

L'alphabétisation familiale au Canada:

Profils de pratiques efficaces

rédigé par
Adele Thomas



SOLEIL

**L'alphabétisation familiale au Canada :
Profils de pratiques efficaces**

**L'alphabétisation familiale au Canada :
Profils de pratiques efficaces**

Adele Thomas, réd.

éditions **SOLEIL** *publishing inc.*

© 1998 Copyright éditions Soleil publishing inc.

Tous droits réservés pour tous les pays. La reproduction d'un extrait quelconque de ce livre, par quelque procédé que ce soit, tant électronique que mécanique en particulier par photocopie et par microfilm, est interdite sans l'autorisation de l'éditeur.

Couverture: Dennis Vanderwood, The PDV Group

Mise en page: Anthony Mollica and Dennis Vanderwood

Imprimeur: IA Printing

éditions Soleil publishing inc.

Au Canada

C.P. 847

Welland, Ontario L3B 5Y5

Etats-Unis

C.P. 890

Lewiston, NY 14092-0890

Tél./Télec.: [905] 788-2674

ISBN 0-921831-71-4

Imprimé au Canada

L'alphabetisation familiale au Canada est accessible dans la Base de données en alphabetisation des adultes, à l'adresse www.nald.ca

Données de catalogage avant publication (Canada)

Vedette principale au titre:

L'alphabetisation familiale au Canada

Traduction de: Family literacy in Canada: profiles of effective practices.

ISBN 0-921831-71-4

1. Alphabetisation – Programmes familiaux – Canada. I. Thomas, Adele, 1942- .

LC154.F3514 1998

374'.0124'85

C98-932846-5

Table of Contents

Table des matières	i
Remerciements	iii
À propos des auteurs	v
Introduction	1
Vue d'ensemble des perspectives de l'alphabétisation familiale : la recherche et la pratique	7
Adele Thomas et Sharon Skage	7
L'alphabétisation familiale en Alberta	31
Le programme <i>Books for Babies</i>	33
Mary Peterson et Shannon Palmer	33
Le programme <i>Literacy and Parenting Skills</i>	39
Elaine Cairns et Lauren MacKenzie	39
Prospects Literacy Association	53
..... Ruth Hayden et Maureen Sanders	
53	

L'alphabétisation familiale en Colombie-Britannique.....	61
Le programme <i>Families in Motion</i>	63
Barbara Bate	63
L'alphabétisation familiale au Manitoba.....	81
Le programme Book Bridges.....	83
Beverly Zakaluk.....	83
L'alphabétisation familiale et l'école Victor Mager	95
Jan Smith.....	95
L'alphabétisation familiale à Terre-Neuve	105
Le <i>Fun and Learning Centre</i> de la Fogo Island Literacy Association.....	107
Della Coish	107

Remerciements

Je tiens à remercier le Secrétariat national à l'alphabétisation de son aide financière et de son soutien qui ont rendu possible la réalisation de ce document. Je suis particulièrement reconnaissante à Lynne Lalonde et à Margaret Robinson de leur encouragement, de leur disponibilité et de leur aide tout au long du projet.

Le comité consultatif sur les études de cas m'a fourni une aide précieuse en ce qui a trait au choix des programmes retenus pour le projet et à la rédaction du document. Je tiens à exprimer ma sincère gratitude aux personnes suivantes : Barbara Bate, University College of the Fraser Valley; Isabel Madeira-Voss et Jean Smyth, ministère de l'Éducation et de la Culture de la Nouvelle-Écosse; Margaret Rose, Literacy Partners of Manitoba; Penny Smith-Jensen, Literacy Council of Dryden, Ontario; Hélène Tremblay, Commission scolaire Jacques-Cartier, Québec; Janice Thomas Gervais et Nayda Veeman, Saskatchewan Literacy Network; et Helen Woodrow, Education Planning and Design Associates, Terre-Neuve. Je remercie également Janet Shively, du Family Literacy Action Group de la Nouvelle-Écosse, de l'aide et des conseils qu'elle m'a apportés.

Bernard Deschênes, de Trans-Script enr., a fourni les services de traduction française, et Anthony Mollica, de Soleil Press, a assuré la mise en page du document. Je les remercie de leur patience et de leur attention aux détails.

Enfin, je tiens à remercier de façon particulière les alphabétiseurs qui, malgré leur emploi du temps très chargé, ont pris le temps de participer au projet. Ce document n'aurait pu être réalisé sans leur volonté de partager de l'information sur leurs activités d'alphabétisation.

À propos des auteurs

Barbara Bate, M.Ed., était coordonnatrice de projets au Department of College and Career Preparation du University College of the Fraser Valley, à Chilliwack (Colombie-Britannique). Parmi ses initiatives, elle a élaboré, coordonné et rédigé l'historique de *Families in Motion*, un projet local d'alphabétisation familiale offrant un service provincial de développement et de communication en matière d'alphabétisation familiale, en collaboration avec Literacy BC. Barbara s'est récemment lancée dans le domaine de la consultation en alphabétisation familiale en pratique privée.

Elaine Cairns, B.A., B.Ed. oeuvre dans les domaines de l'alphabétisation des adultes et de l'enseignement de l'anglais langue seconde depuis huit ans. Au cours des années, Elaine a été tutrice bénévole, instructrice, animatrice, administratrice de cours d'anglais langue seconde et coordonnatrice d'alphabétisation. Elle a été membre du conseil d'administration de l'Alberta Association for Adult Literacy et de Literacy Coordinators of Alberta. Elle est présentement cogestionnaire du programme *Literacy and Parenting Skills* au Alberta Vocational College à Calgary (Alberta).

Della Coish est diplômée de l'université Memorial de Terre-Neuve et coordonnatrice de la Fogo Island Literacy Association. En plus d'élaborer du matériel d'apprentissage pour les apprenants et de faire des études supérieures, Della s'intéresse grandement au soutien communautaire pour les initiatives d'alphabétisation. Elle a travaillé avec des bénévoles de la communauté afin d'encourager la participation aux activités d'alphabétisation familiale.

Gillian di Vito a fait ses études en Angleterre, où elle a obtenu un B.A. en anglais. Elle a travaillé dans des écoles primaires comme éducatrice en lecture et enseignante-ressource de bibliothèque, et elle a animé des ateliers sur la littérature de jeunesse offerts à des enseignants et à des étudiants de niveau secondaire. Elle a été élue au poste de présidente de Literacy Partners of Quebec, une coalition provinciale. Parmi ses passe-temps, elle aime à lire, à voyager et à faire des activités en famille.

Mary Gordon est née et a grandi à Terre-Neuve. Elle est présentement administratrice des programmes d'éducation des parents et d'alphabétisation familiale du Conseil scolaire du district de Toronto. Mary a travaillé avec des enfants de tout âge et leurs familles. Au cours des années, elle a élaboré plusieurs cours d'éducation des parents, dont le plus récent s'intitule *Roots of Empathy*. En janvier 1998, Mary a assisté à une réunion d'experts de l'Organisation de coopération et de développement économiques, à Paris, qui avait pour but de définir les questions de politique sociale concernant les jeunes enfants.

Ruth Hayden est professeure au département d'enseignement primaire de l'université de l'Alberta, où elle donne des cours de premier cycle et de niveau supérieur en lecture et en arts du langage. Ses travaux de recherche portent principalement sur l'alphabétisation chez tous les groupes d'âge dans des contextes multiculturels. Elle s'intéresse particulièrement au rôle que joue la

communauté dans le domaine de l'alphabétisation. Elle collabore avec Maureen Sanders à explorer et à offrir divers programmes d'alphabétisation familiale, en collaboration avec un certain nombre d'organismes de services sociaux et de santé.

Patricia Helliwell a toujours été très intéressée à travailler auprès des familles. Elle a enseigné pendant quinze ans au Institute of Child Study de l'université de Toronto et, par la suite, elle a été coordonnatrice des garderies pour l'organisme responsable des services à la famille et à l'enfance dans la région de Niagara, en Ontario. Elle est présentement coordonnatrice de l'alphabétisation au Hants Shore Health Centre en Nouvelle-Écosse.

Pat Hoffman est éducatrice d'adultes et joue un rôle actif dans le domaine de l'alphabétisation en Saskatchewan depuis bon nombre d'années. Elle a élaboré des programmes d'alphabétisation familiale et d'apprentissage en milieu de travail, ainsi que des cours de formation de base et de perfectionnement d'anglais langue seconde. Présentement, Pat est gestionnaire des programmes de formation de base au ministère de l'Éducation postsecondaire et de la Formation professionnelle de la Saskatchewan.

Celia Lottridge est l'une des fondatrices du programme *Parent-Child Mother Goose* et en est la directrice depuis 1991. Elle est titulaire d'une M.Bibl. de l'université Columbia et d'un B.Ed. de l'université de Toronto. Elle a travaillé comme bibliothécaire en littérature de jeunesse, institutrice-bibliothécaire, gestionnaire de librairie et raconteuse professionnelle. Elle est auteure de plusieurs livres pour enfants, dont *The Name of the Tree*, *Ten Small Tales*, *Ticked to Curlew*, et *Wings to Fly*.

Laureen MacKenzie, B.A., B.Ed., M.A., a travaillé comme enseignante, administratrice, animatrice, conseillère, bénévole et gestionnaire de programme. Ayant cumulé vingt-neuf ans d'expérience dans le domaine de l'éducation, elle occupe présentement le poste de cogestionnaire du programme *Literacy and Parenting Skills* au Alberta Vocational College à Calgary, en Alberta. Ses domaines de spécialisation sont l'éducation des parents, l'enseignement de l'anglais langue seconde, l'alphabétisation et l'éducation des enfants surdoués.

Shannon Palmer a fait ses études à l'université McGill et à l'université du Colorado et a obtenu un diplôme en histoire avec distinction en 1970. Elle a travaillé activement au sein de la Fédération canadienne des associations foyer-école et parents-maîtres durant les vingt dernières années et elle a été directrice provinciale du projet national d'alphabétisation de cet organisme. Depuis 1990, elle est membre du conseil d'administration de l'Alberta Science Foundation. À l'heure actuelle, elle est coordonnatrice du programme *Books for Babies* à Calgary, en Alberta. Elle est mère de trois filles et travaille dans l'entreprise familiale à Hill Spring et à Calgary, en Alberta.

Mary Ellen Peterson est mère de six enfants et titulaire d'un B.Ed. en éducation des jeunes enfants de l'université de l'Alberta. Dans le passé, elle a été présidente de la Hill Spring Home and School Association et membre du comité du Ministre sur l'éducation en sexualité humaine. Elle a aussi été présidente de la Cardston and District Home and School Association.

Présentement, elle est coordonnatrice du programme *Books for Babies* à Calgary, en Alberta.

Maureen Sanders est directrice exécutive de la Prospects Literacy Association depuis six ans. Elle a dirigé divers projets dans le domaine de l'alphabétisation des adultes, dont l'élaboration de programmes d'études, la conception de matériel créé par des étudiants, l'évaluation de programmes, le développement de logiciels de gestion de base de données, la création de programmes destinés aux adultes ayant des troubles du développement, ainsi que l'élaboration de programmes d'alphabétisation familiale. À l'heure actuelle, Maureen participe à la création d'un centre d'alphabétisation familiale à Edmonton, en Alberta.

Catherine Sieben est mère de trois enfants et étudiante à temps partiel à l'université de la Saskatchewan. L'alphabétisation familiale a toujours occupé une place importante chez elle. Depuis 1995, elle anime le programme *Come Read With Me* au St. John's Parent Support Centre. En 1997, elle a été nommée au poste de coordonnatrice de l'alphabétisation à Saskatoon.

Sharon Skage oeuvre dans le domaine de l'alphabétisation familiale depuis 1989. Elle a fondé le *Family Reading Program* à Red Deer, en Alberta, et elle a travaillé pour le Family Literacy Action Group of Alberta durant les quatre années d'existence de cet organisme. À l'heure actuelle, elle participe à la création d'un centre provincial d'alphabétisation familiale en Alberta et elle coordonne l'élaboration de normes et de méthodes d'évaluation des programmes d'alphabétisation bénévoles pour le compte de l'Association of Literacy Coordinators of Alberta.

Jan Smith est présentement adjointe spéciale du ministre des Affaires autochtones et du Nord du Manitoba. Elle a été agente de liaison communautaire à l'école Victor Mager pendant dix ans, elle a travaillé au ministère des Services à l'enfance et à la famille et elle a été membre du conseil d'administration de l'organisme Literacy Partners of Manitoba. Elle est mariée et mère de deux enfants.

Adele Thomas est professeure agrégée à la faculté d'éducation de l'université Brock, où elle donne des cours de formation préalable des enseignants. En plus de ses intérêts dans les domaines de l'alphabétisation familiale et de la formation des éducateurs de jeunes enfants, elle a aidé à créer le *Family Learning Program* du conseil scolaire du district de Niagara. Le *Family Learning Program* offre aux parents une formation d'appoint et une formation en éducation des jeunes enfants, dans le cadre d'un programme unique d'alphabétisation familiale axé sur l'interaction parents-enfants.

Beverly Zakaluk, Ph.D., est professeure à la faculté d'éducation de l'université du Manitoba. Elle a reçu la médaille du Lieutenant gouverneur pour l'alphabétisation et, en 1977, elle a été mise en nomination pour le prix d'excellence en enseignement supérieur de l'université du Manitoba. Elle a récemment publié un rapport de recherche intitulé *The Excel Project: The effectiveness of a wireless, laptop computer-based intervention on the biography writing of grade 4 students*. Beverly est aussi connue dans le monde entier pour ses travaux sur la lisibilité.

Introduction

Au fur et à mesure que les programmes d'alphabétisation familiale se développent, les alphabétiseurs concentrent de plus en plus leurs efforts sur des activités visant à faire durer les programmes d'année en année. Le recrutement, la collecte de fonds, la rédaction de propositions, l'évaluation de programme, l'élaboration de matériel et la gestion des ressources sont nécessaires pour maintenir les programmes d'alphabétisation familiale, même si ces activités s'ajoutent aux autres travaux courants de planification de l'enseignement et d'interaction avec les familles. Par conséquent, les alphabétiseurs ont généralement peu d'occasions de réfléchir à leurs expériences des programmes d'alphabétisation familiale en dehors de leur propre milieu ou de leur propre communauté et de rendre compte de ces expériences. Les conférences provinciales et nationales sur l'alphabétisation des adultes et l'alphabétisation familiale ainsi que les bulletins d'information sont l'un des moyens de partager des préoccupations et des idées avec un plus vaste auditoire; par ailleurs, la Base de données en alphabétisation des adultes (BDAA) fournit un accès électronique à l'information sur les initiatives d'alphabétisation partout au Canada et ailleurs.

Il existe un besoin continu de documentation sur le développement des programmes d'alphabétisation familiale pour pouvoir comprendre la dynamique du travail auprès des familles dans différentes communautés. L'alphabétisation familiale suscite de plus en plus d'intérêt et les planificateurs des nouveaux programmes devraient pouvoir profiter de l'expérience et des ressources des personnes qui ont déjà eu à résoudre des problèmes d'exécution des programmes et à travailler en collaboration avec des familles et des partenaires de la communauté. La réalisation de programmes d'alphabétisation familiale efficaces a souvent mené à l'adoption d'approches innovatrices en matière de collaboration de la communauté, de participation des familles et de formation des alphabétiseurs. Pourtant, à l'heure actuelle, il existe peu de documentation écrite sur le développement des programmes d'alphabétisation familiale au Canada et il y a peu de choses accessibles à un vaste auditoire d'alphabétiseurs et de professionnels en ressources familiales.

Ce document vise à réunir un échantillon de programmes d'alphabétisation familiale qui représentent l'éventail des approches en matière d'alphabétisation familiale dans différentes communautés de tout le Canada. Au lieu d'être un rapport écrit par une seule personne qui connaît plus ou moins bien les programmes, ce document est rédigé par les alphabétiseurs qui ont travaillé de près à la création et à la réalisation des programmes d'alphabétisation familiale. Ces alphabétiseurs ont pris le temps de réfléchir à la nature de leurs travaux d'alphabétisation auprès des familles ainsi qu'aux défis qui se sont posés à eux et aux personnes qui ont participé à leur programme.

Lorsque l'idée de faire rédiger des études de cas d'alphabétisation familiale par des alphabétiseurs a été soulevée pour la première fois, il a été décidé de créer un comité consultatif composé d'alphabétiseurs en milieu familial et représentant un vaste éventail de régions géographiques et de communautés culturelles. Ce comité consultatif avait pour tâche d'établir des critères de

sélection de programmes d'alphabétisation familiale et de dresser une liste de programmes à partir de laquelle il serait possible de faire un choix final. Il a été déterminé que, dans la mesure du possible, les programmes seraient sélectionnés selon les critères suivants :

- partenariats communautaires. Démontrer que la viabilité du programme a été obtenue grâce à une collaboration de part de la communauté;
- des "antécédents" en matière d'alphabétisation familiale. Démontrer que les programmes ont existé pendant plus de trois ans, afin d'illustrer que les stratégies d'évaluation ont été mises à exécution et que les défis à la survie du programme ont été surmontés;
- représentation géographique et culturelle. Le programme doit refléter la diversité géographique et culturelle du Canada;
- une approche unique à la réalisation d'un programme d'alphabétisation familiale. Le programme est un modèle qui peut être adapté par d'autres alphabétiseurs ou qui représente une approche innovatrice en matière d'alphabétisation familiale.

À l'étape de planification initiale du projet, les associations d'alphabétisation francophones ont exprimé leur désir de produire un document complémentaire reflétant les approches distinctes adoptées par les communautés francophones en matière d'alphabétisation familiale. Par conséquent, le présent document traite principalement de programmes en langue anglaise. Par ailleurs, une étude nationale visant à documenter et à analyser les programmes d'alphabétisation autochtones est en voie de réalisation (Globensky, 1998), dans le but d'obtenir une perspective provinciale et nationale et de faire des recommandations. En conséquence et en raison du peu d'information disponible sur les projets d'alphabétisation autochtones, il est recommandé au lecteur de se reporter à l'étude Globensky afin d'obtenir une perspective détaillée de l'alphabétisation familiale dans les communautés autochtones.

Douze programmes venant de huit provinces sont présentés dans ce document. Tous les alphabétiseurs-auteurs ont contribué étroitement à la réalisation des programmes et ont travaillé directement auprès des familles. En plus de discuter des premières étapes de l'élaboration des programmes et du travail auprès des familles, tous les alphabétiseurs ont tenté d'examiner et d'analyser les aspects du contexte communautaire de l'alphabétisation familiale et la nature des obstacles qu'ils ont rencontrés, ainsi que de faire des suggestions et de proposer des stratégies pour assurer le maintien des programmes d'alphabétisation familiale.

L'éventail des approches en matière d'alphabétisation familiale est notable. En voici quelques exemples : programmes axés sur l'interaction parent-enfant par la voie du langage parlé et de la lecture de contes, programmes basés sur le jeu qui encouragent la lecture partagée entre parent et enfant, et programmes destinés à des groupes formés seulement de parents et offrant des ateliers portant sur les livres pour enfants, l'écriture et le rôle de parent. Le document présente également des programmes d'alphabétisation familiale faisant appel à une grande contribution de la communauté, afin d'examiner le processus de collaboration dans les établissements scolaires et les organismes communautaires.

Trois programmes ont été choisis en Alberta. La *Prospects Literacy Association* a été choisie comme exemple d'un organisme d'alphabétisation qui se dévoue grandement à la cause de l'alphabétisation familiale et qui offre une multitude de projets d'alphabétisation familiale concertés. *Books for Babies* est un exemple d'un programme qui est offert entièrement par des bénévoles et auquel les familles participent dès la naissance de leurs enfants. *Literacy and Parenting Skills* est un programme qui est offert sous forme d'atelier et qui a mené à la création de matériel de formation d'alphabétiseur et de matériel destiné aux participants et adapté aux apprenants dont l'anglais est la langue seconde.

Le programme *Families in Motion* de la Colombie-Britannique est un programme communautaire comportant quatre volets : éducation des adultes, éducation des jeunes enfants, séances en groupe pour les parents, et interaction parents-enfants. C'est un exemple des avantages qu'offrent la planification collective et la participation de la communauté dès le début d'un projet.

Au Manitoba, le programme *Book Bridges* est une série d'ateliers d'alphabétisation familiale qui est offerte dans un grand nombre de communautés et qui comporte des activités de formation d'animateur et un réseau de soutien communautaire. Le programme d'alphabétisation familiale de l'école *Victor Mager* est un exemple de la vision adoptée par une école pour répondre aux besoins des familles et son engagement à offrir une vaste gamme de services d'alphabétisation adaptés aux besoins de tous les membres de la famille.

Le *Fun and Learning Centre* de la Fogo Island Literacy Association, à Terre-neuve, est un programme qui démontre la puissance des efforts de la communauté et des bénévoles pour mieux faire comprendre l'importance de l'alphabétisation familiale et pour créer un programme d'alphabétisation offert aux familles et dirigé par les familles elles-mêmes.

En Nouvelle-Écosse, le programme *Learning Together* du Hants Shore Health Centre est un exemple de soutien provincial et de collaboration communautaire. Le Hants Shore Health Centre fait preuve d'un engagement exceptionnel envers l'alphabétisation, dans le cadre de sa mission visant à promouvoir la santé et le bien-être des membres de la communauté. Par ailleurs, le ministère de l'Éducation et de la Culture de la Nouvelle-Écosse a fourni des ressources d'élaboration de programme et de formation pour permettre aux communautés d'offrir une série d'ateliers d'alphabétisation familiale et de remettre aux participants des ressources documentaires et des livrets.

C'est en Ontario que sont offerts deux des plus anciens programmes d'alphabétisation familiale au pays. Les Centres d'art d'être parents et d'alphabétisation familiale du Conseil scolaire du district de Toronto sont un modèle de centres d'accueil parent-enfant en milieu scolaire et à caractère multiculturel qui offrent des activités d'alphabétisation familiale dans un contexte parental. Le programme *Parent-Child Mother Goose* est un programme de développement du langage qui s'adresse aux familles ayant de jeunes enfants et qui a été reproduit dans de nombreuses communautés de tout le Canada. L'analyse de Celia Lottridge sur le programme *Parent-Child Mother*

Goose est accompagnée d'un compte rendu d'une version adaptée de ce programme, appelée *Rhymes That Bind*.

L'alphabétisation familiale jouit d'un appui considérable au Québec et le programme *J'apprends avec mon enfant* est un modèle du soutien accordé à l'alphabétisation familiale par une commission scolaire et de l'élaboration d'un vaste programme de bénévolat destiné à offrir aux familles une aide à l'alphabétisation de leurs enfants en milieu scolaire.

En Saskatchewan, le programme *Come Read With Me* est un impressionnant réseau provincial d'ateliers d'alphabétisation familiale offerts grâce à un bassin de plus de deux cents animateurs, selon un modèle de formation des formateurs.

À l'étape d'élaboration de ce document, les discussions avec les alphabétiseurs ont souvent porté sur les questions complexes liées aux efforts pour aider les familles à s'alphabétiser. Comme l'ont souligné Nickse et Quezada (1994, p. 211) dans leur ouvrage :

[traduction]

L'amélioration des capacités de lecture et d'écriture n'est que l'un des objectifs des familles qui ont besoin d'aide dans une myriade d'autres domaines. La pratique de l'alphabétisation ne peut se faire dans le vide, ni dans des familles aux prises avec des problèmes sociaux, affectifs et économiques. Les concepteurs de programmes d'alphabétisation reconnaissent de plus en plus que l'amélioration des capacités de lecture et d'écriture ne peut être dissociée de la multitude d'autres facteurs qui ont un impact sur le bien-être des familles, comme la pauvreté et ses effets, la qualité du rôle parental et la communication avec les écoles. ... Les concepteurs de programmes comprennent maintenant que l'alphabétisation est un fil délicat auquel se rattache un grand nombre de questions. Les programmes d'alphabétisation familiale font valoir la joie de l'alphabétisation, de même que certains aspects fonctionnels tels que son importance vis-à-vis du rendement scolaire des enfants et de la capacité des adultes à trouver de l'emploi dans un marché du travail en détérioration.

L'un des chapitres du document traite de quelques-unes des grandes questions qui se posent aux alphabétiseurs. On y examine certains renseignements historiques pertinents sur le mouvement d'alphabétisation familiale, les définitions de l'alphabétisation familiale, ainsi que les résultats d'études sur les familles et l'alphabétisation et sur les interventions dans le domaine de l'alphabétisation familiale.

Il est à souhaiter que ce document aidera à faire progresser le dialogue sur la pratique de l'alphabétisation familiale et qu'il encouragera la discussion sur les orientations futures de l'alphabétisation familiale au Canada. Il est évident que les différentes approches présentées dans le document ont grandement profité aux familles qui ont participé aux programmes. Par ailleurs, les réflexions et les expériences des alphabétiseurs montrent que de nombreuses questions liées à la pratique de l'alphabétisation familiale n'ont pas encore été reconnues ni étudiées de façon systématique. Le milieu de l'alphabétisation familiale est positif et optimiste face à l'avenir, tout comme les parents avec lesquels nous travaillons ont de l'espoir pour l'avenir de leurs enfants.

Référence

Nickse, R. et Quezada, S. (1994). *Collaborations: A key to success in family literacy programs*. Dans D. K. Dickinson (Ed.), **Bridges to literacy: Children, families, and schools** (pp. 211-235). Oxford, R.-U.: Blackwell Publishers.

Vue d'ensemble des perspectives de l'alphabétisation familiale : la recherche et la pratique

Adele Thomas et Sharon Skage

Dans la dernière décennie du vingtième siècle, même si l'opinion générale est que l'alphabétisation est absolument essentielle au développement économique et social d'une nation, la société éprouve encore des difficultés à soutenir l'alphabétisation de ses citoyens. En raison des progrès technologiques, les exigences d'alphabétisation reliées à l'emploi se sont accrues et on s'attend à ce que les gens aient des niveaux d'alphabétisation de plus en plus élevés. Au même moment, l'alphabétisation est liée aux préoccupations concernant les difficultés continuelles à réduire la pauvreté, tant en ce qui a trait aux facteurs causals qu'aux tentatives de trouver des solutions. La reconnaissance de l'importance de l'alphabétisation a donné lieu à de nouvelles approches à l'égard de la pratique de l'alphabétisation et de la recherche dans ce domaine.

L'alphabétisation familiale unit la recherche et la pratique dans plusieurs domaines d'étude et de service social, y compris la sociologie, la psychologie et l'éducation. Essayer de représenter l'étendue du domaine de l'alphabétisation familiale est une tâche intimidante. C'est un peu comme tenter de saisir un vaste paysage en une seule photographie. Lorsqu'on tente de mettre au point une partie de la scène, on perd de vue une autre partie du paysage et il devient impossible de tout saisir dans la photo. La perception de l'alphabétisation familiale, du point de vue de l'alphabétisation des adultes, est souvent concentrée sur l'apprentissage des adultes relativement aux niveaux d'alphabétisation des adultes, au perfectionnement professionnel et aux possibilités économiques des membres adultes de la famille, ainsi qu'à la réforme de l'éducation des adultes. Lorsque la perception de l'alphabétisation familiale est tournée vers les enfants, le rôle de la famille devient essentiel en ce qui a trait aux questions relatives au développement du langage à un jeune âge et aux expériences avec des imprimés à domicile, à l'acquisition des capacités de lecture et d'écriture, au soutien parental et à la maturité scolaire, ou au rendement scolaire ultérieur des enfants. Néanmoins, des images partielles de l'alphabétisation familiales peuvent nous faire perdre de vue que l'alphabétisation familiale est un processus social, interactif et polyvalent qui influence la façon de penser des adultes et des enfants. Une telle perception étroite peut aussi nous empêcher de voir que l'alphabétisation familiale est un mouvement social basé sur l'équité sociale et l'autonomie des familles.

