

*Document
d'orientation*



La réalisation de cette trousse a été rendue possible grâce au soutien des partenaires suivants :

- Fédération d'alphabétisation du Nouveau-Brunswick (FANB), promoteur de départ, proposition du projet et réalisateur du projet d'Alphabétisation familiale ancrée dans la communauté;
- Ressources humaines et Développement des compétences Canada – Bureau de l'alphabétisation et des compétences essentielles, principal partenaire financier;
- le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick, co-promoteur de départ et partenaire financier;
- le ministère de l'Éducation postsecondaire, de la Formation et du Travail du Nouveau-Brunswick (MEPFT), partenaire financier;
- Groupe d'action de la Commission sur l'école francophone (GACEF), partenaire financier;
- la direction des écoles primaires et leurs districts scolaires respectifs : Le Tournesol (Petit-Rocher), Ola-Léger (Bertrand), Marée Montante (Saint-Louis de Kent), Saint-Henri (Moncton) et Sainte-Bernadette (Moncton), partenaires sur le terrain;
- Réseau pour le développement de l'alphabétisme et des compétences (RESDAC), partenaire et soutien continu.

Membres de l'équipe de recherche et collaborateurs contractuels :

- Direction de la FANB, respectivement : Linda Haché, Diane Ross, Patrick Jeune
- Coordination, participation aux entrevues de groupe et à leur analyse, respectivement : Réjeanne Cormier, Dannie Cormier
- Soutien logistique, respectivement : Dannie Cormier, Sylvette Pelletier
- Élaboration des outils d'animation et d'apprentissage pour parents, participation à l'élaboration de la trousse, animation des ateliers et autres activités pour parents, promotion auprès du public et des partenaires locaux et provinciaux, collaboration avec des partenaires locaux, collecte et analyse de données dans les cinq sites : Lise Légère (Bertrand); Chantal Varin (Moncton, les deux écoles); Tanya Arseneau et Nicole Richard (Saint-Louis); Véronique Gallien et Mélanie Pitre (Petit-Rocher)
- Élaboration du modèle, soutien aux activités de recherche et d'élaboration du matériel de la trousse, rédaction du document d'orientation et d'une partie des guides : Charline Vautour

- Consultante auprès de l'équipe à l'étape initiale : Jeanne d'Arc Gaudet (Ph.D.), Université de Moncton
- Recherche documentaire, collecte et analyse de données (entrevues de groupes focus), recherche et rédaction du Guide de développement communautaire : Jolaine Thomas
- Entrevues individuelles et analyse : Jolaine Thomas, Chantal Varin, Charline Vautour
- Conseillère, analyse de données et rapports (questionnaires d'entrée et de sortie, évaluation des activités, journaux de bord) : Rose-Marie Duguay (Ph.D.), Université de Moncton
- Révision linguistique des guides, révision en écriture simple du matériel pour parents : Diane Ross
- Révision linguistique du modèle (première partie de la trousse) : Réjean Ouellette
- Participation à la révision linguistique : Yvon Duguay

Membres du comité consultatif :

- Ginette Duguay, ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance
- Anne-Marie Gammon, membre du conseil d'administration de la FANB
- Jeanne d'Arc Gaudet, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton
- Jocelyne Lavoie, Coalition francophone Le goût de lire (Nouveau-Brunswick)
- Dianne Léger, ministère de l'Éducation postsecondaire, de la Formation et du Travail
- Alain Poitras, ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance
- Aldéo Richard, directeur de l'école Marée Montante
- July Synnott, Centre de ressources Chaleur pour parents, Bathurst
- Sarah LeBlanc, Regroupement féministe du Nouveau-Brunswick

© 2012 *Entre parents* : vers une communauté apprenante

La Fédération d'alphabétisation du Nouveau-Brunswick inc. (FANB)

Il est permis de reproduire et de distribuer ce document, en tout ou en partie, à condition d'en indiquer la source.

*Les opinions exprimées par les auteurs dans les documents de la trousse *Entre parents* ne reflètent pas nécessairement celles des membres de la FANB.*

Dans ce document, l'emploi du masculin pour désigner des personnes n'a d'autres fins que celle d'alléger le texte.

RÉSUMÉ	5	PARTIE 2. FONDEMENTS DU	
INTRODUCTION	7	MODÈLE ENTRE PARENTS	16
PARTIE 1. HISTORIQUE DU MODÈLE		2.1 Concept des communautés apprenantes	16
ENTRE PARENTS	8	2.2 Principes et conditions de succès	16
1.1 Promoteurs et partenaires du projet	8	Éthique et respect de la vie privée	16
1.2 Inspirations du modèle <i>Entre parents</i>	8	Participation et engagement des personnes ...	17
Pratiques exemplaires en alphabétisation		Pouvoir d'agir (empowerment)	17
familiale	8	Inclusion sociale et pensée critique	18
Expériences de la FANB et modèle		Partenariats stratégiques	18
intégré du RESDAC	9	Apprentissage tout au long et dans	
Modèles pédagogiques	9	toutes les sphères de la vie	19
Approche par compétences et courant de		2.3 Personnes et groupes utilisateurs	
l'alphabétisme social	9	ou bénéficiaires	19
Approche de l'école communautaire	10	Les parents ou personnes significatives	
Mouvement canadien en santé		dans la vie des enfants	19
communautaire	10	Les enfants de 0 à 8 ans des parents visés	19
Communautés apprenantes et		Les familles ayant des enfants âgés	
apprentissage tout au long de la vie	10	de 0 à 18 ans	19
1.3 Recherche et projet pilote	11	Les membres du personnel en	
Méthodologie de recherche sur le terrain	11	alphabétisation familiale communautaire	19
Travail pratique sur le terrain	11	Les partenaires communautaires	
Collecte et analyse des données	11	et bénévoles	20
1.4 Leçons apprises	13	Les communautés	20
Leçons relatives au développement		2.4 But et résultats visés d'une communauté	
communautaire	13	apprenante	20
Leçons relatives au démarrage à petits pas	13		
Leçons relatives aux activités parentales,			
familiales et communautaires	15		

PARTIE 3. FONCTIONNEMENT DES COMMUNAUTÉS APPRENANTES ENTRE PARENTS.....	22	PARTIE 4. MISE EN ŒUVRE DES COMMUNAUTÉS APPRENANTES	34
3.1 Sociétés, communautés et cercles apprenants, un système dynamique.....	22	4.1 Quatre phases de mise en œuvre d'une communauté apprenante.....	34
La société apprenante : soutien aux communautés et au rayonnement provincial ..	22	4.2 Le démarrage.....	34
La communauté apprenante : au cœur du modèle <i>Entre parents</i>	23	Scénarios de démarrage	35
Les cercles apprenants : au cœur de l'apprentissage	24	Conditions favorables à la durabilité d'une communauté apprenante	35
Lignes de communication dans le système des communautés apprenantes	24	Mobilisation des acteurs sociaux.....	36
La fonction d'apprentissage au premier plan ..	25	4.3 Les analyses.....	36
3.2 Le cercle apprenant, outil privilégié d'apprentissage informel.....	26	4.4 L'action	37
Divers types de cercles apprenants.....	26	4.5 La réflexion, l'évaluation et la construction des savoirs.....	37
Le projet collectif dans l'action.....	28	4.6 Trousse <i>Entre parents</i>	38
La réflexion sur l'action	29	Lisibilité des documents	38
3.3 Ateliers et formations : activités d'apprentissage plus formelles	30	Guide de développement communautaire.....	38
Formations aux parents.....	30	Guide d'accompagnement des parents.....	39
Formations au personnel et aux partenaires.....	30	Guide des parents	39
3.4 Démarche d'apprentissage mixte	31	Matériel d'animation des ateliers avec les parents.....	39
Stratégies d'apprentissage autodirigé et partagé	31	Outils d'animation des activités avec les enfants.....	40
Formation initiale et formations ponctuelles souples	32	ACRONYMES ET GLOSSAIRE.....	42
		Acronymes	42
		Glossaire.....	43
		RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	48

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Schéma d'une société, d'une communauté et d'un cercle apprenants en formes concentriques (inspiré de Faris, 2010a)

Figure 2 : Schéma d'une communauté apprenante incluant des cercles apprenants en interaction les uns avec les autres.

Figure 3 : Schéma d'une société apprenante incluant des communautés apprenantes et des cercles apprenants en interaction les uns avec les autres.

Résumé

Le Document d'orientation *Entre parents* : vers une communauté apprenante propose un modèle d'alphabétisation familiale communautaire en milieu minoritaire francophone au Canada. Il s'agit de la première des six composantes de la trousse *Entre parents*. Ce document s'adresse aux décideurs, aux partenaires communautaires et bénévoles incluant des représentants de parents et aux membres du personnel qui entreprennent dans une région donnée la mise en œuvre d'une communauté apprenante *Entre parents*. Une telle région regroupe des villages, milieux ruraux, quartiers urbains ou petits groupes de population francophones et acadiennes.

Le modèle *Entre parents* se veut dynamique et en constante évolution, au gré de ses mises en application. Il doit être adapté à chaque contexte social, soit à la réalité et aux besoins des parents, des familles et des communautés. Inspiré par des modèles et des pratiques exemplaires en alphabétisation familiale, en éducation et en développement communautaire, il est l'aboutissement d'un projet pilote qui a été réalisé de 2009 à 2012 par la Fédération d'alphabétisation du Nouveau-Brunswick (FANB) dans cinq écoles de différentes régions francophones et acadiennes. Ce projet a été réalisé grâce à une subvention de Ressources humaines et Développement des compétences Canada (RHDC). Son but au départ était de développer les compétences essentielles des parents d'enfants de la maternelle à la deuxième année, pour favoriser le développement de leurs enfants, de leurs familles et de leurs communautés.

L'équipe du projet pilote a élaboré et réalisé diverses activités avec les parents et leurs enfants. Elle a notamment offert près de 150 ateliers thématiques à plus de 125 parents et animé des activités avec plus de 90 enfants. Tout au long de son travail sur le terrain, l'équipe a effectué une recherche documentaire, recueilli et analysé des données de diverses sources à l'aide de différentes méthodes :

- mise à l'essai,
- évaluation et adaptation continue des activités,
- analyses comparatives du profil des parents au début et à la fin du projet,
- entrevues individuelles et de groupes,
- journaux de bord,

- observation participante,
- consultations d'experts.

L'un des principaux résultats du projet indique que les ateliers sont une formule qui permet de développer des compétences multiples chez les parents, mais qui a du mal à attirer une grande proportion des parents visés, plus particulièrement ceux qui sont souvent exclus des programmes et services offerts aux parents (familles à revenu modeste, pères, familles exogames, immigrants, etc.) Les leçons apprises de l'expérience pilote ont guidé la conception du modèle et l'élaboration de la trousse *Entre parents*. Elles ont d'abord mené à la proposition d'une approche de développement communautaire. Les partenariats communautaires stratégiques entre le personnel en alphabétisation, les parents et les intervenants sociaux de divers secteurs favorisent la concertation, la création d'environnements sociaux favorables à l'apprentissage et l'offre d'un continuum de programmes et de services aux parents et aux familles. De plus, les leçons apprises ont révélé l'importance de mettre en œuvre minutieusement chaque phase de développement de l'alphabétisation familiale communautaire. Dès le démarrage, il importe en effet de prendre le temps de mobiliser les partenaires communautaires et les parents selon une approche d'inclusion sociale. Il convient aussi de procéder à des analyses régulières de la réalité et des besoins changeants des communautés et des personnes, à la réalisation d'actions « avec » plutôt que « pour » les parents et à l'évaluation continue de ces actions. Enfin, les leçons apprises ont permis de conclure qu'il est nécessaire de mettre l'accent autant sur l'apprentissage informel, c'est-à-dire dans l'action de la vie quotidienne et la vie communautaire, que sur l'apprentissage formel (ateliers, formations, etc.) afin de favoriser l'apprentissage autogéré et ancré dans la vie des gens et des communautés.



Un modèle de communautés apprenantes fondé sur la participation et l'engagement des personnes, l'inclusion sociale, les partenariats communautaires et l'apprentissage tout au long et dans toutes les sphères de la vie a été retenu. Le but de la communauté apprenante *Entre parents* consiste à outiller les parents et les communautés afin de :

- leur permettre de renforcer ou acquérir des savoirs, des pratiques et des compétences multiples en matière d'alphabétisation familiale communautaire en français;
- créer des environnements qui favorisent l'apprentissage partout et tout au long de la vie;
- se doter d'un pouvoir d'agir (empowerment).

Si la visée première de cette communauté est l'apprentissage continu en milieu familial et communautaire, ses activités peuvent aussi avoir des répercussions sur l'apprentissage des parents dans leur vie au travail, comme l'ont révélé les résultats du projet pilote. Une telle communauté offre des occasions d'apprentissage informel et formel. Les activités d'apprentissage informel comprennent notamment des activités communautaires diverses et la mise en œuvre de cercles apprenants autogérés dont les membres (respectivement des parents, des partenaires et des membres du personnel) se donnent des projets en vue de régler des situations familiales ou communautaires et de favoriser l'apprentissage tout au long de la vie.

La trousse *Entre parents* comprend six composantes de matériel et d'outils pour guider la mise en œuvre d'une communauté apprenante :

1. *le Document d'orientation,*
2. *le Guide de développement communautaire,*
3. *le Guide d'accompagnement des parents,*
4. *le Guide des parents,*
5. *le Matériel des ateliers avec les parents,*
6. *le Matériel d'animation des activités pour enfants.*

Introduction

Le Document d'orientation propose le modèle d'alphabétisation familiale communautaire *Entre parents* : vers une communauté apprenante aux décideurs, aux partenaires communautaires et bénévoles (incluant des représentants de parents) et aux membres du personnel qui entreprennent la mise en œuvre d'une telle communauté apprenante dans une région donnée. Il informe le lecteur des résultats d'un projet pilote qui ont mené à l'élaboration du modèle et il présente les fondements et le fonctionnement de la communauté apprenante. Ce document sert de cadre de référence aux cinq autres composantes de la trousse de matériel et d'outils *Entre parents*.

La communauté apprenante *Entre parents* répond à la nécessité de développer l'alphabétisme et les compétences en milieu francophone au Canada. Dans les sociétés modernes, il est essentiel que les individus possèdent des savoirs, des pratiques et des compétences multiples pour atteindre leurs objectifs personnels, professionnels et reliés à leur vie sociale et communautaire¹. L'acquisition et le renforcement de ces savoirs relèvent autant des capacités individuelles que sociales. D'une part, les individus renforcent ou développent leurs apprentissages et, d'autre part, les sociétés et les familles créent des environnements et des occasions qui favorisent ces apprentissages².

Depuis les années 1990, des enquêtes internationales de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) révèlent que les populations acadiennes et francophones du Nouveau-Brunswick et du Canada obtiennent de moins bons résultats que l'ensemble de la population canadienne dans des tâches liées à l'écrit. Ces enquêtes portent sur la capacité des adultes d'utiliser l'information imprimée de façon fonctionnelle dans la société³ et sur la capacité des jeunes d'utiliser leurs connaissances et leurs compétences pour relever les défis du monde réel⁴.

Ces enquêtes représentent une avancée importante en recherche en matière d'alphabétisation et de renforcement des compétences. Leurs résultats fournissent des indicateurs précis au sujet notamment des niveaux d'alphabétisme et des pratiques familiales en matière de lecture, d'écriture, de raisonnement et d'apprentissage chez divers groupes de populations. Cependant, les enquêtes ne sont pas sans limites. S'appuyant sur des critères prédéterminés, leur évaluation de la situation ne tient pas compte de toutes les ressources et compétences des personnes⁵. Ainsi, en tenant compte des résultats des enquêtes et de leurs limites, la réalisation de projets de société comme *Entre parents* permet de reconnaître, de renforcer et de développer les savoirs, les pratiques et les compétences multiples des personnes, des groupes

et des familles dans les milieux minoritaires francophones et acadiens⁶.

Le but d'une communauté apprenante *Entre parents* consiste à outiller les parents et les communautés afin de leur permettre de renforcer ou acquérir des savoirs, des pratiques et des compétences multiples en matière d'alphabétisation familiale en français, de créer des environnements qui favorisent l'apprentissage partout et tout au long de la vie et de se doter d'un pouvoir d'agir (empowerment). L'expression communauté apprenante a été choisie plutôt que le terme programme, car elle réfère à une approche sociale et globale du développement de l'alphabétisme. Le concept de communauté apprenante décloisonne en effet les secteurs sociaux (civique, économique, public, éducation, bénévolat), afin que ces milieux divers deviennent des lieux et des sources multiples d'occasions d'apprendre. Il s'agit de comprendre l'apprentissage différemment de la façon traditionnelle de penser qui suggère que le système de l'éducation dans une société en est la principale source.⁷ La communauté apprenante évoque le concept de l'apprentissage tout au long et dans toutes les situations de la vie, soit à la maison, au travail, dans les formations et en société. Son approche est centrée sur le développement communautaire, dont la mise en place de partenariats stratégiques et l'inclusion sociale de tous les parents visés.

Les utilisateurs de ce document doivent être avisés des points suivants. Le modèle de la communauté apprenante *Entre parents* se veut dynamique. Il a été élaboré en s'inspirant de modèles et de pratiques exemplaires en matière d'alphabétisation familiale, d'éducation et de développement communautaire et en tenant compte des résultats d'un projet pilote réalisé dans quatre communautés du Nouveau-Brunswick de 2009 à 2012. Ce modèle doit être adapté au contexte, à la réalité et aux besoins des personnes et des communautés où il est appliqué. Rappelons aussi que l'approche du modèle se veut inclusive. Dans cette perspective, la production d'une version abrégée et écrite plus simplement de ce document d'orientation, ou d'une version à communiquer verbalement par exemple dans le cadre d'une formation, permettrait de le rendre plus accessible aux personnes peu habituées à lire ce genre de document. Enfin, il est à noter que si plusieurs éléments de contenu se répètent dans les différents documents de la trousse, c'est dans l'intention de faciliter leur utilisation.

1 RHDCC, en ligne.

2 UNESCO, 2004; UNESCO, 2009.

3 OCDE et Statistique Canada, 2003; Corbeil, J.-P. 2006.

4 OCDE, 2009.

5 Street, B., 2003; Lahire, B., 1999; Bélisle, R. et Bourdon, S., 2006; Hauteceœur, J.-P., 2000.

6 FCAF, 2011.

7 Faris, R., 2010c.

Partie 1

Historique du modèle *Entre parents*

Pour bien comprendre les fondements de ce modèle, il est utile de connaître le processus qui a mené à son élaboration.

1.1 Promoteurs et partenaires du projet

En 2009, des dirigeants de la Fédération d'alphabétisation du Nouveau-Brunswick (FANB) et du secteur francophone du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick (MEDPENB) se sont réunis pour proposer le projet pilote intitulé « Alphabétisation familiale ancrée dans la communauté » au Bureau de l'alphabétisation et des compétences essentielles (BACE) de Ressources humaines et Développement des compétences Canada (RHDCC). Le projet de recherche, échelonné sur trois ans, était motivé par le faible rendement en lecture des élèves de 2^e année. Le but était de développer les compétences essentielles des parents d'enfants de la maternelle à la 2^e année, afin de leur permettre de contribuer au développement de leurs enfants, de leurs familles et de leurs communautés. Le projet, approuvé par RHDCC, fait partie de l'« Initiative en alphabétisation familiale 2008-2013 », à laquelle 10 provinces et territoires ont participé.

RHDCC a approuvé le projet de recherche triennal dans deux sites scolaires communautaires du Nouveau-Brunswick. Deux autres sites se sont ajoutés par la suite, grâce respectivement à des fonds additionnels du Groupe d'action de la Commission pour l'école francophone (GACEF) et d'un district scolaire, et à des fonds du ministère de l'Éducation postsecondaire, de la Formation et du Travail (MEPFT). Enfin, cinq écoles ont accueilli chacune une coach (accompagnatrice des parents) et une animatrice pour enfants, chargées de réaliser des activités pour les parents participants et leurs enfants de la maternelle, de la 1^{re} ou de la 2^e année. Le MEPFT a aussi contribué, avec RHDCC, à financer la formation de l'équipe du projet pilote. D'autres collaborateurs communautaires, ministériels et universitaires ont aussi contribué au projet en tant que membres de son comité consultatif. Enfin, la Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français (FCAF), appelée depuis le Réseau pour le développement de l'alphabétisme et des compétences (RESDAC), a joué un rôle de premier plan en apportant son soutien à la FANB tout au long du projet.

L'initiative a pris le nom de « *Entre parents* : vers une communauté apprenante » à la fin de la deuxième année du projet triennal, à la lumière du modèle qui prenait forme tout au long de la recherche documentaire et du travail sur le terrain.

1.2 Inspirations du modèle *Entre parents*

La mise en œuvre du projet a commencé par une recherche documentaire qui s'est poursuivie jusqu'à la fin, tout au long de la conception du modèle. Divers modèles ont inspiré cette conception. Les leçons apprises des expériences et des initiatives précédentes de la FANB et du RESDAC⁸ ont servi de point de départ du processus d'élaboration. Ces expériences s'appuyaient sur les fondements des premiers modèles occidentaux en alphabétisation familiale. Enfin, les approches actuelles en éducation et en alphabétisme social, axées sur le développement social et communautaire et sur le développement des compétences, ont influencé l'approche du modèle *Entre parents* : vers une communauté d'apprentissage.

Plus précisément, les modèles suivants ont inspiré les valeurs et les principes directeurs du modèle *Entre parents*, ainsi que les conditions qui sous-tendent son succès :

Pratiques exemplaires en alphabétisation familiale

Des modèles américains ont éclairé les pratiques d'alphabétisation familiale au Canada comme en Europe. Parmi ces pratiques, la FCAF a mis sur pied en 2003 le Réseau d'experts en alphabétisation familiale, elle a élaboré en 2007 un *Guide de pratiques exemplaires en alphabétisation familiale en contexte francophone minoritaire*⁹, puis elle a offert un programme de formation des intervenantes et des intervenants intitulé *Fondements de l'alphabétisation familiale dans un contexte minoritaire francophone*¹⁰. Ces modèles occidentaux s'appuient notamment sur des principes d'inclusion sociale, de pouvoir d'agir (empowerment) et de valorisation des acquis des parents¹¹. Le RESDAC fournit un Répertoire des projets d'alphabétisation familiale mis en place dans la francophonie canadienne de 2008 à 2013¹².

8 FCAF, 2007.

9 FCAF, 2007.

10 FCAF, 2005.

11 Thomas, J., 2010.

12 RESDAC, en ligne.

Expériences de la FANB et modèle intégré du RESDAC

Au Nouveau-Brunswick, la FANB avait réalisé des ateliers avec des parents d'enfants en bas âge scolaire avant 2009¹³. Leur évaluation a donné le ton à l'élaboration et la mise à l'essai de la trentaine d'ateliers dont les outils font partie de la trousse *Entre parents*. Le RESDAC et la FANB reconnaissent depuis plus d'une décennie que le développement de l'alphabétisme nécessite la mobilisation et la mise à contribution de tous les secteurs sociaux¹⁴.

Le RESDAC propose aux actrices et aux acteurs sociaux un modèle intégré du développement de l'alphabétisme et des compétences¹⁵ qui s'appuie sur des principes de continuum de services, de développement des compétences des francophones du Canada, et de partenariats et de coalitions. Ce modèle propose les phases suivantes de mise en œuvre : l'analyse du milieu, la création de partenariats stratégiques, le montage d'interventions andragogiques adaptées et de rétroaction/réévaluation des actions. La méthode de gouvernance du RESDAC préconise des partenariats multisectoriels entre les secteurs éducatif, économique, des services au public, de la représentation communautaire et des pouvoirs publics¹⁶.

Modèles pédagogiques

Les modèles pédagogiques contemporains sont axés sur l'apprenant et tiennent compte des contextes d'apprentissage. Dans le domaine de l'éducation, le design pédagogique est la technologie utilisée pour préparer l'enseignement. Cette technologie est caractérisée « par l'application de la démarche [...] scientifique, l'utilisation de techniques éprouvées lors [...] de la] planification de l'enseignement, et par l'application de principes de psychologie de l'apprentissage démontrés scientifiquement dans le design des activités d'enseignement.¹⁷» Elle part de l'analyse de la réalité et des besoins du milieu et des personnes, elle fait évoluer les stratégies pédagogiques et les activités d'apprentissage selon les situations et elle préconise l'évaluation continue des activités et des résultats¹⁸.

Approche par compétences et courant de l'alphabétisme social

L'approche par compétences (APC) en éducation a pris son élan depuis les années 1990¹⁹. Les principes de l'APC qui ont inspiré le modèle *Entre parents* reposent sur l'apprentissage dans les pratiques et les milieux authentiques de la vie quotidienne (dans la famille, au travail et dans la communauté) et sur le pouvoir d'agir²⁰. Le modèle canadien des neuf compétences essentielles²¹ s'inscrit dans une approche par compétences et s'appuie sur les théories des enquêtes internationales sur l'alphabétisme et les compétences des adultes et des élèves²². Le modèle des compétences essentielles, enrichi de trois compétences (langue et participation communautaire en milieu francophone minoritaire) proposées par le RESDAC²³, ainsi qu'un modèle de l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes (à paraître) de 23 compétences génériques²⁴ ont servi de références pour l'élaboration des outils d'apprentissage et d'évaluation des activités et des résultats des communautés apprenantes *Entre parents*.

Des tenants de l'alphabétisme social ou multiple²⁵ proposent une approche axée sur la reconnaissance des savoirs et des pratiques sociales des personnes et des groupes. Cette approche favorise l'acquisition d'un alphabétisme centré sur le développement communautaire et l'inclusion sociale autant que sur les pratiques déployées par les personnes dans leurs activités quotidiennes. Dans ce sens, ce courant s'oppose aux approches de compétences dites « de déficit » centré où le développement de l'alphabétisme relève des individus. Bref, selon l'approche sociale, l'alphabétisme se manifeste dans l'acquisition et le renforcement des savoirs collectifs et des savoirs individuels et la capacité de la société à favoriser l'apprentissage tout au long de la vie²⁶.

13 David, A. et Duguay, R.-M., 2008.

14 Vautour, C. et Wagner, S., 2002; Wagner, S., 2000.

15 FCAF, 2011.

16 Lévesque, N., 2012.

17 Office québécois de la langue française, en ligne.

18 Gaudet, J., 1996; Henri, F., 1997; LeBlanc, M., 2007.

19 Jonnaert et al., 2004.

20 Le Boterf, G., 2002; Le Boterf, G., 2010.

21 RHDC, en ligne.

22 OCDE, 2009; OCDE et Statistique Canada, 2003; Murray, R. et al., 2005.

23 FCAF, 2010.

24 ICÉA, à paraître.

25 Bélisle, R. et Bourdon, S., 2006; Jonnaert, P. et al., 2004; Lahire, B., 1998;

Street, B., 2003.

26 UNESCO, 2004.

Approche de l'école communautaire

L'éducation en milieu minoritaire francophone a fait émerger des modèles scolaires communautaires depuis plusieurs décennies. Au Nouveau-Brunswick, l'approche de « l'école communautaire, dans une perspective d'éducation de qualité en langue française, vise le développement de la santé globale des enfants, des parents, du personnel et des partenaires de la communauté²⁷. » Elle repose sur des partenariats communautaires²⁸ et son orientation comprend sept grands axes : construction identitaire, cadre pédagogique, apprentissage de qualité, santé globale, partenariat école-famille-communauté, reconnaissance et valorisation et leadership partagé du suivi des progrès scolaires.

Le modèle canadien de l'école communautaire citoyenne va dans le même sens. Il prône des valeurs liées à la force de la francophonie, à l'engagement, au partenariat collaboratif et à l'autodétermination. L'école communautaire citoyenne « mobilise l'élève, le personnel éducatif, les parents et les partenaires du milieu communautaire, social, culturel, municipal, gouvernemental et économique, en vue de les engager de façon critique et démocratique à la vie politique, économique et socioculturelle de leur environnement local, national et global. L'école communautaire citoyenne vise la réussite des jeunes et de tous les membres de la communauté par un engagement social²⁹. »

Mouvement canadien en santé communautaire

Le mouvement canadien de santé communautaire illustre des pratiques exemplaires en éducation communautaire. Le Mouvement acadien des communautés en santé du Nouveau-Brunswick (MACSNB), la Coalition des communautés en santé de l'Ontario (CCSO) ainsi que le Réseau québécois de Villes et Villages en santé (RQVVS)³⁰ adoptent une approche d'inclusion sociale pour mobiliser les acteurs sociaux, allant du « simple » citoyen aux preneurs de décisions.

La mission du MACSNB est « d'agir comme réseau de mobilisation et d'accompagnement des communautés et populations locales de l'Acadie du Nouveau-Brunswick dans la prise en charge de leur mieux-être³¹. » Une communauté en santé se donne un projet durable de promotion de la santé de la population, visant à amener les décideurs locaux, la population et les acteurs du milieu à travailler ensemble pour améliorer la qualité de vie dans leur communauté. Les conditions gagnantes d'un tel projet sont l'engagement envers la promotion de la santé et du mieux-être de la population, la capacité d'influencer les décisions politiques et de prendre des décisions

politiques, les actions intersectorielles, la participation de la communauté, l'innovation et de saines politiques de santé de la population et du mieux-être collectif.

Dans son guide pratique pour une politique d'inclusion sociale, le MACSNB propose une approche conviviale et accessible à tous les groupes de la population. Il reconnaît une douzaine de déterminants de la santé, dont les réseaux de soutien social, les habitudes de vie et les compétences, l'éducation et l'alphabétisme. Pour bâtir une communauté en santé, les phases proposées sont l'établissement d'un portrait de la communauté, la formulation d'une idée qui rallie, la planification et la mise en œuvre, le maintien de l'élan et l'évaluation.

Communautés apprenantes et apprentissage tout au long de la vie

L'approche des communautés d'apprentissage a été retenue pour le modèle *Entre parents*. Elle s'appuie sur des principes et des valeurs préconisés par les modèles susmentionnés : la participation des apprenants aux décisions; la prise en compte de la réalité individuelle et sociale; la formation de partenariats entre les secteurs sociaux; l'évaluation continue de la performance; la reconnaissance de l'expérience et des ressources individuelles et communautaires; le droit à l'erreur pour apprendre; et la construction des savoirs collectifs grâce à un processus réflexif³². Cette approche reconnaît l'apprentissage acquis non seulement dans les écoles et les lieux de formation structurée, mais aussi dans les situations d'apprentissage qu'offrent les autres milieux sociaux et dans l'action de la vie quotidienne personnelle, familiale, professionnelle et communautaire. La fondation de la communauté apprenante est le cercle apprenant autogéré, composé de quelques personnes qui s'engagent dans un projet commun de leur choix et qui apprennent ensemble. Ce cercle ressemble au concept du cercle d'étude suédois³³. L'apprentissage dans l'action se fait au moyen d'activités systématiques de réflexion sur l'action.

L'approche des communautés apprenantes puise dans le concept et l'approche communautaire de l'apprentissage tout au long de la vie, répandus dans les réseaux de l'UNESCO :

27 Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick, 2011.

28 Bertrand, J. et Giles, A., 2010.

29 FNCSF, 2011, p. 14.

30 MACSNB, 2006; RQVVS, en ligne; CCSO, en ligne.

31 MACSNB, 2006.

32 MACSNB, page d'accueil du site Internet.

33 Orellana, I., 2010.

33 Projet Scate – Action Grundtvig, 2006.

L'apprentissage communautaire représente la réponse la plus vaste de l'éducation non formelle aux besoins éducatifs individuels et collectifs et à la promotion de l'apprentissage tout au long de la vie et du développement durable. Il revêt de multiples formes : centres d'apprentissage communautaire proprement dits, éducation communautaire, éducation populaire, communautés d'apprentissage ouvert, cercles d'apprentissage, communautés organiques d'apprentissage, réseaux et même cités ou sociétés d'apprentissage³⁴.

Pour résumer, le modèle des communautés d'apprentissage *Entre parents* se situe à la croisée de deux grands courants en éducation : les approches sociales centrées sur les pratiques et les savoirs individuels et collectifs et l'approche par compétences. De là l'expression utilisée dans le but de « renforcer et acquérir des savoirs, des pratiques et des compétences multiples. »

1.3 Recherche et projet pilote

La recherche documentaire sur les modèles de développement de l'alphabétisme et des compétences, dont nous donnons un aperçu dans la partie précédente, a inspiré l'idéologie du modèle *Entre parents*. La recherche sur le terrain réalisée tout au long du projet pilote a permis de concevoir le modèle *Entre parents* en tenant compte de la réalité des parents et des familles et des contextes scolaires et communautaires.

Méthodologie de recherche sur le terrain

La FANB a opté pour une méthodologie combinée de projet pilote et de recherche-action. D'une part, le projet pilote cherche à mettre à l'essai une démarche dans le but d'évaluer son bien-fondé ou ses résultats³⁵. D'autre part, la recherche-action³⁶ consiste à élaborer un modèle et des outils selon une approche participative au fur et à mesure qu'elle est appliquée, évaluée et adaptée pour répondre à la réalité du terrain.

Le projet pilote *Entre parents* avait pour objectif de développer les compétences essentielles des parents acadiens et francophones en milieu minoritaire dans afin de leur permettre de contribuer au développement de leurs enfants, de leurs familles et de leurs communautés. Il consistait à mettre à l'essai des services offerts aux parents d'enfants d'une même école, principalement une série de huit ateliers par année, enrichis d'activités informelles (conférences avec personnes ressources, sorties parentales, sorties familiales, etc.). Le volet

recherche-action du projet *Entre parents* a mené à l'élaboration et l'ajustement continu du modèle et des outils d'accompagnement et d'apprentissage.

Travail pratique sur le terrain

De 2009 à 2012, une équipe a été mise en place pour élaborer et mettre à l'essai les services aux parents et le matériel d'animation et d'apprentissage. Elle était composée d'une coordonnatrice et d'une adjointe provinciale, de quatre coachs et de quatre animatrices des activités destinées aux enfants pendant les ateliers. Les coachs travaillaient dans cinq écoles de différentes régions du Nouveau-Brunswick, dont trois en milieu rural et francophone et deux en milieu urbain et bilingue (Moncton). Deux des coachs ont été en place durant les trois années du projet, une coach durant deux années et trois coachs une seule année. Trois conceptrices et chercheuses travaillaient sur une base ponctuelle ou à temps partiel.

Le travail des coachs sur le terrain consistait principalement à mobiliser les collaborateurs scolaires pour aider au recrutement, à recruter les parents visés par les ateliers en collaboration avec les directions scolaires, à élaborer 32 ateliers thématiques, à offrir près de 150 ateliers à plus de 125 parents dans cinq différentes écoles et à organiser une quinzaine de cafés-parents (conférences avec personnes ressources) dans ces mêmes écoles. La plupart du temps, dans les ateliers, les parents étaient regroupés selon le niveau scolaire de leurs enfants (maternelle, 1^{re} ou 2^e année). Environ 90 enfants ont participé à des activités en groupe sous la supervision d'une animatrice pendant que leurs parents participaient aux ateliers.

Collecte et analyse des données

Outre la recension documentaire, le travail de recherche consistait à recueillir des données qualitatives et quantitatives variées sur le terrain et à les analyser.

Les coachs et l'une des chercheuses ont recueilli les données auprès des parents et les ont analysées. Cette chercheuse a recueilli les données auprès des coachs et des partenaires communautaires et les ont analysées. Les données quantitatives et une partie des données qualitatives ont été analysées par une chercheuse³⁷, les autres données qualitatives ont été analysées par deux ou trois personnes.

34 UNESCO, 2004, p. 21; Delors, J., 1999.

35 Office québécois de la langue française, en ligne; L'Internaute Encyclopédie, en ligne.

36 Mucchielli, A., 2009.

37 Duguay, R.-M., 2011.

Les données étaient variées, provenant de différentes sources et recueillies par différentes méthodes sur le terrain :

- Consultation de partenaires communautaires et universitaires de divers secteurs lors de quatre rencontres du comité consultatif (de quatre à neuf membres participants), d'une consultation du directeur d'une école partenaire et d'une entrevue individuelle avec un expert en développement communautaire.
- Consultation menée par les coachs auprès des parents participant aux ateliers sur leur choix de thèmes d'ateliers et sur leurs besoins et préoccupations en tant que parents d'enfants de la maternelle à la 2^e année.
- Profils d'entrée et de sortie des parents ayant participé aux ateliers (renseignements personnels et au sujet de diverses pratiques quotidiennes reliées à l'alphabétisation) complétés au début et à la fin du projet à l'aide de questionnaires remplis par la coach ou le parent. Ces questionnaires ont changé au cours du projet pilote, afin que ce projet puisse contribuer au processus d'évaluation de l'Initiative en alphabétisation familiale 2008-2013. Analyse comparative des deux profils de chaque parent par une chercheuse.
- Évaluations écrites des ateliers et des cafés-parents (activités et résultats) par les parents participants et par les coachs. Évaluations analysées par une chercheuse.
- Journaux de bord hebdomadaires tenus par les coachs (changements observés chez les parents dans leurs pratiques à la maison, au travail et dans la communauté; réflexions sur les besoins des parents et des coachs elles-mêmes et sur la collaboration des partenaires; commentaires sur les activités; etc.). Un guide du journal du coach (Annexe B3 du *Guide de développement communautaire*) a été élaboré au début de la troisième année du projet. Avant le guide, les coachs rédigeaient leur journal de bord à leur guise, selon leur expérience vécue dans le cadre du projet pilote travail. Journaux analysés par une chercheuse.
- Brèves discussions animées par la coach au début de chaque atelier pour noter les applications des apprentissages pratiques des parents (à la maison, dans la communauté et au travail). Journaux des coachs analysés par une chercheuse.
- Journal partagé (collectif) des coachs (Annexe B3 du *Guide de développement communautaire*). Avant son élaboration, les coachs échangeaient entre elles de façon soutenue au sujet des apprentissages des parents ainsi que de l'élaboration, de l'évaluation et de l'ajustement continu du matériel d'animation. Analyse par les coachs.
- Observation pendant les ateliers de nouvelles pratiques et compétences acquises. Notes dans le journal du coach et, à la fin du projet, dans un guide d'observation conçu à cet effet (Annexe C4 du *Guide d'accompagnement des parents*). Analyse des observations par les coachs.
- Observation participante par les agentes de recherche et de conception lors de 10 rencontres de l'équipe du projet et d'activités de recrutement de parents et de partenaires communautaires.
- Onze entrevues de groupe (focus) réalisées auprès de huit différents groupes composés de parents (près de 60 parents au total) ayant participé aux ateliers répartis sur les cinq sites, réalisées à la fin de la première et de la deuxième année du projet. Deux entrevues ont été animées par la coordonnatrice du projet, les neuf autres par une chercheuse. Les 11 entrevues ont été enregistrées et analysées par la chercheuse.
- Deux entrevues de groupe des quatre coachs en place, réalisées à la fin de la première année et de la deuxième année du projet. Entrevues animées, enregistrées et analysées par la chercheuse.
- Neuf entrevues individuelles approfondies avec des parents ayant des enfants qui éprouvent des difficultés scolaires, dont huit non-participants et deux participants aux activités du projet. Entrevues réalisées à la fin du projet par une coach et l'une des chercheuses à l'aide d'un guide d'entrevue qualitative. Entrevues compilées par les intervieweuses, puis analysées par celles-ci en collaboration avec une troisième personne (méthode d'analyse par triangulation).

L'équipe de recherche a dégagé des leçons à partir de ces données en vue d'éclairer la conception du modèle.

1.4 Leçons apprises

Les leçons apprises au cours de la recherche sur le terrain ont inspiré la conception du modèle *Entre parents*.

Leçons relatives au développement communautaire

Le travail de collaboration avec des partenaires communautaires s'avère un volet essentiel pour mobiliser les ressources, offrir des services aux parents et à la communauté et soutenir le personnel affecté à une communauté apprenante *Entre parents*. Le projet pilote a donné lieu à diverses pratiques rendues nécessaires pour des raisons d'accessibilité ou de partage des ressources. Notons par exemple que des ententes de partenariat ont été conclues à l'échelon provincial plutôt qu'à l'échelon local. De plus, toutes les coachs ne bénéficiaient pas du même niveau de soutien de la part de la direction scolaire, et seule une coach disposait d'un bureau à l'école tout au long du projet. Chacune des coachs a travaillé avec des collaborateurs communautaires locaux de façon ponctuelle, notamment lors du recrutement des parents et de la promotion médiatique du projet pilote. En outre, les membres de l'équipe régulière du projet ont participé à diverses formations et ont entretenu presque quotidiennement « un cercle d'apprentissage autogéré ». Enfin, les coachs ont tenu un journal de bord assidu qui a servi d'outil réflexif, de partage des savoirs et des ressources et de source de données de recherche.

L'expérience sur le terrain a mené aux cinq leçons suivantes relatives aux ressources et aux partenariats communautaires :

1. Inclure les parents d'enfants de 0 à 8 ans, ou même jusqu'à 12 ans ou plus, dans la communauté apprenante plutôt que de cibler les parents d'enfants de 5 à 8 ans. Leur inclusion favoriserait un continuum de services à la famille et à la petite enfance, ainsi que la participation de toute la famille aux activités d'alphabétisation familiale et la mise à contribution des ressources de tous ses membres (les adolescents mettent en pratique leur cours de gardiennage, etc.).
2. Établir des partenariats stratégiques avec des partenaires communautaires de divers secteurs (intervenant dans des programmes destinés aux parents et aux familles, directions scolaires, etc.), en vue de répondre à la réalité des parents, des enfants, des familles, des écoles et des communautés. Les personnes apprenent tout au long et dans toutes les sphères de la vie. L'engagement et la participation active de la part de la direction auront une influence favorable à la participation des

parents aux activités scolaires. Toutefois, même avec une excellente collaboration de ce côté, l'école ne parviendra pas à elle seule à relever le défi de la faible participation des parents aux activités scolaires et communautaires.

3. Intégrer et concerter les activités communautaires, familiales et parentales et les services aux familles offerts par les divers partenaires pourvoyeurs de services, en vue de mettre en valeur et d'optimiser les ressources et les efforts déployés.
4. Mettre en place les ressources nécessaires (humaines, matérielles, financières) au moment de commencer une communauté apprenante dans une région, en mettant à contribution les partenariats.
5. Offrir des occasions d'apprentissage informel et des formations au personnel et aux partenaires de la communauté apprenante, à l'intérieur d'une région et entre les régions, à partir de l'analyse de leurs besoins d'apprentissage. Le cercle d'apprentissage, qui fait appel aux rencontres face à face et aux médias sociaux, a réussi et s'est avéré utile et pertinent pour les coachs du projet pilote. Cette méthode mérite d'être explorée avec les autres membres du personnel, les partenaires et les parents. Une formation initiale, offerte dès le départ, peut permettre de démarrer énergiquement une communauté apprenante et favoriser le réseautage. Cependant, l'apprentissage s'actualise dans des formations périodiques qui s'ajustent à la réalité et aux besoins d'apprentissage changeants. Les formations périodiques permettent à la fois de tenir compte du roulement du personnel et des partenaires.

Leçons relatives au démarrage à petits pas

L'expérience du projet pilote a permis de constater l'importance de prendre son temps pour démarrer une communauté apprenante *Entre parents*. Il est suggéré de procéder à petits pas pour démarrer un tel projet, comme le démontrent le mouvement des communautés en santé au Canada, lui qui réussit à mobiliser de nombreuses personnes et familles lors de ses activités communautaires.

Le modèle *Entre parents* préconise un service « universel » accessible à tous les parents et à toutes les familles, tout en évitant d'étiqueter et d'isoler davantage ceux qui, souvent, sont exclus socialement. Pendant le projet pilote, des analyses des profils et des besoins des parents et des familles ont été effectuées afin de connaître leur situation

et d'évaluer l'effet des services dans leur vie. Le grand défi a été de joindre les parents. À force d'appels téléphoniques aux parents, de rappels par courriel et de recours aux réseaux sociaux, les coachs ont réussi à intéresser des parents aux ateliers. Malgré leurs efforts sans relâche, une faible proportion des parents ont répondu à l'appel à l'exception de la plus petite école participant au projet pilote (de 10 à 15 élèves par classe), et ceux des milieux socioéconomiques favorisés étaient surreprésentés. Les membres de l'équipe du projet, ainsi que des parents non participants et des experts en développement communautaire consultés à cet effet, ont donné des pistes d'exploration pour mobiliser les parents lors de futures initiatives en alphabétisation familiale.