Des images partielles de l'alphabétisation familiale ont été présentées dans les politiques gouvernementales et dans la pratique de l'alphabétisation. Les campagnes de sensibilisation du public axées sur l'alphabétisation familiale peuvent avoir de la difficulté à projeter une vision des possibilités d'alphabétiser aussi bien les adultes que les enfants par des activités d'alphabétisation familiale, lorsqu'elles proclament les bienfaits de la préparation à la lecture ou du rendement scolaire pour les enfants. Les éducateurs d'adultes peuvent être convaincus qu'ils offrent des programmes d'alphabétisation familiale lorsqu'ils ajoutent des services de garde d'enfants aux programmes traditionnels d'éducation de base ou de recyclage des adultes. De telles perceptions ne tiennent pas pleinement compte de l'interaction d'alphabétisation dynamique de la famille en tant qu'unité et, de plus, elles ne misent pas sur cette interaction comme fondement de l'alphabétisation des adultes et des enfants. Conscients des difficultés à faire comprendre la dynamique complexe de l'alphabétisation familiale, nous allons tenter d'examiner certains documents pertinents sur la recherche et l'intervention et de définir quelques questions d'actualité qui se posent aux alphabétiseurs et aux concepteurs de politiques. Il est à souhaiter qu'une analyse critique contribuera à éclaircir certaines questions et orientations en ce qui a trait à l'avenir de la pratique et de la politique de l'alphabétisation familiale.

Qu'est-ce que l'alphabétisation familiale?

L'expression "family literacy" (alphabétisation familiale) a été employée pour la première fois par Denny Taylor dans son étude de 1983 sur le contexte social du domicile comme facteur essentiel de l'alphabétisation des jeunes enfants. Ni dans les initiatives et les travaux antérieurs à l'étude de Taylor, ni dans la multitude d'activités d'alphabétisation familiales qui ont eu lieu depuis ce temps ne trouve-t-on une seule définition généralement reconnue de ce que cette expression signifie. Elle a été utilisée pour désigner [traduction]

- un intérêt dans la façon dont l'alphabétisation est employée en milieu familial
- l'étude des liens entre l'alphabétisation en milieu familial et le rendement scolaire des enfants, et
- la conception, la réalisation et l'évaluation de programmes pour faciliter l'alphabétisation des familles" (Tracey, 1995, p. 281).

De nombreuses définitions de l'alphabétisation familiale ont été proposées durant les quinze années qui se sont écoulées depuis la publication de l'étude de Taylor (1983) (Morrow et Paratore, 1993; Taylor, 1997). La diversité évidente de ces définitions reflète la multiplicité de programmes et d'activités qui existent pour tenir compte des différents contextes culturels des familles. Les deux expressions suivantes sont fréquemment employées :

Alphabétisation familiale s'entend des nombreuses façons dont les familles développent et utilisent leurs capacités de lecture et d'écriture pour accomplir des tâches et des activités quotidiennes, par exemple écrire une note à l'éducateur d'un enfant, lire une histoire à l'heure du coucher, faire une liste d'achats et suivre une recette. De plus, l'alphabétisation familiale se caractérise par les activités de lecture et d'écriture que les adultes font à domicile pour

différentes raisons et par les discussions des adultes en matière d'alphabétisation, du fait que les adultes peuvent servir de modèle de comportement en alphabétisation au foyer (Barton, 1997).

Intervention en alphabétisation familiale s'entend d'un vaste éventail d'initiatives qui reconnaissent le rôle de la famille dans l'alphabétisation de ses membres et qui visent à aider les familles à s'alphabétiser et à obtenir des ressources d'alphabétisation. Il existe de nombreux genres de projets d'alphabétisation, par exemple la lecture de contes, les cercles de lecture, les ateliers sur le rôle parental comportant des activités de lecture partagée, les clubs de devoirs à domicile auxquels participent les parents, les cours d'éducation des adultes faisant appel à des expériences familiales ou à des livres pour enfants, ainsi que des sacs à livres pour les parents et les bébés.

Dans les définitions de l'alphabétisation familiale, le mot *familiale* fait généralement allusion à certains aspects essentiels de la structure, de la fonction et du développement de l'unité familiale (Baily et Simeonsson, 1988). La structure de la famille désigne les liens entre les membres de la famille et la mesure dans laquelle ces liens déterminent la façon dont la famille s'acquitte des tâches quotidiennes. Les influences socio-culturelles des deux dernières décennies ont grandement modifié nos perceptions de la composition d'une famille. Aujourd'hui, il existe de nombreuses combinaisons de parents et d'enfants et il est probable que beaucoup d'enfants vivront dans plus d'un type de famille avant d'atteindre l'âge adulte (Conseil canadien de développement social, 1997).

Outre la structure de la famille, l'aspect fonctionnel des familles désigne les responsabilités qu'assument les membres de la famille et qui contribuent à la formation de l'unité familiale. L'affection, les conseils, l'éducation, les aspects économiques, les aspects physiques et la socialisation sont des fonctions particulières à la famille, de même que les rôles d'enseignant, de gestionnaire des finances, de fournisseur de soins de santé et de disciplinaire que jouent les parents (Bailey et Simeonsson, 1988). La mesure dans laquelle les parents assument les différents rôles familiaux est unique à chaque famille.

Les caractéristiques du développement des familles désignent les stades de formation de l'unité familiale, soit la procréation, l'éducation des enfants, le départ des enfants adultes et le troisième âge des parents adultes. Ces changements progressifs sont également influencés par divers facteurs sociaux, économiques et culturels qui ont un effet sur l'adaptation familiale et les différences individuelles des membres de la famille. Étant donné les complexités que suscite la définition de la *famille* dans le contexte de l'alphabétisation familiale, la tendance à utiliser de larges définitions de l'alphabétisation familiale permet d'éviter de porter des jugements de valeur et de trop simplifier les caractéristiques typiques des familles.

Historique de l'alphabétisation familiale

Les premiers programmes d'alphabétisation familiale, qui avaient pour but d'aider les familles à s'alphabétiser, ont été créés en Israël, aux États-Unis et en Angleterre dans les années 1970 et 1980. C'est aussi vers le début des années 1980 que des programmes d'alphabétisation familiale ont commencé à apparaître au Canada. Les centres d'éducation des parents du centre-ville établis par le Toronto School Board en 1981, le programme J'apprends avec

mon enfant créé à Montréal en 1983 et le programme Bookmates conçu à Winnipeg en 1984 ont été parmi les premiers programmes à voir le jour dans notre pays. En 1997, on trouvait des programmes d'alphabétisation familiale dans les dix provinces et dans les Territoires du Nord-Ouest. Les bibliothèques, les écoles, les églises, les centres de santé et les centres communautaires ne sont que quelques endroits où les familles peuvent obtenir de l'aide en alphabétisation.

Outre les activités et les programmes locaux, des projets provinciaux et nationaux ont été réalisés afin de mieux faire comprendre l'importance de l'alphabétisation familiale, par exemple la campagne "L'alphabétisation commence à la maison" menée par la Société canadienne des postes et ABC Canada. En plus de mieux faire connaître l'alphabétisation familiale au moyen d'un timbre-poste inhabituel et attrayant, cette campagne a permis de recueillir des fonds qui ont été distribués aux programmes d'alphabétisation familiale du pays.

Au Canada, plusieurs groupes d'intérêts et organismes d'alphabétisation familiale ont apporté leur soutien à l'alphabétisation familiale. Dans un rapport de Darville sur la situation de l'éducation des adultes au Canada, paru en 1992, l'alphabétisation familiale n'a fait l'objet que d'une brève mention relativement à la création d'un groupe de promotion de l'alphabétisation familiale en Ontario. Le Family Literacy Interest Group of Ontario (FLIG) a été créé en 1988 afin de définir les questions liées à l'alphabétisation familiale et de plaider en faveur du financement des programmes. Parmi ses activités, le FLIG a présenté des exposés, tenu des conférences provinciales sur l'alphabétisation familiale, publié un manuel sur l'alphabétisation familiale et fourni de l'aide et de l'information aux alphabétiseurs de toute la province. L'organisme a cessé d'exercer ses activités en 1995, lorsque la province a mis fin au financement des programmes d'éducation des adultes.

Un autre organisme provincial d'alphabétisation familiale, le Family Literacy Action Group de l'Alberta (FLAG), a été créé en 1993. Le FLAG était un comité spécial composé de personnes qui ont vu le potentiel qu'offre l'alphabétisation familiale pour rompre le cycle des faiblesses en lecture et en écriture et pour renforcer la famille. Durant ses quatre années d'existence, le FLAG a apporté un soutien aux alphabétiseurs et aux organismes intéressés en fournissant de l'information, en constituant des réseaux et en publiant des ressources. Il a aussi travaillé à promouvoir et à célébrer l'alphabétisation familiale en participant à des forums publics, à des ateliers et à des conférences.

Bon nombre des organismes provinciaux d'alphabétisation ont joué un rôle clé dans l'avancement de l'alphabétisation familiale. Par exemple, le Saskatchewan Literacy Network a commencé très tôt à promouvoir et à soutenir le développement de projets d'alphabétisation familiale dans cette province. Certains ministères de l'éducation provinciaux ont aussi joué un rôle important, comme c'est le cas en Nouvelle-Écosse. Au Québec, les commissions scolaires ont été au premier rang de la recherche et de la mise en oeuvre de programmes dans le domaine de l'alphabétisation familiale.

Par ailleurs, plusieurs conférences ont servi à fournir une tribune de discussion et à diffuser des travaux sur l'alphabétisation familiale. En 1994, le Saskatchewan Literacy Network et le Saskatchewan Council for Educators of

Non-English Speakers ont été l'hôte, à Saskatoon, d'une conférence ayant pour thème *Celebrating Family and Community*. La même année, la *National Conference on Family Literacy*, parrainée par le National Ad Hoc Family Literacy Group, a été tenue à Ottawa. Un symposium national sur l'alphabétisation familiale, intitulé *L'alphabétisation familiale en français*, a également eu lieu en 1994 à Aylmer.

Le gouvernement fédéral a prêté une attention particulière et accordé son soutien à l'alphabétisation familiale au Canada, et ce, tout au long de l'évolution de ce domaine. Le Secrétariat national à l'alphabétisation (SNA), créé en 1988, a pour mandat de promouvoir l'alphabétisation comme élément essentiel d'une société de l'apprentissage et de rendre la vie sociale, économique et politique du Canada plus accessible par la voie de l'alphabétisation. Au cours des années, le SNA a financé plusieurs projets innovateurs qui ont fait progresser la pratique et l'étude de l'alphabétisation familiale. En 1997-1998, l'alphabétisation familiale a été reconnue comme un secteur de financement prioritaire, de même que l'alphabétisation en milieu de travail et la recherche en alphabétisation.

Dans les prochaines sections du document, nous allons passer en revue le rapport global de Darville (1992) sur la situation des activités d'alphabétisation des adultes, afin de situer l'alphabétisation familiale dans le contexte plus large des politiques gouvernementales et de la planification en matière d'alphabétisation des adultes au Canada. En examinant quelques-unes des préoccupations fondamentales soulevées par Darville, nous espérons éclaircir les questions de pratique et de politique concernant l'alphabétisation familiale.

L'utilisation des statistiques sur l'alphabétisation

Le rapport de Darville s'est inspiré des statistiques issues d'une enquête nationale sur l'alphabétisation des adultes (Statistique Canada, 1991). Cette enquête a révélé qu'environ le tiers de la population adulte a de la difficulté à lire et à écrire, dans les cas où les adultes tentent de lire et d'écrire dans des situations peu familières ou complexes. L'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) (Compton, 1996; OCDE et Statistique Canada, 1995) a produit des résultats comparables, à l'aide de procédures d'évaluation plus complexes et en partant du principe que l'alphabétisation est un vaste ensemble de capacités employées dans une multitude de contextes.

Les statistiques sur l'alphabétisation n'illustrent pas les nombreux moyens par lesquels les gens et les familles font face aux exigences d'alphabétisation dans la vie de tous les jours, mais elles peuvent influencer la conception des politiques gouvernementales. Tout comme l'alphabétisation en milieu de travail est devenue le point de mire des politiques gouvernementales après la publication des résultats de l'EIAA, l'alphabétisation familiale pourrait susciter une réaction semblable. Les résultats de l'Enquête nationale longitudinale sur les enfants et les jeunes (ENLEJ) (Ross, Scott et Kelly, 1996) ont permis de définir des tendances à l'égard du développement physique, social et affectif des enfants selon cinq grands indicateurs, soit la vie familiale, la sécurité économique, le risque physique, les ressources communautaires et le dynamisme civique. Les résultats de l'ELNE ont confirmé que le revenu familial est l'un des principaux facteurs qui influent sur le bien-être des enfants. Le quart des enfants de familles à faible revenu éprouvent des

difficultés sur le plan verbal, comparativement au sixième des enfants de familles à revenu moyen; par ailleurs, la dépression parentale est présente dans près de vingt pour cent des familles à faible revenu, comparativement à huit pour cent chez les familles à revenu moyen.

En ce qui concerne l'alphabétisation familiale, l'évaluation des pratiques d'alphabétisation à domicile s'est limitée aux déclarations et à la mémoire des répondants. Bien que les résultats obtenus par de telles techniques puissent être surestimés, la majorité des parents semblent jouer un rôle actif dans la préparation de leurs enfants à l'école et ont déclaré qu'ils lisent à leurs enfants au moins quelques fois par semaine. En ce qui concerne les enfants d'âge scolaire, les enseignants ont déclaré que les deux tiers de leurs élèves ont des parents qui "s'intéressent de près" à l'éducation de leurs enfants. Par ailleurs, les résultats de l'ENLEJ ont révélé que les enfants dont les parents s'intéressent peu à leur éducation ont sept fois plus de chances de redoubler une année scolaire que les enfants dont les parents attachent une grande importance à l'éducation.

L'Enquête nationale longitudinale sur les enfants et les jeunes pourrait être l'un des facteurs de la plus grande sensibilisation du public à l'égard des effets négatifs de la pauvreté chez les enfants et de l'accroissement du soutien pour les interventions en matière d'alphabétisation familiale. Au cours des dernières années, on a constaté des changements dans les politiques gouvernementales relatives aux enfants et aux familles (Conseil canadien de développement social, 1997).

Le Québec a annoncé plusieurs réformes, dont les suivantes : une augmentation du nombre de places en garderies et une réduction des frais de garde d'enfants; une consolidation du programme d'allocations familiales visant à accorder une plus grande allocation aux familles à faible revenu; un prolongement des congés parentaux; ainsi qu'un accroissement du nombre de logements sociaux et une augmentation des subventions pour les travailleurs à faible revenu. En 1997, le gouvernement de la Colombie-Britannique a regroupé des sections de cinq différents ministères de manière à créer un nouveau ministère des enfants et de la famille. Ce nouveau ministère coordonne vingt organismes régionaux qui offrent des services multidisciplinaires et communautaires de protection et de sécurité des enfants.

En 1996, la Saskatchewan a été officiellement reconnue par la Ligue canadienne pour la protection de l'enfance pour sa stratégie provinciale destinée à soutenir le bien-être des enfants et des familles. En 1993, cette province a adopté un plan d'action pour les enfants qui comporte des initiatives de garde d'enfants, d'éducation, de santé et de logement social. Des fonds provinciaux ont été alloués à des prématernelles dans vingt-six écoles, à un programme de soutien des mères et à des centres pour mères adolescentes. En Alberta, des programmes d'alphabétisation familiale sont financés dans le cadre d'un programme d'intervention précoce adopté par le *Commissioner of Services for Children*.

La base de financement des interventions en alphabétisation familiale

Le survol historique de Darville (1992) comportait un sommaire du financement des mesures d'alphabétisation des adultes et faisait état d'une augmentation constante des fonds alloués à l'échelle locale par les conseils scolaires, les collèges communautaires, les bibliothèques, ainsi que les organismes bénévoles et communautaires, lorsque le gouvernement fédéral a cessé de financer l'éducation des adultes en 1985.

[traduction]

Les activités d'alphabétisation des adultes entrent davantage dans la compétence des provinces en matière d'éducation que dans celle du gouvernement fédéral en matière de formation professionnelle. Les ministères de l'éducation axée sur l'enfant ont généralement accordé une faible priorité à l'alphabétisation des adultes, mais un certain nombre de programmes financés par les provinces ont été mis en oeuvre. Dans certaines provinces, des programmes d'alphabétisation ont été créés ou parrainés par des districts scolaires ou des collèges communautaires. Les collèges communautaires de la Colombie-Britannique, de l'Alberta et de la Saskatchewan ont généralement été plus actifs à ce chapitre. C'est en Ontario et au Québec que les districts scolaires ont été plus actifs dans ce domaine, mais de façon inégale et sans orientation globale. Les activités des établissements d'enseignement des provinces de l'Atlantique ont été minimales à ce chapitre et, dans bien des cas, se sont limitées à l'achat de matériel pour des organismes bénévoles.

Beaucoup d'organismes d'alphabétisation ont été créés à l'extérieur du système d'éducation. C'est au Québec que l'on trouve le plus grand nombre de programmes "communautaires", offerts par des "groupes populaires en alphabétisation". Dans les villes de l'Ontario, un certain nombre de programmes d'alphabétisation administrés par des conseils autonomes ont été créés, parfois en association avec des maisons d'entraide ou des bibliothèques. Dans plusieurs autres provinces, des programmes hors des établissements d'enseignement ont été créés par des organismes bénévoles, des bibliothèques et des centres communautaires. Des conseils locaux de l'organisme Laubach Literacy ont été formés dans les provinces Maritimes (le premier a été créé à Lunenburg en 1970), au Québec anglophone et en Ontario; en 1981, Laubach Literacy of Canada a été établi de façon indépendante par rapport à son organisme d'attache américain. Le Collège Frontière, qui depuis le début du siècle s'occupait d'envoyer des instituteurs-ouvriers dans l'arrière-pays, a tourné son attention vers les "frontières urbaines" et a commencé à offrir des programmes – dans bien des cas des programmes d'alphabétisation – aux pauvres et aux ex-détenus. (Darville, 1992, pp. 15-16)

Comme il a été mentionné dans le récent répertoire des projets d'alphabétisation familiale au Canada (Thomas et Skage, 1998), et d'après la description du développement des programmes d'alphabétisation familiale contenue dans le présent document, la tendance dans le domaine de l'alphabétisation familiale a été de continuer à mettre l'accent sur le soutien de programmes locaux faisant appel à une multitude de partenariats et de sources de financement. Il semble évident que la pratique de l'alphabétisation familiale a évolué à partir des activités et des politiques d'alphabétisation des adultes qui ont été élaborées au cours des deux dernières décennies.

Une plus grande sensibilisation du public à l'égard de l'alphabétisation

Les efforts de promotion et de lobbying déployés par les organismes d'alphabétisation des adultes ont contribué à accroître l'intérêt du public, à mesure que les aspects économiques de l'alphabétisation et la productivité des travailleurs ont commencé à faire partie du débat public et ont mené à l'adoption de nouvelles mesures gouvernementales de soutien de l'alphabétisation des adultes vers la fin des années 1980.

[traduction]

Depuis 1985, il y a eu un certain accroissement des activités d'alphabétisation dans chaque province et territoire. Cependant, d'une province et d'un territoire à l'autre, ces activités se sont développées différemment et inégalement. Les gouvernements ont déterminé l'étendue de leurs activités d'alphabétisation en fonction de leurs traditions d'éducation des adultes et de leurs ressources financières. Même s'il y a très peu de données, il faut se demander si l'ampleur des programmes d'alphabétisation n'est pas inversement proportionnelle au nombre de personnes faiblement alphabétisées dans l'une ou l'autre province ou territoire. En effet, l'ampleur des programmes n'est pas fonction du nombre de personnes faiblement alphabétisées, mais plutôt des ressources financières dont dispose un gouvernement pour répondre aux besoins d'alphabétisation et la façon dont ces ressources sont régies par les forces politiques et administrées par les partis au pouvoir et les fonctionnaires. Le transfert des responsabilités financières aux provinces aura probablement pour effet de rendre le développement des programmes d'alphabétisation encore plus inégal à travers le pays, à moins d'une forme quelconque de renouvellement de la péréquation régionale. (Darville, 1992, p. 25)

Tout comme les efforts au niveau de l'alphabétisation des adultes, les programmes d'alphabétisation familiale se sont développés de façon inégale d'une province à l'autre et ont été concentrés sur des activités bénévoles et à court terme dans bien des régions. Même dans des provinces comme l'Alberta et l'Ontario, où on a relevé un nombre relativement élevé de projets d'alphabétisation familiale (Thomas et Skage, 1998), beaucoup de ces projets doivent être exploités sans l'aide financière de la province parce que les critères des programmes limitent la participation aux adultes.

Dans son rapport, Darville (1992) a fait remarquer que le débat public sur la promotion de l'alphabétisation des adultes tend à faire valoir les avantages économiques et les gains de productivité des travailleurs et à minimiser le rôle de la pauvreté et les facteurs d'équité sociale. Bien que ce débat public ait eu pour effet immédiat de rehausser le profil de l'alphabétisation des adultes, il a fait naître de nouvelles préoccupations à l'égard des modes d'exécution des programmes d'alphabétisation et des perceptions de l'alphabétisation des adultes. Darville a énuméré trois préoccupations qui sont souvent répétées :

[traduction]

1) Les alphabétiseurs ont maintes fois critiqué la tendance qu'ont les médias et les publicitaires à représenter les personnes faiblement alphabétisées comme des rebus de la société et des incompetents et comme des gens qui sont incapables de travailler ou de s'intéresser à la politique et qui vivent dans la honte et la terreur. Cette déformation des "analphabètes" dans les médias peut faire plus de mal que de bien. (Il faut reconnaître que dans certaines activités

de sensibilisation, on s'efforce maintenant de créer des messages destinés à inspirer du respect pour les connaissances et la détermination des apprenants, et non de la pitié pour leurs lacunes. 2) Il semble parfois que le débat sur l'alphabétisation et la productivité est une façon de mettre les difficultés économiques sur le dos des travailleurs ordinaires, ou de blâmer les écoles, et de ne pas voir que les problèmes économiques sont le résultat des décisions des dirigeants et des politiques gouvernementales. 3) La plupart des alphabétiseurs comprennent très bien les liens qui existent entre l'analphabétisme et la pauvreté et ils savent que l'alphabétisation est un moyen de lutter contre la pauvreté. Cependant, les médias en font très rarement état. (Darville, 1992, p. 21)

Des préoccupations semblables ont été soulevées à l'égard des politiques gouvernementales en matière d'alphabétisation familiale (Auerbach, 1995; Grant, 1997). L'emploi d'un langage à caractère déficitaire dans le domaine de l'alphabétisation familiale, qui dépeint les familles pauvres comme étant démunies sur le plan culturel et condamnées à un cycle d'analphabétisme, est contraire aux études qui montrent que les familles pauvres et peu instruites ont beaucoup de riches pratiques d'alphabétisation et de valeurs d'aide familiale. À l'heure actuelle, les alphabétiseurs en milieu familial débattent activement cette question, mais on semble être de plus en plus conscient des préoccupations soulevées à l'égard des notions de déficit. Toutefois, l'avertissement de Darville au sujet de la cooptation du programme d'action en matière d'alphabétisation pour des motifs politiques et des objectifs à court terme demeure très réel pour le mouvement de l'alphabétisation familiale. Nous reviendrons plus loin à la question des notions de déficit en alphabétisation familiale.

La recherche sur la famille et le développement de l'alphabétisation

C'est en famille que l'alphabétisation débute et que les fondations de l'alphabétisation se posent. La conviction que l'influence de la famille sur l'alphabétisation est cruciale est fondée sur la notion selon laquelle l'alphabétisation n'est pas un ensemble de capacités, mais plutôt une façon de penser apprise par la communication en famille (Goelman, Oberg et Smith, 1984; Heath, 1983). Comment les familles font-elles pour soutenir l'alphabétisation de leurs jeunes enfants? Y a-t-il des activités parent-enfant identifiables, aussi informelles soient-elles, qui sont associées à l'alphabétisation? Ou la famille a-t-elle plutôt une influence générale sur l'alphabétisation qui crée des attentes positives vis-à-vis du niveau d'alphabétisation? Quels sont les effets des pratiques d'alphabétisation à domicile sur le rendement ultérieur en lecture et en écriture à l'école? Quels sont les effets des pratiques d'alphabétisation à domicile sur les adultes? Ces questions ont fait l'objet d'une grande quantité de recherche durant la dernière décennie. Dans les prochaines pages, nous présentons un aperçu des recherches qui ont eu des répercussions sur la pratique de l'alphabétisation familiale.

L'alphabétisation des enfants

Les premiers travaux de recherche (Sulzby, 1985; Teale, 1986; Wells, 1981, 1986) ont fait état d'un vaste éventail de pratiques d'alphabétisation dans les

familles, indépendamment des classes sociales. Certaines familles ont rarement des conversations soutenues avec leurs enfants, ne leur servent pas de modèle de lecture et ne leur offrent pas un accès facile à des imprimés. Par contre, d'autres familles font beaucoup de lecture, participent aux activités de jeu et de loisir de leurs enfants et lisent couramment avec eux. Les travaux de recherche de Snow et de ses collègues (Snow, Barnes, Chandler, Goodman et Hemphill, 1991) et ceux de Purcell-Gates (1994, 1996) présentent un intérêt particulier, car ils étaient conçus pour éviter le biais des classes sociales en étudiant seulement les familles à faible revenu et leurs enfants, afin de dégager les différentes tendances des expériences d'alphabétisation familiale qui pourraient être reliées au rendement ultérieur en lecture et en écriture à l'école.

Les deux chercheurs ont constaté une variabilité dans la fréquence et l'éventail des expériences d'alphabétisation à domicile. Snow et ses collègues ont examiné certains aspects du langage verbal et du niveau d'alphabétisation chez les enfants, allant jusqu'à ceux de la 4^e année scolaire, d'après plusieurs années d'observation à domicile et à l'école. Purcell-Gates a concentré ses recherches sur la lecture et l'écriture en famille au cours d'une période d'observation d'un an et elle a évalué le rendement en lecture et en écriture des enfants, allant jusqu'à ceux de la 1^{ère} année scolaire.

Le groupe de chercheurs de Snow (Snow, et al., 1991) a établi un profil de la "famille en tant qu'éducateur" qui comporte cinq éléments :

[traduction]

l'environnement d'alphabétisation du domicile - l'intérêt des parents vis-à-vis de la lecture et la disponibilité de matériel d'alphabétisation dans le domicile;

- *l'enseignement parental* - la fréquence et le genre (négatif ou positif) d'interactions dans des activités telles que la lecture avec les enfants et la participation aux travaux scolaires faits à domicile;
- *l'éducation des parents* - le niveau de scolarité des parents;
- *les possibilités d'apprendre* - les moyens par lesquels les parents favorisent l'apprentissage des enfants en leur donnant un plus grand accès à d'autres personnes et à d'autres activités, en faisant appel aux membres de la famille élargie, en exerçant un contrôle sur le temps de loisir, et en ayant des intérêts personnels variés;
- *les attentes des parents* - les attentes exprimées à l'égard du succès des enfants à l'école.

En catégorisant les observations recueillies sur les parents et leurs enfants dans ce contexte, l'objectif de Snow était de cerner les différences entre les familles par rapport aux cinq éléments et de déterminer si ces différences pouvaient avoir des effets sur le rendement ultérieur en lecture des enfants. Dans l'ensemble, de 45 à 60 pour cent du rendement en lecture des enfants était attribuable au profil familial, et le reste était dû à des facteurs scolaires. Les enfants qui avaient un rendement supérieur en lecture étaient ceux des familles qui se sont classées aux plus hauts niveaux des éléments du profil, ce qui montre que l'influence de la famille sur le rendement scolaire des enfants est au moins aussi grande que l'influence de l'école.