L'expérience sur le terrain a permis de dégager neuf leçons relatives au démarrage d'une communauté apprenante en alphabétisation familiale :

1. Se rappeler que tous les parents sont intéressés à la réussite de leurs enfants à l'école et dans la vie.
2. Valoriser les acquis et les expériences des parents et des familles dès les premières rencontres (avant même de dresser leur profil d'entrée).
3. Procéder à petits pas pour lancer une communauté apprenante, en organisant des activités informelles et communautaires conviviales pour toutes les familles, sans discrimination. Offrir à tous l'accès à un repas, un moyen de transport et l'accès au gardiennage, s'il y a lieu. Ainsi, les parents et les familles qui ont besoin de ces services les utilisent sans se sentir étiquetés ou stigmatisés. L'idée d'organiser une fête à l'occasion de la rentrée scolaire mériterait d'être explorée.
4. Explorer divers moyens de connaître le portrait de la situation, des ressources et des besoins changeants des parents, des familles et des communautés. Tenir compte de l'unicité de chaque parent, de chaque famille, de chaque école et de chaque communauté. Tenir compte des situations différentes entre les régions rurales et urbaines, les pères et les mères, les familles francophones et les familles exogames, les familles dont les parents sont nés au pays et les familles immigrantes, de celles à faible revenu et de celles à revenu élevé, etc. Utiliser le journal de bord (des membres du personnel ou des partenaires) pour noter des observations dans la communauté, saisir les occasions d'échanger avec un parent croisé à l'épicerie ou lors d'une activité communautaire pour recueillir son point de vue, etc.
5. Explorer divers moyens d'informer les parents au sujet de la communauté apprenante, en plus de recourir aux médias scolaires (télé-message, notes aux parents glissés dans les sacs d'école, etc.). Le contact personnel et le bouche à oreille s'avèrent beaucoup plus efficaces que la jolie carte d'invitation.
6. Utiliser des textes brefs et rédigés simplement. Certains parents disent ne pas comprendre les messages écrits que l'école leur transmet par l'intermédiaire des enfants, etc.
7. Offrir le service de rencontres individuelles d'accueil entre coach et parents dès le début des activités d'une communauté apprenante, soit à leur domicile ou à un lieu de leur choix. Il s'agit de les accueillir dans la communauté apprenante, de les consulter en tant qu'experts (de leur vie), de les informer des activités d'alphabétisation familiale communautaire, de compléter leur profil d'entrée (leurs besoins), de leur remettre si possible des livres et des jeux pour la famille, etc. Une seule rencontre individuelle peut parfois suffire à intéresser un parent à s'engager dans des activités d'alphabétisation familiale communautaires.
8. Explorer la possibilité d'organiser des rencontres de petits groupes de parents. Certains parents ne se sentent pas à l'aise dans des activités de groupes avec des parents qu'ils connaissent peu, particulièrement s'ils se voient différents d'eux. Certains opteraient plutôt pour une rencontre avec le coach et deux ou trois autres parents avec qui ils se sentent à l'aise.
9. Reconnaître le droit à l'erreur, ne pas se décourager si les premières tentatives ne fonctionnent pas.

Leçons relatives aux activités parentales, familiales et communautaires

Les résultats des évaluations révèlent que les ateliers et les cafés-parents ont été bénéfiques pour les parents et les familles. Ceux-ci disent que leur participation à ces activités a entraîné des changements dans leurs pratiques en milieu familial, communautaire et de travail. Plusieurs parents regrettaient ne pas pouvoir y participer pour diverses raisons, dont les plus classiques sont le manque de temps, l'absence d'un moyen de transport et la nécessité de faire appel au gardiennage. D'autres parents auraient aimé y participer mais n'osaient pas, étant trop « gênés » ou intimidés. En outre, les activités offertes aux enfants âgés de 5 à 8 ans (de la maternelle à la 2^e année) pendant que leurs parents participaient aux ateliers excluaient les enfants plus jeunes ou plus âgés.

L'expérience sur le terrain a permis d'apprendre les leçons suivantes relatives aux activités et aux services parentaux, familiaux et communautaires :

1. Être à l'écoute et tenir compte des raisons de la non-participation aux activités d'alphabétisation familiale communautaire et explorer des moyens créatifs de remédier aux empêchements en ce qui concerne : le moment de la présentation des ateliers (offrir le même atelier plusieurs fois); la présence d'enfants de différents âges à la maison (organiser des activités pour enfants de différents âges, faire appel à la contribution de bénévoles); la distance (proposer le covoiturage, des activités dans les communautés isolées, des visites à domicile pour une rencontre individuelle ou avec quelques parents); l'intimidation des parents en présence d'autres parents de niveau socioéconomique plus élevé (laisser aux parents le choix des autres parents avec qui apprendre en groupe); le phénomène de stigmatisation (mettre l'accent sur l'inclusion sociale et le respect).
2. Organiser des activités familiales et communautaires informelles, festives et non intimidantes. De telles activités ont pour but d'offrir aux parents des occasions de s'engager dans les affaires scolaires et communautaires, de se prononcer à ce sujet, de réseauter et d'échanger avec d'autres parents et des actrices et acteurs scolaires et communautaires, et de renforcer leurs savoirs, leurs pratiques et leurs compétences multiples.
3. Explorer des stratégies créatives, diversifiées et souples pour offrir aux parents isolés des services qui leur conviennent.
4. Offrir le choix de tenir des rencontres individuelles d'accompagnement après la rencontre d'accueil.
5. Encourager l'engagement progressif du parent dans des activités avec eux (en très petits groupes puis, avec le temps, dans des ateliers en plus grands groupes, des cafés-parents, des conférences, etc.), des activités scolaires et communautaires pour les parents et les familles, des rencontres parents-école, l'utilisation des ressources communautaires pour les parents et les familles, etc.
6. Favoriser la formule des ateliers avec les parents accompagnés d'activités simultanées pour leurs enfants, ce qui évite le problème de gardiennage. Faire suivre ces deux activités parallèles par des activités parents-enfants.

Les résultats du projet pilote *Entre parents*, ainsi que l'étude des pratiques exemplaires en alphabétisation familiale, en éducation et en développement communautaire, ont mené aux fondements du modèle d'alphabétisation familiale communautaire proposés dans la prochaine section.

Partie 2

Fondements du modèle *Entre parents*

Le modèle *Entre parents* s'inspire de diverses pratiques en éducation et en développement social. Il découle des résultats du projet de recherche triennal réalisé de 2009 à 2012 dans quatre milieux francophones et acadiens au Nouveau-Brunswick. Il est conçu pour évoluer selon les contextes de vie des personnes et des groupes qui l'utilisent, compte tenu des contraintes de temps, du lieu et des situations. Il se veut un point de départ pour les futurs réalisateurs d'une communauté apprenante en alphabétisation familiale, laquelle sera adaptée et façonnée pour répondre à la réalité et aux besoins des parents, des familles et de la communauté où elle sera mise en œuvre. Le plan d'action de chaque communauté *Entre parents* dépendra en effet de la réalité culturelle, économique et sociale des participants et de la communauté, et il s'appuiera sur les acquis, les forces et les ressources des personnes et des communautés.

2.1 Concept des communautés apprenantes

Faris propose la définition suivante d'une communauté d'apprentissage centrée sur le lieu. « C'est un village, une ville ou une région qui utilise de façon explicite le concept [de communauté d'apprentissage] comme un principe d'organisation ou un objectif social et culturel. C'est un endroit qui mobilise les ressources d'apprentissage des [...] secteurs de la communauté pour améliorer les conditions économiques, environnementales et socioculturelles de manière socialement inclusive. C'est enfin un concept qui met l'accent sur l'importance d'approches communautaires et centrées sur l'apprenant favorisant l'apprentissage la vie durant et dans toutes les situations d'apprentissage.³⁹ » Ce concept est répandu dans le monde depuis une trentaine d'années par l'UNESCO et l'OCDE⁴⁰.

Dans le modèle *Entre parents*, une communauté apprenante est un ensemble de cercles apprenants de divers types, à l'intérieur d'une même région qui comprend des villes, des villages ou des milieux ruraux. Dans cette perspective, une province ou un territoire canadien peut comprendre une ou plusieurs régions et donc une ou plusieurs communautés apprenantes. Par exemple, au Nouveau-Brunswick, on peut compter plusieurs régions et poches de populations francophones et acadiennes, soit les régions du Nord-Ouest, du Nord, du Nord-Est, du Sud-Est, etc.

2.2 Principes et conditions de succès

Les principes directeurs du modèle *Entre parents* sont présentés comme des conditions de succès de la mise en œuvre sur le terrain d'une communauté apprenante. Il s'agit des principes d'éthique, de participation/ d'engagement, d'empowerment, de reconnaissance des forces et des ressources personnelles et communautaires, d'inclusion sociale et de partenariats stratégiques. Le concept de l'apprentissage tout au long de la vie et dans toutes les sphères de la vie⁴¹ (famille, travail, communauté) imprègne en filigrane l'ensemble de ces principes.

En ce sens, l'apprentissage s'actualise autant dans les milieux de vie quotidienne que dans le cadre d'une formation structurée (cours, ateliers, etc.). L'apprentissage se produit dans l'action et la réflexion au quotidien, ainsi que dans les situations d'apprentissage informel qu'offrent les diverses situations de vie et les divers milieux sociaux (information écrite distribuée au public, bénévolat communautaire, milieu du travail, conférences publiques, etc.)⁴².

Éthique et respect de la vie privée

« Pour Aristote, compétence éthique rime avec sagesse pratique. D'une façon très simple, l'éthique fait référence à ce qui est bien ou mal, juste ou mauvais, et nécessite la connaissance de principes, de valeurs et de théories permettant de prendre des décisions et des mesures que nous pourrions justifier à nos yeux et à ceux des autres⁴³. »

Les principes éthiques du modèle *Entre parents*, inspirés du code d'éthique de recherche avec les êtres humains observé par les trois grands conseils de recherche du Canada, comprennent les éléments suivants :

- Respect des principes et des valeurs des gens, pour éviter de les isoler, les opprimer ou les stigmatiser. Accent, par le personnel accompagnateur ou formateur, sur la bienfaisance (offrir son aide), la capacité d'agir des personnes et les valeurs d'équité, de respect de la vie privée, de sécurité et d'espoir.

³⁹ Faris, R., 2010c.

⁴⁰ Faris, R., 2010a; Orellana, I., 2010.

⁴¹ Delors, J., 1999.

⁴² Faris, R., 2010; Orellana, I., 2010.

⁴³ Réseau canadien des professionnels en toxicomanie et de domaines connexes, en ligne.

- Adhésion aux trois principes directeurs du code d'éthique des trois grands conseils de recherche, soit le respect des personnes, la préoccupation pour leur bien-être, et la justice et l'équité envers elles. « Les personnes ont droit à la protection de leur vie privée en ce qui a trait à leur corps, à leurs renseignements personnels, aux pensées et opinions qu'elles expriment, à leurs communications personnelles et aux lieux qu'elles occupent. [...] La vie privée est respectée si la personne a la possibilité d'exercer un certain contrôle sur ses renseignements personnels en donnant ou en refusant son consentement à la collecte, à l'utilisation ou à la divulgation d'informations à son sujet⁴⁴. »
- Obligation, de la part des personnes et des organismes qui recueillent de l'information sur d'autres personnes, de protéger cette information contre l'accès, l'utilisation, la divulgation et la modification non autorisés, et contre la perte et le vol. « La façon la plus simple de protéger [cette information] consiste à recueillir et à utiliser des données anonymes ou rendues anonymes, bien que ce ne soit pas toujours possible ni souhaitable. [...] Une autre solution consiste à utiliser des données dépersonnalisées : les données sont fournies aux chercheurs après avoir retiré les renseignements qui permettent d'identifier des personnes, et le code existant n'est accessible qu'à un dépositaire ou à une tierce partie fiable indépendante des chercheurs. La dernière solution pour les chercheurs consiste à recueillir des données identificatoires et de prendre des mesures pour les dépersonnaliser dès que possible⁴⁵. »
- Obligation, de la part de ces personnes et organismes, d'obtenir le consentement signé par la personne qui informe. Dans la communauté apprenante *Entre parents*, l'accompagnateur ou le coach lit en entier, de façon claire et compréhensible, le formulaire de consentement à la personne qui informe, le signe et invite cette personne à le cosigner (formulaire à l'Annexe C2 du *Guide d'accompagnement des parents*) est lu en entier par les intervenants, de façon claire et compréhensible, avant d'être cosigné. Il est entendu que la personne fournit volontairement de l'information personnelle, qu'elle comprend comment les informations recueillies seront utilisées, et les risques et bénéfices associés à cette utilisation, et qu'elle peut demander en tout temps le retrait de son consentement et des renseignements qu'elle a fournis.

Participation et engagement des personnes

Les principes de participation et d'engagement selon le modèle *Entre parents* comprennent les éléments suivants⁴⁶:

- Place accordée aux parents dans le processus de prise de décision du début à la fin de la communauté apprenante d'alphabétisation familiale et à tous les échelons (provincial, régional, local).
- Moyens variés de consultation pour accommoder ceux qui n'ont pas tendance à fréquenter les rencontres publiques, les réunions de comité, etc.; possibilité pour ces personnes de choisir entre des rencontres individuelles ou en groupe.
- Usage de moyens informels et accessibles de communication, comme l'usage de médias audiovisuels, le bouche à oreille, les textes écrits simplement, etc. (tous n'ont pas un ordinateur à leur disposition).

Pouvoir d'agir (empowerment)

Le principe de participation et d'engagement est lié à celui d'empowerment des parents, des partenaires et des membres du personnel, notamment lorsqu'ils sont inclus dans les processus de décision.

Le principe d'empowerment du modèle *Entre parents* s'appuie sur les éléments suivants⁴⁶ :

- Reconnaissance des ressources et des « compétences fortes⁴⁷ » des parents, de leurs acquis⁴⁸, de leurs expériences et de leurs pratiques quotidiennes, plutôt que l'accent sur les « compétences déficitaires » ou leur manque à gagner.
- Dialogue d'égal à égal et échange de savoirs entre citoyennes et citoyens, entre parents et accompagnateurs, entre personnes scolarisées et peu scolarisées, entre personnes à faible revenu et personnes à revenu élevé, etc.
- Reconnaissance des succès et des ressources de la communauté plutôt que de mettre l'accent sur leurs faiblesses.

44 CRSH, CRSNG et IRSC, 2010, p. 57-58.

45 CRSH, CRSNG et IRSC, 2010, p. 59.

46 Le Bossé, Y., 2003; Le Bossé, Y., 2009; Page, N. et Czuba, C.E., 1999. Dans sa proposition d'une traduction du terme empowerment, Le Bossé préfère le terme « pouvoir d'agir » au terme « appropriation », qui réfère davantage à une perspective prescrite de prise en charge qu'à un pouvoir. Il préfère aussi « pouvoir d'agir » au terme « habilitation », qu'il trouve trop axé sur le transfert unilatéral des connaissances vers les individus. Et il le préfère au terme « pouvoir d'influence », trop axé sur les rapports de force entre groupes en quête d'un meilleur partage des ressources.

47 ICÉA, à paraître.

48 Belisle, R., 2004; Livingstone, D.W., Raykov, M. et Turner, C., 2005.

Inclusion sociale et pensée critique

Les principes d'inclusion sociale et de pensée critique du modèle comprennent les éléments suivants :

- Respect des valeurs et de la culture de chacune et de chacun (langue, religion, activités sociales, goûts et choix personnels).
- Discrimination positive à l'égard des parents qui sont souvent exclus, isolés ou qui vivent dans une situation précaire (handicapés, personnes à revenu modeste, personnes peu alphabétisées, chefs de famille monoparentale, personnes de différentes origines ethniques, etc.), dans un esprit d'inclusion de tous, sans les étiqueter, les stigmatiser ou les isoler davantage⁴⁹.
- Discrimination positive à l'égard des pères et des hommes significatifs dans la vie des enfants⁵⁰. Offre de services aux pères et aux hommes là où ils sont, compte tenu de leurs préférences quant au temps, aux lieux, et aux types d'activités familiales et communautaires.
- Discrimination positive à l'égard des parents ayants droit⁵¹ qui ne parlent pas le français. Les familles exogames, c'est-à-dire dont les parents parlent le français et l'anglais à la maison, sont de plus en plus nombreuses dans les milieux francophones minoritaires⁵². Les familles et les enfants dont le parent anglophone n'a pas accès aux services d'alphabétisation familiale communautaire sont désavantagés.
- Prise de conscience par les gestionnaires, le personnel, les partenaires communautaires et les parents de leurs idées préconçues et de leurs préjugés sociaux. Les manières de faire et de comprendre le monde, telle l'idée préconçue que les personnes peu scolarisées n'ont pas de compétences, sont construites socialement⁵³.

Comment se justifie une approche de discrimination positive? Les enquêtes internationales⁵⁴ le révèlent, les formations aux adultes ont tendance à attirer des adultes dont les niveaux d'alphabétisme et de scolarité sont élevés⁵⁵. Les programmes d'alphabétisation rencontrent ce même défi⁵⁶. Par exemple, les ateliers d'alphabétisation familiale avec les parents, notamment dans le projet pilote *Entre parents*, attirent généralement les parents qui se classent aux niveaux socioéconomiques élevés. Il s'agit d'un enjeu social, car l'accès aux formations est moins accessible aux moins bien nantis⁵⁷.

Partenariats stratégiques

Le modèle *Entre parents* s'inspire du principe de partenariats stratégiques⁵⁸ lequel comprend les éléments suivants :

- Mobilisation des preneurs de décisions. Pour que l'idée de départ arrive à bon port, la communauté apprenante *Entre parents* a besoin de l'appui de décideurs locaux, régionaux et provinciaux ou territoriaux capables d'y affecter des ressources.
- Mise à contribution des ressources communautaires. Il s'agit de mobiliser les ressources humaines, soit les partenaires clés des pouvoirs publics et des domaines de l'éducation, du développement économique, des services publics et de la représentation communautaire⁵⁹. Il s'agit aussi de mobiliser les institutions, les programmes et les services en place, ainsi que les ressources matérielles et financières.
- Mise à contribution les activités et événements existants dans la communauté et à l'école (journée d'alphabétisation familiale, rentrée scolaire, semaine de la fierté française, manifestations sportives, salons du livre, festivals, etc.).
- Point de mire autant sur l'actrice ou l'acteur clé que sur l'organisme. L'engagement vient plus souvent de la personne qui croit en la cause que de l'organisme qu'elle représente. Dans une région, le directeur d'école jouera un rôle clé; dans une autre, il s'agira d'un bénévole respecté, de la directrice de services aux familles, d'un entrepreneur ou d'un parent engagé et rassembleur.

49 Goffman, E., 1975.

50 Brunet, L., Breton, S. et Laberge, Y., 2009.

51 L'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés « garantit à trois catégories de parents l'instruction de leurs enfants dans la langue de la minorité. [...] les ayants droit sont les parents dont la première langue apprise et encore comprise est le français, ceux qui ont reçu leur instruction en français au niveau primaire et ceux dont un enfant a reçu ou reçoit son instruction en français au niveau primaire ou secondaire. Il suffit qu'un seul des parents ait un droit en vertu de l'article 23 pour qu'un enfant puisse se faire instruire dans la langue de la minorité » : Comité sénatorial permanent des langues officielles, 2005, p. 5-6.

52 Association des parents francophones du Nouveau-Brunswick, en ligne.

53 Berger, J. et Luckmann, T., 1986; et Hacking, I., 2001.

54 RHDCC et Statistique Canada, 2003.

55 Statistique Canada, 2006.

56 Gouvernement du Nouveau-Brunswick, 2009.

57 Myers, K. et de Broucker, P., 2006.

58 FCAF, 2011; Faris, 2010b.

59 Lévesque, N., 2012.

Apprentissage tout au long et dans toutes les sphères de la vie

Le modèle *Entre parents* se fonde aussi sur le principe de l'apprentissage tout au long et dans toutes les sphères de la vie, dont voici les principaux éléments :

- Les quatre piliers de l'éducation selon Delors⁶⁰, soit apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à être et apprendre à vivre ensemble, se traduisent dans les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être et les savoir-vivre ensemble.
- Place accordée à l'apprentissage informel. L'accent est mis sur les savoirs multiples acquis dans les contextes de vie quotidienne – à la maison, au travail et en société (leadership parental et communautaire, jeux avec les enfants, pratiques quotidiennes de lecture, etc.).
- L'accès aux formations et aux occasions d'apprendre, conformément au droit d'apprendre reconnu par l'UNESCO⁶¹.

2.3 Personnes et groupes utilisateurs ou bénéficiaires

Tous les membres d'une communauté apprenante apprennent ensemble et leurs apprentissages ont des répercussions sur les apprentissages des personnes qui les entourent. Plusieurs personnes et plusieurs groupes sont touchés. Les parents ou tuteurs, a priori, sont à la fois utilisateurs actifs et bénéficiaires. De plus, leurs enfants et leurs familles, le personnel et les partenaires en alphabétisation familiale et la communauté entière sont utilisateurs et bénéficiaires de la communauté apprenante *Entre parents*.

Les parents ou personnes significatives dans la vie des enfants

Les personnes qui assument la première responsabilité dans la vie des enfants âgés de 0 à 8 ans sont les premières actrices et les premiers utilisateurs et bénéficiaires directs de la communauté apprenante. Les gestionnaires et les partenaires en alphabétisation familiale dans une région donnée pourraient décider de viser un groupe plus large, selon les ressources et les besoins communautaires. Par exemple, des parents participant au projet pilote en 2009-2012 ont suggéré d'organiser des activités avec les parents d'enfants de 0 à 12 ans ou de 0 à 18 ans.

Les enfants de 0 à 8 ans des parents visés

Ce sont les deuxièmes bénéficiaires des activités d'alphabétisation familiale communautaire et de l'acquisition ou du renforcement des savoirs, des pratiques et des compétences de leurs parents, qui les leur inculqueront ensuite.

Les familles ayant des enfants âgés de 0 à 18 ans

Outre les parents et les enfants, leur famille entière peut bénéficier des services d'alphabétisation familiale communautaire. Par exemple, les enfants plus âgés de la famille, leurs grands-parents et les autres adultes significatifs dans leur vie peuvent en bénéficier directement ou indirectement s'ils participent aux activités familiales, communautaires ou parentales d'apprentissage ou en tant que partenaires bénévoles.

Les membres du personnel en alphabétisation familiale communautaire

Ils sont responsables de gérer les activités et les services offerts dans le cadre de la communauté apprenante *Entre parents*, de coordonner les partenariats communautaires et bénévoles, d'accompagner les parents (activités et services directs) et d'animer les activités pour enfants. Selon les ressources affectées à la communauté apprenante dans une région donnée, il est possible qu'une personne occupe seule ces fonctions ou que plusieurs personnes se les partagent. Ces travailleuses et ces travailleurs développent des savoirs, des pratiques et des compétences professionnels et personnels dans leur travail et les activités d'apprentissage. Selon les ressources disponibles et les besoins, des formations sont offertes dans le cadre de la communauté apprenante *Entre parents* ou dans d'autres cadres, en collaboration avec des partenaires, par exemple.

⁶⁰ Delors, J., 1999.

⁶¹ ONU, 1990 : « Les sommets de JOMTIEN (1990) et de DAKAR (2000) réunissant gouvernements et chefs d'État ont affirmé l'importance de l'éducation fondamentale qui englobe l'éveil de la première enfance et l'enseignement élémentaire, l'alphabétisation, l'apprentissage des compétences essentielles et l'éducation tout au long de la vie. »

Les partenaires communautaires et bénévoles

Il s'agit des travailleurs communautaires de divers secteurs sociaux, des intervenants, des gens d'affaires et des bénévoles, incluant des représentants des parents visés, qui s'engagent dans la communauté apprenante *Entre parents* et collaborent avec son personnel. Comme les membres du personnel mais à un degré moindre, ces personnes développent des savoirs, des pratiques et des compétences professionnelles et personnelles. Elles le font lorsqu'elles concertent leurs actions et leurs programmes avec le personnel en alphabétisation familiale et lorsqu'elles participent aux formations offertes, selon leur disponibilité et leur rôle dans la communauté apprenante. En se concertant, les partenaires et le personnel de la communauté apprenante multiplient les retombées de leur travail respectif, partagent leurs ressources et arrivent à offrir un continuum de services aux familles et aux parents. Par exemple, le Centre de ressources familiales régional qui travaille auprès de familles d'enfants d'âge préscolaire peut devenir partenaire de la communauté apprenante parce qu'il y trouve son compte. De même, une travailleuse sociale qui s'occupe de familles à faible revenu a intérêt à collaborer avec cette communauté afin de mieux joindre les parents de ces familles.