Les recherches de Snow ont présenté des exemples de parents qui étaient confiants de leur propres capacités de lecture et d'écriture et qui encourageaient

leurs enfants à lire, même s'ils ne lisaient pas beaucoup eux-mêmes. En dépit de leur pauvreté et de leurs difficultés à joindre les deux bouts, ces parents utilisaient leurs capacités de lecture et d'écriture aussi bien pour résoudre des problèmes dans leur vie familiale que pour atteindre des objectifs personnels. Ces parents étaient de bons modèles de compétence pour leurs enfants, lesquels étaient ainsi bien préparés à lire et à écrire lorsqu'ils commençaient l'école.

Il est devenu évident que l'interaction parent-enfant est le fondement de l'alphabétisation des enfants. La conversation est l'aspect fondamental de la lecture aux enfants et des livres qu'on met à leur disposition. Les "bavardages sur les livres" et la lecture à l'heure du coucher offrent autant de possibilités de dialogue parent-enfant que de contact avec des imprimés. Les recherches de Snow (1991) semblent indiquer que la façon dont un parent parle à un enfant peut avoir autant d'effet sur le rendement ultérieur en lecture que le temps que le parent passe effectivement à lire à l'enfant.

Dans un même ordre d'idées, Purcell-Gates (1994, 1996) a étudié la façon dont certaines expériences familiales avec des imprimés ont influencé l'alphabétisation ultérieure des enfants en milieu comparable à celui de l'école. Les résultats de ses recherches ont corroboré les conclusions selon lesquelles les parents qui lisent eux-mêmes et qui lisent souvent avec leurs jeunes enfants apprennent à ces derniers des choses particulières à propos des imprimés. Les enfants sont bien préparés à lire lorsqu'ils commencent l'école, comparativement aux enfants venant de foyers où la lecture parent-enfant est peu fréquente et dont les parents lisent peu ou ne lisent pas du tout.

C'est grâce à l'interaction positive d'éducateurs adultes que les enfants d'âge préscolaire peuvent faire l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'aide d'imprimés à domicile. Voici quelques éléments de cet apprentissage :

- une perception de la lecture et de l'écriture comme étant une activité agréable,
- une compréhension des usages des imprimés,
- une connaissance de la structure des histoires présentées dans les livres,
- des capacités générales de réflexion et d'interrogation liées au dialogue à propos des livres,
- une connaissance des lettres et des mots.

L'alphabétisation des adultes

Les programmes traditionnels d'alphabétisation des adultes centrés sur l'enseignant se sont caractérisés par de faibles améliorations du rendement en lecture, un maintien des niveaux de faible emploi après le programme, de faibles taux de participation, et une insatisfaction à l'égard des programmes exprimée par les participants adultes (Malicky et Norman, 1993). Les nouvelles approches à l'éducation des adultes, axées sur la participation et centrées sur l'apprenant, font valoir l'importance de situer l'alphabétisation dans un contexte significatif dans la vie des gens et d'utiliser l'alphabétisation de manière à donner aux gens un contrôle et un choix individuels (Fingeret et Jurmo, 1989). Dans ce contexte, l'alphabétisation familiale s'est inscrite dans le cadre du mouvement pour restructurer l'éducation des adultes et pour élargir

les approches innovatrices qui misent sur les antécédents ethniques, religieux et culturels des apprenants.

Dans le cadre de cette approche, le contenu, les processus pédagogiques, les objectifs d'alphabétisation et les stratégies d'évaluation ont été transformés de manière à soutenir et à faciliter les objectifs individuels des apprenants. À mesure que les interventions en alphabétisation familiale se sont multipliées durant la dernière décennie, les programmes sont devenus de plus en plus variés en réponse aux objectifs des communautés et des participants. Les programmes d'alphabétisation familiale peuvent être répartis selon une structure adaptée de Nickse (1991), qui définit quatre types de participation des apprenants :

1. *Parents et enfants ensemble* (participation directe des adultes et des enfants) -
L'enseignement de la lecture et de l'écriture est offert à la fois au parent et à l'enfant et les deux sont considérés comme étant les principaux bénéficiaires du programme.
2. *Accent sur les parents* (participation directe des adultes/participation indirecte des enfants) -
Les adultes sont les principaux participants à la formation qui comprend des moyens par lesquels les parents peuvent développer les capacités de lecture et d'écriture des enfants à domicile; on tient pour acquis que les enfants en reçoivent des avantages indirects.
3. *Apport des parents* (participation indirecte des adultes/participation directe des enfants) -
On met l'accent sur l'alphabétisation de l'enfant; on fait appel aux adultes pour offrir un soutien de programme.
4. *Soutien de la communauté pour l'alphabétisation familiale/Ressources offertes au grand public* (participation indirecte des adultes et des enfants) -
Il y a peu ou pas d'activités directes d'alphabétisation. Les adultes et les enfants sont invités à participer à des activités d'alphabétisation, à titre de membres du grand public, ou à utiliser des ressources pour s'amuser ou pour soutenir le rôle parental. Des événements tels que des activités de lecture en commun dans une bibliothèque, ou des activités de "célébration de l'alphabétisation" dans des centres commerciaux, en sont des exemples.

Les programmes qui entrent dans la catégorie *Parents et enfants ensemble* sont considérés comme étant les types de programmes d'alphabétisation familiale les plus "intensifs" et les plus efficaces pour accroître le niveau d'alphabétisation des adultes, comparativement aux programmes traditionnels d'éducation de base des adultes (Philliber, Spillman et King, 1996). Cette catégorie comprend le modèle Kenan, qui est sans doute le plus populaire pour les programmes de type scolaire visant à la fois l'éducation des adultes et l'éducation des jeunes enfants. Ce modèle, qui est adapté aux besoins des communautés individuelles, comporte quatre volets : éducation de base des adultes, éducation des jeunes enfants, formation des parents, et du temps de jeu pour les parents et les enfants. Les taux de rétention des adultes sont beaucoup plus élevés dans les programmes qui offrent des services de garde d'enfants et un soutien aux parents, comparativement aux cours ordinaires d'éducation de base des adultes; de plus, les périodes

d'apprentissage plus longues ont pour effet d'améliorer considérablement le niveau de lecture chez les adultes. La participation au programme étant d'environ 100 heures ou six mois, des gains considérables ont été signalés dans les activités de lecture parent-enfant à domicile, le nombre de visites à la bibliothèque, la quantité de matériel d'alphabétisation à domicile et les activités d'alphabétisation des enfants. Les activités de lecture par les parents avec les enfants ont augmenté de près de 70 pour cent, pour atteindre une fréquence d'environ une fois par jour (Mikuleky et Lloyd, 1995). Des études longitudinales sur l'évaluation des programmes ont démontré que la participation familiale à de tels programmes engendre également :

- Une amélioration des capacités de développement des enfants d'âge préscolaire sur le plan de leur préparation au succès scolaire et social à l'école;
- Un accroissement du niveau de scolarité (atteinte du niveau de formation générale) des parents des enfants d'âge préscolaire par la voie d'une formation de base;
- Des perceptions positives de la part des parents en ce qui a trait à la confiance envers le milieu scolaire et à la capacité de défendre les intérêts de l'enfant à l'égard des attentes relatives au succès scolaire;
- Une amélioration de l'interaction parent-enfant par la voie d'activités planifiées;
- Une amélioration des compétences parentales des participants adultes.

Dans la catégorie *Accent sur les parents*, la formation des parents part du principe que les parents ont souvent besoin d'aide pour élaborer des stratégies d'interaction parent-enfant en alphabétisation. Des travaux de recherche auprès de parents à faible revenu (Edwards, 1991; Toomey et Allen, 1991) ont montré que la participation à des expériences d'encadrement en matière de lecture partagée favorise le développement d'un éventail de connaissances et de capacités d'interaction chez les parents ainsi que l'accroissement de la confiance des parents. Les programmes *Book Bridges* et *Learning and Parenting Skills*, présentés dans ce document, sont de très bons exemples du modèle *Focus on Parents*.

Les programmes de formation des parents ont été impliqués dans le débat sur les notions de "déficit" en matière d'alphabétisation familiale (Auerbach, 1995). On prétend que les formateurs de la classe moyenne qui emploient des méthodes pédagogiques directes pour enseigner la "façon correcte" de lire aux enfants peuvent miner les valeurs et l'estime de soi des participants adultes, dont les antécédents culturels et ethniques diffèrent de ceux de l'instructeur. Edwards (1994) a suggéré avec éloquence et vigueur de donner aux parents une formation en interaction de lecture avec de jeunes enfants. Elle a fait remarquer que les parents à faible revenu, immigrants et minoritaires reconnaissent l'importance de s'alphabétiser et de lire à leurs enfants et qu'ils veulent apprendre des stratégies et des techniques pour les aider à guider efficacement le développement des capacités de lecture et d'écriture de leurs enfants. Les deux points de vue ont été utiles pour sensibiliser les formateurs à la nécessité d'offrir aux parents des ateliers de formation portant sur les antécédents des participants. Les méthodes de formation qui font appel à des livres et à du matériel pertinents, qui encouragent la discussion et qui prennent

appui sur les expériences familiales personnelles se sont révélées efficaces pour la formation des parents.

Les questions relatives à la pratique de l'alphabétisation familiale

À mesure que les programmes d'alphabétisation familiale sont devenus plus nombreux et plus variés, beaucoup de questions ont été soulevées à l'égard de certains sujets concernant les partenariats communautaires et la collaboration entre les organismes, le perfectionnement du personnel, la participation aux programmes d'alphabétisation familiale, la documentation de l'efficacité des programmes, et la recherche en alphabétisation familiale. Dans les pages qui suivent, nous présentons diverses perspectives sur ces sujets en vue d'orienter les futurs travaux de recherche et de conception de politiques.

Les partenariats communautaires et la collaboration entre les organismes

L'alphabétisation et l'alphabétisation familiale sont indiscutablement entremêlés à d'autres formes de développement individuel, familial et communautaire. L'intégration des services communautaires est de plus en plus considérée comme une stratégie essentielle du développement des programmes d'alphabétisation familiale. Dans leur analyse des partenariats interorganismes visant à coordonner les services aux enfants, Crowson et Boyd (1993) ont fait remarquer que la participation des parents est reconnue comme un élément crucial pour assurer le bien-être des enfants et des familles. Afin d'amener les parents à prendre une part plus active à certains aspects des décisions concernant l'éducation et le bien-être des enfants et de la famille, il faut simplifier et améliorer l'accès des familles aux services. Les familles doivent pouvoir considérer les services sociaux et éducatifs comme des ressources offertes dans un contexte global et communautaire. L'intégration des services à la famille est une façon de rendre les ressources communautaires plus accessibles et mieux adaptées aux besoins des familles.

Le mouvement vers les partenariats en alphabétisation familiale reflète aussi cette tendance vers la collaboration dans le domaine des services aux enfants et aux familles (Knapp, 1995). Les expressions telles que collaboration interprofessionnelle, coordination des services aux enfants, soutien de la famille et services liés au milieu scolaire illustrent des tentatives d'intégration et de collaboration en matière de prestation de services. L'incitation à créer des partenariats est généralement motivée par des facteurs d'ordre pratique pour maximiser les ressources et tirer parti des services existants. Les formes de collaboration varient, allant d'efforts collectifs de faible intensité entre différents professionnels, jusqu'à des mesures d'organisation hautement intégrées. La collaboration a pour résultat, entre autres, d'améliorer l'aiguillage des familles, de regrouper des services sous un même toit, d'améliorer la communication et le partage d'information, de mettre en commun les ressources, de planifier et d'offrir des services conjointement, et de repenser les services offerts aux familles.

Même si la collaboration a de nombreux avantages, de tels efforts entraînent également des coûts, dont certains ne sont parfois pas prévus. Il faut beaucoup de temps, d'effort et de ressources pour établir et maintenir un

partenariat. Pour de nombreux programmes d'alphabétisation familiale qui ont des budgets limités, la participation à un partenariat communautaire oblige souvent le personnel à consacrer plus de temps et à assumer plus de responsabilités, et ce, sans rémunération. Par ailleurs, les programmes ont peu de temps pour faire une planification collective ou évaluer les partenariats communautaires.

Bien qu'un partenariat communautaire puisse donner accès à des ressources et à une expertise qui profiteront au programme d'alphabétisation familiale, il peut y avoir des différences d'ordre philosophique ou méthodologique entre le programme d'alphabétisation familiale et l'organisme partenaire qui poseront des difficultés. Les buts, les objectifs et les mandats des organismes et des groupes en question doivent être compatibles. Il peut y avoir des possibilités de conflit si le programme d'alphabétisation familiale forme des alliances avec des groupes ou des organismes dont les conceptions de l'alphabétisation s'opposent à celles du programme. Un exemple d'une telle conception est que les adultes faiblement alphabétisés sont un fardeau pour la société et qu'ils menacent le bien-être de leurs enfants.

Enfin, certains alphabétiseurs s'opposent en principe aux partenariats formés dans le but de recueillir des dons pour soutenir les opérations, car ils considèrent qu'il s'agit d'une collecte de fonds et que cela nuit aux efforts pour assurer le financement stable et permanent des activités d'alphabétisation familiale, sur un pied d'égalité avec les autres programmes d'éducation.

Le perfectionnement du personnel

La situation diffère d'une province et d'un territoire à l'autre au Canada, mais très peu de possibilités de formation et de perfectionnement s'offrent aux alphabétiseurs en milieu familial. Dans bien des cas, la formation est offerte dans le cadre de projet spéciaux de courte durée et elle n'est pas nécessairement reliée aux besoins des communautés. Plusieurs alphabétiseurs du Canada ont obtenu une formation au *National Center for Family Literacy* situé à Louisville, au Kentucky. Cependant, cette formation coûteuse porte uniquement sur le modèle à quatre volets de Kenan, lequel n'est pas aussi populaire au Canada qu'il l'est aux États-Unis.

Bien qu'il existe quelques possibilités de formation sur différentes approches, comme on le mentionne dans les études de cas présentées dans ce document, il y a actuellement peu de sources de perfectionnement formel ou informel relativement à la mise en place d'un programme et à l'amélioration des services. Les conférences et les instituts d'été offrent des possibilités occasionnelles de réseautage et de soutien, mais beaucoup de programmes exercent leurs activités isolément et les alphabétiseurs ont peu de contacts ou de possibilités de partager leurs expériences et leur expertise.

Tout comme dans le cas de l'alphabétisation des adultes au Canada, il y a lieu de s'interroger à propos de l'accréditation et des qualifications minimales des alphabétiseurs pour assurer des programmes de haute qualité. Même si les alphabétiseurs s'entendent sur le besoin d'offrir les meilleurs programmes possibles, il n'y a pas de réponse facile quant à l'établissement de normes ou à l'accréditation. En raison de la diversité des programmes d'alphabétisation

familiale et des conceptions philosophiques, la question de l'uniformisation de la formation et des qualifications est extrêmement complexe.

Il y a eu un certain progrès vers l'élaboration de normes concernant la participation des familles dans le cadre des programmes de préparation des enseignants. Ces travaux pourraient être utiles à la création d'un cadre de formation professionnelle en alphabétisation familiale. Un bref aperçu de ces travaux est présenté dans les paragraphes qui suivent.

Des chercheurs du *Harvard Family Research Project* (Shartrand, Weiss, Kreider et Lopez, 1997) ont créé un modèle de formation professionnelle des enseignants sur la participation des familles, d'après de récentes réformes et politiques en matière d'éducation qui font valoir les relations changeantes entre les familles, les écoles et les communautés. Ces chercheurs envisagent de modifier la préparation des enseignants en réponse à la nécessité pour les parents de jouer un rôle plus actif dans les écoles et pour les écoles d'assumer une plus grande responsabilité dans la prestation de services communautaires et sociaux à des familles diversifiées.

Après avoir examiné les obstacles scolaires à la participation des familles et constaté un manque de partage d'information, d'aide technique et de ressources pour offrir une telle formation, le groupe de chercheurs a proposé un cadre comme point de départ à la formation sur la participation des familles. Le modèle de Shartrand, et al. (1997) est axé sur les attitudes, les connaissances et les capacités nécessaires pour travailler avec des familles dans divers contextes scolaires. Bien que ce modèle soit centré sur les interactions entre parents et enseignants en milieu scolaire, il comporte de nombreux aspects qui peuvent être adaptés à la formation en alphabétisation familiale. L'aperçu qui suit est présenté afin de mettre en relief les aspects du cadre de formation sur la participation des familles qui pourraient s'appliquer à d'éventuels modèles de formation en alphabétisation familiale.

Le tableau 1 résume les sept catégories de connaissances pertinentes sur la formation en matière de participation des familles. La formation peut viser une ou plusieurs catégories de connaissances sur la participation des familles. Cependant, le cadre tient compte du fait que la formation doit aussi être axée sur les attitudes et les capacités et il définit quatre approches à la formation sur la participation des familles. Ces approches sont les suivantes :

- 1) une approche fonctionnelle qui décrit les rôles et les responsabilités des enseignants (alphabétiseurs) et des éducateurs pour favoriser le rendement des élèves (alphabétisation des enfants);
- 2) une approche axée sur l'autonomie des parents qui mise sur les forces des familles privées de leur autonomie;
- 3) une approche axée sur la compétence culturelle visant à faire de l'école (organisme d'alphabétisation communautaire) un milieu inclusif et respectueux qui accueille la diversité;
- 4) une approche axée sur le capital social qui mise sur le soutien de la communauté envers l'éducation (alphabétisation).

Tableau 1
Cadre à base de connaissances pour la formation
sur la participation des familles

Base de connaissances	Objectifs
Participation générale des familles	Fournir de l'information générale sur les objectifs et les avantages de la participation des familles et les obstacles à celle-ci. Favoriser les connaissances sur la participation des parents, les capacités en cette matière et une attitude positive à cet égard.
Connaissances générales sur les familles	Favoriser la connaissance des croyances culturelles, des pratiques d'éducation des enfants, des structures et des milieux de vie des différentes familles. Favoriser la compréhension et le respect des origines et des styles de vie différents.
Communication entre la foyer et l'école	Offrir diverses techniques et stratégies pour améliorer la communication entre le foyer et l'école (les familles et les alphabétiseurs).
Participation des familles aux activités d'apprentissage	Fournir de l'information sur les moyens de faire participer les parents à l'apprentissage de leurs enfants à l'extérieur de la classe.
Soutien des écoles par les familles	Fournir de l'information sur les moyens d'amener les parents à aider l'école, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la classe.
Soutien des familles par les écoles	Voir comment les écoles peuvent aider les familles à répondre à leurs besoins de services éducatifs et sociaux, par la voie de programmes d'éducation des parents, de centres pour parents et d'un renvoi à d'autres services communautaires ou sociaux.
Familles en tant qu'agents de changement	Proposer des moyens de soutenir et de faire participer les parents et les familles à la prise de décisions, à la recherche-action, à la défense des intérêts des enfants, à la formation des parents et des enseignants, ainsi qu'à l'élaboration des politiques, des programmes et des programmes d'études.

Base de connaissances Objectifs (Shartrand, et al., 1997, p. 20)

Le tableau 2 présente un exemple du cadre appliqué à l'une des catégories de connaissances, soit "Familles en tant qu'agents de changement", afin

d'illustrer la façon dont les quatre approches à la formation sont reliées aux catégories de connaissances sur la participation des familles.

Tableau 2
Attitudes, connaissances et capacités relatives
à la formation sur la participation des familles selon les quatre
approches – Familles en tant qu'agents de changement

Approche fonctionnelle	Autonomie des parents
<p>Capacité de soutenir et de faire participer les parents à la prise de décisions, à la recherche-action et à la défense des intérêts des enfants.</p> <p>Capacité de partager de l'information pour aider les parents à prendre des décisions.</p> <p>Capacité de partager le rôle de leadership et de le transférer aux parents.</p> <p>Capacité d'interagir avec les parents sur un pied d'égalité.</p>	<p>Capacité de favoriser l'autonomie politique des parents par les moyens suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promouvoir la prise de décisions en commun dans les écoles • Informer les parents des rôles d'autorité dans les écoles • Recruter des parents pour faire partie des comités de gestion et des conseils • S'assurer que les voix des parents soient entendues aux réunions
Compétence culturelle	Capital social
<p>Capacité d'encourager les parents à se porter candidat à l'élection des conseils scolaires.</p> <p>Connaissance de l'importance d'offrir des services d'interprétation aux réunions des conseils scolaires.</p> <p>Connaissance de l'importance de s'assurer que des enseignants de diverses cultures fassent partie des conseils, afin que tous les parents aient l'impression d'être les bienvenus.</p>	<p>Attitude selon laquelle le partage de la prise de décisions est un élément essentiel à la création et au maintien d'un ensemble commun de valeurs fondamentales.</p> <p>Capacité de composer avec des différences et des opinions divergentes.</p> <p>Capacité de faire participer les parents à la conception de programmes d'études représentant des valeurs communes.</p> <p>Capacité d'élaborer collectivement un énoncé de mission représentant des valeurs communes aux réunions des conseils.</p>

Approche fonctionnelle Autonomie des parents Compétence culturelle
Capital social (Shartrand, et al., 1997, p. 45)

La participation aux programmes d'alphabétisation familiale

Faire en sorte que les programmes soient accessibles aux parents défavorisés sur le plan économique et qu'ils soient adaptés aux besoins d'alphabétisation réels des familles sont parmi les préoccupations les plus courantes à l'égard des programmes d'alphabétisation familiale. Si les questions concernant l'accès des participants ne sont pas résolues, les programmes d'alphabétisation familiale se heurteront à des obstacles considérables avant même d'être mis en oeuvre. Une aide financière pour la garde d'enfants et le transport est généralement essentielle pour garder les participants. Il y a également d'autres obstacles à l'accessibilité des programmes, par exemple : la publicité mal ciblée qui tend à atteindre les personnes qui jouent déjà un rôle actif dans l'alphabétisation de leurs enfants; les programmes offerts au mauvais moment (au printemps et à l'automne dans les régions rurales); les programmes prédéterminés qui n'intéressent pas les parents; et les programmes offerts à des endroits que les participants peuvent trouver intimidants au départ.

Les préoccupations relatives aux soins de santé convenables, à l'alimentation, au logement et à d'autres besoins sociaux sont également des questions d'alphabétisation familiale dont il faut tenir compte en ce qui a trait aux obstacles à l'accessibilité des programmes. En particulier, ce sont souvent les femmes qui assument la responsabilité familiale de l'éducation, mais elles se heurtent aux obstacles déjà mentionnés et à d'autres difficultés liées à un revenu peu élevé, à un manque de temps pour apprendre et se livrer à des activités d'alphabétisation avec leurs enfants, et à une absence de soutien de la part d'autres membres de la famille et d'amis. L'isolement, la faible estime de soi et la difficulté à demander de l'aide sont d'autres obstacles à l'accessibilité des programmes cités par les femmes (Seaman et Popp, 1991).

La question de savoir qui l'on vise par nos efforts pour promouvoir l'alphabétisation est directement reliée à la question de la pertinence des programmes. Il y a énormément de discussion à propos des mérites de l'utilisation de techniques d'alphabétisation de type scolaire comme des activités de transition pour préparer les jeunes enfants à l'éducation institutionnelle. Après avoir contribué au projet Sheffield en Angleterre, Peter Hannon (1993) a conclu que, même s'il visait à déterminer les intérêts des parents et à y répondre, le projet offrait des techniques d'alphabétisation scolaires qui ne cadraient pas naturellement avec la vie des familles qui participaient au projet. [traduction] "Il n'y a rien de forcément mal avec cela, à condition d'en être conscient et d'accepter la possibilité que des pratiques d'alphabétisation étrangères, même si on les introduit aussi délicatement que possible, peuvent ne pas prendre racine de façon permanente si la famille, la communauté et le milieu de travail encourage autre chose." (Hannon, 1993, p.7)

L'une des réponses à la question de savoir qui l'on vise par nos efforts pour promouvoir l'alphabétisation réside dans la perception selon laquelle les programmes devraient définir, respecter et développer les capacités de lecture et d'écriture que possèdent déjà les familles, même si ces capacités diffèrent de celles de type scolaire (Taylor, 1997). Ces programmes sont conçus pour être un complément aux comportements et aux interactions qui existent déjà dans les familles, et non comme des mesures pour corriger des comportements et interactions. Les tenants de cette opinion soutiennent que lorsque les

programmes misent sur les forces et les capacités des participants, ces derniers sont beaucoup plus susceptibles de conserver les avantages qu'ils en retirent.

La documentation de l'efficacité des programmes

Le domaine de l'alphabétisation familiale est complexe, du fait qu'il repose sur la diversité des familles visées et sur les milieux où sont offerts les différents projets d'alphabétisation familiale. Il a été difficile pour les programmes d'établir des procédures d'évaluation explicites, en raison de cette complexité et du fait que l'évaluation est rarement intégrée à la conception des programmes. Par contre, les programmes reconnaissent généralement l'importance de pouvoir documenter les cas de réussite et ils se rendent compte des avantages à utiliser les résultats des évaluations pour mieux faire comprendre au public le besoin des interventions en alphabétisation familiale et pour recueillir des fonds. Toutefois, les évaluations de programme dans le domaine de l'alphabétisation familiale se limitent dans bien des cas à de simples attestations.

D'autres méthodes d'évaluation de programme ont été créées pour permettre de mesurer avec souplesse les résultats jugés pertinents par les participants et le personnel des programmes (Holt, 1994; Thomas et Fisher, 1996). Les préoccupations à propos du choix des résultats devant servir de critère pour juger de la réussite des programmes sont centrées sur les différentes perceptions de ce qui importe en alphabétisation familiale. Les programmes axés sur le perfectionnement des adultes peuvent juger leur réussite en fonction de l'emploi et de l'achèvement de la formation, mais les programmes d'alphabétisation familiale offerts en milieu adulte peuvent accorder priorité à la participation régulière au programme plutôt qu'à l'emploi. Par ailleurs, lorsque des partenaires entrent en jeu, les attentes diffèrent en ce qui a trait à l'information sur les inscriptions, les niveaux d'alphabétisation et les autres résultats que l'on juge utile pour justifier l'aide financière des partenaires ou le partage de ressources.

Les discussions au sujet de l'évaluation de programme comportent aussi des questions de formation. Les alphabétiseurs semblent obtenir peu d'aide systématique pour établir des procédures d'évaluation dans le cadre de l'élaboration des programmes, et peu de formation pour leur permettre de prendre des décisions éclairées sur l'évaluation de leurs contextes individuels et diversifiés. Pour pouvoir utiliser les nouvelles méthodes d'évaluation de programme axées sur l'apprenant, il faut posséder certaines compétences et comprendre que l'évaluation est un processus collectif d'établissement d'objectifs par la communication. Ces compétences ne s'acquièrent pas facilement sans une formation et une aide technique.

Weiss et Jacobs (1988, pp.8-9) se préoccupent de l'absence de normes ou de lignes directrices sur les pratiques efficaces et de ses répercussions sur l'évaluation des programmes d'alphabétisation familiale :

[traduction]

Parce qu'on n'a pas accordé assez d'importance dans le passé aux processus et à l'exécution des programmes, le domaine du soutien familial et de l'éducation manque de connaissances inter-programmes obtenues par la pratique. Aujourd'hui, ce manque est devenu tellement aigu que les concepteurs de politique locaux et ceux de l'État veulent non seulement des données sur les

résultats, mais aussi de l'information détaillée sur la conception et l'exécution des programmes. Il faut accentuer davantage les efforts pour recueillir et partager l'information issue de la pratique à propos de questions comme les suivantes : le recrutement du personnel; la formation et la supervision; les stratégies d'extension des services; le roulement et l'épuisement du personnel; le recours à des bénévoles; et l'intégration des besoins d'évaluation et de prestation de services.