Les communautés

Les individus et les groupes bénéficient du renforcement de l'alphabétisme et des compétences individuelles et collectives dans divers secteurs sociocommunautaires : la vie citoyenne, économique et publique (fréquentation des bibliothèques et des musées, recours aux services sociaux, etc.), l'éducation et le bénévolat⁶². Les compagnes de sensibilisation et les activités communautaires réalisées dans le cadre de la communauté apprenante *Entre parents* contribuent à créer des environnements d'apprentissage pour tous les membres de la communauté.

Bref, en rassemblant autour d'une initiative communautaire des acteurs de divers secteurs qui y trouvent leur compte, l'approche d'alphabétisation familiale communautaire selon le modèle *Entre parents* donne lieu à un projet de société.

2.4 But et résultats visés d'une communauté apprenante

Dans chaque région, selon sa spécificité, ses ressources et l'engagement de ses membres, les partenaires d'une communauté apprenante *Entre parents* décident ensemble des priorités de celle-ci et des projets à réaliser collectivement pour la mettre en œuvre. Le but et les résultats visés sont proposés à titre d'exemple pour un groupe qui désire lancer une communauté apprenante en alphabétisation familiale.

Le but d'une communauté apprenante *Entre parents* consiste à outiller les parents et les communautés afin de leur permettre de renforcer ou acquérir des savoirs, des pratiques et des compétences multiples en matière d'alphabétisation familiale en français, de créer des environnements qui favorisent l'apprentissage partout et tout au long de la vie et de se doter d'un pouvoir d'agir (empowerment). Des résultats visés sont proposés à titre d'exemple.

Exemples de résultats visés relatifs au but d'outiller les parents :

- a. Des savoirs, des pratiques et des compétences multiples renforcés ou nouvellement acquis chez les parents visés, en matière notamment d'alphabétisation familiale, d'apprentissage continu, de relations interpersonnelles, de communication orale et écrite, de mobilisation de ressources diverses et de construction identitaire.
- b. Des savoirs, des pratiques et des compétences divers développés ainsi qu'une qualité de vie communautaire et scolaire accrue chez les enfants et les autres membres de la famille des parents visés.
- c. Des liens et du réseautage créés entre les parents visés et les autres parents, le personnel scolaire et les intervenants communautaires de divers secteurs qui partagent un intérêt pour le développement de l'alphabétisation familiale communautaire.
- d. Des environnements familiaux créés qui favorisent l'apprentissage continu et le développement des savoirs, des pratiques et des compétences multiples des membres de la famille.
- e. Un sentiment de pouvoir d'agir accru chez les parents, ainsi que leur engagement et leur participation au développement de leur communauté et de l'école de leurs enfants.

⁶² Faris, R., 2010c; et Lévesque, N., 2012.



Exemple de résultats visés relatifs au but d'outiller la communauté :

- a. Capacités communautaire renforcée ou accrue, en vue de contribuer au développement de l'alphabétisme social et au développement des savoirs, des pratiques et des compétences multiples des parents, des enfants, des familles et de divers groupes sociaux qui s'intéressent à l'alphabétisation familiale.
- b. Partenariats communautaires intersectoriels et stratégiques développés en vue de mettre en œuvre une communauté apprenante en alphabétisation familiale communautaire et d'accroître les capacités, les savoirs, les pratiques et les compétences professionnelles des membres du personnel et des partenaires communautaires et bénévoles.
- c. Environnements sociaux, publics et communautaires créés, en vue de renforcer les capacités de la communauté et des parents en matière d'apprentissage continu et d'alphabétisation familiale communautaire en français.
- d. Personnel en alphabétisation familiale et partenaires communautaires soutenus dans leur travail de développement d'alphabétisation familiale communautaire, par la mobilisation des ressources nécessaires rendues disponibles (financières, matérielles, morales, de formation, etc.).

Pendant l'élaboration de son plan d'action, chaque communauté apprenante reformulera ou adaptera ce but et ces résultats visés pour répondre à la réalité de la région, des parents et leurs familles, des partenaires communautaires et bénévoles et du personnel de la communauté apprenante.

Les fondements de la communauté apprenante *Entre parents* guident la façon dont elle fonctionne et la façon dont elle est mise en œuvre.

Partie 3

Fonctionnement des communautés apprenantes *Entre parents*

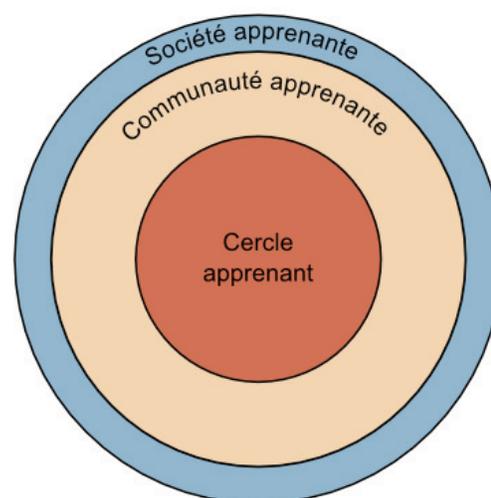
Par fonctionnement des communautés apprenantes, on entend leur structure, les fonctions de leurs différentes composantes et les interactions entre ces composantes. La notion de fonctionnement réfère aussi à la place que les communautés apprenantes réservent à l'apprentissage informel, qui survient dans l'action de la vie quotidienne et communautaire, et à l'apprentissage formel, qui se produit en contexte structuré de formation.

Cette section présente d'abord les communautés apprenantes *Entre parents* en tant que système dynamique d'apprentissage. Elle propose ensuite le cercle apprenant, en tant qu'outil privilégié d'apprentissage informel dans ce système, et les activités de formations en tant qu'outil d'apprentissage formel. Puis, elle conclut avec la proposition d'une approche mixte d'apprentissage autodirigé et de formations multiformes.

3.1 Sociétés, communautés et cercles apprenants, un système dynamique

On peut représenter un système de communautés apprenantes comme étant différents espaces imbriqués les uns dans les autres, à l'image des poupées russes de Faris⁶³. Comme l'illustre la figure 1, la personne apprenante est au centre d'un cercle apprenant (groupe d'une dizaine de membres), qui fait partie d'une communauté apprenante, qui fait partie à son tour d'une société apprenante plus large.

Figure 1 : Schéma d'une société, d'une communauté et d'un cercle apprenants en formes concentriques (inspiré de Faris, 2010a).



Ce modèle peut se traduire de différentes façons dans une communauté apprenante en alphabétisation familiale mise en œuvre en milieu minoritaire franco-canadien, selon le contexte, les structures et les ressources en place et les partenaires communautaires qui y sont engagés. Dans le modèle *Entre parents*, une société apprenante pourrait englober l'étendue géographique d'une province ou d'un territoire, et une communauté apprenante, l'étendue géographique d'une région ou de poches de populations dispersées à l'intérieur de cette région. Quant au cercle apprenant, il regroupe des personnes qui agissent soit sur le plan provincial ou territorial, sur le plan régional ou sur le plan local.

La société apprenante : soutien aux communautés et au rayonnement provincial

Une société apprenante selon le modèle *Entre parents* appuie la population francophone d'une province ou d'un territoire dans ses démarches d'alphabétisation familiale communautaire. La société apprenante assure aussi le rayonnement et la promotion des pratiques d'alphabétisation familiale communautaire.

⁶³ Faris, R., 2010a.

Cet appui et ce rayonnement relèvent plus précisément d'une entité ou un groupe dont l'action s'étend à tout le territoire de la société apprenante. Il s'agit du cercle (provincial ou territorial) de soutien aux communautés apprenantes, composé de partenaires provinciaux et territoriaux intersectoriels, c'est-à-dire issus des secteurs sociaux dont le développement est relié à celui de l'alphabétisation familiale. Ces secteurs pourraient inclure notamment l'éducation (systèmes scolaire et de l'éducation des adultes), le développement de la petite enfance (garderies, centres de ressources familiales, intervention précoce), l'économie (conseil économique et entrepreneurs comme des libraires), la culture, les services publics (bibliothèques, services sociaux), les pouvoirs publics et le développement communautaire (associations de parents, coalition d'alphabétisation, groupes anti-pauvreté.). Le cercle de soutien provincial ou territorial peut aussi comprendre des représentants régionaux, notamment des parents visés et des membres du personnel et partenaires en alphabétisation familiale communautaire. Ce cercle provincial ou territorial pourrait prendre la forme d'une coalition composée d'individus et de représentants d'organismes. Il comprend un personnel affecté à la promotion et au soutien des communautés apprenantes en régions.

Les membres du cercle provincial ou territorial devront préciser le rôle de soutien que celui-ci apportera aux communautés apprenantes en régions. Un rôle typique serait de faciliter le réseautage transversal et vertical, c'est-à-dire entre les différents partenaires provinciaux ou territoriaux de l'alphabétisation familiale communautaire, entre ces partenaires et les partenaires régionaux des communautés apprenantes et entre les communautés apprenantes régionales. Un autre rôle consisterait à accompagner les initiateurs qui veulent mettre en place une communauté apprenante en alphabétisation familiale dans une région, en les aidant à mobiliser les ressources et les compétences nécessaires. Ce cercle pourrait aussi coordonner l'offre des formations au personnel et aux partenaires régionaux (forums, formations en face à face ou à distance, etc.) Bref, le cercle provincial favorise le réseautage, la mise en œuvre des communautés apprenantes en régions et la mise en commun des ressources dans l'ensemble de la société apprenante.

Certains partenaires membres du cercle provincial ou territorial sont affiliés à des organismes ou à des services dans les régions. Par exemple, le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance travaille avec les districts scolaires dans les régions; la coalition d'alphabétisation et le conseil économique ont des

membres régionaux, etc. Ces partenaires servent alors de ponts entre le cercle provincial et les cercles régionaux de gestion et d'accompagnement.

Selon les structures et les ressources en place, le cercle provincial ou territorial de soutien aux communautés apprenantes régionales peut faire partie d'un groupe existant. Par exemple, un groupe ayant un mandat large, tels une coalition en éducation/ alphabétisation des adultes, un forum de concertation d'organismes francophones, etc., peut prendre sous son aile une communauté apprenante *Entre parents*. Il se peut aussi que le cercle provincial ou territorial soit mis sur pied spécifiquement pour répondre aux besoins des communautés apprenantes *Entre parents* en région.

La communauté apprenante : au cœur du modèle *Entre parents*

La communauté apprenante est au cœur de la démarche et de la structure de fonctionnement qui sont proposées dans le modèle *Entre parents*. C'est à ce niveau que les partenaires communautaires et bénévoles s'engagent directement avec les communautés, les groupes et les individus, a priori les parents. Selon le contexte et les ressources, la communauté apprenante englobe la population ou des poches de population acadienne et francophone sur un territoire déterminé.

La communauté apprenante est appuyée dans sa démarche par un cercle de gestion et d'accompagnement (régional). Comme dans le cas du cercle provincial ou territorial à l'échelle de la société apprenante, le cercle régional est composé de partenaires communautaires et bénévoles issus de divers secteurs sociaux, dont des représentants des parents visés. Certains des partenaires régionaux seront affiliés à un membre du cercle provincial ou territorial de soutien aux communautés apprenantes. Le cercle régional nomme et dirige le personnel régional affecté à l'alphabétisation familiale communautaire.

Le cercle de gestion et d'accompagnement régional mobilise les ressources nécessaires à l'organisation et au soutien d'activités parentales, familiales et communautaires, dont des cercles apprenants de parents. Il le fait de concert avec les partenaires qui offrent des services aux familles et aux parents. Il a la responsabilité de sensibiliser la population à l'alphabétisation familiale, d'analyser les besoins de la communauté et des familles, de mobiliser les ressources, de mettre en œuvre des activités communautaires, de gérer et faire fonctionner la communauté apprenante dans sa région, de faire des retours constants sur ces activités et de leur donner suite. Ce cercle favorise aussi la communication entre

les partenaires régionaux et les cercles locaux. De plus, il aide au partage des ressources avec le cercle provincial (s'il existe) et les autres régions. Bref, il soutient ou il réalise la mise en œuvre des activités de la communauté apprenante régionale. Ce sera aux membres de ce cercle de dessiner la carte des communautés constituantes de la région (petites communautés, routes rurales, villages, quartiers, villes, etc.)

Tout comme le cercle provincial ou territorial de soutien aux communautés apprenantes, le cercle régional de gestion et d'accompagnement peut faire partie d'un groupe existant, par exemple une coalition ou une table de concertation régionale, ou il peut être créé spécialement pour gérer la communauté apprenante *Entre parents* dans la région.

Les cercles apprenants : au cœur de l'apprentissage

Le cercle apprenant constitue un petit groupe autogéré de membres qui se donnent des projets communs en vue d'agir, de réfléchir et d'apprendre ensemble dans la vraie vie, sur des enjeux qui sont d'intérêt pour eux, compte tenu des ressources personnelles et communes à leur disposition.

Dans le cercle de la communauté *Entre parents*, les enjeux et les projets seront reliés à l'apprentissage tout au long et dans tous les milieux de vie (à la maison, au travail, dans la communauté) des parents et des familles. Par exemple, si l'enjeu des parents membres d'un cercle est qu'ils n'ont pas accès à des livres et des jeux éducatifs en français, ils décideront peut-être de monter des trousseaux de matériel à échanger entre leurs familles. Dans le cas de cercles du personnel et des partenaires, leurs projets seront reliés au développement de l'alphabétisme ou de l'alphabétisation familiale.

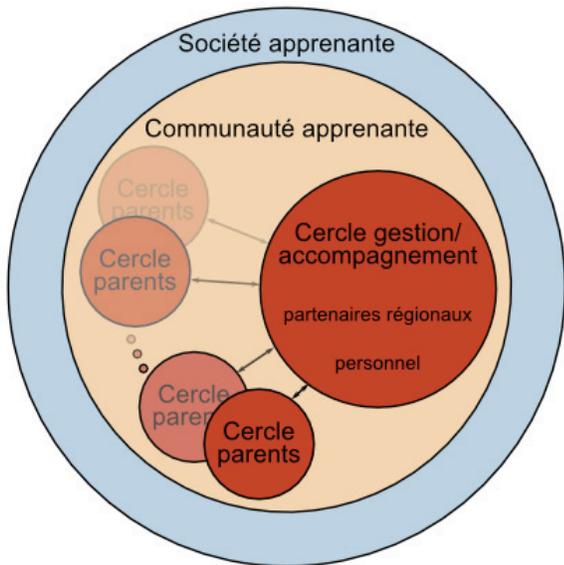
Lignes de communication dans le système des communautés apprenantes

Le système des communautés apprenantes comprend des liens entre ses composantes, soit entre les divers types de cercles apprenants (décrits dans une section plus loin).

À l'intérieur de la société apprenante, il y a des lignes de communication entre les cercles apprenants qui agissent aux échelles provinciale ou territoriale, régionale et locale. Les cercles locaux de parents sont en relation avec leur cercle régional de gestion et d'accompagnement, comme l'illustre la figure 2. De plus, ces cercles sont en relation les uns avec les autres, à l'intérieur de leur communauté apprenante régionale et peut-être avec des cercles de parents d'autres régions. Quant aux cercles régionaux de gestion et d'accompagnement, ils sont en communication avec le cercle provincial ou territorial de soutien aux communautés apprenantes et avec les cercles de parents. Ces cercles régionaux sont aussi en relation avec des cercles de gestion et d'accompagnement d'autres régions, comme le montre la figure 3.

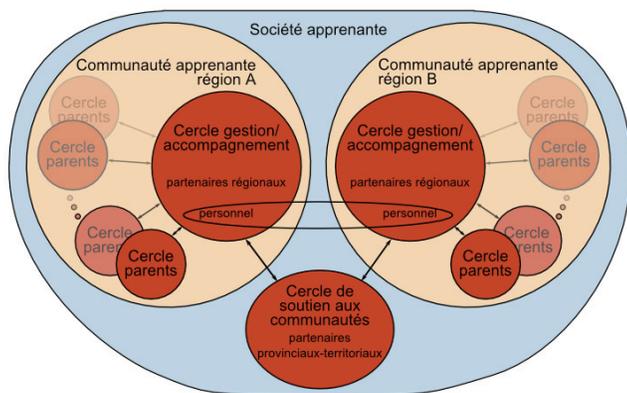
Les lignes de communication impliquent des rapports de soutien et d'apprentissage entre les cercles apprenants. Par exemple, le coach membre du cercle de gestion et d'accompagnement (régional) agit comme ressource pour les cercles de parents locaux et le gestionnaire du cercle de soutien (provincial), comme ressource pour les cercles de gestion et d'accompagnement régionaux. Dans tous les cas, les lignes de communication représentent des liens de soutien mutuel entre les cercles, car les membres de différents cercles apprennent et agissent parfois ensemble. Les cercles régionaux et les cercles de parents échangent des informations, acquièrent des savoirs, des pratiques et des compétences multiples et construisent ensemble de nouveaux savoirs en alphabétisation familiale communautaire. De même, les cercles régionaux s'échangent des ressources entre les communautés apprenantes, se donnent des projets interrégionaux, suivent ensemble des formations et construisent ensemble des savoirs collectifs.

Figure 2 : Schéma d'une communauté apprenante incluant des cercles apprenants en interaction les uns avec les autres.



Ainsi, même si le cercle apprenant est axé sur l'apprentissage informel et autogéré, il peut compter sur du soutien de l'extérieur, selon les ressources mises à sa disposition (personnes ou ressources matérielles et financières).

Figure 3 : Schéma d'une société apprenante incluant des communautés apprenantes et des cercles apprenants en interaction les uns avec les autres.



Le système de communication dans la société apprenante favorise l'action et l'apprentissage.

La fonction d'apprentissage au premier plan

Le système des communautés apprenantes favorise la création d'environnements d'apprentissage et offre des occasions d'apprendre aux acteurs en alphabétisation familiale, a priori aux parents, mais aussi aux partenaires communautaires et bénévoles et aux membres du personnel en alphabétisation. Ces environnements et ces occasions, comme le préconise le modèle *Entre parents*, donnent lieu à diverses activités d'apprentissage informel et plus formel (ou non formel).

Une typologie souvent utilisée en andragogie met en perspective l'apprentissage dans les communautés apprenantes. Les apprentissages « informels » peuvent se définir comme étant acquis dans les actions de la vie courante et communautaire. Quant aux apprentissages « non formels », ils sont acquis en contextes communautaires structurés ou semi-structurés, lors d'activités réalisées dans le but d'apprendre. Cependant, les apprentissages non formels ne sont pas attestés ou crédités par des institutions de formation, contrairement aux apprentissages formels. Ceux-ci sont acquis dans des milieux formels d'éducation ou de formations, ils sont reconnus et crédités dans le cadre d'un programme d'études institutionnel et ils mènent habituellement à un diplôme ou un certificat.⁶⁴ Dans le modèle *Entre parents*, la communauté apprenante offre des occasions d'apprentissage informel et non formel, mais rien ne l'empêcherait de favoriser l'apprentissage formel, selon ses ressources et ses priorités.

Les occasions d'apprentissage informel offertes par la communauté apprenante *Entre parents* sont diverses : le forum régional ou provincial, les cafés-parents (de style conférence avec personne-ressource), les activités communautaires familiales festives, le montage de kiosque ou d'autres activités, comme l'heure du conte pendant les festivals, etc. En plus de renforcer et développer des savoirs, des pratiques et des compétences multiples, ces activités informelles peuvent permettre de participer aux décisions relatives aux activités et aux services offerts dans le cadre de la communauté apprenante. La formule du colloque provincial pour parents a été explorée pendant le projet pilote et a servi d'expérience enrichissante aux participants. D'autres initiatives, notamment en santé communautaire⁶⁵, contribuent aussi à développer le pouvoir d'agir et des savoirs multiples des individus et des communautés,

⁶⁴ Béglise, R. et Bourdon, S., 2006.

⁶⁵ Mouvement acadien des communautés en santé du Nouveau-Brunswick, 2006; Réseau québécois de Villes et Villages en santé, en ligne.

en rassemblant des centaines de personnes. De telles activités de mobilisation et d'éducation populaire méritent d'être explorées dans le cadre d'une communauté apprenante. Le *Guide d'accompagnement des parents* ainsi que le *Guide des parents* exposent de façon plus détaillée ces activités communautaires. Activité privilégiée d'apprentissage informel, le cercle apprenant est présenté plus en détail dans la prochaine section.

La communauté apprenante *Entre parents* propose aussi des activités non formelles d'apprentissage aux parents, au personnel et aux partenaires communautaires et bénévoles, incluant des représentants de parents. Le *Guide d'accompagnement des parents* et le *Matériel des ateliers avec les parents* proposent des ateliers thématiques offerts aux parents. Le *Guide de développement communautaire* propose des formations au personnel et aux partenaires.

Une communauté apprenante pourrait aussi proposer à ses membres des formations formelles dans des programmes d'études, selon ses ressources. Elle pourrait collaborer avec des institutions de formation pour faire reconnaître les apprentissages acquis par ses membres dans le cadre de ses activités informelles et non formelles. Cette possibilité n'a pas été explorée dans la version actuelle du modèle *Entre parents*.

3.2 Le cercle apprenant, outil privilégié d'apprentissage informel

Divers types de cercles permettent aux membres de la communauté apprenante *Entre parents* d'apprendre dans l'action et de réfléchir sur l'action.

Divers types de cercles apprenants

Le modèle *Entre parents* suggère quatre types de cercles apprenants qui agissent à différents échelons à l'intérieur d'une société apprenante : le cercle de parents sur le plan local, le cercle régional de gestion et d'accompagnement, le cercle provincial ou territorial de soutien aux communautés apprenantes en régions et le cercle interrégional.

Notons qu'il est possible pour un parent de faire partie d'une communauté apprenante *Entre parents*, c'est-à-dire de participer à ses activités, sans nécessairement être membre d'un cercle apprenant. Cependant, le coach accompagnateur offrira aux parents cet outil privilégié d'apprentissage tout au long de la vie.