Nous avons présenté dans ce document les opinions d'alphabétiseurs au sujet du processus d'élaboration des programmes d'alphabétisation familiale dans divers contextes. Il est à souhaiter que cette information servira de fondement à d'autres discussions sur les différents aspects des pratiques efficaces en alphabétisation familiale.

La recherche en alphabétisation familiale

Les futures décisions de politique concernant l'alphabétisation familiale seront de plus en plus fondées sur la recherche. Cependant, aucune stratégie cohérente n'est en place pour créer une base de recherche canadienne sur l'alphabétisation familiale. À l'heure actuelle, la conception des programmes et les pratiques d'alphabétisation familiale ne sont que vaguement liées à une base de recherche et les décisions concernant la réalisation des programmes à l'échelle communautaire semblent souvent être fragmentées, parce que les concepteurs de programmes locaux ont peu d'accès aux résultats de l'évaluation de programmes du même genre.

Il y a plusieurs aspects de l'alphabétisation familiale qu'il est urgent d'étudier en vue des futurs travaux de conception de politique et de planification de programme. L'Enquête nationale longitudinale sur les enfants et les jeunes (Développement des ressources humaines Canada et Statistique Canada, 1996) et l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (OCDE et Statistique Canada, 1995) ont CD & Statistics Canada, 1995) ont jeté les bases nécessaires à l'étude des niveaux d'alphabétisation des enfants et des adultes canadiens et des facteurs familiaux liés à l'alphabétisation. Toutefois, peu de recherche a été faite sur les façons précises dont les familles influencent l'alphabétisation de tous leurs membres. On s'interroge encore à propos du lien entre les parents et les enfants par rapport aux activités d'alphabétisation à domicile qui influent sur le contenu des programmes d'alphabétisation familiale. On ne comprend pas encore comment l'interaction entre les parents et les enfants agit sur l'alphabétisation. D'autres questions demeurent également sans réponse, par exemple les différentes méthodes qu'emploient les parents dans l'alphabétisation de leurs enfants, ainsi que les effets de la formation au rôle de parent sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes et des enfants.

Les interventions canadiennes en matière d'alphabétisation familiale se sont caractérisées par des programmes de courte durée et de faible intensité. Il faudrait faire d'autres recherches à l'aide de modèles de programme de haute intensité, comme le *Even Start* ou le modèle Kenan conçu par le *National Center for Family Literacy*, car cela offrirait un plus grand éventail de choix de programmes à partir duquel il serait possible de créer une base de recherche sur l'efficacité de l'alphabétisation familiale.

En raison du manque de recherche sur la collaboration en matière d'alphabétisation familiale, il serait utile d'étudier plusieurs aspects de cette question. Étant donné que la collaboration est considérée comme une stratégie efficace sur le plan de l'exécution des programmes, il est important de comprendre les conditions qui favorisent une collaboration efficace ainsi que les avantages qui résultent de l'exécution des programmes. Vu que l'on ne comprend ni le processus ni les résultats de la collaboration, il est nécessaire de documenter la nature de la collaboration dans divers contextes familiaux et d'examiner comment la collaboration peut améliorer les services d'alphabétisation familiale ou offrir un meilleur soutien aux familles.

La question de la diffusion de la recherche revêt autant d'importance que le besoin de faire plus de recherche. À moins d'avoir un meilleur accès aux analyses critiques et aux discussions sur les initiatives d'alphabétisation familiale, les alphabétiseurs ne peuvent pas se renseigner sur les méthodes et les ressources innovatrices qui sont créées ailleurs. À part les revues et les conférences occasionnelles, il n'y a aucun mécanisme pour assurer une diffusion générale des résultats de la recherche aux alphabétiseurs.

Le *National Institute for Literacy* a créé un Listerv, appelé *NIFL-Family*, dans le but de promouvoir la diffusion (adresse de courrier électronique : nifl-family@literacy.nifl.gov). Le *NIFL-Family* est une tribune internationale où l'on peut soulever des questions, discuter de différents sujets et partager de l'information sur l'alphabétisation familiale. Voici quelques exemples des sujets qu'on y retrouve : recrutement, interactions parent-enfant, information pour les parents, visites à domicile, apprentissage des adultes, éducation des jeunes enfants, intégration des programmes, analyse et évaluation, collaboration, et technologie. Au moment où nous nous apprêtons à publier le présent document, nous avons appris que la Base de données en alphabétisation des adultes (www.nald.ca) a également entamé des discussions en vue de créer de nouveaux réseaux d'alphabétisation familiale.

Comme l'illustrent les travaux décrits dans le présent document, il y a maintenant une croissance soutenue des interventions en alphabétisation familiale au Canada. Cette tentative de présenter une description détaillée de différentes approches en matière d'alphabétisation familiale montre clairement les avantages que ces travaux offrent aux familles et aux enfants. Toutefois, il est nécessaire de prendre appui sur ce premier stade de développement de l'alphabétisation familiale et de trouver des réponses aux questions soulevées dans ce chapitre, c'est-à-dire comment améliorer les programmes, documenter l'efficacité des programmes, perfectionner le personnel et effectuer des recherches pour orienter les futures décisions concernant les programmes et les politiques.

Références

- Auerbach, E. (1995). Critical issues: Deconstructing the discussion of strengths in family literacy. *Journal of Reading Behavior*, 27(4), 132-148.
- Bailey, D. B. Jr. et Simeonsson, R.J. (1988). *Family assessment in early intervention*. Columbus, OH: Merrill Publishing.

- Barton, D. (1997). Family literacy programmes and home literacy practices. Dans D. Taylor, (Ed.), **Many families, many literacies: An international declaration of principles** (101-109). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Conseil canadien de développement social (1997). **Le progrès des enfants au Canada 1997**. Ottawa, ON: Conseil canadien de développement social.
- Compton, S. (1996). The marginally literate workforce. **L'emploi et le revenu en perspective**, 8(2), 14-21.
- Crowson, R.L. et Boyd, W.L. (1993). Coordinated services for children: Design arks for storms and seas unknown. **American Journal of Education**, 101, 140-179.
- Darville, R. (1992). **Adult literacy work in Canada**. Toronto, ON: Canadian Association for Adult Education.
- Edwards, P. (1990). **Parents as partners in reading: A family literacy training program**. Chicago, IL: Children's Press.
- Fingeret, A. et Jurmo, P. (Eds.) (1989). **Participatory literacy education**. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Goelman, H., Oberg, A. et Smith, F. (Eds.) (1984). **Awakening to literacy**. Victoria, C.-B.: University of Victoria.
- Grant, A. (1997). Debating intergenerational family literacy: Myths, critiques, and counterperspectives. Dans D. Taylor (Ed.), **Many families, many literacies: An international declaration of principles**. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hannon, P. (1993). Intergenerational literacy intervention: Possibilities and problems. **Viewpoints: A series of occasional papers on basic education**, 15(Mar.), 6-8.
- Heath, S.B. (1983). **Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms**. Cambridge, Angleterre: Cambridge University Press.
- Holt, D.D. (Ed.) (1994). **Assessing success in family literacy projects**. McHenry, IL: Center for Applied Linguistics and Delta Systems, Inc.
- Knapp, M. S. (1995). How shall we study comprehensive, collaborative services for children and families? **Educational Researcher**, 24(4), 5-16.
- Malicky, G. et Norman, C. (1993). Adult literacy programs: Participation, perceptions, experiences. Document présenté à la conférence annuelle de la Société canadienne pour l'étude de l'éducation, Ottawa, Canada.
- Mikuleky, L. et Lloyd, P. (1995). Parent-child interactions in family literacy programs. Document présenté au National Center for Family Literacy, Louisville, KY.
- Morrow, L.M., Paratore, J. (1993). Family literacy: Perspective and practices. **The Reading Teacher**, 47(3), 194-200.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et Statistique Canada (1995). **Littératie, économie et société : Résultats de la première Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes**. Ottawa, ON: n° de catalogue 89-545-XPF.
- Nickse, R. (1991). A typology of family and intergenerational literacy programs: Implications for evaluation. Document présenté à l'assemblée annuelle de la American Educational Research Association, Chicago, IL. (ERIC ED no. 333 166)
- Philliber, W., Spilliman, R. et King, R. (1996). Consequences of family literacy for adults and children: Some preliminary findings. **Journal of Adolescent and Adult Literacy**, 39(7), 558-565.
- Purcell-Gates, V. (1994). Relationships between uses of print in home and young children's emergent literacy development. Document présenté à l'assemblée annuelle de la American Educational Research Association Annual Meeting, New Orleans.
- Purcell-Gates, V. (1996). Stories, coupons, and the TV Guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. **Reading Research Quarterly**, 31(4), 406-428.

- Ross, D.P., Scott, K. et Kelly, M.A. (1996). Aperçu : Les enfants au Canada dans les années 1990. Dans Développement des ressources humaines Canada, **Grandir au Canada : Série de l'Enquête nationale longitudinale sur les enfants et les jeunes**. Ottawa, ON: Statistique Canada (n° de catalogue 89-550-MPF, no.1)
- Seaman, D. et Popp, B. (1991). Follow-up study of the impact of the Kenan Trust model for family literacy. Louisville, KY: National Center for Family Literacy.
- Shartrand, A.M., Weiss, H.B., Kreider, H.M. et Lopez, M. E. (1997). New Skills for new schools: Preparing teachers in family involvement. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.
- Snow, C.E. Barnes, W.S., Chandler, J., Goodman, I.R. et Hemphill, L. (1991). **Unfilled expectations: Home and school influences on literacy**. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Statistique Canada (1991). L'alphabétisation des adultes au Canada : Résultats d'une étude nationale. Ottawa, ON: n° de catalogue 89-525-XPf.
- Sulzby, E. (1985). Children's emergent abilities to read favorite storybooks: A developmental study. **Reading Research Quarterly**, 20, 458-481.
- Taylor, D. et Dorsey-Gaines, C. (1988). **Growing up literate**. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Taylor, D. (1983). **Family literacy**. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Taylor, D. (Ed.) (1997). **Many literacies, many families: An international declaration of principles**. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Teale, W.H. (1986). Home background and young children's literacy development. Dans W.H. Teale et E. Sulzby (Eds.), **Emergent literacy: Writing and reading** (pp.173-206). Norwood, NJ: Ablex.
- Thomas, A. et Fisher, B. (1996). **Assessment and evaluation strategies in family literacy program development**. Ottawa, ON: Bonanza Press.
- Thomas, A. et Skage, S. (1998). **Relations familiales : Répertoire de 1998 des projets d'alphabétisation familiale au Canada**. Welland, ON: Soleil Press.
- Toomey, D. et Allen, C. (1991). Parental involvement: Fostering literacy development in the home. Dans E. Furness et P. Green (Eds.), pp. 137-161, **The literacy agenda: Issues for the nineties**. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Tracey, D.H. (1995). Family literacy: Overview and synthesis of an ERIC Search. Dans D. Leu et C. K. Kinzer (Eds.), **Perspectives on literacy research and practice** (pp. 280-288). Forty-fourth Yearbook of the National Reading Conference. Chicago, IL: National Reading Conference.
- Weiss, H.B. et Jacobs, F.H. (Eds.) (1988). **Evaluating family programs**. Hawthorne, NY: Aldine De Gruyter.
- Wells, G. (1981). **Learning through interaction**. New York, NY: Cambridge University Press.
- Wells, G. (1986). **The meaning makers: Children learning language and using language to learn**. Portsmouth, NH: Heinemann.



L'alphabétisation familiale en Alberta

Bien qu'une grande partie des activités d'éducation des adultes soient offertes par la voie du réseau des collèges d'enseignement professionnel de l'Alberta (*Alberta Vocational Colleges*), les bénévoles et les organismes d'alphabétisation communautaires jouent un rôle notable dans le développement de l'alphabétisation familiale. Dans cette section, on présente trois approches distinctes à l'alphabétisation familiale dans des contextes organisationnels différents.

Le programme Books for Babies

Mary Peterson et Shannon Palmer

Les débuts de Books for Babies

Lorsque les Nations Unies (UNESCO) ont décrété 1990 Année internationale de l'alphabétisation, il s'agissait d'un appel à l'action. On reconnaissait que le taux d'analphabétisme entravait sérieusement le développement socio-économique des individus et des nations. Au Canada, on a cité des statistiques alarmantes : taux d'analphabétisme fonctionnel de 25 %, taux de décrochage de 30 % au secondaire, et un enfant sur cinq vivant sous le seuil de la pauvreté. À la suite de ces constatations inquiétantes, la Fédération canadienne des associations foyer-école et parents-maîtres a reçu une subvention pour la réalisation d'un projet national sur l'alphabétisation à l'ère de l'informatique. Le projet d'alphabétisation familiale *Books for Babies* résulte d'un défi que les responsables de l'association nationale ont lancé aux organisations foyer-école provinciales et locales, les invitant à élaborer des programmes communautaires d'alphabétisation. La Cardston and District Home and School Association a relevé le défi afin de déterminer quel type de projet d'alphabétisation pourrait le mieux servir sa collectivité.

Nous avons communiqué avec un bon nombre d'organismes et de groupes de la région préoccupés d'alphabétisation : écoles, responsables des services de santé et du gouvernement, organismes sans but lucratif et chefs d'entreprise. Il y avait consensus sur le fait que de nombreux enfants pourraient être mieux préparés à l'école s'ils étaient exposés dès la naissance, au foyer, à des activités axées sur le langage. Souvent, en effet, les enfants arrivent en première année dépourvus des compétences élémentaires d'attention et d'expression orale qui contribuent à la réussite des premières années d'école, et c'est en vain que des enseignants tentent de les aider à rattraper le temps perdu. Par ailleurs, des études démontrent que les jeunes enfants à qui on a lu des livres en bas âge et qui voient leurs parents lire ont de meilleures chances de réussir à l'école.

Nous avons considéré qu'une approche préventive, appliquée dès la naissance, constituerait le meilleur moyen de sensibiliser les parents des nouveau-nés à l'importance de l'alphabétisation. Le concept de *Books for Babies* n'était pas nouveau pour nous, mais nous espérions qu'il encouragerait les parents à commencer à faire la lecture à leur enfant dès ses premiers jours. Nous en avons donc adapté les grandes lignes aux besoins locaux, et le projet d'alphabétisation familiale *Books for Babies* de Cardston a démarré à l'hôpital municipal de Cardston le 1^{er} janvier 1992.

Profil de la communauté

La ville de Cardston, dont la population s'élève à 3 500 personnes, est une agglomération rurale du sud de l'Alberta. Le programme touche plusieurs

petites villes dortoirs comptant entre 300 et 500 personnes, qui utilisent le service de maternité de l'hôpital municipal de Cardston. Le fait que l'agglomération de Cardston borde la limite sud de la Blood Indian Reserve a son importance, puisque de nombreux parents autochtones et leurs enfants participent au programme. On trouve également dans la région de Cardston plusieurs colonies huttériennes qui utilisent aussi les services de maternité de l'hôpital municipal de Cardston, où naissent annuellement environ 200 bébés.

Partenariats communautaires

De nombreux groupes et organismes préoccupés d'alphabétisation, parmi ceux avec lesquels nous avons initialement communiqué, sont devenus nos partenaires dans le projet. Il s'agit notamment de la Cardston School Division, du Adult Literacy Council, de l'hôpital municipal de Cardston, de la Chinook Health Unit, de la Standoff Health Unit, de la bibliothèque municipale et de la Ville de Cardston.

Les services communautaires et de soutien familial ont été les principales sources de financement du projet. Des contributions annuelles sont venues de la Cardston School Division (devenue depuis la Westwinds Regional School Division) par l'intermédiaire du projet d'alphabétisation des adultes, ainsi que du Native Parent Advisory Committee. Les Blood Tribe Counseling Services, en collaboration avec la Standoff Health Unit, ont ajouté un élément autochtone à nos sacs à livres, soit un livre à colorier en langue blackfoot simplifiée.

Des comités individuels d'écoles et de parents, des organismes de services communautaires et des commerces ont contribué par intermittence au projet, dont le succès repose en grande partie sur le travail des bénévoles. Les responsables du projet, les personnes qui ont participé à la production des sacs à livres, celles qui les ont distribués à l'hôpital et celles qui contribuent au suivi et à l'évaluation sont bénévoles, ce qui a certes limité les besoins de financement et permis au programme de se maintenir.

Objectifs du programme

Le premier objectif est de contribuer au bien-être de la famille et de la collectivité en encourageant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans la famille depuis la naissance jusqu'à l'âge scolaire, afin que chaque enfant ait de meilleures chances de devenir une personne capable d'apprendre par elle-même tout au long de sa vie. Les objectifs de soutien sont les suivants :

- faire de la lecture une activité familiale;
- intéresser les professionnels de l'enseignement et de la santé, les bénévoles et les organismes de services communautaires à un projet communautaire de prévention de l'analphabétisme;
- appuyer le travail de l'école;
- respecter les différences culturelles puisque des parents et des enfants autochtones participent au programme.

Voici quelques-uns des résultats escomptés :

- favoriser une saine interaction entre les parents et les enfants;
- accroître l'acquisition du langage chez les enfants d'âge préscolaire;



- apprendre aux parents et aux enfants à connaître et à apprécier les livres;
- préparer à l'apprentissage scolaire;
- développer une plus grande solidarité familiale.

Composantes du programme

Première étape

Des bénévoles présentent la trousse *Books for Babies* aux parents de nouveau-nés à l'hôpital municipal de Cardston et, tout en leur expliquant le programme, insistent sur l'importance de faire la lecture aux enfants dès la naissance. Ils montrent aux parents le contenu de la trousse et les encouragent à l'utiliser sur-le-champ. La trousse comprend un sac à livres en toile orné d'un ourson bleu et rose tracé au pochoir par des bénévoles, contenant trois livres minutieusement choisis pour des enfants de l'âge de la naissance à l'âge de deux ans.

À l'origine, il n'a pas été facile de trouver des livres de qualité pour ce groupe d'âge. Il existe beaucoup plus de livres pour les tout-petits depuis quelques années. Les critères suivants dictent le choix des livres : qualité, simplicité des concepts, durabilité et aspect multiculturel. Le sac contient trois livres d'images plastifiés comportant un minimum de mots et de concepts. Certains sont axés sur les animaux, les formes, les couleurs, les chiffres et les comptines. Les livres de photos de bébés sont aussi très populaires. Un grand nombre de livres sont interactifs, c'est-à-dire qu'on demande par exemple aux enfants de toucher leur nez, de reproduire l'aboiement du chien, ainsi de suite. Comme de nombreuses personnes qui reçoivent le sac ont des antécédents multiculturels, les livres montrent des enfants de diverses nationalités.

Les troussees contiennent aussi :

- Un livre à colorier en langue blackfoot simplifiée. Tous les parents le reçoivent, qu'ils soient ou non autochtones.
- Deux dépliants. L'un décrit le programme *Books for Babies*, ses bienfaits, son fonctionnement et donne la liste des parrains du programme. L'autre, intitulé *Born to Read – How to Raise a Reader*, est produite par l'American Library Association et contient de très bonnes idées sur la lecture, sur la façon de lire et le moment de le faire, ainsi qu'une liste d'excellents livres. Certains des livres suggérés sont d'ailleurs inclus dans le sac.
- Quatre feuillets d'information pour les parents. Deux sont produits par la Fédération canadienne des associations foyer-école et parents-maîtres (*Parents Are Teachers Too* et *Tips For Guiding TV Viewing*). Le troisième (*Babies in the Library*) a été produit par la bibliothèque municipale afin d'encourager

les parents à fréquenter la bibliothèque avec leurs enfants. Le quatrième feuillet décrit le programme d'alphabétisation des adultes de Cardston, au cas où des parents souhaiteraient améliorer leurs propres capacités de lecture et d'écriture.

En 1992, toutes les mères d'un nouveau-né à l'hôpital de Cardston ont reçu une trousse *Books for Babies*. Depuis, on la remet uniquement à celles qui ne l'ont jamais reçue. Celles qui sont mères pour une deuxième fois reçoivent un nouveau livre à ajouter à leur collection ainsi que les deux dépliants.

Deuxième étape – Activités de suivi

Vu le succès du programme, l'intérêt pour l'alphabétisation familiale s'est maintenu et l'association foyer-école de la région de Cardston a pu offrir davantage aux familles comptant des enfants d'âge préscolaire. À l'hôpital, les bénévoles ont notamment présenté un vidéo de 13 minutes produit par l'Association internationale pour la lecture, nous avons publié un bulletin relié au programme et une section *Books for Babies* a été ouverte à la bibliothèque municipale.

Le personnel du service de santé s'est chargé d'assurer un suivi et de parler du programme lorsque les mères viennent faire vacciner leur enfant.

Troisième étape – Évaluation

Le projet est évalué de façon non officielle par les bénévoles qui rendent visite aux mères à l'hôpital, et nous avons pu communiquer avec des mères d'un deuxième ou troisième enfant pour savoir comment elles avaient utilisé leur sac à livres.

La longévité est l'un des plus grands indicateurs de succès. Comme le programme en est à sa septième année, le financement est assuré. Nos partenaires du début continuent d'appuyer le programme. L'une des statistiques les plus impressionnantes est sans doute le nombre de familles qui ont reçu le sac à livres dans notre région. Au cours des six premières années, environ 700 sacs ont été distribués et 275 livres supplémentaires ont été donnés aux mères d'un deuxième enfant.

Les évaluations sans caractère officiel ont permis de savoir comment les parents réagissaient à la réception des sacs à livres et à quel point le programme les avait sensibilisés à l'importance de l'alphabétisation dans la vie des jeunes enfants. C'est là l'un des avantages du travail des bénévoles dans une petite ville. On a accès à un réseau de participants pour déterminer le succès du programme. Il nous est aussi plus facile de rendre des comptes aux organismes parrains puisque la collectivité entend parler des effets positifs du programme. Cette obligation de rendre des comptes est d'ailleurs intégrée au programme depuis le tout début, tout comme celle de produire des rapports annuels aux organismes parrains.

Succès, défis et changements

Lorsque le programme *Books for Babies* a démarré, ce sont les infirmières et les auxiliaires du service de la maternité de l'hôpital qui distribuaient les sacs à livres. Nous avons cependant constaté que malgré leur enthousiasme pour le projet, elles étaient tout simplement trop occupées par leurs tâches

quotidiennes. Nous avons obtenu la permission de la direction de l'hôpital de faire plutôt appel à des bénévoles, ce qui fut beaucoup plus profitable puisque les bénévoles ont plus de temps pour rencontrer les mères, leur expliquer le programme et discuter des bienfaits de l'alphabétisation et de la lecture aux nouveau-nés.

Notre programme a été imité dans plusieurs autres petites agglomérations de l'Alberta. Chacune a adapté le concept en fonction des besoins locaux et du financement accessible. Fait important à noter, partout les responsables du programme sont rémunérés et on utilise en plus les services de bénévoles. À notre connaissance, le programme de Cardston est le seul à compter uniquement sur des bénévoles. Sans doute serait-il irréaliste, toutefois, de s'attendre à ce que des bénévoles puissent adopter ce programme en régions rurales et assumer les dépenses de base comme le kilométrage et le temps de déplacement.

Au cours des trois premières années du programme, nous avons des ambitions démesurées quant à la quantité d'activités de suivi que nous pouvions assurer. Nous avons organisé un atelier préscolaire, mais peu de gens y sont venus. Le découragement initial et la reconnaissance du fait que les parents étaient déjà très engagés dans notre collectivité nous ont empêchés de renouveler l'expérience. Nous avons décidé de nous concentrer sur des ateliers par l'intermédiaire du service de santé pour atteindre un plus grand nombre de parents.

La vidéocassette *Read To Me* a été mise à la disposition du public à l'hôpital municipal, sans frais dans les clubs vidéo et à la bibliothèque municipale. Comme le service de maternité de l'hôpital ne disposait pas de magnétoscope à vidéocassettes, le but n'a pas été atteint. Nous avons finalement acheté un appareil que nous avons installé dans le salon des parents et avons constaté que cette initiative constituait un excellent moyen de faire connaître la lecture parent-enfant après la présentation du sac à livres.

Nous avons cru qu'un bulletin serait un bon outil de suivi permettant de communiquer divers aspects de l'alphabétisation familiale, des suggestions de livres et de jeux éducatifs, des commentaires de parents sur le programme, des photos et des marques de reconnaissance à l'endroit des bénévoles. Après trois ans, les frais de poste sont toutefois devenus très lourds. Nous avons tenté d'insérer plutôt une colonne dans le journal local, ce qui exigeait trop de temps. Si nous pouvions trouver une personne bénévole pour prendre en main cet aspect du programme, nous aurions du coup une excellente activité de suivi.

Le roulement de personnel dans les services de santé de Cardston et de la réserve Blood posent des difficultés pour le suivi. Dans certains endroits où le programme est adopté, celui-ci est géré par le service de santé local. Il y a certes avantage à présenter le projet dans le cadre d'un cours prénatal, où les mères ont plus d'énergie et de temps pour discuter du contenu du sac. Les participantes peuvent ensuite être suivies après l'accouchement, lorsqu'elles vont faire vacciner leur bébé. Il n'est cependant pas aisé d'assurer ce suivi lorsque les infirmières ne prennent pas part aux présentations.

En résumé, l'élaboration et la mise sur pied du programme *Books for Babies* ont été très réussies et seules quelques modifications mineures ont été apportées. Une présentation audiovisuelle fait maintenant partie de la

présentation des sacs. Même si les suivis prévus à l'origine demeurent valables, le temps, l'argent et la disponibilité de bénévoles sont des facteurs qui ont empêché d'instaurer d'autres programmes de façon constante. Les évaluations sans caractère officiel continuent d'être notre source de rétroaction et notre déterminant du succès.

Référence

Canadian Home and School and Parent Teacher Association. (1990). «Resource book for the Literacy Exchange: Literacy in the information age». Fédération canadienne des associations foyer-école et parents-maîtres, 858, rue Bank, bureau 504, Ottawa (Ontario) K1S 3W3

Pour obtenir des renseignements sur le programme *Books for Babies*, communiquer avec:

Mary Peterson
C. P. 89
Hill Spring (Alberta)
Canada T0K 1E0

Tél. : (403) 626-3888
télééc. : (403) 653-3955

Le programme Literacy and Parenting Skills

Elaine Cairns et Laureen MacKenzie

Introduction

Mary, qui lisait et écrivait avec difficulté, craignait de ne pas pouvoir aider son enfant aux prises avec des problèmes d'apprentissage. Zu Zu, une jeune mère monoparentale, s'inquiétait de son enfant né prématurément, qui était de faible poids et refusait de s'alimenter. Margaret, une mère aux études, vivait une séparation difficile. Durant les semaines où ces mères ont participé au programme *Literacy and Parenting Skills (LAPS)*, elles ont pu concevoir des stratégies pour résoudre leurs problèmes et acquérir des capacités de lecture et d'écriture qui les ont encouragées à continuer d'apprendre et à poursuivre leur croissance.

“ Le succès dans l'acquisition des capacités de lecture et d'écriture est fonction de la mesure dans laquelle l'alphabétisation est ancrée dans des questions importantes dans la vie de l'apprenant et y est intégralement relié. ” (Auerbach, 1992, p. 9, [traduction]) Qu'est-ce qui est important pour les parents? La possibilité de discuter de stratégies relatives à l'éducation des enfants, de comparer leurs notes avec d'autres personnes qui élèvent une famille et d'acquérir de nouvelles compétences attrayantes et même obligatoires pour bien des parents. Voilà sur quoi repose un nouveau programme d'alphabétisation, intitulé *Literacy and Parenting Skills (LAPS)*, conçu pour susciter chez les parents des discussions significatives sur la vie de famille tout en améliorant leurs capacités de lecture et d'écriture. *LAPS* encourage les parents à combler leurs lacunes en lecture et en écriture dans un environnement qui tient compte de leurs nombreuses forces et s'en inspire de manière à leur rappeler qu'ils sont capables et compétents.