Les cercles des parents

- Ce cercle est composé de parents qui choisissent d'entreprendre des projets ensemble en alphabétisation familiale communautaire, avec ou sans leur famille. En général, ces parents présentent déjà des affinités : ils vivent dans le même voisinage, ils ont des liens de parenté ou ils font partie d'un groupe d'amis ou d'un autre groupe. Les petits projets, dont ils verront rapidement les résultats, seront plus réalistes et motivants que les projets de longue haleine, surtout au début de leurs rencontres de cercle.
- Le cercle des parents est une piste d'activités d'apprentissage qui découle des résultats du projet pilote, en vue de diversifier les activités et de favoriser une participation accrue des parents aux activités d'alphabétisation familiale communautaire. Il s'agit d'une piste, puisque le cercle des parents n'a pas été mis à l'essai pendant le projet. D'après leur propre expérience dans un cercle apprenant, et en s'inspirant d'une approche semblable réalisée avec des parents du Nouveau-Brunswick, les membres de l'équipe du projet pilote croient que les cercles de parents sont réalistes, mais qu'ils ne peuvent être durables sans l'appui d'un coach.
- Les parents auront en effet besoin de soutien, croit-on, pour favoriser leur réseautage, démarrer le cercle et maintenir la vitesse de croisière de celui-ci. Petit à petit, à mesure que les parents se seront approprié leurs projets et auront appris à faire fonctionner leur cercle, les interactions avec le coach se feront moins fréquentes, mais régulières. Il convient d'explorer l'idée de faire appel à des bénévoles, au choix des parents, pour aider au démarrage et au maintien du cercle.
- Un cercle de parents peut voir le jour de diverses façons. Il peut démarrer à partir de l'encouragement du coach ou à partir de réseaux existants de parents. Il peut aussi se former spontanément entre des parents qui se rencontrent lors d'activités communautaires et familiales. Certains parents qui se sont rencontrés aux ateliers du projet pilote *Entre parents* ont par la suite organisé des activités familiales entre eux, sans le soutien de leur coach.

- Les membres gèrent les activités de leur cercle. Ils choisissent le lieu et le moment de leurs activités, décident s'ils veulent inclure les enfants ou non, déterminent quand ils ont besoin de leur coach, etc. Les rencontres de cuisine sont conviviales et simples à organiser. Ils choisissent leurs projets pour favoriser leur apprentissage en tant que parents et l'apprentissage des membres de leur famille: échange de livres et de jeux familiaux, sorties familiales, covoiturage ou échanges de gardiennage, cuisines collectives, scrapbooking, etc. Ils accueillent, de temps en temps, le coach ou une autre personne-ressource, pour bénéficier de leurs savoirs ou s'informer des activités en alphabétisation familiale qui ont lieu dans la communauté.
- Les cercles de parents forment un réseau d'apprentissage. Les cercles peuvent échanger entre eux des outils, des savoirs, des idées, des encouragements, des formations organisées par le coach, etc. Le réseau des cercles devient un moyen rapide de consulter directement les parents, de favoriser leur participation aux prises de décision au sujet des activités d'alphabétisation familiale communautaire et d'échanger des informations et des ressources destinées aux familles.
- Certaines activités du cercle de parents peuvent se dérouler sous forme de rencontres face à face, d'autres grâce aux moyens de communication à distance ou par la voie des réseaux sociaux. Les parents membres d'un cercle apprenant sont encouragés à mettre leurs ressources en commun au service de la communauté d'apprentissage. Ainsi, les parents peuvent participer ensemble à des recherches sur Internet ou communiquer par Skype, ce qui favorise à la fois l'apprentissage en groupe et l'accès à un ordinateur pour le parent qui n'en possède pas.
- Le cercle est donc un outil d'apprentissage et de renforcement du pouvoir d'agir des parents. Il permet à chaque parent de réseauter, d'agir et de réfléchir à l'intérieur d'un petit groupe avec d'autres parents de son choix et à sa façon. Il lui permet de contribuer à part entière à la communauté apprenante en alphabétisation familiale, en étant en relation directe avec le coach, notamment lors de consultations sur les besoins des parents et lors de la distribution de ressources aux familles (trousses de livres, jouets, etc.)

Les cercles régionaux de gestion et d'accompagnement

- Ce cercle comprend les partenaires communautaires et bénévoles régionaux provenant de divers secteurs, y compris des représentants des parents, des partenaires communautaires et bénévoles de divers secteurs sociaux et des membres du personnel au service des parents et des familles de la communauté apprenante. Les membres du personnel relèvent du cercle régional de gestion et d'accompagnement ou de l'organisme porteur de la communauté apprenante *Entre parents*.
- Les projets de ce cercle portent sur le développement de partenariats stratégiques communautaires, l'organisation et la concertation d'activités communautaires et familiales, la sensibilisation à l'apprentissage tout au long et dans toutes les sphères de la vie et l'accompagnement des parents.

Les cercles interrégionaux des membres de différentes communautés apprenantes

- Les membres de différents cercles régionaux de gestion et d'accompagnement, forment entre eux un ou des cercles pour agir sur des enjeux d'intérêt commun, apprendre ensemble sur les pratiques exemplaires en alphabétisation familiale communautaire, partager des ressources et des idées, et construire des savoirs à partager et publier.
- Pendant l'expérience du projet pilote de 2009 à 2012 qui a conduit au modèle *Entre parents*, les coachs des quatre régions participantes ont formé un cercle apprenant pour répondre à leur besoin constant de concevoir ensemble des activités et du matériel pour parents, d'échanger leurs savoirs acquis par l'expérience pilote et de construire de nouveaux savoirs à partir des leçons apprises. Les coachs se sont servis des réseaux sociaux sur une base quasi quotidienne pour communiquer entre elles.
- Selon leur nombre, les membres du personnel en place formeront un ou plusieurs cercles, entre deux ou plusieurs communautés apprenantes régionales ou à l'intérieur d'une communauté apprenante.

Le cercle provincial ou territorial de soutien aux communautés apprenantes

- Comme dans le cas des partenaires communautaires régionaux, les partenaires provinciaux ou territoriaux, y compris des représentants des régions (dont des parents), peuvent constituer un cercle apprenant.
- Les projets de ce cercle portent sur le développement de partenariats stratégiques communautaires au plan provincial, le soutien aux communautés apprenantes dans les régions et le soutien à la concertation des activités des différentes communautés apprenantes.

Les cercles apprenants sont donc des outils d'apprentissage informel que se donnent les membres des communautés apprenantes, pour agir socialement et apprendre de leur action.

Le projet collectif dans l'action

Les activités d'un cercle apprenant ont pour but de résoudre des situations de tous les jours et des enjeux sociaux, sont autogérées (avec ou sans accompagnateur) et s'inscrivent dans des actions de la vie quotidienne et communautaire, tout en apprenant.

Un petit groupe devient un cercle apprenant lorsque ses membres s'engagent à réaliser un projet commun et d'apprendre ensemble. L'idée du cercle apprenant est de se donner des projets communs, parce que les gens apprennent les uns des autres et avec les autres, dans l'action de la vie courante. L'idée du cercle est aussi de briser l'isolement et d'inclure les parents souvent exclus des décisions et des programmes sociaux. Les membres du cercle apprennent par la motivation de se transformer et de changer des choses dans leur vie, dans la vie des personnes avec qui ils vivent et dans leur communauté. Le cercle apprenant leur permet de réseauter, de partager des ressources personnelles, familiales et communautaires, d'agir, de s'amuser, de travailler et d'apprendre ensemble, selon la situation et les ressources disponibles. La réalisation de projets collectifs permet en effet de renforcer des savoirs, des pratiques et des compétences multiples, que ce soit en communication orale et écrite, en organisation communautaire, en affirmation de soi, en travail d'équipe, en participation citoyenne, etc.

La première activité du cercle apprenant est donc la formulation par ses membres d'un projet commun d'action et d'apprentissage selon leurs aspirations, leurs préoccupations, leurs ressources (personnelles, sociales, matérielles) et leur milieu (urbain, rural, etc.) La nature des projets variera en fonction des membres des cercles apprenants. Le cercle provincial ou territorial choisira des projets liés à ses fonctions de soutien auprès des communautés apprenantes régionales et de sensibilisation à l'importance des pratiques d'apprentissage tout au long de la vie, au foyer, au travail et dans la communauté. Quant au cercle régional de gestion et d'accompagnement, il entreprendra des projets liés à ses fonctions de partenariats stratégiques, de gestion du personnel, d'accompagnement des parents dans leur apprentissage et de création d'environnements communautaires d'apprentissage. Enfin, les cercles des parents choisiront vraisemblablement des projets liés à des préoccupations d'apprentissage familial et communautaire.

Un cercle apprenant pourrait s'intéresser à divers projets à court et à long terme :

- répondre à un enjeu d'accessibilité aux activités communautaires et d'apprentissage, par exemple l'échange de gardiennage, le covoiturage, etc.;
- accroître la participation et l'inclusion des familles monoparentales, des pères, des familles exogames, des immigrants, etc.;
- favoriser les relations entre l'école et la communauté; accroître la place des parents à l'école et dans les activités communautaires;
- monter des trousseaux de livres et de jeux en français à distribuer dans les familles⁶⁹;
- créer des environnements sociaux propices à l'apprentissage et à la pratique de la lecture en français;
- contrer le problème de l'intimidation à l'école et favoriser la santé chez les jeunes;
- offrir des ressources pour pallier les difficultés d'apprentissage et les troubles d'apprentissage (autisme, etc.);
- partager des trucs pour les devoirs scolaires;
- aménager un parc pour les enfants, etc.

69 SOFA, en ligne.

La réflexion sur l'action

Si les membres du cercle apprennent dans l'action, pour actualiser ces apprentissages, ils se donnent des moments lors de rencontres pour réfléchir de façon critique et constructive sur leur action. Ils retirent des leçons de leurs actions et ils partagent ces nouveaux savoirs avec d'autres cercles apprenants, à l'intérieur de leur propre communauté et avec d'autres communautés apprenantes, à l'échelle provinciale, nationale ou internationale.

Pendant le projet pilote, les coachs ont tenu régulièrement des rencontres de travail d'équipe. Elles ont tenu des rencontres de planification et d'évaluation de leur action. Cependant, elles n'ont pas tenu de rencontres explicites de réflexion critique.

Les penseurs et pédagogues Paulo Freire⁷⁰ et Donald Schön⁷¹ affirment que quand les gens alternent action et réflexion, ils arrivent à construire leurs savoirs ensemble de façon créative et pertinente. Freire, considéré comme le père de l'alphabétisation, écrit qu'agir sans réfléchir, c'est de l'activisme aveugle, alors que réfléchir sans agir, c'est du verbiage. Il écrit aussi que la conscientisation (ou la prise de conscience) et l'apprentissage se produisent par le dialogue dans le respect et d'égal à égal entre les personnes, notamment entre éducateurs et apprenants.

Schön et plusieurs autres auteurs parlent de la praticienne ou du praticien réflexif et de la pratique réflexive. La personne apprend à surmonter les défis quand elle agit et réfléchit avec les autres. La réflexion permet aux gens de développer leur créativité, de s'inspirer mutuellement, de développer leur pensée critique et de construire des savoirs utiles pour la société (ou dans leur domaine professionnel).⁷² La pensée critique permet à l'individu de prendre conscience de ses propres préjugés ou de ses idées préconçues. C'est en dialoguant, au dire de Freire, que les gens prennent conscience de leurs idées reçues. L'expérience du projet pilote a permis par exemple aux membres de l'équipe, lors d'entrevues individuelles avec des parents non-participants, de prendre conscience que les rencontres individuelles répondent mieux aux besoins de certains parents que les ateliers, du moins au début de leur participation. Le dialogue entretenu lors de ces mêmes entrevues a permis aux parents de démystifier les activités de groupe avec les parents et le coach.

En somme, il importe que les membres du cercle apprenant se rencontrent de temps en temps pour réfléchir à leurs actions et pour apprendre de ces actions. Avant d'entreprendre une action, ils se rencontrent pour la planifier. Pendant et après la réalisation d'un projet, ils se rencontrent pour examiner de façon critique leur action ou le déroulement du projet, son bien-fondé et sa pertinence. Ils tentent de comprendre l'influence de leurs actions sur leur vie et celle des gens qui les entourent (à la maison, au travail, dans la communauté). Ils prennent conscience de leurs savoirs, de leurs pratiques et de leurs compétences multiples renforcés ou nouvellement acquis. Enfin, ils construisent ensemble de nouveaux savoirs à partir des leçons apprises de leur expérience. Un tel exercice de retour sur leurs actions les amène à ajuster par la suite ces actions ou même à modifier leurs buts, au besoin. Dans les exercices de réflexion qui portent sur leurs actions, les membres du cercle remettent en question leurs croyances et leurs préjugés et ils font preuve de créativité, tout en s'amusant et en se respectant. Le *Guide de développement communautaire* propose un guide de rencontre de réflexion critique du cercle apprenant (Annexe B6).

Le journal de bord (ou journal réflexif) est un outil de réflexion personnelle dont certaines parties peuvent être partagées en groupe. La trousse *Entre parents* propose deux guides pour tenir un journal de bord. Il en propose un à l'intention des coachs (Annexe B3 du *Guide de développement communautaire*) et un autre à l'intention des parents (dans le *Guide des parents*). Pendant le projet pilote *Entre parents*, toutes les coachs et certains parents participant aux ateliers ont régulièrement écrit dans leur journal. Un temps est prévu à cet effet pendant chaque atelier avec les parents (voir la section sur les ateliers avec les parents du *Guide d'accompagnement des parents*). Le journal de bord proposé aux parents est individuel ou privé, alors que celui proposé aux coachs comprend une partie individuelle et une partie à partager avec leurs collègues et partenaires communautaires en alphabétisation familiale communautaire.

⁷⁰ Freire, P., 1977.

⁷¹ Schön, D., 1983.

⁷² Richez, Y., 2009; Perrenoud, P., 2010; Perrenoud, P., 1999.

3.3 Ateliers et formations : activités d'apprentissage plus formelles

La communauté apprenante *Entre parents* offre des formations (non formelles) aux parents ainsi qu'aux partenaires communautaires et bénévoles et aux membres du personnel en alphabétisation familiale. Ces formations sont conçues à partir d'analyses des acquis des personnes et de leurs besoins d'apprentissage.

Formations aux parents

Les ateliers thématiques sont offerts aux parents à partir de leurs besoins et de leurs intérêts particuliers. Le *Guide des parents* (à l'intention du parent) propose un outil d'auto-évaluation des acquis et des besoins d'apprentissage des parents. Le *Guide d'accompagnement des parents* (à l'intention du coach et de l'accompagnateur du parent) propose une approche d'animation des ateliers avec les parents axée sur les échanges et l'application des apprentissages dans la vie quotidienne et familiale.

Le *Matériel des ateliers avec les parents* fournit des outils d'animation et de participation pour une trentaine d'ateliers thématiques qui ont été identifiés à la demande des parents et inspirés de diverses sources, dont une, importante est le programme *Grandir avec mon enfant*⁷³. Les thèmes proposés sont liés notamment à l'apprentissage tout au long de la vie, aux styles de parents et de personnalités, à la communication interpersonnelle, au développement de la personne, aux enjeux sociaux et à la participation communautaire. Comme le font les autres activités de la communauté apprenante, mais de façon plus formelle, les ateliers renforcent et développent des savoirs, des pratiques et des compétences multiples (personnels, familiaux, communautaires, liés au travail) chez les parents.

Formations au personnel et aux partenaires

La communauté apprenante *Entre parents* offre aussi des ateliers pour des formations au personnel et aux partenaires (incluant des représentants des parents visés), dans le but d'atteindre les résultats visés de la communauté apprenante. Le *Guide de développement communautaire* de la trousse propose des outils d'analyse de leurs acquis et de leurs besoins d'apprentissage.

L'expérience du projet pilote réalisé de 2009 à 2012 permet de conclure qu'il est souhaitable d'adopter une approche d'apprentissage mixte pour répondre à la réalité du milieu et aux besoins d'apprentissage variés et changeants des agents de la communauté apprenante.

À l'amorce du projet, une formation initiale a été offerte par la FCAF (appelée aujourd'hui le RESDAC) aux membres du personnel chargé de mener à bien les activités en alphabétisation familiale communautaire. La formule de la formation intensive a porté fruit, mais elle a aussi révélé des limites. La séance de formation d'une durée d'une semaine, s'inspirant du guide intitulé *Fondements de l'alphabétisation familiale dans un contexte minoritaire francophone*⁷⁴, a permis en effet d'outiller et d'unir en réseau les gestionnaires et les autres membres du personnel du projet pilote avant qu'ils ne commencent leur travail sur le terrain. Le contenu de ce guide est encore d'actualité dix ans après sa parution, même s'il y aurait lieu de le mettre à jour à la lumière des recherches et des expériences récentes dans le domaine de l'alphabétisme. Plusieurs des thèmes qui y sont traités sauront éclairer les formateurs des membres du personnel et des partenaires des communautés apprenantes *Entre parents*. Cependant, des membres de l'équipe pilote qui ont reçu la formation ont trouvé certains thèmes peu utiles pour leur travail, alors qu'ils ressentaient le besoin de renforcer d'autres savoirs qui ne faisaient pas l'objet de la formation. De plus, à cause du roulement du personnel, une partie de l'équipe n'était pas en poste au moment de la formation initiale et n'en a donc pas bénéficié.

Outre la formation initiale intensive, les gestionnaires et les coachs ont bénéficié de formations ponctuelles tout au long du projet pilote, selon la disponibilité de ces formations dans la communauté et la pertinence des thèmes traités pour leur travail en alphabétisation familiale. Ces formations portaient notamment sur la théorie du choix, la gestion axée sur les résultats, le travail d'équipe, l'écriture du journal de bord et la dyslexie. Là aussi, au dire des membres de l'équipe, certaines formations se sont avérées très pertinentes, d'autres moins.

Pendant le projet pilote, puisque les animatrices des activités pour enfants ne travaillaient que quelques heures ponctuelles pendant les ateliers avec les parents, elles n'ont pas suivi de formation. Les animatrices des différentes régions n'ont pas non plus entretenu de liens de communication entre elles. Le personnel du projet pilote en conclut que, lors de futures initiatives, une meilleure intégration de ces personnes avec le reste de l'équipe, leur réseautage interrégional, ainsi que leur participation à des formations liées à leurs tâches seraient bénéfiques pour les parents, pour les animateurs eux-mêmes et pour la communauté apprenante.

⁷³ MacKenzie, L., et Cairns, E., 2002.

⁷⁴ FCAF, 2005.

Une première leçon qui ressort de l'expérience de formations au personnel du projet pilote porte donc sur l'importance d'analyser les acquis et les besoins des apprenants et de la communauté apprenante avant d'offrir des formations. Une autre leçon mène vers une piste pour explorer une approche d'apprentissage mixte, c'est-à-dire une formule de formations à la carte intégrée aux activités d'apprentissage informel telles que le cercle apprenant. Des outils d'analyse du milieu et d'analyse des acquis et des besoins d'apprentissage des partenaires et du personnel en alphabétisation familiale sont proposés dans le *Guide de développement communautaire*.

3.4 Démarche d'apprentissage mixte

L'expérience d'apprentissage de l'équipe du projet pilote *Entre parents* mène à la proposition d'une démarche mixte de formations intégrée aux stratégies d'apprentissage individuel autogéré et partagé avec d'autres personnes (dans les cercles apprenants).

Stratégies d'apprentissage autodirigé et partagé

Les membres de l'équipe pilote ont adopté des pratiques d'apprentissage autodirigé lors d'activités individuelles ou partagées avec leurs collègues. Leurs activités partagées réfèrent à leurs rencontres d'équipe fréquentes en personne et à distance. Ces rencontres peuvent se comparer aux rencontres d'un cercle interrégional (entre des communautés apprenantes) proposé dans le modèle *Entre parents*. Les membres de l'équipe ont conclu qu'un accompagnement, plus soutenu au départ, favoriserait le développement de cercles apprenants fonctionnels et durables.

À titre d'exemple d'activités d'apprentissage autogéré, les coachs ont effectué des recherches documentaires lors de l'élaboration du matériel de la trousse et ont participé à diverses activités dans leurs régions respectives : conférences publiques, participation aux cafés-parents qu'elles organisaient à l'intention des parents, etc. De plus, les coachs écrivaient régulièrement leur journal de bord pour les besoins du volet recherche du projet. Cet exercice leur a permis de réfléchir sur leur action et de documenter ces réflexions et leurs observations tout au long de l'action.

Le journal de bord a aussi servi aux coachs d'outil de partage des savoirs. Par exemple, elles pouvaient revenir consulter leurs données d'observation et de réflexion, afin de fournir des informations demandées (pour des fins administratives et de recherche) qu'elles n'avaient

pas prévues quand elles étaient dans le feu de l'action. De plus, les données des journaux et les autres données hebdomadaires d'évaluation de leur travail ont permis aux coachs de dégager les leçons apprises du projet et d'éclairer l'élaboration du modèle *Entre parents*, en collaboration avec les chercheuses et les conceptrices. Si toutes les coachs, du moins au départ, n'ont pas aimé au même degré l'exercice du journal, toutes sont d'accord pour dire que cet outil leur a permis d'apprendre et de mener à bien leur travail. Bref, l'exercice et les données du journal ont permis aux coachs d'apprendre, de réfléchir sur leur action et, en partageant ces réflexions, de construire de nouveaux savoirs qui ont été mis à contribution lors de l'élaboration de la trousse *Entre parents*. Cette construction des savoirs est un but ultime des communautés apprenantes⁷⁵.

À titre d'exemple d'activités d'apprentissage « partagé », les coachs, la coordonnatrice du projet pilote et, sur une base moins régulière, deux des chercheuses et conceptrices du projet pilote ont vécu implicitement l'expérience du cercle apprenant. Elles l'ont vécu implicitement en ce sens que l'idée du cercle apprenant en tant qu'outil d'apprentissage et de travail a pris forme au cours du projet pilote. L'accomplissement des tâches des coachs nécessitait un travail d'équipe soutenu. Leurs buts communs étaient : l'élaboration de matériel et l'offre de services aux parents; la collecte sur le terrain et l'analyse de données pour évaluer les activités avec les parents et les résultats d'apprentissage; la production et la distribution de la trousse *Entre parents*. Les coachs ont tenu en effet des rencontres régulières et ont communiqué par téléphone et par Skype plusieurs fois par semaine, voire par jour, surtout au début et à la fin du projet. Elles échangeaient le matériel des ateliers qu'elles avaient élaboré chacune de leur côté et des idées sur leurs activités régionales respectives.

L'équipe du projet pilote a appris de la démarche d'action et de réflexion (ou de recherche) des membres de l'équipe. Si celles-ci ont appliqué l'aspect « action » de leur travail avec plus de facilité, elles ont trouvé moins naturel son aspect « réflexion ». Elles ont écrit le journal qui leur était demandé pour le remettre à la chercheuse chargée de l'analyse. Dans le feu de l'action, même si elles auraient aimé le faire, elles n'ont que très peu utilisé leur journal pour réfléchir sur leur action de façon systématique, échanger avec les autres membres de l'équipe et analyser ensemble le bienfait et le résultat de leur action. Cette manière de faire et de penser n'est pas unique ou exceptionnelle à l'équipe du projet pilote. En effet, la pratique réflexive⁷⁶ n'est pas très répandue

⁷⁵ Orellana, I., 2010.

⁷⁶ Richez, Y., 2009; Perrenoud, P., 2010; Schön, D., 1983.

dans les milieux de travail, elle n'est pas ancrée comme une « routine » pour apprendre de façon informelle dans l'action. Perrenoud parle d'une « routine paradoxale, un état d'alerte permanent⁷⁷ » plutôt qu'une routine « somnifère ». Comme ce fut le cas pour l'écriture de leur journal, les coachs estiment que le cercle apprenant représente un outil d'apprentissage et de travail important. Cependant, elles sont d'avis que dans une communauté apprenante, les membres du cercle de gestion et d'accompagnement et du cercle apprenant auront besoin de soutien et de formation pour adopter une pratique assidue du journal réflexif. Ce même soutien les outillera pour favoriser la formation des cercles de parents et leur tenue d'un journal, pratique d'écriture qu'ont adopté plusieurs parents ayant participé au projet pilote.