Philosophie et objectifs du programme

Statistique Canada a diffusé les résultats d'un sondage selon lequel 42 % de la population canadienne âgée de plus de 16 ans a beaucoup de difficulté à lire et à écrire, ce qui influe sur l'expérience de travail et le niveau de revenu (Statistique Canada, 1996). Ces chiffres étonnants donnent à penser qu'il faut intensifier les efforts pour attirer en classe cette tranche de la population. À cette fin, le programme *Literacy and Parenting Skills* a été élaboré en fonction des objectifs suivants :

- proposer des stratégies pour permettre aux parents d'acquérir de solides capacités sur les plans de la lecture, de l'écriture et du langage dans leur foyer afin de rompre le cycle transgénérationnel de l'analphabétisme et d'améliorer l'acquisition du langage chez leurs enfants;

- produire des documents pour personnes peu alphabétisées abordant les questions d'intérêt pour les parents qui savent peu lire et écrire et ceux dont l'anglais n'est pas la langue maternelle;
- accroître les capacités de lecture et d'écriture des parents;
- proposer aux parents des stratégies efficaces pour améliorer la communication et la discipline à la maison;
- comparer les méthodes traditionnelles de transmission de l'information et celles qui explorent la nature interculturelle des rôles parentaux;
- accroître le niveau de confort des parents lorsqu'ils traitent à la maison des questions liées aux capacités de lecture et d'écriture;
- obtenir l'engagement et la participation des familles en axant le programme sur des sujets pertinents, choisis avec les participants;
- chercher constamment à obtenir les commentaires des participants et rajuster le programme en conséquence.

Contexte

Au printemps 1993, on a fait une recherche pour déterminer dans quelle mesure des ressources d'alphabétisation étaient mises à la disposition des familles. En particulier, il importait de repérer les documents éducatifs qui portaient sur des sujets liés aux compétences parentales, comme une discipline positive, la gestion de la colère et la façon de bâtir l'estime de soi chez les enfants, à l'intention des parents peu alphabétisés et de ceux dont l'anglais n'est pas la langue maternelle. La recherche a permis de recenser des manuels sur le rôle parental mais a relevé les limites suivantes :

- les choix de sujets étaient trop limités ou les sujets pertinents sur le rôle parental étaient d'un niveau trop élevé pour les apprenants;
- les documents distribués étaient habituellement d'un niveau trop élevé ou n'étaient pas rédigés en langage clair;
- l'approche utilisée était souvent condescendante ou catégorique.

À l'automne 1995, le département de la formation linguistique de l'Alberta Advanced Education et le Secrétariat national à l'alphabétisation ont accepté des propositions visant la production de manuels à l'intention des parents peu alphabétisés et un manuel interculturel pour la clientèle dont l'anglais n'est pas la langue maternelle.

Développement

Une équipe de rédacteurs s'est réunie pour travailler avec les responsables du projet afin de déterminer les besoins des parents à risque participants, les sujets à aborder, le format et la structure des manuels et commencer la rédaction. Des intervenants dans le domaine des compétences parentales, des spécialistes de l'alphabétisation et des spécialistes de l'anglais langue seconde ont participé au processus. Des réunions périodiques ont eu lieu pour passer en revue les progrès accomplis, les activités choisies et le format général.

Lorsque les documents provisoires ont été rédigés, des ateliers pilotes ont été offerts dans divers centres d'aide à la famille pour femmes dans le besoin (Women-In-Need), un cours de formation de base des adultes à l'Alberta Vocational College, aux services d'immigration Sasmsis, à Medicine Hat, ainsi qu'au programme familial de la Calgary Catholic Immigration Society, à l'école Sacred Heart School et à l'école Victoria (Calgary Public School Board). Les forces et les lacunes du programme ont été relevées grâce aux commentaires détaillés des animateurs. D'autres consultants en anglais langue seconde et en alphabétisation ont examiné le manuel d'anglais langue seconde pour s'assurer qu'il faisait appel à une méthodologie interculturelle et tenait compte des différences culturelles.

Par la suite, les responsables du projet ont remanié les 19 séances, mis la dernière main aux documents concernant l'aspect animation et établi le format. Des titres de ressources générales et de livres pour enfants correspondant aux sujets ont été ajoutés. Des graphiques et des bandes dessinées tirées de *For Better or For Worse*, de Lynn Johnston, ont été inclus. La révision finale des manuels a été terminée et, en novembre 1996, une fête a eu lieu en l'honneur de toutes les personnes qui avaient participé à l'élaboration des manuels du programme *Literacy and Parenting Skills*. La distribution des manuels a commencé en octobre 1996, à la conférence sur l'enseignement de l'anglais langue seconde, en Alberta, et s'est poursuivie en mars 1997, à la conférence des coordonnateurs de l'alphabétisation en Alberta.

Il existe maintenant deux manuels (MacKenzie et Cairns, 1995) à l'intention des coordonnateurs des programmes d'alphabétisation et des cours de compétences parentales en Alberta : une version anglaise et une version pour les personnes dont l'anglais n'est pas la langue maternelle. Les deux manuels abordent des questions qui préoccupent les familles de diverses cultures et visent à s'adapter aux besoins particuliers des groupes participants. Les tableaux 1 et 2 présentent des exemples de suggestions et de documents tirés du guide de l'animateur pour encourager la discussion parmi les familles de diverses cultures et celles dont l'anglais n'est pas la langue maternelle.

Tableau 1
COMMENT INCULQUER NOS VALEURS ET
NOS TRADITIONS À NOS ENFANTS

“ Les valeurs et les traditions sont très importantes pour toutes les familles. Nous espérons tous que nos enfants garderont d'importantes valeurs culturelles et familiales de nos enseignements et qu'ils intégreront nombre de nos traditions dans leur vie adulte. ”



“ Nous savons également combien il importe que nos enfants se sentent à l'aise et réussissent au Canada. Nous espérons qu'ils sauront trouver un juste équilibre entre les deux cultures pour se sentir bien dans leur peau. ”

Activité

- Par groupes de trois, discutez des façons dont vous transmettez à vos enfants des informations sur votre pays d'origine, votre culture et vos traditions.
- Choisissez un ou une secrétaire qui prendra note de vos idées et les communiquera à l'ensemble du groupe.
- Inscrivez sur le *document VT-2 ou VT-3*, intitulé “ Moyens d'inculquer nos valeurs, nos traditions et notre culture à nos enfants ”, des idées utiles que vous aimeriez peut-être mettre à l'essai.
- Lorsque les groupes ont trouvé certaines idées, parlez-en à l'ensemble du groupe.
- Inscrivez les réponses sur le tableau à feuilles volantes à mesure que les participants les proposent. Vous pouvez ajouter d'autres idées si les membres du groupe en suggèrent spontanément d'autres.
- Félicitez les membres du groupe pour toutes les bonnes idées utilisées afin d'aider leurs enfants à acquérir les valeurs et les traditions importantes pour les participants.

Rappelez au groupe l'importance de se renseigner sur les autres cultures aussi bien que sur sa propre culture. Comme de nombreux groupes différents vivent au Canada, nous pouvons tous apprendre beaucoup les uns des autres.

Tableau 2

Moyens De Transmettre Nos Valeurs, Nos Traditions Et Notre Culture À Nos Enfants	
1.	Servir De Modèle 
2.	Parler À Nos Enfants
3.	Récompenser Nos Enfants 
4.	Écouter
5.	Créer De Nouvelles Traditions

Des documents faciles à lire et conçus autour d'une combinaison de sujets sur le rôle parental ont été adaptés afin de renforcer les capacités de lecture et d'écriture des parents et de proposer des stratégies d'alphabétisation efficaces pour servir de modèle aux enfants. Quatorze sujets vont de la sécurité et de la discipline à l'acquisition de l'estime de soi chez les enfants. Les deux manuels comportent un guide de l'animateur, des activités pour les séances sur le rôle parental et des documents à distribuer, des modèles d'outils d'évaluation, un guide didactique pour les bénévoles, des certificats et une liste de ressources générales. Des recherches sont en cours afin d'élaborer un manuel semblable pour les peuples autochtones.

Profil de nos étudiants



Les participants visés entrent dans un certain nombre de catégories, comme nous le verrons ultérieurement. Nous reconnaissons que l'expression " à risque " est devenue un cliché. Néanmoins, aux fins du programme *Literacy and Parenting Skills*, les parents à risque élevé sont ceux qui présentent au moins trois des caractéristiques suivantes :

- Insuffisamment instruits, alcooliques ou toxicomanes, victimes de violence, de négligence, de sévices, vivant dans la pauvreté, peu alphabétisés, bénéficiant très peu de systèmes de soutien positifs ou utiles, ignorants des systèmes institutionnels ou des ressources du Canada, problèmes de santé mentale, jeunes ou immatures, parents seuls, atteints d'une maladie invalidante, difficultés d'apprentissage ou immigrants.

Les parents s'inscrivent au programme pour diverses raisons. Ceux qui participent déjà à des programmes d'alphabétisation désirent parfaire leurs compétences parentales et obtenir le soutien d'un animateur et des autres membres du groupe. D'autres s'intéressent aux compétences parentales. Ces personnes prennent part à diverses activités d'alphabétisation ou préalables à l'alphabétisation destinées à augmenter leur niveau de confort avec l'écrit et à leur donner confiance pour chercher d'autres programmes d'alphabétisation visant à améliorer leurs compétences. D'autres encore sont attirés par l'inclusion de stratégies pour aider leurs enfants à acquérir des compétences préalables à l'alphabétisation.

Bien des parents refusent d'avouer qu'ils ont eux-mêmes de la difficulté à lire et à écrire mais sont très préoccupés par les progrès de leurs enfants. Le programme *Literacy and Parenting Skills* offre l'occasion d'aborder ces deux aspects dans un environnement très sûr qui met l'accent sur leurs capacités. Tout au long du programme, les participants apprécient le sentiment d'appartenance à l'égard des sujets abordés et l'esprit de camaraderie qui se crée. Les activités visent à bâtir l'estime de soi et à inscrire l'interaction sociale dans les objectifs globaux d'alphabétisation du programme. Le tableau 3 offre un exemple d'activité que les participants ont appréciée et continuent de faire à la maison.

Tableau 3

COFFRES AU TRÉSOR Cartes d'autocontrôle RENFORCEMENTS POSITIFS Découpez ces cartes et mettez-les dans un contenant; sortez-en une par jour et suivez les directives		
Jouer avec mon enfant 		Je suis une personne aimante et j'apprends chaque jour
		



Beaucoup de participants au programme *Literacy and Parenting Skills* offert à Calgary l'année dernière ont dit à quel point le programme atteint la population visée. Nous avons souvent entendu des commentaires comme " ...cela m'aide à comprendre davantage mon fils ", " Après le programme, j'ai appris comment lire avec mes enfants " et " J'ai aimé parler avec d'autres parents ". De plus, un certain nombre de participants au programme *Literacy and Parenting Skills* ont également suivi des cours d'anglais langue seconde dans d'autres établissements après avoir participé au programme.

Le recours planifié à des évaluations périodiques permet aux animateurs de savoir comment les participants perçoivent les incidences du programme. Les tableaux 4 et 5 proposent des formats simples pour recueillir les commentaires des participants au programme *Literacy and Parenting Skills*.

Tableau 4

Nous vous recommandons de permettre aux participants de répondre de vive voix.

1. Nommez deux choses importantes que vous avez apprises dans le cadre du programme :

2. À laquelle ou auxquelles des séances suivantes avez-vous participé?

Programme principal	_____	Programme d'anglais langue seconde	_____
Vers où nous nous dirigeons	_____	Écouter	_____
Âges et étapes du développement	_____	Transmettre nos valeurs et nos traditions	_____
La famille	_____	L'école et nos enfants	_____
Bâtir l'estime de soi chez nos enfants	_____	Bâtir l'estime de soi chez nos enfants	_____
S'exercer à parler pour nous faire comprendre des enfants	_____	Parler à nos enfants	_____
Techniques d'écoute	_____	Discipline	_____
Discipline positive	_____	Célébration	_____
Pourquoi les enfants me font-ils tant fâcher	_____		
Résolution de conflits	_____		
La famille : une équipe	_____		
Parlons d'alimentation	_____		
Ma maison est-elle sécuritaire pour mes enfants?	_____		

3. Quelle séance avez-vous préférée? Pourquoi?

4. Quelle séance avez-vous le moins aimée? Pourquoi?

5. Avez-vous des suggestions à faire pour améliorer le programme?

6. Vous est-il plus facile de lire avec vos enfants depuis que vous avez participé au programme?

7. Vous êtes-vous senti(e) appuyé(e)? À la fin du programme, étiez-vous à l'aise pour parler du rôle parental?

Tableau 5

Laps - Parlez-Nous De Vous...

You ...	
1.	Nom : _____ Adresse : _____ Téléphone : _____
2.	Qu'est-ce qui vous a incité(e) à participer au programme aujourd'hui? _____ _____ _____
3.	Qu'espérez-vous retirer du programme? _____ _____ _____
4.	Qui vous a parlé du programme? _____ _____ _____
<p>Nous aimerions savoir si le programme LAPS vous a été utile. Accepteriez-vous de participer à l'évaluation du programme LAPS en nous disant ce que vous en pensez?</p> <p>Non</p> <p>Oui</p>	

Recommandations concernant la prestation du programme

Le programme *Literacy and Parenting Skills* est conçu pour tenir compte de la vie difficile des parents à risque élevé, souvent nomades. En dépit de leur présence sporadique, les participants prennent part à des discussions, s'exercent à des activités d'alphabétisation et apprécient les discussions sur les activités d'alphabétisation qui peuvent aider leurs enfants. Les participants, dans le milieu d'apprentissage structuré d'un cours de formation de base des adultes, assistent régulièrement aux séances à mesure qu'ils progressent dans leur alphabétisation et dans le perfectionnement de leurs compétences parentales.

Des cours ont été offerts dans divers quartiers de Calgary en 1996 et en 1997 et les coordonnateurs d'alphabétisation et d'anglais langue seconde se montrent intéressés à incorporer des séances de *Literacy and Parenting Skills* dans leurs programmes réguliers pour des groupes pertinents. Afin d'obtenir un succès optimal, on continue de dispenser le programme *Literacy and*

Parenting Skills en collaboration avec des organismes existants qui offrent déjà un certain soutien aux participants.

Les familles que nous cherchons à aider ont souvent un mode de vie difficile. Sans la collaboration avec d'autres services à la famille significatifs et constants, le programme *LAPS* n'aurait probablement pas eu les retombées importantes qu'on lui connaît. C'est pourquoi on compte au nombre des partenaires idéals du programme *Literacy and Parenting Skills* des organisations comme *Women in Need*, qui offre un centre d'entraide pour parents et enfants; des maisons de transition pour les femmes et les enfants victimes de violence, comme la maison *Brenda Strafford*, ainsi que le *Mosaic Centre* (Calgary Immigration Aid Society), centre de ressources pour les familles. Dans ces milieux, les parents participent à des séances de *LAPS* et ont souvent l'occasion d'échanger leurs réflexions et leurs préoccupations sur leur formation future avec des membres du personnel qui participent activement à la prestation de *Literacy and Parenting Skills* en tant qu'employés de soutien ou coanimateurs.

On a également pensé à dispenser le programme *LAPS* dans des milieux comme les églises, les YMCA, les groupes pour parents et enfants, les associations et les écoles communautaires. Toute organisation qui travaille déjà auprès des familles à quelque titre peut être appelée à collaborer et à servir de lieu de prestation du programme *LAPS*. Les animateurs du programme *LAPS* offrent leur expertise à l'égard du programme, mais les organismes communautaires sont les mieux placés pour repérer les participants éventuels, aider à créer un climat de confiance et conseiller les animateurs du programme quant à la meilleure approche à adopter avec leur clientèle.

Formation relative au programme *Literacy and Parenting Skills*

Afin d'offrir une formation convenable aux personnes désireuses d'animer des séances de *Literacy and Parenting Skills*, on a élaboré un programme de formation en cinq modules. Ceux-ci, adaptés aux besoins individuels des groupes, ont été dispensés dans toutes les régions de l'Alberta et seront offerts en Alberta et à l'échelle du Canada tout au long de 1998. Les modules portent notamment sur les sujets suivants :

Animation

- Stratégies d'animation
- Comment traiter avec des personnes difficiles
- Styles d'apprentissage

Alphabétisation

- Profils des apprenants
- Malentendus au sujet de l'alphabétisation et obstacles
- Stratégies d'alphabétisation

Compétences parentales

- Rappports parents-enfants
- Communication
- Styles de modèles parentaux
- Discipline

Anglais langue seconde

- Profils des étudiants d'anglais langue seconde
- Approches interculturelles/

Différences culturelles

- Stratégies pour travailler avec des étudiants d'anglais langue seconde

Participation de la communauté

- Évaluation des besoins de la communauté
- Dénombrement des partenaires
- Modèle de collaboration

Compte tenu des questions liées aux styles de vie et aux besoins d'alphabétisation des participants, il importe au plus haut point de dispenser une formation convenable à tous les animateurs du programme *Literacy and Parenting Skills*. On peut obtenir des renseignements sur la formation en consultant la Base de données en alphabétisation des adultes, à l'adresse <http://www.nald.ca>.

Literacy and Parenting Skills – Projets d'avenir

Les efforts pour diffuser le travail accompli dans le cadre du programme *Literacy and Parenting Skills* se poursuivent avec la production d'une vidéo de promotion sur la formation, prévue pour l'automne 1998, et l'élaboration d'un plan de marketing à long terme. De plus, l'équipe de développement du programme *Literacy and Parenting Skills* s'est engagée dans les activités suivantes :

- production et mise à l'essai d'un manuel pour les peuples autochtones à l'intention des personnes qui servent cette population;
- traduction en français de *Literacy and Parenting Skills* et distribution aux personnes qui offrent le programme aux francophones;
- conception et mise en oeuvre de programmes *Literacy and Parenting Skills* permanents dans le sud de l'Alberta.

Recommandations et conclusions

Plusieurs recommandations, fondées sur notre expérience, pourraient aider les personnes qui songent à offrir le programme *Literacy and Parenting Skills* et en accroître le succès. Les coordonnateurs doivent tenter d'équilibrer les besoins d'alphabétisation et de développement des compétences parentales. Les instructeurs qui ont une formation en éducation familiale ont tendance à mettre l'accent sur les compétences parentales en oubliant souvent de reconnaître les difficultés d'apprentissage. Par ailleurs, les instructeurs formés en alphabétisation sous-estiment souvent la formation et l'expérience nécessaires pour le traitement des questions délicates liées aux compétences parentales. La planification en équipe et la collaboration entre les alphabétiseurs et les instructeurs en compétences parentales sont essentielles au maintien d'un équilibre convenable.

L'évaluation, qu'elle soit formelle ou non, améliore de façon exponentielle la qualité du produit final. Des évaluations formatives effectuées durant les

premières étapes du programme permettent l'adaptation aux besoins courants des familles et l'apport de changements, selon les résultats obtenus. Que l'évaluation fasse appel à l'observation, à des groupes de discussion, à des entrevues ou à un évaluateur externe, elle peut permettre de recueillir de précieux commentaires. Pareillement, les évaluations sommatives vers la fin des projets sont très utiles.

Le programme *Literacy and Parenting Skills*, depuis les étapes de planification et d'élaboration jusqu'à la diffusion, a été beaucoup plus complexe que prévu. Pour atteindre les objectifs du programme, il a fallu de la souplesse, de la patience, un plan organisationnel clair et la détermination à fixer des échéances. De plus, le soutien des instructeurs et des bailleurs de fonds ainsi qu'une profonde appréciation de la valeur que d'autres peuvent apporter au projet sont des facteurs clés de succès.

Nous tenons à exprimer notre reconnaissance à nos bailleurs de fonds, le Secrétariat national à l'alphabétisation, le département de formation linguistique de l'Alberta Advanced Education, la Calgary Community Adult Learning Association et le club Rotary de Calgary, pour leur soutien constant.

Le programme *Literacy and Parenting Skills* repose sur une approche destinée à répondre aux besoins d'alphabétisation de nombreux Canadiens et Canadiennes qui nécessitent de la formation. Sa force réside dans l'encouragement prodigué aux participants dans un environnement où ils se sentent en sécurité et soutenus pendant qu'ils discutent des joies et des difficultés de l'éducation des enfants. Si cette approche suscite chez eux un sentiment de compétence et les motive à poursuivre leur alphabétisation, ce programme peut prétendre à l'efficacité.

Références

- Auerbach, E. (1992). **Making meaning, making change**. McHenry, IL: Delta Systems.
- MacKenzie, L. et E. Cairns (1995). *Literacy and Parenting Skills*. Guide de formation des animateurs et documents à l'intention des participants. Distribué par les auteurs.
- Statistique Canada (1996). **Lire l'avenir : Un portrait de l'alphabétisme au Canada**. Ottawa (Ontario) : Statistique Canada (n^o 89-551-XPF au catalogue).

Pour plus de renseignements sur le programme LAPS, communiquer avec :

Laureen MacKenzie/Elaine Cairns
Alberta Vocational College
Academic Foundations
332, 6^e Avenue Sud-Est
Calgary (Alberta) T2G 4S6

Tél. : (403) 297 - 4778
Télec. : (403) 297 - 4949
Cour. élec. : ecairns@avc.calgary.ab.ca
lmackenzie@avc.calgary.ab.ca

Prospects Literacy Association

Ruth Hayden et Maureen Sanders

À l'automne 1992, Maureen Sanders, directrice administrative de la Prospects Literacy Association, à Edmonton, a pris part au symposium *Roots of Literacy*, à Brooks, en Alberta. La conférencière d'honneur était Ruth Nickse, pionnière dans le domaine de l'alphabétisation familiale. M^{me} Sanders, que le concept de l'alphabétisation familiale intéressait déjà, a été enthousiasmée par les idées exprimées au cours de ce symposium, voyant dans les perspectives offertes une nouvelle corde que Prospects pourrait ajouter à son arc en matière d'alphabétisation des adultes. Fondée en 1980, Prospects avait grandi jusqu'à devenir une organisation de premier plan dans l'élaboration et la mise en oeuvre de programmes d'alphabétisation des adultes en Alberta. Prospects possède maintenant un vaste programme de professeurs bénévoles financé par Alberta Advanced Education and Career Development et qui compte, chaque année, de 150 à 200 groupes formés d'un professeur et d'un élève réunis deux à deux. L'association est aussi réputée pour son innovation dans des projets spéciaux, tels que programmes pour adultes ayant des troubles de développement, programmes de formation de professeurs bénévoles en mathématiques, création de matériel pédagogique et recherche sur la gestion et l'évaluation des programmes d'alphabétisation. Étant donné que Prospects est constamment en quête de nouvelles idées en matière d'alphabétisation, il n'y avait rien d'étonnant à ce qu'elle s'aventure sur la nouvelle voie de l'alphabétisation familiale.

Pendant ce temps, Ruth Hayden, professeur au département de l'éducation primaire à la University of Alberta, avait lu les comptes rendus de recherche sur l'alphabétisation familiale et compris toutes les possibilités que pouvait offrir cette nouvelle discipline pour l'alphabétisation des familles «à risques». Les deux femmes ont passé des heures et des heures à débattre des mérites de l'alphabétisation familiale et des moyens pour intégrer celle-ci aux programmes de l'association. Elles se sont demandé quels seraient les obstacles éventuels, où chercher le financement nécessaire pour soutenir leurs efforts et comment elles pourraient mesurer l'influence de tels programmes sur les participants. À leur sens, la collaboration avec d'autres organismes allait devoir faire partie intégrante de tout programme d'alphabétisation familiale. Il faudrait aussi que les programmes comportent un élément évaluation pour pouvoir déterminer les meilleures initiatives de formation.

À la suite du symposium *Roots of Literacy*, un groupe d'alphabétiseurs intéressés ont formé un comité spécial, appelé Family Literacy Action Group of Alberta (FLAG), qui avait pour but de promouvoir et de soutenir l'élaboration de programmes d'alphabétisation familiale partout dans la province. Pendant les trois années suivantes, le Secrétariat national à l'alphabétisation a procuré des fonds au FLAG, sous les auspices du Medicine Hat College, pour qu'il produise des documents de toutes sortes, tels une base de données sur les

recherches en cours en matière d'alphabétisation familiale ainsi que des manuels portant sur l'alphabétisation familiale, l'établissement de partenariats sociaux et la manière de procéder pour évaluer les programmes. Ces ressources allaient se révéler un atout précieux pour appuyer les débuts de Prospects en alphabétisation familiale.

En raison de son expérience au sein du programme d'alphabétisation familiale *Homespun*, dans la ville de Brooks, Bonnie Annichiarico, membre du FLAG, a été invitée, au cours de l'été 1993, à venir offrir de la formation sur le tas à un groupe d'alphabétiseurs intéressés d'Edmonton. Afin de mieux répondre aux besoins locaux, M^{mes} Hayden et Sanders ont pris la décision de modifier le programme *Homespun*, qui enseigne aux parents comment faire la lecture à leurs jeunes enfants et qui leur montre à regarder un livre ou à parler de livres avec eux. Elles sont entrées en contact avec une garderie des vieux quartiers pauvres de la ville pour voir s'il serait possible d'y instaurer un programme et d'y trouver une clientèle. Des demandes ont été faites au Northern Alberta Reading Specialists Council et à la Clifford E. Lee Foundation pour obtenir deux petites subventions qui permettraient d'offrir le programme *Books Offer Our Kids Success* (BOOKS) à deux groupes de femmes de ces vieux quartiers. L'automne 1993 marquait les débuts de Prospects dans le domaine de l'alphabétisation familiale.

Ces deux premiers programmes BOOKS ont servi de banc d'essai pour tous les programmes ultérieurs de Prospects en alphabétisation familiale. Les sessions, qui s'étalaient chacune sur huit semaines, ont été données en présence d'un chercheur remplissant le rôle d'observateur. On s'est aussi servi des résultats d'entrevues collectives et individuelles pour évaluer les programmes. Les participantes ont manifesté beaucoup d'enthousiasme à l'égard des expériences d'alphabétisation qu'elles ont vécues à l'intérieur de ces programmes. «Ces rendez-vous de lecture sont la meilleure chose qui ait pu m'arriver. Pour rien au monde je ne voudrais en manquer un,» a dit l'une d'elles. Une autre a déclaré : «Je sais maintenant pourquoi il est si important de faire la lecture aux enfants. J'ai appris tellement de choses. J'ai tout simplement adoré les livres que j'ai lus, et c'est aussi le cas de mes enfants.»

On a demandé à chacune des participantes de raconter une histoire personnelle; pour certaines ce fut la naissance d'un enfant, pour d'autres un fait vécu pendant la petite enfance. Dans un cas, ce fut la mort d'un ami intime. Ces histoires, les femmes les ont partagées et gardées précieusement. L'essai photographique de Lori, qu'elle dédie à son fils par la voix de son ami assassiné, a été montré à l'occasion de conférences nationales et internationales. Les portraits écrits de deux participantes ont été publiés dans une revue australienne sur l'éducation. En résumé, ce premier programme a soulevé énormément d'enthousiasme au sein de Prospects par rapport à l'efficacité de l'alphabétisation familiale comme moyen d'améliorer les capacités de lecture et d'écriture des adultes «à risques» et de leurs familles.