En conclusion, les coachs du projet pilote ont démontré que le cercle apprenant s'avère une pratique à déployer pour le personnel, les partenaires et les parents d'une communauté apprenante. Elles constatent aussi, de même que les parents, que l'expérience du journal peut s'avérer des plus positives, pourvu qu'il soit présenté de façon claire et simple et comme activité libre et non imposée, du moins aux parents.

Formation initiale et formations ponctuelles souples

Le modèle *Entre parents* propose une méthode de formation souple, multiforme et transposable d'une région ou d'un territoire à un autre, pour répondre aux besoins d'apprentissage divers et changeants de la communauté apprenante et des membres du personnel et des partenaires.

En effet, l'idée d'élaborer des modules thématiques, organisés et configurés selon chaque contexte, mériterait d'être explorée. Il n'empêche que certains thèmes se traitent bien avant d'autres thèmes, bien que l'idée de participer à un atelier thématique avant un autre ne soit pas exigée.

Chaque module thématique proposerait trois types d'activités d'apprentissage :

1. Des activités réalisées avant la formation : écriture du journal de bord, lectures individuelles, activités individuelles d'autoévaluation de ses acquis et de ses besoins d'apprentissage, rencontres d'échange avec le cercle apprenant, participation à l'élaboration du plan de formation, etc.
2. Des activités réalisées en groupe de formation : retour critique sur sa propre pratique et sur les pratiques des autres participants, échanges et discussions, présentations par des formateurs-experts, formation par les pairs, échanges de pratiques exemplaires, lectures collectives, jeux de rôle, discussions et débats, activités de réflexion, planification de pratiques à appliquer sur le terrain, construction de savoirs et partage avec la communauté, planification des futures rencontres des cercles apprenants, etc.
3. Des activités réalisées après la formation : application ou mise à l'essai sur le terrain d'apprentissages étudiés en formation, évaluation de cette mise à l'essai et partage de consultations avec son ou ses cercles apprenants (à l'aide du journal de bord partagé), évaluation des applications sur le terrain par les formateurs ou par les pairs, et construction de nouveaux savoirs à partir des leçons apprises.

De tels modules et outils d'apprentissage du personnel et des partenaires de la communauté apprenante favoriseraient le lien entre les activités d'apprentissage autodirigées dans la vie courante (dans la communauté, au travail, etc.) et les formations.

⁷⁷ Perrenoud, P., 1999.



Pour ce qui est des thèmes des formations à offrir au personnel et aux partenaires, ils seront identifiés selon les besoins et les priorités de la communauté apprenante, les acquis d'expérience et les savoirs de ces personnes, leurs fonctions et rôles dans la communauté apprenante et leurs aspirations personnelles et professionnelles. Certains thèmes seront d'intérêt pour tous, d'autres seront spécifiques aux personnes selon leurs rôles et responsabilités. Par exemple, les coachs et les partenaires qui accompagnent les parents tireront particulièrement avantage d'une formation sur la mobilisation des parents et le renforcement de leurs savoirs, leurs pratiques et leurs compétences multiples, alors que les gestionnaires voudront en savoir davantage sur la sensibilisation à l'alphabétisation familiale, et les animateurs des activités pour enfants s'intéresseront à une formation axée sur l'apprentissage par le jeu.

Les membres de l'équipe pilote ont proposé des thèmes qui pourraient constituer le tronc commun d'une formation au personnel et aux partenaires lors la mise en œuvre d'une communauté apprenante *Entre parents*. Ces thèmes, détaillés dans le *Guide de développement communautaire* (Annexe B5), portent sur :

1. les définitions et les pratiques exemplaires en matière d'alphabétisme, de développement des compétences essentielles et de renforcement des savoirs, des pratiques et des compétences multiples;
2. la mise en œuvre d'une communauté apprenante selon le modèle *Entre parents*;
3. l'accompagnement des parents et des familles;
4. le travail de collaboration et de partenariat avec les communautés.

Partie 4

Mise en œuvre des communautés apprenantes

La mise en marche d'une communauté apprenante *Entre parents* est un processus dynamique et ouvert à l'adaptation. Il ne s'agit pas de prendre une approche et des outils élaborés dans des contextes donnés et de les calquer ou de les reproduire dans d'autres contextes sociaux ou communautaires d'un bout à l'autre d'une région, d'une province, d'un territoire ou d'un pays. Chaque initiative de cette nature s'adapte à chaque réalité communautaire et familiale particulière et aux ressources humaines, matérielles et financières disponibles. Les activités et les services proposés aux parents et aux familles qui participent à une initiative seront propres à la réalité des communautés francophones du Canada en milieu minoritaire ou dans tout autre milieu.

4.1 Quatre phases de mise en œuvre d'une communauté apprenante

Les guides compris dans la trousse *Entre parents* proposent des démarches et des outils visant à faciliter la mise en œuvre d'une communauté apprenante en alphabétisation familiale communautaire. Les outils proposés sont cependant loin d'être définitifs et exhaustifs. D'autres modèles, notamment le modèle intégré du RESDAC⁷⁸, pourraient mener à l'adaptation de ces outils ou à l'ajout de nouveaux outils à la trousse *Entre parents*. Le modèle intégré contient en effet une orientation et des questions à se poser, lorsqu'on aborde l'analyse du milieu, la création de partenariats, le montage d'interventions adaptées, et l'évaluation des actions.

La stratégie préconisée pour adapter et mettre en œuvre le modèle se déroule en quatre phases de réalisation :

1. le démarrage minutieux et pas à pas, qui doit s'effectuer progressivement;
2. les analyses ponctuelles de la réalité et des besoins du milieu et des personnes;
3. la planification et la mise en œuvre des actions qui s'adaptent au contexte et en fonction de l'évaluation continue de l'action;
4. la réflexion sur l'action, l'évaluation de l'action et la construction de nouveaux savoirs à la lumière des leçons apprises.

Ces phases de mise en œuvre se déroulent de façon ouverte et non linéaire, c'est-à-dire qu'elles ne sont pas réalisées les unes à la suite des autres. Elles peuvent parfois se produire en même temps ou être inversées et elles sont presque toutes continues. Par exemple, l'analyse du milieu est continue, puisque le contexte et les ressources communautaires peuvent changer, ce qui influencera les actions subséquentes. De plus, une activité communautaire peut servir à la fois d'occasion pour évaluer des nouveaux savoirs chez les individus qui participent à la communauté apprenante et pour analyser les besoins et la réalité d'autres individus qui viennent de s'inscrire. Enfin, le processus d'apprentissage continu, qui s'actualise dans l'action, la réflexion systématique sur l'action et les formations, imprègne en filigrane les phases de mise en œuvre d'une communauté apprenante en alphabétisation familiale.

4.2 Le démarrage

Le modèle *Entre parents* de même que les outils qui en découlent insistent sur l'importance de la phase de démarrage. L'importance attachée à la phase initiale d'une communauté apprenante reflète les principes directeurs du modèle, notamment la participation active et l'engagement des acteurs impliqués, l'inclusion sociale et les partenariats stratégiques.

Ces principes suggèrent la mobilisation des personnes et des groupes du début à la fin de la réalisation d'une communauté apprenante. Cette mobilisation nécessitera des activités de démarrage rodées, réfléchies, planifiées et évaluées continuellement. Trop souvent, au début d'une initiative d'éducation communautaire, la phase de démarrage est précipitée ou mise de côté par les responsables et les bailleurs de fonds, pressés d'obtenir des résultats pour en rendre compte. Pourtant, un départ soigneusement entrepris, à petits pas, constitue le fondement d'un projet social durable, de la même façon qu'une maison solide est nécessairement construite sur une fondation de qualité. C'est pourquoi le démarrage représente une phase cruciale du modèle *Entre parents*.

Scénarios de démarrage

Le démarrage d'une communauté d'apprentissage sera souvent accidentel, au gré des événements de la vie quotidienne, des activités communautaires et des structures communautaires en place. On peut imaginer plus d'un scénario possible pour donner le coup d'envoi d'une communauté apprenante. Selon un premier scénario, qui ressemble au déroulement du projet-pilote, c'est le cercle provincial qui lance le projet d'une communauté apprenante dans une région. Par exemple, la gestion provinciale démarre deux sites de projet, puis deux autres sites s'ajoutent par la suite, à la demande de deux communautés prêtes à entreprendre une communauté apprenante.

Même s'ils s'inspirent de faits vécus, les scénarios suivants et les personnes qui y sont présentées sont fictifs.

- **Scénario 1.** Imaginons que quelques (deux, trois ou davantage) personnes (élu municipal, intervenants sociaux, bénévoles, parents) se réunissent autour de l'idée d'amorcer des activités d'alphabétisation familiale communautaire pour les parents d'enfants de 0 à 8 ans. Ce groupe sème l'idée d'une communauté apprenante *Entre parents* dans sa région. Il pourrait devenir le cercle (régional) de gestion et d'accompagnement d'une communauté apprenante. Pour démarrer, ce cercle s'alliera au cercle (provincial ou territorial) de soutien aux communautés apprenantes, si celui-ci existe. Il s'alliera peut-être aussi à des cercles existants dans d'autres régions. Puis, pourrait être à l'origine d'un, deux ou plusieurs cercles de parents dans différentes communautés de la région.
- **Scénario 2.** Dans un village, un directeur d'école fervent de l'approche des écoles communautaires entend parler de la communauté apprenante qui bat son plein dans la région voisine. Devant le faible rendement de ses élèves en lecture, il approche l'un des membres du cercle de gestion et d'accompagnement de cette communauté apprenante, emprunte ses outils d'analyse du milieu et nomme une agente communautaire pour l'aider à démarrer une telle communauté apprenante chez lui. L'agente forme un cercle de gestion et d'accompagnement (régional) provisoire avec des personnes clés de la communauté (dont un parent) et propose à ses membres d'analyser le besoin d'activités en alphabétisation familiale communautaire. L'agente devient aussi membre du cercle interrégional des coaches responsables de communautés apprenantes *Entre parents* ailleurs dans la province.

- **Scénario 3** (scénario qui semble peu probable mais possible). Dans une ville, un parent a une cousine d'une autre région qui participe à un cercle de parents, dans le cadre d'une communauté apprenante. Le parent appelle d'autres parents parmi ses amis afin de sonder leur intérêt à mettre en œuvre un projet semblable. Les parents communiquent ensuite avec le cercle de la cousine par Skype pour savoir comment commencer un cercle. De fil en aiguille, le coach de la communauté apprenante en place dans la région voisine accepte de visiter le nouveau cercle et de l'appuyer temporairement, en attendant que le responsable provincial du cercle de soutien aux communautés apprenantes lui rende visite. Plus tard, le responsable provincial rassemblera des personnes clés de la région du nouveau cercle de parents pour commencer une communauté apprenante *Entre parents*.

Le projet pilote a permis d'identifier des conditions favorables à l'aboutissement d'une communauté apprenante d'alphabétisation familiale.

Conditions favorables à la durabilité d'une communauté apprenante

La première condition essentielle au démarrage d'une communauté apprenante durable sera l'engagement de quelques personnes clés désireuses à mettre en œuvre une telle initiative. Dans un premier temps, ces personnes s'emploieront à documenter le bien-fondé de l'initiative dans leur milieu.

La deuxième condition favorable, sinon essentielle dans une province comme le Nouveau-Brunswick, serait la mise en place d'un cercle provincial ou territorial de partenaires intersectoriels. La première tâche du cercle provincial serait de désigner quelqu'un qui sera chargé d'analyser le besoin de communautés apprenantes *Entre parents* dans les régions et de dresser un portrait de la situation provinciale (caractéristiques sociodémographiques, disparités sociales, culturelles et économiques régionales, ressources, etc.) Ce cercle apportera son soutien d'abord aux initiateurs intéressés à mettre en œuvre une communauté apprenante dans leur région et, par la suite, aux partenaires de cette région, qui s'engageront à mobiliser les ressources nécessaires. Dans certaines régions, les partenaires communautaires commenceront de leur propre chef une communauté apprenante, en mobilisant des ressources de diverses provenances (régionales, provinciales, fédérales). Par contre, dans d'autres régions, une telle communauté apprenante ne verra pas le jour à moins d'un effort déployé par

les partenaires provinciaux ou territoriaux. Selon sa capacité, le cercle provincial verra comment appuyer les communautés isolées ou ayant besoin de soutien et de ressources.

Mobilisation des acteurs sociaux

Le principal défi qui attend les initiateurs régionaux d'une communauté apprenante inspirée du modèle *Entre parents* sera de mobiliser les acteurs clés pour en faire un projet de société. Une fois que les initiateurs auront procédé à une étude du milieu, ils auront en main l'outil de sensibilisation permettant de mobiliser les acteurs, les partenaires communautaires et bénévoles, y compris des représentants de parents, sans oublier ceux qui sont souvent exclus des décisions et des services offerts aux parents, aux familles et en éducation des adultes. Un autre groupe d'acteurs à mobiliser seront les parents et les familles avec qui et pour qui la communauté apprenante sera planifiée.

La mobilisation de ces acteurs sociaux ne se fera pas en clignant de l'œil. Les initiateurs s'armeront de patience, de persévérance et d'espoir. Les meneurs d'une communauté apprenante risquent de baisser les bras rapidement et de ne pas tirer profit de cette occasion d'apprendre s'ils partent avec l'idée qu'il ne sera pas possible d'atteindre tous les parents et toutes les familles, si réaliste soit cette idée. Les guides inclus dans la trousse proposent des stratégies de mobilisation aux initiateurs, au personnel et aux partenaires d'une communauté apprenante, qui bâtiront ensemble cette communauté et les activités d'accompagnement parentales, familiales et communautaires.

Les activités de démarrage peuvent être déployées tout au long de la réalisation d'une communauté, par exemple lorsqu'il s'agit de mobiliser de nouveaux partenaires parce que les anciens sont partis ou encore lorsque de nouveaux parents participent aux activités.

4.3 Les analyses

Les analyses sont mises en œuvre de façon continue tout au long de la mise en place de la communauté apprenante, à mesure que la situation ou les ressources du milieu changent et que s'ajoutent de nouveaux participants.

Le *Guide de développement communautaire* propose des stratégies et des outils d'analyses des ressources et des besoins communautaires nécessaires à la mise en œuvre de la communauté apprenante. Quant au *Guide d'accompagnement des parents*, il propose des stratégies et des outils d'analyse de la réalité et des besoins des parents.

L'étude du milieu (caractéristiques sociodémographiques, ressources et structures en place, activités qui attirent les gens, défis régionaux, etc.) sera initiée avant toute autre activité en alphabétisation familiale communautaire par quelques personnes clés qui croient en la cause. Ces personnes utiliseront ensuite cette étude pour sensibiliser des partenaires communautaires et bénévoles qui s'engageront à réaliser la communauté apprenante. Grâce au portrait de la communauté, les partenaires engagés épargneront temps et ressources en planifiant des actions qui sont significatives pour la communauté et les parents. C'est le moment de faire preuve d'ouverture d'esprit. Les acteurs communautaires qui analysent les données de l'étude se laisseront parfois surprendre par des informations qui contredisent une croyance qu'ils avaient au départ. Quoi qu'il en soit, les résultats de l'étude du milieu les éclaireront dans des manières créatives et diversifiées d'élaborer leur plan d'action et de le réaliser.

D'autres analyses se dérouleront de façon sporadique après que les activités de la communauté apprenante auront pris leur envol. Par exemple, on effectuera une analyse des besoins d'apprentissage des membres du personnel à mesure qu'ils sont embauchés et une analyse de la réalité de chacun des parents à mesure qu'ils s'inscrivent aux activités.

Le *Guide de développement communautaire* propose une démarche d'étude du milieu communautaire. Il propose aussi des démarches et des outils de reconnaissance d'acquis et d'analyse des besoins d'apprentissage du personnel en alphabétisation familiale et des partenaires, afin de maximiser les retombées de l'investissement dans les communautés apprenantes. Le *Guide d'accompagnement des parents* propose des démarches et des outils d'évaluation de la réalité et des besoins des parents.

4.4 L'action

L'apprentissage passe par l'action et l'action commence avant même que le projet collectif ne prenne forme dans une région. L'action commence dès que des initiateurs se rencontrent pour explorer la possibilité de mettre en place une communauté apprenante *Entre parents* dans leur région. Le premier projet de ces quelques personnes clés sera de rassembler les ressources humaines et financières nécessaires pour dresser le portrait de la communauté. Par la suite, la communauté apprenante donne lieu à une série d'activités et de mesures réalisées au sein de la communauté : la mobilisation des partenaires, qui s'appuiera principalement sur l'étude du milieu en guise d'outil; l'élaboration par les partenaires d'un plan d'action à partir de cette étude; la mobilisation des ressources nécessaires et la mise en œuvre du plan d'action; l'évaluation de ces actions pour guider les prochaines actions et la construction de nouveaux savoirs. Les projets ou les actions communautaires peuvent inclure la sensibilisation du public et la création de paysages et d'environnements sociaux qui favorisent le développement des savoirs, des pratiques et des compétences multiples des individus.

Les actions réalisées auprès des parents et des familles comprennent leur accompagnement lors de rencontres individuelles et en petit groupe entre le coach et les parents, la mise en place et le soutien des cercles de parents, de même que l'organisation d'activités familiales et communautaires, de cafés-parents et d'ateliers avec les parents.

4.5 La réflexion, l'évaluation et la construction des savoirs

L'évaluation des actions et des apprentissages réalisés dans le cadre des activités d'une communauté apprenante permettront au personnel, aux partenaires et aux parents de s'assurer que leurs actions les mènent là où ils veulent aller, et de rendre compte aux décideurs et aux bailleurs de fonds de l'utilisation des ressources qui leur ont été affectées. Des stratégies d'évaluation continue de la raison d'être de la communauté apprenante, de ses activités et processus, et des apprentissages individuels et collectifs (savoirs, pratiques et compétences multiples) sont donc déployées tout au long des activités de la communauté apprenante.

Les acteurs de la communauté (personnel, partenaires, parents) participent aux évaluations et au suivi. En tant que participants aux activités d'apprentissage et bénéficiaires des services qui y sont liés, les parents contribuent aux décisions concernant le cadre d'évaluation (ce qui sera évalué) et la méthodologie d'évaluation (comment ce sera évalué). Le personnel et les partenaires participent aussi à ces décisions, en tant qu'organiseurs, accompagnateurs ou pourvoyeurs de ressources requises pour mettre en œuvre les activités avec les parents. Lorsque ceux-ci reçoivent des formations, selon le besoin, ils participent aux décisions prises à ce sujet.

Chaque communauté apprenante régionale se donnera un cadre d'évaluation, selon son plan d'action. Le cadre comprend les dimensions à évaluer, dont la première sera la pertinence et l'atteinte des résultats visés. Ces résultats sont-ils toujours pertinents? Ont-ils été atteints? Comment et pourquoi? Peut-on observer des résultats imprévus, bénéfiques ou non? Une deuxième dimension de l'évaluation porte sur l'efficacité des processus et des moyens utilisés. Les principes directeurs ont-ils été respectés? Quelles sont les activités ou les parties d'activités qui ont bien fonctionné et celles qui n'ont pas bien fonctionné? Pourquoi? Comment s'établit la communication entre les partenaires? Enfin, une troisième dimension de l'évaluation concerne le renforcement et l'acquisition de nouveaux apprentissages. Les parents, le personnel et les partenaires ont-ils renforcé leurs savoirs, leurs pratiques et leurs compétences multiples ou en ont-ils acquis de nouveaux? Les acteurs de la communauté apprenante (parents, membres du personnel, partenaires) ont-ils construit des savoirs collectifs? Ont-ils dégagé des pistes futures de renforcement du pouvoir d'agir, des savoirs, des pratiques et des compétences multiples ou professionnels des personnes et des communautés? Si oui, comment vont-ils les partager avec d'autres communautés apprenantes?

Les méthodologies de réflexion, d'évaluation et de construction de nouveaux savoirs privilégiés par le modèle *Entre parents* sont variées et se veulent conviviales. Les gens aiment généralement faire un retour sur leurs actions, particulièrement s'ils ont l'occasion de la faire en joignant l'utile à l'agréable, l'utile au plaisir. Une discussion de groupe autour d'un repas constitue une formule gagnante à cet égard.

Voici quelques exemples de méthodes d'évaluation, dont la majorité (à l'exception de la discussion réflexive du cercle apprenant) a été mise en œuvre pendant le projet pilote :

- Rencontre de réflexion dans les cercles apprenants pour évaluer les actions et les apprentissages et construire ensemble de nouveaux savoirs à partir des leçons apprises (voir des exemples de questions à l'Annexe B6 du *Guide de développement communautaire*).
- Consultation de représentants de tous les acteurs (petits groupes informels autour d'un repas ou d'un café, lors d'une activité communautaire ou d'une rencontre fortuite dans la localité et consignation de leurs observations dans le journal de bord).
- Analyse comparative des profils d'entrée et de sortie des parents. Le RESDAC travaille présentement à l'élaboration d'un processus de soutien à cette analyse (questionnaires pour dresser ces profils disponibles auprès du RESDAC).
- Évaluation documentée des activités ponctuelles (écrites ou orales) par les organisateurs et les participants (voir les feuilles d'évaluation par les parents et les coachs dans le matériel de la trousse relié à chaque atelier avec les parents).
- Entrevue de groupe focus avec les parents, le personnel et les partenaires d'une communauté apprenante. À cet égard, on aurait avantage à faire appel à une personne de l'extérieur, considérée comme plus objective qu'un membre du personnel interne, pour animer la discussion. Ainsi, des cercles apprenants de régions différentes pourraient s'échanger du personnel pour qu'il effectue l'animation d'un groupe de discussion avec les parents ou les partenaires de leur propre région. Un guide d'entrevue de groupe est fourni dans la trousse (Annexe B1 du *Guide de développement communautaire*).
- Entrevues individuelles avec des informateurs clés, comme des décideurs ou des élus, des parents sélectionnés, des partenaires clés, etc. (s'inspirer du guide d'entrevue de groupe mentionné au point précédent pour élaborer un guide d'entrevues individuelles).

- Observation participante sur le terrain, prise de notes dans le journal de bord et utilisation du journal partagé avec les pairs (cercles apprenants). Un guide du journal du coach est fourni dans la trousse (Annexe B3 du *Guide de développement communautaire*).
- Consultation périodique avec des experts et des chercheurs.

Selon les besoins d'apprentissage du personnel et des partenaires d'une communauté *Entre parents*, il pourrait s'avérer pertinent d'offrir une formation sur l'élaboration de la démarche et des outils d'évaluation.

4.6 Trousse Entre parents

La trousse *Entre parents* comprend une description du modèle de communauté apprenante (le présent document), trois guides et des outils d'animation et d'apprentissage.