Le programme BOOKS a pris de l'extension au cours des deux années suivantes. De petites subventions de provenances diverses ont favorisé cette croissance. En tout, six groupes communautaires différents, tels les programmes Bon départ et d'autres programmes d'aide aux communautés, ont fait leur part en offrant des locaux, en nous adressant de la clientèle ou,

même, en fournissant des rafraîchissements. Une cinquantaine de familles ont pris part à BOOKS. Les commentaires contenus dans les évaluations ont continué d'être très favorables. Le personnel d'un organisme a fait observer que les parents compris dans sa clientèle disaient faire la lecture à leurs enfants plus souvent; un autre organisme a constaté que la confiance des parents dans leurs moyens allait en augmentant. Des participantes ont dit s'être aperçues d'un changement dans leur propre façon de lire, d'autres que leurs enfants commençaient à «montrer de la curiosité pour les livres». Ces propos d'une participante ont encore une fois rappelé aux organisatrices l'influence du programme BOOKS : «Le programme m'encourage à lire. C'est le premier livre que je lis en huit ans.»

Pendant ces années, Prospects a continué de voir s'il n'y aurait pas moyen d'offrir d'autres programmes d'alphabétisation familiale; l'association a notamment compulsé la documentation sur le sujet et assisté à toute une série de cours d'alphabétisation familiale donnés tant en Alberta qu'ailleurs au Canada. Le programme *Parent-Child Mother Goose* faisait l'objet, à l'époque, de critiques très constructives à Toronto. Un nouveau programme intitulé *Rhymes That Bind*, inspiré de *Mother Goose*, a été mis sur pied sous la direction de Merle Harris et attiré lui aussi une abondante clientèle. Le programme *Learning and Reading Partners* serait-il un bon programme d'alphabétisation familiale pour les parents d'enfants d'âge scolaire? Est-ce que cela vaudrait la peine d'offrir un programme *Books for Babies*? D'autres questions avaient à voir avec la participation de la communauté. Nous avons envisagé la possibilité de demander qu'il soit exigé des étudiants, dans certains cours d'université, qu'ils donnent de leur temps à des projets d'alphabétisation communautaire. Prospects a établi le contact avec des organismes de santé et de services sociaux et des organisations à caractère éducatif pour étudier les possibilités de collaboration. Même s'il est arrivé que nous soyons inondés d'idées de programmes, il était important que nous nous modérions dans nos ambitions et que nous nous en tenions à des idées pratiques et financièrement réalisables.

Grâce à une subvention du Alberta Family and Social Services à l'automne 1995, Prospects a augmenté le nombre de ses programmes d'alphabétisation familiale, qui sont passés de deux à six, et les a réunis sous une appellation commune : *Family Literacy in Edmonton* (FLIB). Au cours de l'année suivante, Prospects a offert des programmes à 18 organismes, programmes auxquels plus de 250 familles ont participé.

BOOKS est demeuré la pierre angulaire des programmes d'alphabétisation familiale de Prospects. Un ensemble comprenant plus d'une cinquantaine de collections de livres pour enfants contenues dans des étuis et des centaines de livres portant tous sur le même thème a été constitué. Grâce aux efforts de Theone Adachi, qui a pour tâche de coordonner les programmes d'alphabétisation familiale, des tableaux d'affichage portatifs, des suggestions d'activités manuelles et de projets d'écriture ainsi que des lectures connexes pour adultes ont été imaginés pour chacune des collections offertes dans un étui. Dès ses débuts comme coordonnatrice des programmes d'alphabétisation des familles autochtones, en 1996, Colleen Crozier s'est mise à offrir aux gens de la communauté autochtone, à l'intérieur du programme BOOKS, des activités et des matériaux répondant à un besoin criant et parfaitement adaptés à la culture autochtone. Elle a aussitôt commencé à

étendre la gamme et le nombre de livres et de matériaux autochtones et à faire de nombreux exposés devant des groupes autochtones locaux.

Tandis que BOOKS connaissait une croissance régulière et sans problèmes, *Rhymes That Bind* remportait, pour sa part, un immense succès. Prospects a commencé à former du personnel d'autres organismes pour animer le programme *Rhymes That Bind*. La Capital Health Authority a découvert que ce programme se mariait parfaitement avec le projet *Health for Two*, qui s'adresse aux nouvelles mamans à faible revenu et à leurs bébés. Les travailleurs de la santé n'avaient pas besoin d'une formation poussée en alphabétisation pour se sentir la confiance nécessaire pour diriger une séance de *Rhymes That Bind*; ce n'est pas comme s'ils avaient eu à animer un programme BOOKS. C'est pourquoi un grand nombre de personnes se sont présentées aux séances de formation. Le programme a connu un succès retentissant; en effet, 27 sessions ont été organisées en 1997, et c'est ce que l'on prévoit également pour 1998. La simplicité du programme et les occasions qu'il offre aux jeunes mères de rencontrer des gens tout en apprenant des stratégies efficaces à employer avec leurs enfants pour les aider à maîtriser la langue ont fait de lui un programme extrêmement populaire.

Au début de 1997, s'étant aperçue de l'intérêt grandissant d'organismes oeuvrant dans divers domaines à l'égard des questions d'alphabétisation, Prospects s'est demandée s'il n'y aurait pas lieu pour elle d'organiser des ateliers sur le sujet à l'intention de fournisseurs de services à la communauté, comme les infirmiers et infirmières, les travailleurs sociaux ou d'autres personnes s'occupant de la liaison avec les communautés. Nous avons l'impression que les professionnels de ces milieux entretenaient peut-être les mêmes idées que le public au sujet de l'alphabétisation. Il est généralement admis que l'alphabétisation commence au moment où l'enfant entre à l'école, que la lecture est essentiellement ou simplement une question de décodage et que des parents ayant un niveau d'alphabétisme peu élevé n'ont pas la capacité de servir de modèles à leurs enfants comme lecteurs. Prospects a donc résolu de vérifier l'exactitude de telles opinions. Grâce à une petite subvention de recherche accordée par la University of Alberta, une série d'ateliers ont été donnés afin de sensibiliser les professionnels des services sociaux et de la santé aux questions touchant à l'alphabétisation, y compris l'alphabétisation précoce. Une vingtaine de fournisseurs de services à la communauté de 14 organismes différents ont pris part à ces ateliers. Les réponses aux questionnaires d'enquête distribués avant et après les ateliers, les résultats d'entrevues personnelles et l'information recueillie pendant les ateliers ont révélé un changement d'attitude à l'égard de l'alphabétisation chez les participants, qui ne voient plus l'alphabétisation comme la simple acquisition de connaissances, mais davantage comme un apprentissage qui s'inscrit dans un vaste contexte socio-culturel (Hayden et Sanders, document sous presse). En raison du succès de ces ateliers, l'association a reçu de nombreuses demandes d'autres groupes de santé publique et de services sociaux qui souhaiteraient vivre des expériences semblables.

Par un étonnant concours de circonstances, deux agents de police ont demandé qu'on les aide à monter un projet grâce auquel ils pourraient passer du temps à faire la lecture à des enfants de la maternelle dans le cadre de leurs fonctions d'aide à la communauté. Le projet a été élaboré pour le programme

appelé *Police Reading Outloud To Educate Children Through Stories* (PROTECTS). Il a été inauguré en collaboration avec une école des vieux quartiers pauvres que l'idée intéressait. L'éducatrice de maternelle a choisi quatre petits garçons qu'elle considérait comme des enfants «à risques» à cause de l'éventualité de difficultés d'apprentissage en lecture ou de l'absence d'un modèle de comportement masculin à la maison. Les agents Darcy Strang et Neil Bubord ont consacré à ces enfants une trentaine de minutes chaque fois que leurs attributions officielles leur en laissent le temps. Un des enfants a dit qu'il se sentait quelqu'un de «spécial avec Darcy. C'est mon ami à présent.» Les agents affirment que, même si c'est par le truchement de livres de contes, ils peuvent profiter de ces demi-heures consacrées aux enfants pour leur montrer le côté positif du respect de la loi. Grâce à une petite subvention de Centraide, Prospects a réussi à s'organiser récemment pour que le programme puisse recruter sept policiers qui seront affectés dans quatre écoles différentes. Un sac à dos contenant des livres destinés à être emportés à la maison a également été prévu pour d'autres enfants des classes de maternelle. De plus, on travaille actuellement à la création d'un logo et à la rédaction d'une brochure pour le programme. Chaque nouveauté relève de l'initiative des agents eux-mêmes.

Des étudiants de la University of Alberta sont devenus d'importants partenaires de Prospects et prennent part à deux programmes d'alphabétisation familiale pour satisfaire aux exigences de leur programme d'études. À l'intérieur du premier, *University Liaison*, le cours supérieur de lecture se donne sur place, dans une école des vieux quartiers pauvres de la ville. Pendant une partie de chaque séance de trois heures, durant treize semaines, les étudiants travaillent seul à seul avec des enfants qui ont des difficultés de lecture. Ils entretiennent des rapports avec les parents ou les tuteurs de ces enfants et proposent des stratégies pertinentes pour aider ces derniers dans leur apprentissage de la lecture à la maison. Les étudiants sont sensibilisés aux réalités de la vie des enfants marginalisés et de leurs familles. Les enfants non seulement améliorent leur lecture et leur écriture, mais nouent des liens solides avec un autre adulte.

À la demande d'une clinique du centre-ville, d'autres étudiants viennent faire la lecture à des parents et à leurs enfants d'âge préscolaire qui fréquentent la clinique pour des vaccinations ou différents problèmes de santé; ces étudiants servent en quelque sorte de modèles pour inciter les familles à la lecture. Ce deuxième programme universitaire, appelé *Health Reading Clinic Volunteers*, permet aux étudiants bénévoles de découvrir des stratégies de lecture bien adaptées aux bébés et aux tout-petits. Le personnel médical et paramédical de la clinique a eu des commentaires très favorables au sujet du programme; on nous a notamment signalé que les parents avaient demandé s'il y avait moyen d'emprunter des livres, qu'ils ne savaient pas «que ce pouvait être aussi amusant de faire la lecture aux enfants» ou qu'ils ne s'étaient «pas rendu compte que même les bébés pouvaient être attentifs en entendant quelqu'un lire à haute voix.»

Pour répondre aux besoins des parents qui ont des enfants d'âge scolaire et qui cherchent des moyens d'aider leurs enfants dans leurs études, Prospects a décidé d'offrir le programme *Learning and Reading Partners*, conçu à l'Île-du-Prince-Édouard. Ce programme fournit aux parents de l'information sur la capacité de raisonnement, les styles d'apprentissage, le «savoir lire» et le

«savoir écrire», afin qu'ils disposent de stratégies bien précises pour aider leurs enfants à la maison. Les animateurs du programme étaient d'avis que certaines modifications et adaptations s'imposaient pour mieux répondre aux besoins des parents. Les parents ont tenu des propos très favorables au sujet des expériences qu'ils ont vécues à l'intérieur du programme et des changements qu'ils disent avoir remarqués dans leurs propres comportements depuis qu'ils l'ont suivi. Le commentaire suivant d'une des mères rejoint l'opinion de bien d'autres femmes présentes : «Avant je criais après lui pour lui faire prononcer le mot correctement. Je sais maintenant qu'il existe d'autres façons de l'aider à reconnaître les mots — pas seulement la prononciation. Et ça marche!»

Parce qu'elle a toujours veillé à entretenir des relations avec d'autres organismes et cultivé ces relations, Prospects s'est constitué un vaste réseau de partenaires et de partenaires éventuels. En 1997, la Junior League of Edmonton s'est associée avec elle pour mettre sur pied le programme *Books for Babies*, projet qui doit s'étaler sur trois ans. Ce programme n'a pas été conçu comme un programme indépendant, mais bien comme un maillon dans l'enchaînement des programmes d'alphabétisation familiale offerts en vue d'atteindre les parents tandis que leurs enfants sont encore très jeunes et de les amener par la suite à s'inscrire à d'autres programmes, comme *Rhymes That Bind* et BOOKS. Des sacs à livres sont distribués par le truchement du réseau Health for Two sous les auspices de la Capital Health Authority. Ce programme en est encore à ses premiers balbutiements. Néanmoins, l'appui moral et financier de la Junior League est d'une importance cruciale pour l'établissement de partenariats avec des organismes qui travaillent indirectement avec les familles.

La collaboration engagée avec *Success by 6*, initiative de Centraide et d'autres groupes communautaires, est un autre important partenariat. *Success by 6* est une entreprise communautaire ayant pour but d'encourager les milieux de la communauté à collaborer tous ensemble pour donner la chance à tous les enfants de réussir à l'école comme dans la vie. Les dirigeants d'organisations de toutes sortes oeuvrant dans les milieux des affaires, de l'enseignement, de la santé, de la religion, des services bénévoles et des services sociaux unissent leurs efforts pour mettre en place les ressources financières, humaines et matérielles nécessaires pour répondre aux besoins des enfants et de leurs familles. Prospects a travaillé en étroite collaboration avec *Success by 6* pour mettre sur pied un certain nombre de programmes.

Le programme *Rhymes That Bind* est une initiative que la Capital Health Authority a beaucoup à coeur; cette dernière a d'ailleurs offert, en 1997, puis à nouveau en 1998, un appui financier et moral ainsi qu'une aide pratique aux responsables du programme par l'intermédiaire de son projet *Action for Health*. Le personnel administratif de la Capital Health Authority travaille actuellement à l'établissement de critères d'évaluation montrant un lien entre les programmes d'alphabétisation familiale offerts et l'amélioration de l'état de santé physique des familles.

Avec le temps, Prospects a été capable de réunir des preuves de l'efficacité de ses programmes grâce au partenariat unique qu'elle a avec la University of Alberta. En temps normal, il est très difficile pour les programmes ne

disposant que de ressources limitées de consacrer du temps aux activités d'évaluation. Grâce à l'aide d'étudiants de deuxième ou de troisième cycle, Prospects a pu tenir un compte exact des programmes offerts ainsi que dépouiller les questionnaires remplis avant et après la tenue d'un programme et en classer les résultats. Un certain nombre de programmes se sont déroulés en présence d'un observateur; il y a aussi eu de courtes entrevues collectives avec des groupes de participants et des entrevues individuelles plus poussées avec quelques participants. Des organismes nous ont aussi fourni des données sur les retombées de chacun des programmes offerts chez eux. Nous avons également eu accès aux réflexions consignées par des animateurs au sujet de leurs cours. Comme on peut le voir, nous avons pu, grâce à des techniques d'évaluation diverses, réunir des données probantes sur l'efficacité des programmes, comme l'exige le Office of the Commissioner of Services for Children and Families (bureau du commissaire aux services à l'enfance et à la famille). Les ressources élaborées par Sharon Skage, du Family Literacy Action Group, se sont aussi révélées d'une grande utilité par rapport aux évaluations et aux partenariats sociaux.

En faisant l'évaluation de ses programmes d'alphabétisation familiale, Prospects s'est rendu compte qu'elle allait devoir passer plus de temps avec le personnel des organismes avant d'implanter un programme pour voir comment faire coïncider le contenu conceptuel du programme avec les objectifs de l'organisme. Il serait important aussi que Prospects exprime clairement sa conception de l'alphabétisation et, en particulier, du rôle de la langue parlée dans ce processus.

Bien qu'en général les relations avec d'autres organismes aient été fructueuses et constructives, il y a parfois eu des pépins. Par exemple, une travailleuse sociale avec laquelle nous collaborions ne semblait pas vouloir comprendre que l'animateur de BOOKS n'était pas en mesure de révéler des informations personnelles que des participantes lui avaient confiées en cours de programme. Même si la travailleuse sociale estimait avoir le droit de connaître ces renseignements, l'animateur n'était pas prêt à transgresser la règle de confidentialité établie. Une autre fois, parce que ni Prospects ni l'organisme n'avaient formulé clairement leurs objectifs, le personnel de l'organisme ne s'est à peu près pas occupé du programme d'alphabétisation familiale qu'il devait appuyer. Un autre organisme a fait le minimum pour recruter des participants. Dans d'autres cas, des organismes qui s'étaient engagés à préparer la salle ou à fournir un service de garderie ou des rafraîchissements ont manqué à leur parole. L'idée que le temps et l'énergie employés auprès d'un organisme avant la mise en oeuvre d'un programme est un bon investissement a commencé à faire son chemin dans l'esprit des responsables de Prospects.

L'éventail des programmes d'alphabétisation familiale de Prospects est finalement beaucoup plus large qu'on ne l'aurait cru lorsque tout a commencé en 1993. Il était également impossible, à l'époque, de bien se rendre compte de l'ampleur des efforts nécessaires pour nouer et continuer d'entretenir des rapports de collaboration avec d'autres organismes. Au début, nous pensions que le financement serait le pire des obstacles à surmonter, mais, en définitive, réunir des fonds n'a pas été aussi difficile que prévu. Par ailleurs, le succès engendre le succès. *Family Literacy in Edmonton* est une réussite depuis le tout

début. À la fin de 1997, plus de 1 500 personnes avaient pris part à des programmes de *Family Literacy in Edmonton*. Cette réussite amène de nouveaux défis.

Comment Prospects pourra-t-elle continuer d'offrir des programmes aussi nombreux et variés qu'à l'heure actuelle? Comment une organisation somme toute restreinte par rapport à d'autres pourrait-elle continuer de répondre aux demandes constantes d'ateliers, de ressources, de personnel qualifié et de formation tout en s'occupant d'autres vastes programmes d'alphabétisation des adultes? Pour y parvenir, Prospects s'aventure dans une nouvelle entreprise : établir un centre d'alphabétisation familiale à Edmonton. Le centre en question obtiendra l'aide financière du Secrétariat national à l'alphabétisation; il sera de compétence provinciale sur le plan des ressources, de l'information, de la formation et de la recherche, et de compétence locale par rapport au contenu. Au cours des deux prochaines années, une évaluation des besoins, une étude de faisabilité et une analyse de coûts seront réalisées et une stratégie de financement mise en oeuvre pour que ce rêve devienne réalité. Le renforcement des partenariats existants et la création de nouveaux partenariats solides seront essentiels à la réussite de ce projet tout neuf. L'histoire va donc se poursuivre. Nous sentons jaillir un nouvel élan de passion et d'enthousiasme et voyons se profiler de nombreux défis à l'horizon tandis que s'amorce ce nouveau chapitre de l'existence de *Family Literacy in Edmonton*.

Pour plus de renseignements sur Prospects Literacy Association, communiquer avec:

Maureen Sanders
Prospects Literacy Association
9913 Avenue 108, 2^e étape
Edmonton (Alberta) T5H 1A5

Tél.: (403) 297-4778
Télec.: (403) 297-4949



L'alphabétisation familiale en Colombie- Britannique

L'intervention des collèges dans le domaine de l'éducation des adultes et les efforts des organismes d'alphabétisation communautaires ont inspiré une grande partie du développement de l'alphabétisation familiale dans cette province. Une récente restructuration des services gouvernementaux destinés aux familles et aux enfants fait espérer que l'alphabétisation familiale se développera davantage dans le cadre d'un réseau intégré de services aux familles. Le programme *Families in Motion*, présenté dans cette section, est un exemple d'un partenariat réussi et d'une planification collective dans le domaine de l'alphabétisation familiale.

Le programme Families in Motion

Barbara Bate

Introduction

Families in Motion est un programme communautaire et multiculturel d'alphabétisation familiale implanté au coeur de la vallée du Fraser, à environ une heure et demie de Vancouver, en direction est. Chilliwack et sa zone rurale forment une communauté très unie, qu'on désigne sous le nom de *Green Heart of the Fraser Valley* et qui comptent plus de 60 000 âmes. *Families in Motion* est un programme qui s'adresse aux adultes et à leurs enfants âgés de trois ou quatre ans; il comporte un volet pour adultes, un volet pour enfants et un volet où sont réunis parents et enfants. Les familles (au plus vingt adultes et vingt enfants) se réunissent deux matins par semaine, à raison de trois heures par séance, dans des installations multcommunautaires. Le projet a débuté en septembre 1992, au moment où a été mis sur pied un comité consultatif communautaire aujourd'hui connu sous le nom de Chilliwack Family Literacy Council.

Septembre 1997 a marqué, pour *Families in Motion*, cinq fructueuses années de services à la communauté inspirées de l'énoncé de mission du programme : «À titre de programme éducatif, *Families in Motion* confirme les parents dans leur rôle de premiers et principaux éducateurs de leurs enfants en les mettant sur la voie de la formation continue et en faisant grand cas de la diversité culturelle des groupes et de la force des liens familiaux.»

Développement du programme et naissance du Chilliwack Family Literacy Council

Lorsque Chilliwack s'est vu accorder, à l'intérieur d'un programme à frais partagés entre la province et le fédéral, des sommes destinées à la réalisation d'un projet d'alphabétisation familiale, elle a en même temps reçu pour mandat de mettre en place un conseil consultatif chargé de donner son avis en la matière, d'enquêter sur les besoins et de concevoir un programme-pilote d'alphabétisation familiale pour les communautés établies sur son territoire. Avec un peu d'encadrement, le conseil a eu tôt fait de prendre forme, passant à plus d'une vingtaine de membres en l'espace de trois mois. Les membres du début représentaient les groupes suivants : les parents, les élèves, Développement des ressources humaines Canada, le Centre de ressources pour les familles de la Base des forces canadiennes, les services communautaires de Chilliwack, la Chilliwack Landing Preschool, le district scolaire de Chilliwack, le journal *Chilliwack Times*, la Fraser Valley East Literacy Association, la Fraser Valley East Regional Library, l'école primaire McCammon, le ministère provincial des services à l'enfance et à la famille, la bande indienne de Skwah, la Nation Sto:lo, la Upper Fraser Valley Health Unit

et le University College of the Fraser Valley. Pour remplir son mandat, le conseil consultatif a commencé à tenir séance chaque semaine au besoin.

Le groupe s'est rapidement mis d'accord sur la manière de procéder. Comme il n'existait à Chilliwack aucun programme communautaire structuré qui fût axé sur l'enseignement de la lecture par l'intermédiaire de la famille et que le groupe comptait des représentants de nombreux organismes communautaires, la nécessité de mettre sur pied un tel programme est apparue clairement au conseil consultatif. Ce dernier n'a donc eu aucun scrupule à laisser tomber l'habituelle analyse des besoins et s'est appliqué à dénicher le plus d'informations possibles sur l'alphabétisation familiale. Il s'est accordé du temps pour examiner les buts, les principes, les modèles et les enjeux relatifs à la question et pour en débattre. On ne s'étonnera donc pas d'apprendre que le conseil a vite acquis une connaissance pratique de ce nouveau domaine.

Des débats mémorables ont eu lieu à l'époque, la plupart sur des questions clés. Par exemple, comment allait-on présenter le nouveau programme à la communauté? Dirait-on qu'il avait pour but de «comblé les lacunes dans les connaissances des familles» ou d'«enrichir les connaissances des familles en mettant à profit leurs points forts»? Quelle sorte de message voulait-on transmettre au sujet de l'alphabétisation familiale? Le conseil devait trouver réponse à ces questions avant de pouvoir commencer à planifier dans les détails.

À la fin, les membres du conseil sont tombés d'accord sur le fait que le programme devait viser à tirer profit des connaissances, des compétences et des usages culturels des familles participantes, affirmation qui équivaut à reconnaître les points forts et l'expérience que les familles apportent avec elles. Un autre point crucial était de déterminer quelles seraient les familles bénéficiaires. Pour certains membres du groupe, il allait de soi que ce devait être les familles à faible revenu présentant aussi de faibles capacités de lecture et d'écriture. D'autres n'étaient pas convaincus qu'il fallait exclure du programme les familles moins défavorisées. En fait, quelques-uns des membres étaient d'avis que l'établissement de critères, quels qu'ils fussent, ne ferait que dresser des barrières arbitraires. Au bout du compte, il a été décidé que, pour être admis au programme, tous les participants adultes allaient devoir être accompagnés d'un enfant de trois ou quatre ans, et chaque famille allait devoir subir une entrevue et une évaluation.

D'avoir réussi à mettre sur pied très rapidement une équipe solide et bien informée en matière d'alphabétisation familiale a produit des dividendes. Le conseil a concentré son attention sur des points fort importants, comme le choix du modèle d'alphabétisation familiale pouvant le mieux convenir à la communauté, de l'endroit où serait offert le programme, des personnes qui seraient appelées à y travailler et du mode de financement le plus approprié. Ces points ont été réglés l'un après l'autre, sinon la tâche aurait été insurmontable.

Le modèle d'alphabétisation familiale adopté par Chilliwack

La décision sans doute la plus facile à prendre pour le conseil aura été de choisir le type de programme d'alphabétisation familiale convenant le mieux à Chilliwack. Le conseil a porté son choix, à l'unanimité, sur le type de

programme appelé *Direct Adult — Direct Child* (Nickse, 1991). Ce genre de programme offre des chances égales aux adultes comme aux enfants, sans qu'aucun des deux groupes ne pèse plus que l'autre dans la balance. Cette décision met nettement en évidence l'importance de toutes les générations dans la famille.

Une fois le type de programme choisi, le conseil a eu à décider du modèle duquel s'inspirerait le programme de Chilliwack. Il a opté pour le modèle Kenan, du National Center for Family Literacy (Seaman et Popp, 1991), en grande partie à cause de sa structure. Ce modèle comporte, en effet, un volet et un groupe de soutien pour adultes, un volet pour enfants d'âge préscolaire et un volet parents-enfants. Aux yeux du conseil, le modèle Kenan était le plus avantageux pour les familles de Chilliwack parce qu'il répond à une définition très large de l'alphabétisation familiale et offre à chacun des membres participants de la famille une chance égale et le même nombre d'heures d'activité.

Au cours de ses délibérations, le Chilliwack Family Literacy Council en est arrivé à la conclusion que l'alphabétisation affecte diverses formes et qu'il faut donc l'envisager dans le contexte global de la culture familiale. Bien que la lecture, l'écriture et le calcul soient une dimension fondamentale de l'alphabétisation, ce sont des capacités qui s'acquièrent à l'intérieur de la culture familiale et qui tiennent compte, par conséquent, de la psychologie des membres de la famille, de l'identité socio-économique de la famille et des rapports de la famille avec la communauté. L'acquisition de ces capacités doit être envisagée dans le contexte de la famille entière et non de manière isolée.

Trouver un emplacement pour le programme était, pour le conseil, la deuxième difficulté inhérente à sa mission. Devait-on offrir le programme à l'ensemble de la communauté, dans un secteur seulement ou à un groupe en particulier? Et quelle forme le volet s'adressant à la fois aux adultes et aux enfants devait-il revêtir? Comme il fallait répondre à ces questions de manière précise, on a prévu offrir le programme dans des installations multicommunautaires, les mardis et vendredis matin, à raison de trois heures par séance, en fournissant le petit-déjeuner et en prenant les arrangements nécessaires pour le transport des familles et la garde des enfants.

Une des dernières tâches de planification consistait à trouver un nom pour le programme d'alphabétisation familiale. Le conseil a arrêté son choix sur *Families in Motion* parce que ce nom évoquait l'unité, le mouvement, l'évolution et l'enjeu du programme. L'appellation reste tout aussi juste aujourd'hui.

Maintenant que le programme avait un nom, de quelle manière le conseil allait-il s'y prendre pour mettre en oeuvre un des modèles d'alphabétisation familiale les plus coûteux en Amérique? Comme il n'existait pas trente-six possibilités, il a été décidé qu'une fois de plus on présenterait une demande d'aide à un programme fédéral-provincial de partage des frais d'alphabétisation pour mettre en place un projet-pilote d'alphabétisation familiale. En recevant la demande, les autorités ont pu constater que les organismes représentés au conseil avaient eux-mêmes offert un généreux appui non financier au projet.

On ne saurait douter que cet appui a largement contribué à faire approuver la demande de financement du projet-pilote. Nous tenons ici à mentionner les principaux groupes qui étaient parties prenantes à la demande : les services communautaires de Chilliwack, le district scolaire n° 33 de Chilliwack, la Fraser Valley East Literacy Association, la Fraser Valley Regional Library, la bande indienne de Skwah et le University College of the Fraser Valley.

Ces principaux partenaires et membres du conseil ont offert des installations pour la mise en oeuvre du programme, des locaux pour bureaux, des ordinateurs, des téléphones, des services d'envoi par la poste, de photocopie et d'imprimerie, du matériel, des installations d'entreposage, du matériel d'alphabétisation pour adultes, des livres pour enfants, des jouets, des services de soutien, du personnel, des bénévoles, des services de transport ainsi qu'une aide directe sous forme de don pour l'organisation des petits-déjeuners. On peut dire, rétrospectivement, que c'est ce qui a cimenté les liens de solidarité entre les membres du conseil. Sans cet appui en nature, jamais personne n'aurait voulu financer le projet.

Mise en oeuvre du programme

Emploi du temps hebdomadaire

L'emploi du temps hebdomadaire de *Families in Motion* a, depuis le début, de quoi faire tourner la tête. Les mardis matin, entre 9 heures et midi, le programme se donne dans la zone de recrutement de l'école primaire McCammon. Cette école est située aux approches du centre-ville. Non loin de là se trouvent la bande de Skwah et la Chilliwack Landing Preschool, propriété de la bande. Les trois endroits sont à quelques minutes de marche les uns des autres et accueillent le programme *Families in Motion* les mardis.

L'école McCammon met sa salle polyvalente et son laboratoire d'informatique à la disposition des classes d'adultes. La bande de Skwah prête sa salle de réunion pour le service du petit-déjeuner et une partie du programme préscolaire. La Chilliwack Landing Preschool intègre les enfants de *Families in Motion* dans ses classes de musique et de développement des grands muscles, qui occupent une partie de la matinée. Les vendredis matin, les services communautaires de Chilliwack font de la programmation une réalité pour les participants à *Families in Motion*. L'organisme ferme sa halte-accueil du vendredi matin et ouvre ses portes au programme d'alphabétisation familiale; il offre notamment le petit-déjeuner, une salle de réunion pour le groupe de soutien aux adultes et de l'espace pour les enfants, qui ont la permission de se servir des jouets et des équipements appartenant à l'organisme.

Composantes du programme

Bien que le contenu du volet pour adultes varie d'année en année, voici un exemple des modules de formation offerts aux parents au cours des cinq dernières années : compétences scolaires, tutorat par des bénévoles, connaissances en informatique, lecture en famille, visites à la bibliothèque et soutien didactique offert par le ou la bibliothécaire pour enfants, capacité de communiquer, apprentissage de l'autonomie fonctionnelle, compétences parentales, préparation à l'emploi, lectures faites aux jeunes enfants à titre

bénévole et sorties éducatives. Chaque année, les parents ont voix au chapitre par rapport aux modules de formation qu'ils pensent répondre le mieux à leurs besoins.

Depuis le début, le volet pour enfants offre des chances de s'épanouir dans les domaines suivants : développement physique, développement cognitif, acquisition du langage / alphabétisation, développement affectif, socialisation, visites à la bibliothèque, sorties éducatives et activités réunissant parents et enfants. Ces dernières années, des unités thématiques s'articulant autour de sujets comme «la communauté» ont servi de cadre global à l'apprentissage des enfants et à leur familiarisation avec leur milieu de vie.

Le volet parents-enfants est la dernière activité inscrite au programme du vendredi matin; c'est l'occasion pour les familles de passer du temps ensemble en s'adonnant à l'artisanat, à la lecture de livres d'histoire ou à la musique. Ce qui diffère des autres activités en famille, c'est que c'est l'enfant le meneur de jeu, c'est l'enfant qui invite ses parents à se joindre à lui. Grâce à ce volet de *Families in Motion*, les parents ne peuvent laisser échapper la chance de montrer leur respect pour les idées et les intérêts de leurs enfants et l'importance qu'ils y accordent.

Personnel

La composition du personnel n'a pas toujours été la même au cours des cinq dernières années. La première année, il y avait quatre postes à temps partiel (tiers de l'horaire régulier) : coordonnateur, formateur pour adultes, éducateur et adjoint de programme. À l'heure actuelle, le programme compte un coordonnateur à mi-temps, un éducateur à temps partiel (tiers de l'horaire régulier), un animateur à temps partiel en alphabétisation des adultes et deux stagiaires à temps partiel obtenus par l'intermédiaire d'un programme de création de débouchés et rémunérés grâce à des crédits fédéraux de formation en cours d'emploi destinés aux Premières Nations. Des parents inscrits au programme font aussi leur part en assumant diverses responsabilités, par exemple s'occuper des petits-déjeuners et des activités de financement et de recrutement et siéger au conseil.

Structures de soutien

Bien que le contenu pédagogique soit crucial pour la réussite d'un programme d'alphabétisation familiale, les structures de soutien sont tout aussi importantes. Un bon programme d'alphabétisation familiale doit être capable d'offrir un large éventail de services de soutien aux familles qu'il sert. Mettre sur pied des programmes à l'intention de familles qui n'ont pas les moyens de se débrouiller seules pour faire garder les enfants ou se déplacer n'a aucun sens. *Families in Motion* a donc pris des dispositions pour que les familles bénéficient de trois services de soutien essentiels : le programme des petits-déjeuners, le transport aller-retour des familles et un service de garde d'enfants pour les petits frères et les petites soeurs trop jeunes pour prendre part au programme. Ces structures de soutien ont été jugées indispensables à la réussite absolue du programme.

Considérer le petit-déjeuner comme un service essentiel pourrait paraître exagéré. Cependant, le petit-déjeuner est pour les familles un moment privilégié sur le plan social, un moment où elles peuvent partager et se

préparer ensemble pour la journée; or personne ne sait avec certitude si les familles ont pris leur petit-déjeuner avant de quitter la maison. La première année, on servait des petits-déjeuners chauds et complets. Les années suivantes, à la demande des familles, on a remplacé ces repas chauds par des repas légers composés de céréales, de pain grillé et de fruits.

Vivre dans une petite localité comporte des avantages, mais les transports en commun en sont malheureusement exclus. Parce qu'il offre un service limité, le réseau d'autobus de Chilliwack ne peut répondre à tous les besoins des familles inscrites au programme *Families in Motion*. C'est, depuis le début, un des plus gros problèmes auxquels ont dû faire face les membres du conseil, le personnel et les participants. Les trois groupes ont investi de leur énergie pour tâcher de résoudre les problèmes de transport. Les années où le budget était trop réduit pour que le programme puisse supporter les frais de transport, il a fallu s'arranger autrement. Par exemple, la bande indienne de Skwah assure elle-même le transport de certaines familles en prêtant minibus et chauffeur, le ministère provincial des services à l'enfance et à la famille défraie du transport les familles bénéficiaires de l'aide sociale, des membres du personnel véhiculent certaines familles, tandis que les familles qui possèdent une voiture font du covoiturage. On finit toujours par s'organiser, mais non sans un immense effort de coordination de la part de bien du monde.

Les services de garde d'enfants pour les jeunes frères et soeurs des participants de trois ou quatre ans avaient tout autant d'importance que les services de transport. En l'absence de tels services, comment les parents auraient-ils pu prendre part au programme en même temps que leurs enfants d'âge préscolaire? Une fois de plus, la bande de Skwah a prêté son concours en venant en aide financièrement aux femmes des Premières Nations. Les bénéficiaires d'aide sociale ont, quant à eux, pu faire garder leurs enfants grâce à la collaboration des préposés à l'aide financière. Dans un autre cas semblable, c'est le Union Board of Health qui a offert son aide. Personne n'a eu à se débrouiller seul.

Évaluation du programme Families in Motion

Le programme a été évalué sous toutes ses coutures à la fin de la première année. Depuis, deux autres évaluations ont eu lieu. La toute première était inspirée du modèle contenu dans l'*Adult Literacy Volunteer Tutor Evaluation Kit* (Thomas, 1989). L'ouvrage de Thomas énonce dix-sept «règles de pratique» en matière de philosophie, de planification, de participation de la communauté et d'utilisation des ressources du milieu, d'activités de sensibilisation, d'accès, d'installations et d'équipement, d'administration, de participation, de formation et de perfectionnement du personnel, de services de bénévolat, d'évaluation des adultes, de services de soutien à la famille, de stratégies d'enseignement, de matériel didactique, d'évaluation de programme et de financement.

Quatre questionnaires (Bate, 1996) ont été élaborés par le personnel en vue de réunir les informations nécessaires à l'examen du programme, soit :

- Le profil de programme (*Program Profile*), destiné à obtenir des renseignements généraux sur le programme (calendrier, durée, heures d'enseignement, personnel, bénévoles);

- Le questionnaire portant sur le programme (*Program Questionnaire*), destiné à évaluer les résultats du programme par rapport aux dix-sept règles de pratique;
- Le questionnaire des familles (*Family Questionnaire*), destiné à évaluer les résultats des volets pour adultes et pour enfants;
- Le questionnaire des propriétaires d'installations (*Facility Questionnaire*), destiné à mesurer la satisfaction des propriétaires d'installations et le soutien qu'ils ont apporté au programme.

Propositions découlant de l'évaluation

Les parties intéressées (familles, personnel, propriétaires d'installations et membres du conseil) ont rempli le questionnaire qui leur était destiné, et l'information obtenue a été analysée par le personnel afin qu'on puisse réorienter le programme en conséquence. Même si l'examen de programme a confirmé l'application d'un grand nombre des règles de pratique énoncées, on a constaté qu'il y avait encore lieu d'apporter des améliorations. Une trentaine de propositions ont été rédigées pour aider le personnel à mettre en oeuvre les modifications censées améliorer le fonctionnement du programme dans son ensemble. Ces propositions ont été réparties dans les quatre catégories suivantes. Chacune de ces catégories renferme un exemple de proposition :

- *Questionnaire des familles — Renseignements généraux* — Que des énoncés de principes soient rédigés pour exposer la marche à suivre dans des situations précises, par exemple les critères d'admission des familles qui souhaitent s'inscrire à nouveau ou les formalités concernant le transport, la garde d'enfants, les vacances scolaires, le mauvais temps et les jouets perdus. Transformer des accords verbaux en directives écrites favoriserait une meilleure communication entre les familles, le personnel et les parrains.
- *Questionnaire des familles — volet des parents* — Que soit constituée pour chaque enfant une pochette renfermant des oeuvres, des photos et des commentaires de l'éducateur ou de l'éducatrice, pochette que l'enfant ramènera à la maison comme souvenir de fin d'année. Une telle attestation des réalisations de l'enfant en centre préscolaire ferait naître chez lui un sentiment de fierté et lui permettrait de conserver du programme un souvenir ineffaçable.
- *Questionnaire des propriétaires d'installations* — Que les cérémonies d'honneur aient lieu à différents endroits pendant l'année plutôt qu'à un seul. Voilà qui permettrait aux gens de *Families in Motion* de connaître un plus grand nombre de propriétaires d'installations et qui leur donnerait l'occasion à eux comme aux membres du conseil consultatif de visiter d'autres endroits.
- *Questionnaire portant sur le programme* — Les renseignements obtenus au moyen du questionnaire relatif au programme ont donné lieu à des propositions qui touchent aux dix-sept règles de pratique. Par rapport, notamment, à la participation, plusieurs suggestions ont été faites, par exemple que les familles participantes soient encouragées à prendre part à tous les aspects de la planification de programme, du recrutement, de la publicité, de la sensibilisation, des activités de financement, etc.

Ce ne sont là que quelques-unes des trente propositions issues de la première évaluation de programme. Les résultats ont fait la preuve de l'importance de l'évaluation comme moyen d'orienter les activités du programme dans l'avenir. Une autre fonction importante de l'évaluation, c'est la capacité de valider le programme actuel. L'évaluation permet de vérifier la performance du programme et de rassembler une documentation à laquelle peuvent avoir accès tous les participants, les autres parties intéressées et les éventuels bailleurs de fonds.

Le premier examen du programme *Families in Motion* est le facteur qui aura été le plus déterminant pour la réussite du programme au cours des années suivantes, parce qu'il s'est trouvé à valider le travail accompli. L'évaluation a confirmé l'orientation prise par le programme, redonné de l'énergie au personnel et au conseil, affermi les responsables dans leur résolution d'étendre la portée du programme et contribué à obtenir du financement et à faire connaître le succès de l'entreprise.

Continuation du programme

Le fait qu'on ait pu poursuivre au delà de la première année se ramène à plusieurs facteurs clés qui méritent d'être examinés de plus près. Le premier, c'est l'existence d'un solide programme pour adultes, donné par des gens compétents et offrant un contenu des plus diversifiés :

- *Compétences scolaires* — lecture, écriture, mathématiques, création littéraire, poésie;
- *Connaissances en informatique* — saisie clavier et traitement de texte, facilité accrue;
- *Lecture en famille* — apprendre à connaître les livres pour enfants, stratégies à mettre en oeuvre pour lire avec ses enfants, les joies que procure la lecture faite aux enfants;
- *Capacité de communiquer / apprentissage de l'autonomie fonctionnelle* — travailler en groupe, exprimer ses opinions, apprendre à écouter attentivement;
- *Compétences parentales* — découvrir ses points forts comme parent, apprendre l'art d'être parent, mettre le doigt sur les attitudes qu'on aurait intérêt à modifier, apprendre ce qui touche au développement de l'enfant et soutenir l'enfant dans son apprentissage;
- *Préparation à l'emploi* — se fixer des buts à long ou à court terme, examiner ses perspectives de carrière, acquérir des connaissances et des compétences qui sont utiles en milieu de travail;
- *Lectures à titre bénévole* — occasions de bénévolat, faire la lecture à de jeunes enfants dans une école primaire ou un centre préscolaire;
- *Expériences culturelles et de divertissement* — voyages à Vancouver, visite d'une «longue maison» amérindienne, organisation d'une foire alimentaire internationale.

Le deuxième facteur, non moins important, est l'excellent volet pour enfants. Les activités ont toujours été planifiées en fonction de thèmes et d'objectifs de développement dans les domaines suivants :

- *Développement physique* — favoriser l'apprentissage de l'autonomie, enseigner de bonnes habitudes d'hygiène et de sécurité, offrir des activités de développement des petits et des grands muscles tant à l'intérieur qu'au grand air;
- *Développement cognitif* — encourager la créativité, la curiosité, le raisonnement et la résolution de problèmes; montrer à l'enfant à classer et à comparer; encourager l'enfant à s'exprimer; l'amener à comprendre son environnement ainsi qu'à satisfaire ses besoins et à s'adonner à des activités qui l'intéressent;
- *Acquisition du langage / alphabétisation* — enseigner à l'enfant par modelage à s'exprimer correctement et à écouter avec attention, à affiner ses capacités d'écoute et de compréhension, à acquérir les aptitudes verbales qui lui permettront de faire comprendre aux autres ses besoins et ses sentiments, encourager la communication entre enfants et entre enfant et adulte, aider l'enfant à parfaire ses connaissances linguistiques par la lecture, recourir à toute une série de techniques de perfectionnement du langage;
- *Développement affectif* — apprendre à l'enfant à se faire une image juste de soi-même, à attacher du prix à l'individualité, aux sentiments et aux idées, à partager avec les autres et à se soucier d'autrui, à adopter un comportement acceptable pour exprimer des sentiments négatifs ou positifs, à tirer une juste fierté de ses capacités, de sa culture et de son patrimoine;
- *Socialisation* — faire naître des occasions de travailler seul ou en équipe, favoriser les comportements positifs, amener l'enfant à comprendre et à respecter les différences ainsi que les sentiments et la propriété d'autrui, l'amener à éprouver un sentiment d'appartenance et à partager son amitié.

D'autres points importants pouvant contribuer au maintien d'un programme d'alphabétisation familiale bien pensé sont la capacité d'embaucher des personnes compétentes et de les garder à son service, de conserver ses partenaires sociaux, de mobiliser suffisamment de fonds et d'offrir aux familles un programme qui se tient. Il faut aussi être prêt à travailler d'arrache-pied et mettre les contretemps en perspective sans pour autant perdre de vue ses objectifs.

Témoignages

Les pages qui suivent renferment des extraits de témoignages de partenaires sociaux, d'employés et de familles du programme *Families in Motion*. Le texte intégral figure dans le rapport quadriennal du programme (Bate, 1996).

Réflexions des partenaires sociaux sur le programme

«Families in Motion»

Services communautaires de Chilliwack

Jennifer Littleboy, coordonnatrice

«Si j'avais l'habitude autrefois de considérer les programmes comme la propriété exclusive de tel ou tel organisme, je suis aujourd'hui convaincue qu'ils appartiennent en fait à la communauté. En cette période d'amenuisement des ressources, le partenariat social apparaît comme la solution évidente aux restrictions budgétaires. Je m'empresse toutefois d'ajouter que cette forme de partenariat n'est pas seulement un

moyen de partager les dépenses et d'épargner des sous, mais aussi un moyen de nouer des relations durables et de faire naître entre partenaires un respect mutuel. Chacun d'entre nous provient d'une discipline distincte, qui teinte d'une couleur particulière sa façon de voir et de faire. "Families in Motion" a réuni ces disciplines, de sorte que nous avons été capables de partager nos connaissances et d'apprendre les uns des autres. À mon avis, voilà le véritable avantage du partenariat social [...] Avoir accueilli "Families in Motion" a été extrêmement bénéfique pour "Family Place". Le programme a attiré vers "Family Place" des familles qui n'y seraient jamais venues autrement. Il a suscité un véritable empressement à s'entraider, à se soutenir mutuellement et à s'investir dans l'aventure.»

District scolaire n° 33 de Chilliwack

Michael Audet, ex-directeur

École primaire McCammon

«Depuis trois ans, l'école primaire McCammon accueille le programme "Families in Motion" sous son toit tous les mardis matin. Chaque mardi, de 9 h 30 à 11 h 30, les participants au programme tiennent leurs réunions de classe dans notre salle polyvalente; notre laboratoire d'informatique est aussi mis à leur disposition. Pour faire la promotion du programme, je me suis adressé à des groupes de parents, à des groupes communautaires et à des directeurs d'écoles du district scolaire de Chilliwack. Le personnel de notre école a aussi manifesté son appui à l'égard du programme en souhaitant la bienvenue aux participants et en partageant ses installations avec eux. [...] Pour l'école primaire McCammon, le partenariat avec "Families in Motion" s'avère très fructueux. Nos élèves en profitent, nos familles en profitent, ainsi que toute la communauté. J'espère pour ma part que cette relation va continuer de croître et de s'approfondir afin qu'un nombre grandissant de nos concitoyens puissent bénéficier des bienfaits du programme.»

Ministère provincial des services à l'enfance et à la famille

Dan Bibby, directeur régional

«Selon les principes énoncés dans la loi de 1995 sur les services à l'enfance, à la famille et à la communauté (Child, Family and Community Service Act), l'endroit le plus propice pour satisfaire les besoins d'une personne est le contexte familial, lorsque la chose est possible. Un des objectifs prioritaires du ministère est donc de renforcer les liens de la famille et d'aider les familles à créer un milieu propice à la satisfaction des besoins de chacun. Le programme "Families in Motion" consacre l'immense influence qu'exerce la famille sur ses enfants. Le programme vise à donner aux familles une emprise sur leurs conditions de vie. Le service est accessible, il met l'accent sur les points forts des familles et aide celles-ci à se constituer des réseaux d'entraide qui réduiront leur dépendance à l'égard des structures de soutien officielles. [...] Le programme "Families in Motion" a sensibilisé un très grand nombre de gens aux problèmes d'alphabétisation en général à Chilliwack et ainsi contribué à resserrer les liens entre les citoyens. [...] Nos travailleurs sociaux et nos professionnels de la santé abordent maintenant la question dans les conférences de cas, les réunions des équipes travaillant en milieu scolaire, l'élaboration d'ententes relatives aux services de soutien et les pourparlers de financement. [...] Le programme "Families in Motion" a ouvert de nouveaux horizons à bien des clients du ministère. Par exemple, beaucoup ont eu la chance d'accroître leurs capacités de lecture et d'écriture, leurs compétences parentales et leur capacité de défendre les intérêts de leurs enfants. Le programme aide également à rapprocher sa clientèle des autres services communautaires, comme "Family Place", la cuisine communautaire, le groupe d'éducation familiale "Nobody's Perfect" (Y'a personne de parfait), les services du bureau de santé et les "Women's Center Services".»

La bande indienne de Skwah

Denise Watts, administratrice de bande

«La bande indienne de Skwah a eu la chance de pouvoir assurer à ses membres un excellent programme d'alphabétisation familiale. Ce programme correspond parfaitement au mandat de la bande qui consiste à offrir des programmes de qualité où l'on met l'accent sur le rapprochement des parents et des enfants dans l'apprentissage de la lecture, les compétences parentales et l'estime de soi-même. Nous avons eu beaucoup de plaisir à travailler avec le personnel de "Families in Motion" ainsi qu'avec chacun des organismes partenaires. En collaborant ainsi avec ces organismes, nous avons appris à connaître d'autres programmes et ressources communautaires dont nous pouvions faire profiter nos membres. [...] La bande de Skwah attache beaucoup de prix à l'alphabétisation familiale et fait grand cas de son importance pour la communauté. Il est essentiel que ce genre de programme soit accessible à l'ensemble de la communauté et sensible aux besoins culturels des bénéficiaires. Nous croyons, tout comme les responsables de "Families in Motion", que l'apprentissage commence à la maison, avec les parents. [...] Ces programmes doivent favoriser l'épanouissement des individus en améliorant leur image de soi, leur confiance en soi et leur estime de soi-même. C'est ce que "Families in Motion" réussit à faire; j'ai moi-même eu connaissance de plusieurs cas, parmi des familles de la bande, où le programme s'est avéré extrêmement profitable.»

Réflexions du personnel sur le programme Families in Motion

Formatrice pour adultes, 1993-1995

Vicki Grieve

«Mon rôle a été en partie défini par la quantité de travail en équipe nécessaire à l'élaboration et à la mise en oeuvre du programme. Les membres du personnel travaillent tous en étroite collaboration les uns avec les autres, de sorte que chacune des composantes du programme est parfaitement intégrée aux autres composantes. [...] Cette intégration des tâches reflète exactement l'approche que nous adoptons à l'égard des familles que nous servons, la famille étant prise comme un tout. Bien que je m'occupe plus précisément des besoins éducatifs des adultes, je ne saurais séparer ces besoins des autres dimensions de leur vie. Cette formule d'intégration a déterminé la forme qu'allait prendre l'enseignement à l'intérieur du volet pour adultes. Les sujets qu'on allait aborder et les activités d'apprentissage ont été choisis avec l'avis des adultes participants. Comme on pouvait s'y attendre, ces sujets étaient en conformité avec les besoins immédiats des participants. Des programmes d'alphabétisation comme le nôtre peuvent réellement transformer la vie de ces gens en brisant le cycle du manque d'instruction et de la pauvreté. Où trouver, cependant, les sommes qui permettraient d'assurer la survie à long terme d'un programme social de cette importance?»

Adjointe de programme, 1993-1996

Colleen Rush

«Ce que j'ai découvert de plus extraordinaire au sujet du programme "Families in Motion" c'est la force de caractère, la diversité et le courage des femmes et des enfants qui ont pris part au programme. Il m'a été donné d'apprendre énormément pendant le temps que j'ai passé avec eux. J'ai vu des enfants grandir, apprendre et instruire leurs parents. J'ai vu des femmes partager entre elles et se soutenir les unes les autres aux jours de malheur comme aux jours de bonheur. J'ai appris ce qu'étaient la compassion, l'empathie et la détermination. J'ai vu des femmes entrer au collège et d'autres offrir leurs services comme bénévoles ou comme travailleuses au sein de la communauté. Certaines ont coupé les ponts avec leur conjoint et commencé une nouvelle vie.

D'autres ont eu des bébés et nous les ont amenés pour que nous jouions avec eux. J'ai appris combien c'était bon de rire et à quel point cela aide à vaincre sa peur des ordinateurs. J'ai appris à quel point il est important de commencer la journée en famille devant le petit-déjeuner. J'ai vu des femmes et des enfants entrer pour la première fois dans une bibliothèque et découvrir la magie des livres et des histoires. J'ai appris à préparer le bannock et à prononcer le nom de la crème glacée indienne (Sohoshim). J'ai découvert que les différences culturelles pouvaient se partager et contribuer à rapprocher des mondes très éloignés. J'ai vu des enfants aux yeux ronds qui visitaient l'école de leur grand frère ou de leur grande sœur et qui, tout bas, disaient avec fierté "Je vais venir ici moi aussi." J'ai appris ce qu'était la patience et combien les caresses sont importantes. J'ai appris à danser en rond et découvert combien le rythme et le son du tambour ressemblent aux battements du cœur.»

Mère et bénévole, 1995-1996
Kimberly Van Duk

«Je sens que j'ai beaucoup grandi pendant mon séjour au programme "Families in Motion". À mesure que l'année avançait, j'ai pris conscience de ce que je voulais faire comme travail, soit aider les gens à se rendre compte de leurs possibilités et à se rapprocher de leurs buts par le moyen de l'éducation et de l'épanouissement personnel. Sans "Families in Motion", je n'aurais peut-être jamais découvert mes propres possibilités et ne me serais peut-être jamais assigné de but.»

Réflexions des familles sur le programme «Families in Motion»

Dès la fin de la première année, il est apparu clairement que le volet pour adultes avait réussi à séduire les parents, ce programme leur ayant fait vivre une expérience d'apprentissage extraordinaire. Voici quelques exemples de commentaires tirés des fiches d'évaluation du programme :

- «Lire en famille est très utile pour resserrer les liens familiaux.»
- «M'a fait me rendre compte que je n'étais pas idiot et que j'étais encore capable d'apprendre.»
- «Je trouve que ce que j'ai appris dans le module "compétences parentales" m'a aidée de façon incroyable.»
- «J'ai adoré les périodes passées à l'ordinateur et j'ai vraiment beaucoup appris.»
- «Ça m'a donné la piqure pour en apprendre davantage sur l'informatique et les ordinateurs.»
- «Ç'a été bon pour moi et pour mon enfant. On a eu du bon temps ensemble, puis ça m'a aidée à améliorer mon anglais.»
- «J'ai toujours eu en tête un certain but; ça m'a juste aidée à me décider à partir de chez nous.»
- «Le programme a permis à mon enfant de se détacher suffisamment de moi et m'a donné suffisamment d'estime pour faire une demande d'emploi.»
- «Une journée de plus par semaine, ce serait bien... une pour les compétences parentales, une autre pour les connaissances scolaires.»
- «Je gardais tout en dedans de moi, et j'ai été capable d'en parler jusqu'à ce que j'arrive à m'en débarrasser.»