Lisibilité des documents

Il est à noter que seuls le *Guide du parent* ainsi que tous les autres textes conçus à l'intention des parents ont été écrits dans un style simple. Le *Document d'orientation*, le *Guide de développement communautaire* et le *Guide d'accompagnement des parents* n'ont pas été révisés pour en simplifier la rédaction. Il conviendrait d'adapter, d'abréger et de simplifier ces documents pour les rendre accessibles aux bénévoles, aux représentants de parents ou même à certains membres du personnel qui sont peu habitués à utiliser ce type de documents.

Le *Document d'orientation* s'adresse aux gestionnaires, aux partenaires et au personnel des communautés apprenantes qui suivent cette démarche. Il a été conçu pour être présenté dans le cadre d'une formation sur la démarche des communautés apprenantes en alphabétisation familiale communautaire, si possible. Au cas où il serait impossible d'offrir une formation adéquate, il servira de référence à ses lecteurs.

Guide de développement communautaire

Ce guide a été rédigé à l'intention du personnel et des partenaires qui s'engagent à démarrer, à mettre en œuvre, à gérer et à évaluer la communauté apprenante *Entre parents* dans leur région. Ce guide s'adresse aussi aux membres du cercle provincial ou territorial de soutien aux communautés apprenantes.

Comme le veut l'approche préconisée dans le modèle, ce guide met l'accent sur la nécessité de prendre le temps de bien démarrer la communauté apprenante pour assurer son développement durable. Il propose une démarche flexible qui se déroule au gré de la réalité, des ressources et des besoins des communautés et des parents. Cette démarche comprend quatre phases de mise en œuvre souples et non linéaires :

1. le démarrage,
2. l'analyse du milieu,
3. la planification et l'action, y compris les activités d'apprentissage formel et non formel,
4. la réflexion sur l'action et l'évaluation. Il propose des démarches et des outils pour chacune de ces phases.

Guide d'accompagnement des parents

Ce guide s'adresse a priori aux coachs chargés d'accompagner les parents dans leur démarche d'apprentissage et d'organiser des activités avec les parents. Il s'adresse aussi aux partenaires communautaires et bénévoles qui participent à l'accompagnement des parents et des familles, s'il y a lieu.

Ce guide met l'accent sur la nécessité de prendre le temps de démarrer l'accompagnement des parents et de le maintenir à petits pas. Il comprend les phases de démarrage, d'analyses, d'action et de réflexion sur l'action et l'évaluation.

Guide des parents

Le *Guide des parents* est un élément central de la trousse. Il a été conçu pour les parents et il a été rédigé en écriture simple qui correspond approximativement au niveau 2 du modèle des compétences de lecture⁷⁹. Sa reliure à anneaux permet au parent d'y insérer des feuilles d'information au fur et à mesure qu'il participe aux activités pour parents.

Le *Guide des parents* comprend : une présentation de la communauté apprenante, un outil pour dresser son autoportrait, une marche à suivre pour organiser un cercle de parents, une description des cafés-parents et des ateliers avec les parents, un journal de bord, et d'autres outils divers (calendrier, répertoire des ressources dans la région, et références/ sites intéressants pour parents.). Les parents qui ont participé au projet pilote *Entre parents* ont utilisé une partie de ces outils, soit le répertoire des ressources communautaires, le matériel d'apprentissage distribué lors des ateliers avec les parents et le journal de bord.

Matériel d'animation des ateliers avec les parents

Cette partie de la trousse *Entre parents* comprend les plans de 32 ateliers thématiques avec les parents, ainsi que les outils d'animation du coach et les outils d'apprentissage des parents. Pendant le projet pilote, ce matériel a été distribué lors des ateliers, au fur et à mesure que les thèmes faisaient l'objet de la discussion. Lors de la mise en œuvre de futures communautés apprenantes *Entre parents*, ce matériel pourrait être remis aux parents à d'autres occasions. Par exemple, il se peut qu'un parent (seul ou avec quelques autres parents) consulte le coach lors d'une rencontre individuelle au sujet d'une situation qui le préoccupe. Si cette situation fait l'objet d'un atelier (intimidation, discipline, etc.), le coach pourrait lui remettre le résumé de cet atelier rédigé dans un style simple. Il faut reconnaître que, pour diverses raisons, tous les parents ne participeront pas aux ateliers.

Le matériel des ateliers offerts aux parents est divisé en six catégories thématiques :

1. l'atelier d'accueil et l'atelier de clôture;
2. apprendre tout au long de la vie;
3. se connaître comme parent et comme personne;
4. communiquer avec les autres;
5. le développement de la personne;
6. participer à l'école et dans la communauté.

⁷⁹ Il s'agit d'une estimation approximative. Le niveau 2 de lecture réfère à l'échelle du modèle des compétences essentielles de RHDCC et aux évaluations des enquêtes internationales sur l'alphabétisation des adultes.



L'approche des ateliers se veut participative, flexible et adaptée aux intérêts des participants et aux situations qu'ils vivent dans le quotidien. Comme cela s'est produit lors du projet pilote, les parents participants peuvent choisir de laisser tomber le thème prévu d'un atelier au profit d'un autre sujet de préoccupation, par exemple une crise familiale ou communautaire dont ils veulent discuter immédiatement. Les plans d'atelier, dont la durée est d'environ 90 minutes, proposent aux parents et aux coachs une démarche type axée sur les étapes suivantes :

1. un retour sur les pratiques ou les applications des apprentissages des parents dans leur vie (à la maison, dans la communauté, au travail);
2. des activités d'apprentissage proposées selon la nature du sujet à traiter (discussions et échanges, lecture de textes à haute voix, jeux de rôle, débats, mises en situation, etc.);
3. des idées d'activités ou des trucs à essayer à la maison;
4. le journal du parent;
5. l'évaluation de l'atelier par les parents.

Pendant que les parents participent aux ateliers, les enfants de certains d'entre eux participent à des activités animées à leur intention dans une pièce voisine. Lors de la mise en œuvre de communautés apprenantes en alphabétisation familiale futures, l'approche suivante répandue conviendrait, comme l'ont suggéré des parents participant au projet pilote : les parents participent à leurs activités, les enfants participent aux leurs, et ils se rencontrent tous ensemble après pour des activités entre parents et enfants.

Outils d'animation des activités avec les enfants

Trente plans d'ateliers pour enfants sont proposés à l'intention des animateurs pour enfants. Pendant le projet pilote, ces ateliers étaient offerts en même temps que les ateliers avec les parents. Leur durée était donc la même. Après les ateliers des parents et des enfants, il est suggéré de les rassembler, afin de mettre en commun les expériences d'apprentissage qu'ils viennent de vivre dans leurs ateliers respectifs.



Acronymes et glossaire

Acronymes

- BACE :** Bureau de l'alphabétisation et des compétences essentielles
- CCSO :** Coalition des communautés en santé de l'Ontario
- FANB :** Fédération d'alphabétisation du Nouveau-Brunswick
- FCAF :** Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français. L'organisme porte depuis 2011 le nom de Réseau de développement de l'alphabétisme et des compétences (RESDAC)
- GACEF :** Groupe d'action de la Commission pour l'école francophone
- MACSNB :** Mouvement acadien des communautés en santé du Nouveau-Brunswick
- MEDPENB :** Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick
- MEPFT :** Ministère de l'Éducation postsecondaire, de la Formation et du Travail
- OCDE :** Organisation de coopération et de développement économiques
- RESDAC :** Réseau de développement de l'alphabétisme et des compétences, anciennement la FCAF
- RHDCC :** Ressources humaines et développement des compétences Canada
- RQVVS :** Réseau québécois de Villes et Villages en santé
- UNESCO :** Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

Glossaire

Acteur social :

Toute personne qui vit en société et qui contribue à la construction et à la vie des structures familiales et sociales (dans la communauté, en milieu de travail, etc.). Ce terme est couramment utilisé en sciences sociales.

Agent ou agente communautaire :

Membre du personnel ou partenaire communautaire de la communauté apprenante régionale en alphabétisation familiale *Entre parents* qui est responsable du volet communautaire, c'est-à-dire du développement de partenariats stratégiques, de la mobilisation des ressources pour mettre en œuvre les communautés apprenantes, de la sensibilisation à l'alphabétisation familiale et de la création d'environnements et de lieux publics communautaires favorables à l'apprentissage informel et formel tout au long de la vie. Selon le milieu, cette personne peut être affectée uniquement aux tâches reliées à l'alphabétisation familiale ou occuper aussi d'autres postes, par exemple celui d'agent ou agente communautaire scolaire. Selon le milieu, elle peut occuper à la fois la fonction d'agent communautaire et celui de coach (accompagnateur des parents).

Alphabétisation familiale communautaire :

Dans le modèle *Entre parents*, démarche individuelle, familiale et communautaire qui favorise le renforcement ou l'acquisition des savoirs, des pratiques quotidiennes et des compétences multiples en matière de relations interpersonnelles, de communication orale et écrite, de développement personnel et parental, d'utilisation de ressources variées dans la vie courante, de participation à la vie scolaire et communautaire et de construction identitaire chez les parents, les enfants, les membres de leur famille et les autres personnes significatives dans la vie de l'enfant. Ces savoirs, pratiques et compétences multiples sont renforcés ou acquis a priori au sein de la famille, mais aussi dans la communauté et le milieu de travail. Cette démarche permet d'accroître le pouvoir d'agir des personnes et des communautés.

Alphabétisme et niveaux d'alphabétisme :

« On définit l'alphabétisme comme la capacité d'une personne de comprendre et d'utiliser des imprimés et des écrits nécessaires pour fonctionner dans la vie de tous les jours, à la maison, au travail et dans la collectivité, pour atteindre ses objectifs, parfaire ses connaissances et accroître son potentiel. Ainsi, dans des enquêtes internationales récentes, l'alphabétisme est évalué sur une échelle à cinq niveaux que l'on peut aussi qualifier de niveaux d'alphabétisme. Dans ces enquêtes, chaque niveau d'alphabétisme ou de compétences correspond à un écart de pointage que les répondants peuvent atteindre sur une échelle de 500 points. On veut remplacer la mesure de l'analphabétisme par celle de l'alphabétisme; tout un chacun possède un certain niveau d'alphabétisme et de compétences⁸¹. »

Alphabétisme multiple ou social :

Courant en éducation qui met l'accent sur les pratiques quotidiennes, l'apprentissage dans toutes les situations de vie (à la maison, au travail, dans la société et en formation) et le contexte social dans lequel les personnes déploient des pratiques et acquièrent des savoirs multiples. Ce courant s'oppose aux approches de compétences dites « de déficit ». Dans ce sens, le développement des savoirs multiples (notamment en communication orale et écrite, en calcul, et en apprentissage continu) ne réside pas uniquement dans les efforts des individus à développer et utiliser leurs savoirs; il réside aussi dans la capacité de la société à offrir aux individus et aux groupes des occasions multiples d'apprendre et d'utiliser leurs savoirs et dans les rapports sociaux dominant-dominé⁸².

Analystes :

Dans les guides de la trousse, ce terme est utilisé pour désigner les personnes, partenaires ou membres du personnel qui effectuent des analyses des besoins du milieu (communautaire) et des personnes engagées dans une communauté apprenante *Entre parents*, soit les parents, premiers visés, les partenaires et les membres du personnel.

81 OCDE et Statistique Canada (1995), cité dans FCAF, 2011; Statistique Canada, 2003, cité dans FCAF, 2011.

82 UNESCO, 2004; Street, B., 2003.

Cercle apprenant :

Composante d'une communauté apprenante, il s'agit d'un groupe d'action et de réflexion autogéré, composé d'une dizaine de personnes ou moins qui se donnent des buts communs et qui s'engagent dans des projets collectifs de leur choix en matière d'alphabétisation familiale communautaire. Les membres des cercles d'une communauté apprenante *Entre parents* cherchent à créer des environnements qui favorisent le développement de savoirs, de pratiques et de compétences multiples, notamment en matière d'apprentissage continu, de communication interpersonnelle, de communication orale et écrite, de construction identitaire et de participation à la vie scolaire et communautaire. Ces divers types de cercles peuvent se former entre des gens qui ont des intérêts communs. Les cercles peuvent être locaux (entre des parents qui sont amis, voisins, etc.), régionaux (entre partenaires communautaires et membres du personnel en alphabétisation familiale), provinciaux (entre partenaires provinciaux), interrégionaux (entre coachs et autres membres du personnel d'alphabétisation familiale de différentes régions, etc.). Les cercles peuvent faire partie d'une même communauté apprenante ou ils peuvent se former entre plusieurs communautés apprenantes.

Coach de la communauté apprenante *Entre parents* :

Membre du personnel d'alphabétisation familiale communautaire qui participe aux activités de mobilisation des parents et des familles, et qui accompagne les parents lors des activités d'apprentissage communautaire, en collaboration avec ses collègues et ses partenaires communautaires et bénévoles. Le terme « coach » a été retenu afin de mettre l'accent sur une approche d'accompagnement des parents dans leur apprentissage, d'égal à égal et dans une perspective de pouvoir d'agir (empowerment), plutôt que sur une approche d'animation ou d'enseignement. De plus, le terme « coach », moins lourd que le mot « accompagnatrice » ou « accompagnateur », est associé de pratique réflexive où le coach produit un savoir à partir de son agir professionnel ou celui d'un autre⁸³.

Communauté apprenante (ou communauté d'apprentissage) :

Faris propose la définition suivante d'une communauté d'apprentissage centrée sur le lieu. « C'est un village, une ville ou une région qui utilise de façon explicite le concept [de communauté d'apprentissage] comme un principe d'organisation ou un objectif social et culturel. C'est un endroit qui mobilise les ressources d'apprentissage des [...] secteurs de la communauté pour améliorer les conditions économiques, environnementales et socioculturelles de manière socialement inclusive. C'est enfin un concept qui met l'accent sur l'importance d'approches communautaires et centrées sur l'apprenant favorisant l'apprentissage la vie durant et dans toutes les situations d'apprentissage.⁸⁴ » Ce concept est répandu dans le monde depuis une trentaine d'années par l'UNESCO et l'OCDE⁸⁵. Dans le modèle *Entre parents*, une communauté apprenante consiste en un ensemble de cercles apprenants de divers types (voir Cercle apprenant *Entre parents*) à l'intérieur d'une région qui comprend des villes, village ou milieux ruraux. Dans cette perspective, une province ou un territoire canadien peut comprendre une ou plusieurs régions et donc une ou plusieurs communautés apprenantes en alphabétisation familiale communautaire. Par exemple, au Nouveau-Brunswick, on peut compter plusieurs régions, soit les régions du Nord-Ouest, du Nord, du Nord-Est, du Sud-Est, etc.

Compétence générique :

« Une compétence générique est un ensemble de capacités tenant davantage à la personnalité qu'à une fonction précise. Une compétence générique se développe dans l'action et évolue au cours de la vie d'une personne dans diverses expériences de vie et situations de travail⁸⁶. »

83 Richez, Y., 2009.

84 Faris, R., 2010c.

85 Faris, R., 2010a; Faris, R., 2010b; Orellana, I., 2010.

86 ICÉA, en ligne.

Compétence multiple :

Il existe de nombreuses définitions du concept de compétence. Dans le modèle *Entre parents*, les compétences multiples se définissent comme un ensemble de savoirs (connaissances), de savoir-faire (applications des connaissances et comportements réflexifs, pratiques et relationnels), de savoir-être (attitudes et manières d'être avec soi-même et avec les autres) et de savoir-vivre ensemble (en famille et en société) qui sont acquis et adaptés pour exécuter des tâches et exercer des responsabilités dans des situations particulières de la vie quotidienne, soit à la maison, au travail et dans la vie sociale et communautaire. Une compétence n'est considérée comme complète que lorsqu'elle est appliquée dans des contextes de la vie courante⁸⁷.

Compétences essentielles :

« Pour Ressources humaines Canada, les compétences essentielles sont neuf compétences fondamentales permettant la pleine participation des adultes au marché du travail et à la collectivité. Elles sont indispensables à une grande variété de tâches dans le travail ou la vie quotidienne, donc elles fournissent aux apprenants adultes une fondation sur laquelle peut s'appuyer l'apprentissage de nouvelles compétences (compétences de base et compétences techniques ou professionnelles). Dans ce sens, les compétences essentielles accroissent les capacités des gens de s'adapter aux changements. Elles ont comme particularité d'être utilisées dans des situations "authentiques" et elles se situent à différents niveaux de complexité en fonction de la nature de la tâche en situation réelle. Ce sont les neuf compétences suivantes : lecture de textes, utilisation de documents, calcul, rédaction, communication verbale, travail d'équipe, capacité de raisonnement, informatique et formation continue.⁸⁸ »

Compétences génériques :

Les compétences génériques « agissent comme fils conducteurs entre les différentes expériences des gens (travail, vie de famille, projets personnels). Elles ne sont pas reliées à une fonction précise comme les compétences spécialisées, mais elles se développent dans toutes sortes de situations d'apprentissage et elles se transfèrent dans l'action. Plusieurs compétences génériques jouent souvent un rôle déterminant dans l'engagement social, familial et professionnel. Voilà pourquoi elles sont

considérées comme des compétences de base [...].

Parmi ces compétences, on trouve le sens de l'organisation, le sens des responsabilités, la facilité à travailler sous pression, la minutie, le sens de l'observation, la facilité d'adaptation, la capacité de résoudre des problèmes, etc. Beaucoup de programmes d'alphabétisation visent déjà la reconnaissance et le développement des compétences génériques⁸⁹. »

Construction identitaire :

« Processus hautement dynamique au cours duquel la personne se définit et se reconnaît par sa façon de réfléchir, d'agir et de vouloir dans les contextes sociaux et l'environnement naturel où elle évolue⁹⁰. »

Développement communautaire :

« Le développement des capacités est étroitement lié aux moyens par lesquels une communauté peut puiser dans ses propres forces.⁹¹ ». Il s'agit d'un processus par lequel la collectivité se regroupe autour de ses buts communs, d'un processus global qui rejoint tous les segments de la collectivité afin de s'assurer que tout le monde participe aux décisions et aux actions de la collectivité. Le développement communautaire se fonde sur les principes suivants : participation à grande échelle, autonomie, leadership à grande échelle, développement durable avec des objectifs à long terme (25 ans et plus), partenariats novateurs entre les organismes gouvernementaux et les groupes communautaires, planification communautaire, buts culturels, économiques, sociaux et environnementaux. On dit du développement communautaire qu'il est durable s'il porte sur la participation des résidents d'une collectivité à l'amélioration de leur qualité de vie en adoptant des stratégies compatibles avec l'environnement naturel, acceptées socialement et culturellement et rentables. Lorsqu'une collectivité participe totalement à un projet, celui-ci peut avoir des répercussions à long terme. Le projet est donc durable.⁹²

87 Jonnaert P. et al., 2004.

88 RHDCC, en ligne, cité dans FCAF, 2011, p. 11.

89 L'Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA), cité dans FCAF, 2011, p. 9-10.

90 Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF), 2006, p. 12.

91 Austen, P., 2003.

92 Ministère de l'Agriculture, de l'Alimentation et des Affaires rurales de l'Ontario, 1995.

Discrimination positive :

« Ce concept, dont le père est le philosophe américain John Rawls, a été popularisé aux États-Unis sous le nom d'affirmative action. Il s'agit d'une action qui vise à éliminer une discrimination existante contre un groupe de personnes en leur accordant temporairement certains avantages, notamment en matière d'accès à l'éducation et à l'emploi⁹³. » « Politique permettant de lutter contre les inégalités sociales et culturelles en aidant, de manière sélective, les personnes les plus défavorisées, de manière à compenser les « handicaps », par exemple en réservant des places dans les classes préparatoires aux grandes écoles pour les étudiants issus de milieux défavorisés ou encore en contraignant par la loi les partis politiques à intégrer des femmes sur les listes de candidatures (loi sur la parité)⁹⁴. »

École communautaire citoyenne :

L'école communautaire citoyenne « mobilise l'élève, le personnel éducatif, les parents et les partenaires du milieu communautaire, social, culturel, municipal, gouvernemental et économique, en vue de les engager de façon critique et démocratique à la vie politique, économique et socioculturelle de leur environnement local, national et global. L'école communautaire citoyenne vise la réussite des jeunes et de tous les membres de la communauté par un engagement social⁹⁵. »

École communautaire :

Au Nouveau-Brunswick, l'« école communautaire, dans une perspective d'éducation de qualité en langue française, vise le développement de la santé globale des enfants, des parents, du personnel et des partenaires de la communauté⁹⁶ ». Elle repose sur des partenariats communautaires⁹⁷ et son orientation comprend sept grands axes : construction identitaire, cadre pédagogique, apprentissage de qualité, santé globale, partenariat école-famille-communauté, reconnaissance et valorisation, et leadership partagé du suivi des progrès scolaires.

Empowerment ou pouvoir d'agir :

Le terme anglais empowerment est couramment utilisé dans les textes en français. « L'empowerment des personnes et des collectivités consiste à augmenter la capacité des personnes, individuellement ou collectivement, à influencer leur réalité selon leurs aspirations⁹⁸ ». Dans sa proposition d'une traduction du terme « empowerment », Le Bossé (2004) préfère le terme « pouvoir d'agir » au terme « appropriation », qui réfère davantage à une perspective prescrite de prise en charge qu'à un pouvoir. Il préfère aussi « pouvoir d'agir » au terme « habilitation », qu'il trouve trop axé sur le transfert unilatéral des connaissances vers les individus. Et il le préfère au terme « pouvoir d'influence », trop axé sur les rapports de force entre groupes en quête d'un meilleur partage des ressources.

Gestionnaire de la communauté apprenante *Entre parents* :

Membre du personnel chargé de promouvoir la communauté apprenante et de soutenir le personnel qui met en place cette communauté et ses services aux parents et aux familles. Le gestionnaire peut travailler sur le plan provincial ou territorial ou sur le plan régional.

Guide :

en pédagogie, il s'agit d'un document « conçu comme complément à un programme d'études afin d'en faciliter la compréhension, d'en favoriser l'application et de susciter l'innovation pédagogique »⁹⁹ (678-679). Les guides de la trousse *Entre parents* sont des outils de référence pour l'utilisateur. Il est proposé afin d'être adapté de façon créative aux contextes dans lequel il est utilisé.

Initiatrice ou initiateur d'une communauté apprenante *Entre parents* :

Personne clé à l'échelon régional qui explore, en collaboration avec d'autres personnes, la possibilité de mettre en œuvre une communauté apprenante dans sa région. Ces personnes rassemblent les ressources nécessaires pour effectuer une étude du milieu, laquelle deviendra l'outil de mobilisation des partenaires communautaires et bénévoles qui s'engageront éventuellement dans la réalisation de la communauté apprenante.

93 Novethic. *Glossaire*, en ligne.

94 *Assistance scolaire personnalisée lycée*, en ligne.

95 *Fédération nationale des conseils scolaires francophones (FNCSF)*, 2011, p. 14.

96 *Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick*, 2011.

97 Bertrand, J. et Giles, A., 2010.

98 Le Bossé, Y., 2003; Le Bossé, Y., 2009; Page, N. et Czuba, C.E., 1999.

99 Legendre, R., 1993.

Partenaires communautaires et bénévoles de la communauté apprenante *Entre parents* :

Intervenants des secteurs public, communautaire et privé qui travaillent dans les domaines social, économique, éducatif, culturel ou du développement communautaire¹⁰⁰. Les partenaires sont des individus représentant ou non des groupes, des bénévoles ou des travailleurs, et ils incluent nécessairement des représentants des parents ciblés par la communauté apprenante.

Partenariats stratégiques :

« Partenariats qui permettent aux organismes en éducation des adultes de s'associer avec les partenaires locaux appropriés afin d'offrir des programmes ou des services intégrés de formation adaptés pour la clientèle d'adultes peu alphabétisés de leur région. Ces programmes adaptés tiennent compte de façon stratégique des besoins spécifiques de cette clientèle, de ses niveaux d'alphabétisme et de ses barrières à l'apprentissage¹⁰¹. » Dans le modèle *Entre parents* les partenaires collaborent et concertent leurs stratégies pour mettre en œuvre la communauté apprenante *Entre parents*, pour offrir des services aux parents et à leurs familles, et pour favoriser les capacités de la communauté et le renforcement des savoirs, des pratiques et des compétences multiples des parents.

Personnel en alphabétisation familiale communautaire de la communauté apprenante *Entre parents* :

Personnes dont le travail se rapporte à la communauté apprenante. Les membres du personnel peuvent exercer divers types de fonctions : la gestion sur le plan régional ou provincial, le développement communautaire (sensibilisation, formation de partenariats, soutien à l'accompagnement des parents, etc.); l'accompagnement des parents (travail direct auprès des parents et des familles); l'animation des activités destinées aux enfants (pendant que les parents participent à des activités d'apprentissage à leur intention, par exemple).

Pouvoir d'agir :

Voir « empowerment ».

Reconnaissance des acquis :

Les acquis sont ce qu'une personne possède en tant que savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-devenir et savoir-vivre ensemble (UNESCO). Certaines sources parlent plutôt des connaissances, des habiletés et des compétences de la personne, ou de ses connaissances, de ses attitudes et de ses comportements. La reconnaissance des acquis est une pratique de certaines institutions de formation et certains employeurs qui vise à reconnaître les apprentissages de formation d'expérience des adultes apprenants ou des travailleurs.

Savoirs, pratiques et compétences multiples :

Les définitions selon le modèle *Entre parents* correspondant à celles de Delors qui a inspiré les membres de l'UNESCO. Il s'agit de savoirs, de pratiques et de compétences liés aux apprentissages fondamentaux acquis tout au long de la vie: « [...] apprendre à connaître, c'est-à-dire acquérir les instruments de la compréhension; apprendre à faire, pour pouvoir agir sur son environnement; apprendre à vivre ensemble, afin de participer et de coopérer avec les autres à toutes les activités humaines; enfin, apprendre à être, cheminement essentiel qui participe des trois précédents. Bien entendu, ces quatre voies du savoir n'en font qu'une, car il existe entre elles de multiples points de contact, de recoupement et d'échange¹⁰². »

Société apprenante *Entre parents* :

Entité provinciale ou territoriale qui comprend des communautés apprenantes régionales, qui est composée de partenaires provinciaux ou territoriaux et dont le but est de soutenir ces communautés. Certains partenaires au sein des communautés régionales sont affiliés à des partenaires à l'échelle provinciale, par exemple les districts scolaires, qui relèvent du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, les conseils régionaux d'alphabétisation, qui relèvent de la fédération provinciale, etc.

¹⁰⁰ Lévesque, N., 2012.

¹⁰¹ FCAF, 2011.

¹⁰² Delors, J., 1999.

Références bibliographiques

Assistance scolaire personnalisée. *Lycée – lexique.*

En ligne : <http://www.assistancescolaire.com/eleve/TESES/lexique/D-discrimination-positive-sex366> (lien vérifié le 30 mai 2012).

Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF). (2006). *Cadre d'orientation en construction identitaire.* Québec : ACELF.

Association francophone des parents du Nouveau-Brunswick. Site Web Ressources francophones pour familles exogames. En ligne : http://web.umoncton.ca/umcm-familles_exogames/fr (lien vérifié le 30 mai 2012).

Austen, P. (2003). *Développement des capacités communautaires et mobilisation de la communauté pour promouvoir la santé mentale des jeunes : l'histoire des habitants de West Carleton.* Rédigé pour Santé Canada. No H39-4/23-2003F-PDF au catalogue. Ottawa : ministre des Travaux publics et des Services gouvernementaux.

Beauchamp, J. (2008). *Les petits crayons. Une étude sur l'implantation et l'impact d'un nouveau modèle d'enrichissement familial pour les parents et les enfants de communautés rurales. Rapport final rédigé pour le Centre de développement en éducation de l'Université de Moncton et présenté à l'Association francophone des parents du Nouveau-Brunswick.* Moncton : AFPNB.

En ligne : <http://www.umoncton.ca/crde/files/crde/wf/wf/pdf/Projets/Rapport-LESPETITSCRAYONS-28mai-FINALE.pdf> (lien vérifié le 30 mai 2012).

Bélisle, R. (2004). *Bilan des acquis d'adultes non diplômés : place pour l'innovation.* (Rapport synthèse de la recherche documentaire). Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Bélisle, R., et Bourdon, S. (2006). *Variété, diversité et pluralité des pratiques et de l'apprentissage de l'écrit.* Dans R. Bélisle et S. Bourdon (dir.), *Pratiques et apprentissage de l'écrit dans les sociétés éducatives.* Québec : Presses de l'Université Laval.

Berger, P., et Luckmann, T. (1986). *La construction sociale de la réalité* (traduit de l'anglais par P. Taminiaux). Paris : Méridiens Klincksieck.

Bertrand, J., et Giles, A. (2010). *Approche de l'école communautaire du Nouveau-Brunswick : une forme d'approche globale de la santé en milieu scolaire?* PHENex Journal/Revue PhénEPS, 2(2).

Brunet, L., Breton, S. et Laberge, Y. (2009). *Améliorer la littératie des familles, un père à la fois.* Rapport de recherche. Ottawa : Coalition ontarienne de formation des adultes. *Coalition des communautés en santé de l'Ontario (CCSO).* En ligne : <http://www.ohcc-ccso.ca/fr> (lien vérifié le 30 mai 2012).

Corbeil, J.-P. (2006). *Le volet canadien de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes de 2003 : état de la situation chez les minorités de langue officielle.* Statistique Canada (No au cat. 89-552-MIF). Ottawa (ON) : Min. de l'Industrie. En ligne : <http://bibliotheque.bdaa.ca/ajout/6438> (lien vérifié le 30 mai 2012).

Corbin, E. G. et Buchanan, J. M. (2005). *L'éducation en milieu minoritaire francophone : un continuum de la petite enfance au postsecondaire. Rapport intérimaire du Comité sénatorial permanent des langues officielles.* Ottawa : Sénat du Canada. En ligne : http://publications.gc.ca/collections/collection_2011/sen/yc34-0/YC34-0-381-6-fra.pdf (lien vérifié le 30 mai 2012).

Darling, S., et Hayes, A.E. (1989). *Breaking the Cycle of Illiteracy: The Kenan Family Literacy Model Program. Final Report.* Louisville (Kentucky): *The National Center for Family Literacy.* En ligne : <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED324496.pdf> (lien vérifié le 30 mai 2012).

David, A., et Duguay, R.-M. (2008). *Organismes à but non lucratif, Volet : recrutement et rétention. Répertoire de stratégies et de documents.* Université de Moncton.

Delors, J. (1999). *Les quatre piliers de l'éducation. L'éducation : un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle.* UNESCO. En ligne : <http://www.unesco.org/delors/tffrench/piliers.htm> (lien vérifié le 30 mai 2012).

Duguay, R.-M. (2011). *Entre parents : vers une communauté d'apprentissage*. Rapport d'étape soumis à la Fédération d'alphabétisation du Nouveau-Brunswick. Moncton : Université de Moncton.

Faris, R. (2010a). *La ville est morte. Vive la ville!* À lire, Printemps 2010(16), 9-12. En ligne : http://resdac.net/documentation/pdf/alire/alire_2010imprimer.pdf (lien vérifié le 30 mai 2012).

Faris, R. (2010b). *Apprendre communauté par communauté pour se préparer à la société du savoir*. À lire, Printemps 2010(16), 13-15. En ligne : http://resdac.net/documentation/pdf/alire/alire_2010imprimer.pdf (lien vérifié le 30 mai 2012).

Faris, R. (2010c). *Les communautés d'apprentissage centrées sur le lieu : une variété de points de vue*. À lire, Printemps 2010(16), 5-7. En ligne : http://resdac.net/documentation/pdf/alire/alire_2010imprimer.pdf (lien vérifié le 30 mai 2012).

Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français (FCAF). (2005). *Fondements de l'alphabétisation familiale dans un contexte minoritaire francophone*. Manuel de formation à l'intention des formateurs. (Traduit et adapté de l'anglais). Ottawa : FCAF.

Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français (FCAF). (2007). *Apprendre, ça commence à la maison : guide de pratiques exemplaires en alphabétisation familiale en contexte francophone minoritaire*. Ottawa : FCAF.

Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français (FCAF). (2010). *Tous à bord! Rapport final*. En ligne : http://resdac.net/documentation/pdf/consultation_nationale/rapport_final_public.pdf (lien vérifié le 30 mai 2012).

Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français (FCAF). (2011). *Pour un modèle intégré au service du développement de l'alphabétisme des francophones du Canada*. Ottawa : FCAF. En ligne : http://resdac.net/documentation/pdf/le_modele_version_web.pdf (lien vérifié le 30 mai 2012).

Fédération nationale des conseils scolaires francophones (FNCSF). (2011). *École communautaire citoyenne*. Soumis aux organismes membres de la Table nationale sur l'éducation. En ligne : http://www.fnscf.ca/files/Fondements_VF_Ecole_communautaire_citoyenne_ebauche_finale%281%29.pdf (lien vérifié le 30 mai 2012).

Freire, P. (1977). *La pédagogie des opprimés, suivi de Conscientisation et révolution*. (F.: Traduit du portugais par L. et M. Lefay). Paris : Maspéro.

Gaudet, J.A. (1996). *Impact d'un modèle de design pédagogique qui tient compte des besoins des filles et des femmes dans la conception de systèmes d'apprentissage*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Montréal.

Goffman, E. (1975). *Stigmate* (traduit de l'anglais par A. Kihm). Paris : Minuit.

Gouvernement du Nouveau-Brunswick. (2009). *Travailler ensemble à l'alphabétisation des adultes : Stratégie d'alphabétisation des adultes du Nouveau-Brunswick*. *Soyez de la partie*. Fredericton : Ministère de l'éducation postsecondaire, de la Formation et du Travail. En ligne : http://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/petl-epft/PDF/Literacy/Alphabetisationdesadultes_web_Fr.pdf (lien vérifié le 30 mai 2012).

Hacking, I. (2001). *Entre science et réalité : la construction sociale de quoi?* (traduit de l'anglais par J. Beaudoin). Paris : La Découverte et Syros.

Hautecœur, J.-P. (dir.) (2000). Editorial introduction – Literacy in the Age of Information: Knowledge, Power or Domination? *In Revue internationale de l'éducation*. 46(5), 357-365.

Henri, F. (1997). *L'ingénierie pédagogique*. Québec : Télé-université et École de technologie supérieure.

Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA). (à paraître). *Les compétences génériques et leurs capacités*. Montréal : ICÉA.

Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA). *Univers des compétences génériques*. En ligne : <http://www.icea.qc.ca/nos-actions/competences-generiques1.html> (lien vérifié le 30 mai 2012).

Institut de recherche en santé du Canada (IRSC), Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada (CRSNGC) et Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSHC). (2010). *Énoncé de politique des trois conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains*. Ottawa : Sa Majesté la Reine du chef du Canada. No de catalogue : MR21-18/2010F-PDF. En ligne : http://www.pre.ethics.gc.ca/francais/pdf/TCPS%20octobre%202005_F.pdf (lien vérifié le 30 mai 2012).

Internaute Encyclopédie (L).

En ligne : <http://www.linternaute.com/> (lien vérifié le 30 mai 2012).

Jones, S., Kirsch, I., Murray, S., Tuijnman, A. (1994). *Littérature, économie et société : résultats de la première Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*. No au catalogue 89-545-XP. Ottawa : Statistique Canada.

Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S. et Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, XXX(3), 667-696.

Laberge, Y. (2010). *Études des besoins en alphabétisation familiale : Familles exogames du Yukon. Rapport de recherche*. Les Services d'orientation et de formation des adultes du Yukon (SOFA). <http://resdac.net/documentation/pdf/alphafamiliale/resultats/ipe.pdf> (lien vérifié le 30 mai 2012).

Lahire, B. (1998). La pluralité des mondes de l'écrit. *Psychologie et éducation*, 33, 79-91.

Lahire, B. (1999). *L'invention de l'illettrisme*. Paris : La Découverte.

Lave, J. (1988). *Cognition in Practice: Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life*. Cambridge : Cambridge University Press.

Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge : Cambridge University Press.

Le Bossé, Y. (2009). *L'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités. La vie de recherche au CRIEVAT*, 3(5), 3-7. En ligne : http://www.crievat.fse.ulaval.ca/fichiers/site_crievat/documents/Entretiens/Le_Bosse_Y_VRC_3_5_oct_2009.pdf (lien vérifié le 30 mai 2012).

Le Bossé, Y. (2003). *De l'« habilitation » au « pouvoir d'agir » : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment*. *Nouvelles pratiques sociales*, 16(2), 30-51. En ligne : <http://www.erudit.org/revue/nps/2003/v16/n2/009841ar.html> (lien vérifié le 30 mai 2012).

Le Boterf, G. (2002). *Ingénierie et évaluation des compétences*. 4^e éd. Paris : Éditions d'Organisation.

Le Boterf, G. (2010). *Construire les compétences individuelles et collectives : agir et réussir avec compétence*. 5^e éd. Paris : Édition d'Organisation.

LeBlanc, M. (2007). *La formation de soigneurs et soigneuses du sport en milieu universitaire : un design pédagogique*. Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, Université de Moncton.

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 2^e édition. Montréal : Guérin, éditeur limitée.

Lévesque, N. (2012). Pour un réseau au service du développement de l'alphabétisme et des compétences : une nouvelle façon de gouverner et d'orienter le développement. Présentation PowerPoint du RESDAC aux participants à la rencontre de l'Initiative en alphabétisation familiale 2008-2013, tenue le 14 mars 2012 à Ottawa.

Livingstone, D.W., Raykov, M. et Turner, C. (2005). *Canadian adults interest in prior learning assessment and recognition: A 2004 national survey*. Toronto : Ontario Institute of Studies in Education of the University of Toronto.

MacKenzie, L., et Cairns, E. (2002). *Grandir avec mon enfant - L.A.P.S.* : guide de l'animatrice/auteurs. Calgary : Bow Valley College.

Ministère de l'Agriculture, de l'Alimentation et des Affaires rurales de l'Ontario. (1995). *Guide sur le développement des collectivités rurales : un guide sur le développement personnel, organisationnel et communautaire*. Ontario.

Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick. (2011).

L'École communautaire du Nouveau-Brunswick. Guide d'accompagnement – niveau primaire. Indicateurs et niveaux de qualité. Fredericton : MEDPENB.

Mouvement acadien des communautés en santé du Nouveau-Brunswick (MACSNB). (2006). *Une politique pour l'inclusion sociale... pourquoi pas? Guide pratique.* Caraquet : MACS-NB. En ligne : <http://www.macsnb.ca/inclusion%20sociale.pdf> (lien vérifié le 30 mai 2012).

Mouvement acadien des communautés en santé du Nouveau-Brunswick (MACSNB). *Un réseau en route vers le mieux-être.* En ligne : <http://www.macsnb.ca/index.php?p=apropos> (lien vérifié le 30 mai 2012).

Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales.* Paris : Armand Colin.

Murray, T.S., Clermont, Y. et Binkley, M. (2005). *Enquête internationale sur l'éducation des adultes. Mesurer la littératie et les compétences des adultes : des nouveaux cadres d'évaluation.* Ottawa : Statistique Canada. No 89-552-MIF2005013 au catalogue.

Myers, K. et de Broucker, P. (2006). *Les trop nombreux laissés-pour-compte du système d'éducation et de formation des adultes au Canada* (Rapport de recherche). Ottawa (ON) : Réseau canadien de recherches en politiques publiques. En ligne : http://www.ccl-cca.ca/pdfs/AdLKC/Reports06/Report_TooManyLeftBehind_FRE.pdf (lien vérifié le 30 mai 2012).

Novethic. *Glossaire.* En ligne : <http://www.novethic.fr/novethic/v3/le-glossaire.jsp?id=75317> (lien vérifié le 30 mai 2012).

Office québécois de la langue française. *Le grand dictionnaire terminologique.* (site http://www.granddictionnaire.com/btml/fra/r_motclef/index1024_1.asp) (lien vérifié le 30 mai 2012).

Orellana, I. (2010). *Apprentissage social et communauté d'apprentissage : un processus émancipateur de construction des savoirs.* À lire, Printemps 2010(16), 16-19. En ligne : http://resdac.net/documentation/pdf/alire/alire_2010imprimer.pdf (lien vérifié le 30 mai 2012).

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et Statistique Canada.

(2003). *Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes.* En ligne : http://www.statcan.gc.ca/cgi-bin/imdb/p2SV_f.pl?Function=getSurvey&SurvId=4406&SurvVer=1&SDDS=4406&Instald=15966&InstaVer=2&lang=fr&db=imdb&adm=8&dis=2 (lien vérifié le 30 mai 2012).

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2009). *Résultats du PISA 2009 : synthèse.* En ligne : <http://www.oecd.org/dataoecd/33/5/46624382.pdf> (lien vérifié le 30 mai 2012).

Organisation des Nations-Unies (ONU). (1990). *Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous.* Conférence mondiale tenue à Jomtien, en Thaïlande, du 5 au 9 mars 1990, En ligne : http://www.unesco.org/education/efa/fr/ed_for_all/background/jomtien_declaration.shtml (lien vérifié le 30 mai 2012).

Page, N. et Czuba, C.E., (1999). *Empowerment: What Is It?* *Journal of Extension*, 37(5). En ligne : <http://www.joe.org/joe/1999october/index.html> (lien vérifié le 30 mai 2012).

Paquette, G., Crevier, F. et Aubin, C. (1997). *Méthode d'ingénierie d'un système d'apprentissage* (MISA). Montréal : Centre de recherche LICEF, Télé-université.

Perrenoud, P. (1999). *Former les enseignants dans des contextes sociaux mouvants : pratique réflexive et implication critique.* En ligne : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_26.html (lien vérifié le 30 mai 2012).

Perrenoud, P. (2010). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant – professionnalisation et raison pédagogique.* 5^e éd. Lyon : ESF Éditeur.

Projet Scate – Action Grundtvig. (2006). *Manuel des cercles d'études.* Province de Gêne: SCATE (Study Circles: A Tool for Empowerment). En ligne : http://www.cite-sciences.fr/francais/web_cite/informer/tec_met/scate/manuel_cercles_etudes.pdf(lien vérifié le 30 mai 2012).

Réseau canadien des professionnels en toxicomanie et de domaines connexes. *Les principes de base de... l'éthique et du professionnalisme.*

<http://www.cnsaap.ca/SiteCollectionDocuments/PT-Essentials%20of%20Ethics-20081014-f.pdf>
(lien vérifié le 30 mai 2012).

Réseau pour le développement de l'alphabétisme et des compétences (RESDAC). *Répertoire des projets pour le développement de l'alphabétisme.*

En ligne : <http://www.cdeacf.ca/documents/ressources/alphafamille> (lien vérifié le 10 juin 2012).

Réseau québécois de Villes et Villages en santé.

Chapitre 7 : Engagement et mobilisation de simples citoyens. *Dans Concertation locale : les clefs du succès.* Québec : RQVVS. En ligne : <http://www.rqvvs.qc.ca/fr/outils-et-publications/publications/outils-de-rqvvs> (lien vérifié le 30 mai 2012).

Ressources humaines et Développement des compétences Canada (RHDDC). *Projet de recherche sur les compétences essentielles.* <http://www.rhdcc.gc.ca/fra/competence/ACE/definitions/recherche.shtml> (lien vérifié le 30 mai 2012).

Richez, Y. (2009). *Le coach, créateur d'autonomie par la pratique réflexive.* En ligne : http://www.focusrh.com/tribunes/le-coach-createur-d-autonomie-par-la-pratique-reflexive.html?id_article=3334 (lien vérifié le 30 mai 2012).

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner.* New York: Basic Books.

Service d'orientation et de formation aux adultes (SOFA). *Projet conte sur roue. Yukon :* SOFA. En ligne : <http://www.afy.yk.ca/secteurs/main/fr/index.php?location=m1018§eur=6&classification=0&event=637> (lien vérifié le 30 mai 2012).

Statistique Canada. (2006). *Portrait de la scolarité au Canada, Recensement de 2006* (No au cat. 97-560-X). Ottawa (ON) : Min. de l'Industrie. En ligne : <http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/as-sa/97-560/index-fra.cfm> (lien vérifié le 30 mai 2012).

Stolovitch, H., et Keeps, E. (1995). *L'ingénierie de la formation.* Montréal : Éditions HSA.

Street, B.V. (2003). *What is new about new literacies? Critical approaches to literacy in theory and practice. Current issues in comparative education,* teachers college, Columbia University, 5(2), 77-91. En ligne : <http://www.tc.columbia.edu/cice/Issues/05.02/52street.pdf> (lien vérifié le 30 mai 2012).

Thomas, J. (2010). *Programme d'alphabétisation familiale ancrée dans les communautés : recension des meilleures pratiques en alphabétisation familiale en milieu minoritaire.* Rapport rédigé pour la FANB.

UNESCO. (2010). *CONFINTEA VI : Sixième conférence internationale sur l'éducation des adultes, rapport final. Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie.* En ligne : http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/News/confintea_vi_final_report_french_online.pdf (lien vérifié le 30 mai 2012).

UNESCO. (2004). *La pluralité de l'alphabétisation et ses implications en termes de politiques et programmes* (Document d'orientation). Paris : UNESCO, Secteur de l'éducation, En ligne : <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246f.pdf> (lien vérifié le 30 mai 2012).

Vautour, C., et Wagner, S. (2002). *Pour une société acadienne et francophone du Nouveau-Brunswick pleinement alphabétisée : une approche globale et intersectorielle au développement de l'alphabétisme.* Bathurst : FANB. En ligne : <http://www.bv.cdeacf.ca/documents/PDF/77922.pdf> (lien vérifié le 30 mai 2012).

Wagner, S. (2000). *Pour une société pleinement alphabétisée : le droit de lire, d'écrire et de communiquer pour tous.* Montréal : FCAF, en collaboration avec le Laboratoire de recherche en éducation et alphabétisation des adultes et le Département des sciences de l'éducation de l'Université.