Le succès des activités préscolaires ressort clairement des observations faites par les parents. Voici quelques exemples de remarques formulées à l'occasion du premier examen de programme :

- «Ça aide mes filles à s'exprimer par elles-mêmes. Elles sont plus ouvertes.»
- «On leur a parlé de la sécurité-incendie.»
- «Oui, maintenant ils n'ont plus peur de monter dans la cage à grimper.»
- «Il est tellement créatif pendant la classe d'activités manuelles, et il doit aussi se débrouiller tout seul.»
- «Pendant les quatre mois passés là-bas, Zorran a appris à chanter.»
- «Quand mon enfant est arrivé, il parlait à peine — maintenant, il est capable de faire des phrases, d'expliquer clairement ses idées et ce qu'il veut .»
- «J'ai aimé qu'ils fassent parler les enfants, qu'ils leur demandent ce qu'ils pensent des histoires et que les enfants soient capables de nous dire ce qu'ils pensent.»
- «*Ma fille a surmonté sa timidité.*»

Voici un échantillon des commentaires formulés par les parents au sujet du volet parent-enfant :

- «J'ai retiré tellement de choses de ce programme, et ma fille aussi; j'aimerais qu'il y ait des programmes comme ça partout.»
- «J'ai pris beaucoup beaucoup d'assurance, et je m'aperçois que ma fille a, elle aussi, beaucoup plus confiance en elle-même...»
- «Le programme m'a vraiment beaucoup plu, et mon enfant a adoré ça lui aussi...»
- «[...] *Est-ce que je peux ramener les éducatrices chez moi? Ha! ha! c'est juste une farce!*»

Résultats du programme

Un indice général de la réussite d'un programme, c'est l'ampleur des nouveautés dont il fait profiter la communauté. Dans le cas de *Families in Motion*, un certain nombre de points méritent d'être présentés comme de grandes réalisations du programme :

1. Un programme communautaire viable d'alphabétisation familiale qui vient d'achever sa cinquième année (30 avril 1998);
2. Un programme qui accueille chaque année, du 1^{er} octobre au 30 avril, deux matins par semaine, jusqu'à une vingtaine de parents, de tuteurs ou de grands-parents et jusqu'à une vingtaine d'enfants âgés de trois ou quatre ans;
3. Un programme multiculturel où se côtoient des gens des Premières Nations et des immigrants sud-américains et européens;
4. Un programme placé sous l'autorité du Chilliwack Family Literacy Council, groupe communautaire représentant à la fois les familles, le personnel et un grand nombre d'organismes communautaires et qui a élaboré le programme-pilote offert en 1992-1993;
5. Un conseil d'alphabétisation familiale qui compte encore de nombreux membres initiaux et dont tous les membres siègent à l'un des sous-comités suivants : Finances et activités de financement, Programme, Personnel, Connaissance de la communauté;
6. Un programme qui a bénéficié pendant deux années de suite d'une mise de fonds initiale provenant d'un programme à frais partagés, la première

- année pour la planification du programme, et la seconde pour sa mise en oeuvre (programme-pilote);
7. Un programme qui, depuis quatre ans, est financièrement indépendant du gouvernement, ne comptant que sur sa seule force pour trouver l'argent nécessaire à son fonctionnement;
 8. Un programme qui a plusieurs grands partenaires sociaux lui offrant, depuis cinq ans, un appui non financier considérable sous forme d'installations, de services de transport et de services de programme et sans lesquels le programme ne pourrait être indépendant financièrement;
 9. Un programme qui a été l'objet de trois précieuses évaluations au cours des cinq dernières années;
 10. Un programme qui a été un lieu de formation pour le personnel, lequel a aussi pu bénéficier d'occasions de perfectionnement professionnel; de nombreux employés ont ainsi été capables, après cette expérience profitable au sein de *Families in Motion*, de trouver des emplois à temps plein ou à temps partiel. Un programme qui paie à ses éducateurs leur temps de préparation;
 11. Un programme qui offre aux familles qui s'inscrivent la chance de faire du bénévolat à l'intérieur du programme comme à l'extérieur ou de trouver un emploi au sein du programme, ou les deux;
 12. Un programme qui continue de célébrer ses réussites et de les faire connaître et qui, en même temps, s'efforce de corriger ses points faibles afin d'offrir la meilleure qualité possible.

Quelques conseils éclairés sur l'élaboration d'un programme

Tout programme qu'on souhaite voir durer au delà de la période où il bénéficie de fonds de lancement doit être élaboré selon un plan détaillé de démarrage, la preuve étant faite que le besoin existe et que la communauté soutient fermement le projet. Sinon, il y a peu de chances que le programme survive bien au delà de la première subvention de lancement. Une multitude de programmes communautaires prometteurs finissent par disparaître pour la simple et bonne raison qu'ils ont été élaborés trop vite, sans qu'on se soit soucié suffisamment de leur durabilité. Pareil gaspillage d'idées, de ressources, de temps et de services pourtant bien nécessaires est démoralisant. Cela dit, voici quelques conseils que l'auteure accepte volontiers de partager avec le lecteur en ce qui concerne la durabilité des programmes d'alphabétisation familiale :

- Prenez le temps de bien planifier le projet. Une base solide permet de garder le programme sur ses rails après qu'il a commencé à prendre de l'extension. Réexaminez vos plans souvent, car il faudra peut-être y apporter des modifications.
- Mettez sur pied un comité consultatif constitué de représentants de tous les milieux afin de vous ménager les compétences dont le programme pourrait avoir besoin avec le temps. Assurez-vous que les membres du comité sont prêts à s'engager pour longtemps.
- Tenez compte de l'expérience, des ressources et de la sagesse des membres de la communauté, toutes choses que vous pourriez mettre à contribution;

on a parfois sous le nez des structures de soutien auxquelles on ne songe même pas.

- Montrez de la persévérance lorsqu'il s'agira de former le comité consultatif. Si, par exemple, vous avez besoin d'un représentant pour les questions de santé publique, persistez jusqu'à ce que vous ayez trouvé quelqu'un.
- Conservez séparément des piles d'ordres du jour, de comptes rendus de réunion et de documents connexes à l'intention des membres qui pourraient se joindre au comité consultatif une fois le projet en marche.
- Définissez les buts et les enjeux de l'alphabétisation familiale et débattuez-en dès le commencement du processus de planification. Le comité consultatif a besoin d'être bien renseigné s'il veut donner une orientation claire au programme.
- Offrez aux membres du comité consultatif des chances d'épanouissement personnel et professionnel dans le domaine de l'alphabétisation familiale. Ensemble, vous pourriez, par exemple, compiler la documentation, assister à des conférences ou rédiger des propositions de financement. Si possible, créez un comité d'étude à cet effet dès le commencement.
- N'oubliez pas qu'un concept aussi neuf que l'alphabétisation familiale a souvent besoin d'être expliqué avant d'être accepté par la communauté. L'utilisation des ressources du milieu est très importante si l'on veut recruter des personnes à qui profitera réellement le programme. C'est la même chose pour tout nouveau concept; l'expliquer demande du temps, mais le jeu en vaut la chandelle lorsqu'on prépare le terrain pour implanter un nouveau programme.
- Pour finir, tâchez de vous fixer des objectifs raisonnables pour la première année du projet. La formation d'un comité consultatif représentatif et compétent est sans doute l'indicateur prévisionnel le plus sûr de la réussite à long terme d'un programme.

Mise en oeuvre d'un programme-pilote

- Les objectifs de programme, pour la première année, devront être raisonnables, étant donné que c'est une période très difficile. Arrangez-vous pour que la quantité de travail ne dépasse pas le nombre d'heures disponibles; il vous sera plus facile d'atteindre vos objectifs.
- Vos prévisions de recrutement pour le programme-pilote devront aussi être raisonnables. N'oubliez pas le temps qu'il faut pour créer des réseaux, sensibiliser les divers groupes, inciter les organismes à vous adresser des clients et recruter des familles à l'intérieur du programme.
- Travaillez en collaboration avec d'autres organismes afin d'élaborer des programmes intéressants pour les familles. Le contenu devient un facteur déterminant pour l'assimilation des connaissances et la réussite à long terme du programme.
- Assurez-vous l'aide du comité consultatif pour établir les services de soutien aux familles, tels les programmes de transport, de garde d'enfants et de nutrition, qui sont à la fois coûteux et voraces de temps.
- La première année, attendez-vous à accueillir des familles ayant un niveau d'alphabétisation plus élevé. Selon le genre de contacts que vous aurez pu

établir, prévoyez plus de temps pour rejoindre, par l'intermédiaire des ressources du milieu, les familles ayant de faibles capacités de lecture et d'écriture.

- Ne soyez pas trop strict sur le nombre maximum de familles admises. Dresser des barrières arbitraires peut détruire un nouveau programme avant même qu'il ait pu prendre son envol. Ayez foi dans l'aptitude d'une famille à choisir par elle-même le programme qui lui convient.
- Faites en sorte que les postes créés correspondent à la somme de travail à abattre. L'horaire de travail doit refléter la charge de travail prévue. Rédigez les descriptions de travail dès le début afin que le personnel sache ce qu'il doit faire.
- N'oubliez pas que des gens n'ayant qu'une expérience très limitée de l'alphabétisation familiale auront besoin d'appui. Prévoyez des réunions de service régulières pour régler les problèmes, organiser des équipes et permettre au personnel de se défouler.
- Étant donné que vous partagez des installations généreusement offertes par des organismes communautaires, faites preuve de patience et de diplomatie. Ce partage des locaux et des équipements demande autant d'adaptation à l'organisme qu'au programme naissant. Les participants au projet doivent se comporter comme le feraient des invités à l'égard d'un hôte.
- Mettez sur pied des comités pour voir aux questions de finances, d'activités de financement, de programme (contenu / évaluation), de personnel, de sensibilisation, etc. Tâchez, dans la mesure du possible, d'avoir des parents, des employés et des membres du comité consultatif au sein de ces comités. Le travail de comité donne à chacun une tâche et un objectif particuliers.

Durabilité du programme d'alphabétisation familiale

- Lorsque vous rédigerez les propositions destinées à obtenir votre premier financement, tâchez de prévoir sérieusement comment assurer la survie du programme après la première injection de fonds, en admettant que le programme ait fait la preuve de sa valeur.
- Préparez mentalement les groupes partenaires au pari que représente l'objectif de maintenir le programme en vie après la première année de financement. Demandez-leur ce qu'ils pourraient apporter de neuf au cours d'une deuxième et d'une troisième année d'activité.
- Étudiez différents moyens de réduire les frais de fonctionnement une fois le programme en marche. Les frais d'établissement sont ordinairement élevés, mais peuvent être réduits de manière à subvenir aux frais du programme par la suite.
- Voyez s'il n'y aurait pas lieu de confier la direction du projet à un comité consultatif expérimenté au cours des premières années d'implantation, qui sont les plus difficiles. Se retrouver avec un trop grand nombre de nouveaux membres à la fois est déstabilisateur.
- Bâissez votre projet autour de buts et d'objectifs conformes aux règles de bonne pratique en matière d'éducation plutôt qu'autour d'hypothétiques

obstacles de financement. Si vous n'obtenez pas tout le financement souhaité, réduisez la taille du programme en gardant intacts vos idéaux. Commencer petit, mais sur des bases solides, n'est pas si mal pour un début.

- Assurez-vous l'aide des parents dans l'organisation du programme. On oublie souvent que les parents sont une ressource non négligeable. Montrez du respect pour les connaissances et l'expérience qu'ils apportent avec eux. Offrez aux parents la chance de s'épanouir sur le plan personnel et professionnel.
- Mettez en place un processus de sélection approprié pour l'embauche des effectifs et invitez le comité consultatif à y prendre part, car le personnel est un atout fondamental dans la réussite d'un programme. Donnez aux nouveaux effectifs un délai suffisamment long pour qu'ils aient le temps de se familiariser avec le concept de l'alphabétisation familiale et le programme proprement dit. Appuyez le personnel dans sa tâche. Dans les contrats que vous signerez avec le personnel, stipulez ce que vous attendez des employés à l'embauche et au moment de la cessation d'emploi, car certains, en allant travailler ailleurs, laisseront en plan des dossiers auxquels leurs remplaçants devront donner suite.
- Si, dans votre esprit, ce sera un bon programme, il y a de fortes chances que ce le soit. Si vous avez dans l'idée que ce programme va survivre, il est probable que ce sera le cas. Nourrir de grandes espérances est source de motivation pour tout le personnel et aide à définir une ligne d'action. C'est ce qui s'est passé pour le personnel de *Families in Motion*.

L'avenir de *Families in Motion*

Au moment même où le présent document est mis sous presse, *Families in Motion* se prépare à sa sixième année d'activité. Le programme n'a guère changé depuis la première année par rapport aux installations, à l'emploi du temps, à la structure du programme et aux inscriptions (au plus une vingtaine de familles provenant de cultures diverses et ayant des enfants âgés de trois ou quatre ans). Le Chilliwack Family Literacy Council, qui compte encore un grand nombre de membres initiaux, continue de tenir les rênes du programme et de le soutenir. Le budget a été considérablement réduit depuis la première année, rendant le programme actuel plus efficient. Ces dernières années, le personnel s'est arrangé, grâce aux excédents et par le moyen d'activités de financement annuelles, pour établir un budget de fonctionnement valable. Le programme commence chaque nouvel exercice avec environ la moitié du financement nécessaire et a pour objectif de mobiliser le reste. Cette pratique offre une certaine sécurité, mais pas assez néanmoins pour que l'équipe puisse se permettre de s'endormir sur ses lauriers.

La planification d'activités de financement demeure une priorité absolue pour le conseil. Solliciter des dons à des fondations et à des groupes communautaires de toutes sortes sera la norme au cours des prochaines années. L'idée de faire participer les familles, les amis, le conseil et le district scolaire de Chilliwack à la collecte de fonds a abouti au projet visant à organiser une «marche pour l'alphabétisation», qui aura bientôt lieu. On a aussi formé le projet de procéder à une évaluation de fin d'année sous la forme d'un exercice

de réflexion. Un débat autour des questions «Qu'avons-nous accompli cette année?» et «À quoi faut-il viser l'année prochaine?» devrait permettre d'établir clairement la direction que doit prendre le conseil et la coordonnatrice de programme dans leur travail.

À l'heure actuelle, un seul nom figure sur la liste de paie de *Families in Motion*. La personne en question, qui a une formation en éducation des jeunes enfant, cumule les fonctions d'éducatrice et de coordonnatrice de programme. Il existe aussi deux postes de stagiaires rémunérés. Dans les trois cas, l'argent provient de fonds de formation fédéraux versés à la bande indienne de Skwah et redirigés par elle vers le programme *Families in Motion*. Les stagiaires prêtent leur concours au programme pour enfants et remplissent des tâches générales de soutien. Ils partagent aussi leur temps entre *Families in Motion* et d'autres activités communautaires. Comme c'est un fait attesté que ces personnes s'acquittent de fonctions essentielles auprès des familles, on espère que leur affectation deviendra permanente. Les plans de dotation prévoient également trois postes qui seront partagés entre *Families in Motion* et les services communautaires de Chilliwack. Des pourparlers ont lieu actuellement pour répéter l'expérience de l'intégration des activités d'alphabétisation aux services communautaires à l'intérieur de toute une gamme de services à la famille. Si l'on en juge par l'expérience de *Families in Motion*, on peut raisonnablement dire que le programme est promis à un bel avenir dans la petite localité de Chilliwack, en Colombie-Britannique.

Références

- Bate, B. (1996). *Families in Motion: A success story. The four year history of a community based family literacy project*, Victoria (Colombie-Britannique), Ministry of Advanced Education, Skills and Training.
- Nickse, R. (1990). *Family and intergenerational literacy programs: An update of "the noises of literacy."* Monographie. (ERIC ED n° 327 736).
- Seaman, D. et Popp, B. (1991). *Follow-up study of the impact of the Kenan Trust model for family literacy*. Louisville, KY, National Center for Family Literacy.
- Thomas, A. (1989). *Adult literacy volunteer tutor program evaluation kit*, Victoria, (Colombie-Britannique). Ministry of Education, Skills and Training.

Pour plus de renseignements sur le programme *Families in Motion*, prière de s'adresser à :

Projects Coordinator
Department of College and Career Preparation
University College of the Fraser Valley
45635, chemin Yale Ouest
Chilliwack (C.-B.)
V2P 6T4

Tél. : (604) 792-0025
Télec. : (604) 792-2388
Cour. élec. : bate@ucfv.bc.ca



L'alphabétisation familiale au Manitoba

Les activités d'alphabétisation sont fortement orientées vers la communauté et les groupes locaux prennent une part active à la planification et à la réalisation de ces activités. Dans les régions urbaines, les districts scolaires se sont efforcés de répondre aux besoins d'alphabétisation changeants des communautés. Les deux programmes présentés dans cette section illustrent l'importance du rôle de la communauté dans le domaine de l'alphabétisation au Manitoba.

Le programme Book Bridges

Beverly Zakaluk

Introduction

Book Bridges est un programme d'alphabétisation familiale qui a recours à un choix de lectures enfantines pour éveiller l'attention des apprenants et explorer diverses stratégies de compréhension de texte. Le programme fait aussi appel à la pédagogie du brouillon (Graves, 1983). La partie lecture s'articule autour d'un certain nombre de thèmes; l'apprenant commence par lire des histoires de famille, des romans réalistes et historiques, des fables et des légendes folkloriques et, à la fin, concentre son attention sur des textes documentaires. Pendant les ateliers d'écriture, les personnes sont appelées, en premier lieu, à rédiger de courtes biographies, puis, en s'inspirant de ce qu'elles ont lu, à écrire leurs propres histoires de famille.

Les enfants des participantes bénéficient indirectement du programme en lisant les livres d'histoire que leur mère rapporte à la maison toutes les semaines, en constituant des albums sur des membres de la famille et en écrivant des histoires de famille. Lorsque les mères commencent à se rendre compte de la nature sociale de l'apprentissage, les enfants acquièrent une nouvelle capacité métacognitive, la mère amenant son enfant à mettre en pratique les stratégies de lecture et d'écriture qu'elle a elle-même apprises à l'intérieur du programme. Il y a donc possibilité d'améliorer les résultats scolaires des enfants.

Les activités du programme *Book Bridges* s'adressent à des adultes dont les capacités de lecture vont de non mesurables à un niveau équivalant à peu près aux capacités d'une personne ayant terminé la huitième année. La plupart des participantes ont un niveau de capacités qui équivaut approximativement à celui d'une personne qui a terminé la troisième ou la quatrième année. Le programme n'a pas pour but d'enseigner aux gens des méthodes de préparation aux examens ou encore des techniques d'étude ou de rédaction technique et il ne vise pas non plus à les préparer à l'obtention d'un certificat général d'équivalence, mais il reste que les compétences acquises seraient de nature à leur donner la confiance nécessaire pour vouloir aller plus loin.

Genèse du programme

Book Bridges est une ramification du programme *Bookmates*, qui existe depuis 1983. *Bookmates* comprend une série d'ateliers destinés aux parents d'enfants d'âge préscolaire. Ces ateliers, au nombre de trois, mettent l'accent sur 1) les avantages qu'il y a à faire la lecture aux enfants d'âge préscolaire, 2) le fait que l'alphabétisation fonctionnelle, qui attire l'attention des enfants sur les panneaux d'affichage présents partout autour d'eux, amène ces enfants à comprendre que tout texte imprimé renferme un message et 3) le rôle que jouent papier et crayon dans les premières étapes de l'apprentissage. Même si le présent article ne porte pas sur *Bookmates* (Zakaluk et Silver, 1993), nous

tenons à souligner que le programme a continué de s'enrichir et qu'il offre maintenant une formation en animation aux membres de la communauté qui souhaiteraient diriger eux-mêmes les ateliers pour parents.

Book Bridges a vu le jour après que la Junior League of Winnipeg, qui avait reçu pour mandat, en 1989, d'axer ses activités sur l'éducation, la formation professionnelle et la lutte contre l'analphabétisme, eut approché les responsables de *Bookmates* pour savoir s'il serait possible d'offrir un programme pour adultes. *Book Bridges* a pris beaucoup plus d'extension que *Bookmates*. Il comprend soixante heures de cours réparties sur dix semaines. Les participantes suivent deux séances de trois heures chacune par semaine, en soirée. Selon un plan d'organisation fort utile, *Book Bridges* est offert une fois à l'automne et une fois au début du printemps. Le programme est d'une portée suffisamment grande, cependant, pour qu'il soit possible d'en accroître la durée en augmentant le choix de lectures et le nombre des exercices pratiques consacrés à chacune des stratégies.

Book Bridges s'inspire d'un modèle de programme intergénérationnel d'alphabétisation imaginé par Goldsmith et Handel (1990) à l'intention d'un collègue communautaire américain. Bien que le modèle de Goldsmith et de Handel soit aussi fondé sur l'utilisation de livres pour enfants, *Book Bridges* comporte, pour sa part, une dimension écriture. Le cadre théorique sous-jacent est que la découverte du sens est le but principal de l'alphabétisation. C'est pourquoi *Book Bridges* :

1. Intègre aux tâches de lecture et d'écriture des tâches d'écoute et d'expression orale, conformément au principe selon lequel, primo, le langage se développe de manière naturelle et globale, plutôt que par bribes, et, secundo, les occasions d'acquérir des capacités de lecture, d'écriture, d'écoute et d'expression orale se présentent dans des contextes identiques. Les acquisitions dans un domaine se traduisent par des acquisitions dans les autres domaines.
2. Renforce l'acquisition des capacités de lecture et d'écriture en offrant des expériences d'alphabétisation authentiques et significatives.
3. A la conviction que l'apprentissage se fait à l'intérieur d'un contexte social. Lorsque des apprenants travaillent dans une atmosphère conviviale, ils ont tendance à parler et à risquer davantage ainsi qu'à s'entraider pour accroître le niveau de leurs connaissances.
4. Enseigne aux apprenants «l'art d'apprendre», le premier intervenant étant le formateur, qui procède par modelage et démonstration, et les seconds les bénévoles, qui y vont de leurs conseils, tout cela afin de favoriser l'intériorisation de stratégies que les apprenants pourront mettre en pratique lorsqu'ils auront à lire ou à écrire par eux-mêmes.
5. Accepte le rôle que jouent dans la découverte du sens les connaissances antérieures de la personne sur le sujet et s'efforce de faire comprendre aux apprenants qu'ils doivent raviver ou enrichir leur préacquis avant d'entreprendre la lecture d'un ouvrage s'ils veulent comprendre le texte plus en profondeur et en mémoriser plus facilement le contenu.
6. Enseigne aux apprenants que l'écriture est un processus où chacun fait appel à sa propre expérience de la vie, met ses idées sous forme de

brouillon, fait lire son ébauche aux autres pour obtenir des commentaires sur la clarté de sa prose, puis remanie, corrige et publie son oeuvre pour, finalement, célébrer sa réussite.

On encourage les participantes non seulement à lire et à écrire avec leurs enfants, mais également à partager avec eux ces importants principes. Une fois qu'elles ont vu promouvoir des stratégies et des comportements d'acquisition des savoirs fondamentaux et appris, par observation, à mettre en pratique ces stratégies et comportements, tout cela dans un contexte social, les participantes sont fortement incitées à reproduire les comportements appris par modelage et à aider leurs enfants, à la maison, à développer leurs capacités de lecture et d'écriture.

Les premiers pas

Une fois le cadre conceptuel de *Book Bridges* établi, il restait à trouver un endroit pour offrir le programme. Un représentant de la Junior League, le directeur administratif de *Bookmates* et moi, en ma qualité de présidente de *Bookmates*, avons rendu visite à un certain nombre d'organismes. Nous avons fini par conclure une entente avec le Centre préparatoire à l'emploi pour femmes immigrantes, qui nous a fourni les locaux et adressé des clientes. La Junior League a, pour sa part, mis des sommes à notre disposition pour nous permettre de rémunérer le formateur, d'acheter les livres pour enfants à l'usage des participantes, de défrayer les femmes de leurs frais de transport et de gardiennage, de payer les goûters servis pendant les pauses et d'indemniser l'auteure du présent document du congé pour activités paraprofessionnelles qu'elle a demandé à l'université pour faire l'évaluation du programme (Zakaluk, 1991).

Bien que *Book Bridges* ait été destiné, au départ, à l'ensemble des apprenants en alphabétisation, le gros des participants sont des immigrantes et leurs enfants. Maintenant que le manuel de leçons préétablies de *Book Bridges* a été publié grâce à une subvention du Secrétariat national à l'alphabétisation (Wynes et Zakaluk, 1997), il serait sans doute relativement facile d'offrir le programme à d'autres groupes. Il suffirait de se concerter pour modifier les lectures choisies de manière qu'elles reflètent la composition multiculturelle du groupe. On pourrait aussi inciter les participants à écrire ou à raconter des histoires typiques de leur culture ou de leur pays d'origine.

Si le programme était établi dans les locaux d'un programme existant, les frais principaux se limiteraient à la rémunération du formateur et aux livres pour enfants destinés aux participants. Or, même ces frais pourraient être neutralisés si le programme était offert en collaboration avec une bibliothèque communautaire.

Bénévoles

Book Bridges est un programme où la personnalisation, l'interaction et le soutien sont poussés à l'extrême, le rapport participants / bénévole étant de 2 à 1. La Junior League of Winnipeg, organisme qui a financé le programme initial, a aussi fourni des bénévoles. Les bénévoles s'engagent à être sur place un soir par semaine, toujours le même, pendant toute la durée du programme. Deux groupes de bénévoles se partagent la tâche, le premier étant présent le

premier soir et le second le deuxième soir. Chaque bénévole reçoit une formation de six heures répartie en deux ateliers d'égale durée. Le premier porte sur le programme pédagogique proprement dit et le rôle des bénévoles, et le second sur les questions de multiculturalisme.

Lorsqu'on envisage la mise sur pied d'un programme d'alphabétisation familiale comme *Book Bridges*, le recrutement de bénévoles est essentiel. Le grand public et le corps enseignant, y compris les enseignants qui suivent la formation initiale, offrent une excellente réserve à cet égard. Nous avons pu constater que le premier groupe de bénévoles avaient servi d'ambassadeurs naturels pour le recrutement d'autres bénévoles.

Outre les buts, la philosophie et le contenu du programme, d'autres sujets, comme les attentes et l'engagement personnels, doivent être abordés. Dans un programme d'alphabétisation, le bénévolat est une entreprise tout à fait particulière. Les participants à ce genre de programme nouent des liens avec les bénévoles et ils sont déçus lorsque ces derniers, de qui ils attendaient du soutien, ne se présentent pas aux activités. Un bénévole qui, pour une raison quelconque, est forcé de s'absenter doit prendre la peine de prévenir l'administrateur du programme afin qu'il puisse trouver un remplaçant et que la séance de formation puisse avoir lieu comme prévu. Les bénévoles peuvent aussi s'arranger pour qu'à tour de rôle ils apportent le goûter et aident le formateur à remettre la salle en ordre après la séance.

La relation entre le bénévole et les participants exige la plus grande confidentialité (Hermann, 1994). À moins qu'ils ne soupçonnent que le bien-être de la personne est en jeu à cause d'une négligence, d'un abus ou de tout autre acte illicite, les bénévoles doivent être prévenus contre le danger de révéler des renseignements personnels par inadvertance ou pour des raisons non valables.

Participants

Sous sa forme actuelle, *Book Bridges* peut accueillir de seize à vingt participantes. Il s'agit de femmes :

- qui sont capables de «lire» l'anglais, mais pas assez bien pour comprendre les bulletins scolaires de leurs enfants ou les avis envoyés par l'école au sujet des activités parascolaires ou des assemblées de parents;
- qui sont incapables de lire des livres d'histoires à leurs enfants, ni dans leur langue maternelle ni en anglais, parce qu'elles ont de la difficulté à lire;
- qui souhaiteraient acquérir une plus grande autonomie financière et travailler à l'extérieur, mais qui ont l'impression de ne pas maîtriser suffisamment bien l'anglais sur le plan de l'expression orale, de la lecture et de l'écriture, en particulier dans ce monde où tout est centré sur l'information et s'articule autour de la technologie.

Book Bridges vise à promouvoir les aspirations et le bien-être personnels des participantes en les aidant 1) à faire l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et à acquérir la base nécessaire pour être capables de communiquer en anglais, 2) à acquérir la confiance en soi et l'estime de soi-même et 3) à s'épanouir non seulement comme individus et parents, mais aussi comme membres de la communauté. Le programme a également pour but d'améliorer les relations

entre les participantes et leurs enfants et d'amener tout ce monde à prendre goût à la lecture pour la vie. Ces propos d'une des participantes donnent une bonne idée de la valeur globale du programme :

«[Book Bridges] m'a donné de l'assurance. J'ai beaucoup appris du programme. Je sais mieux lire et écrire, et même parler mieux. Ça m'a fait penser à l'avenir, mais pas seulement à l'avenir, au passé aussi. Je crois que, s'il y avait eu des programmes comme celui-là auparavant, les femmes immigrantes auraient peut-être eu de meilleures chances de trouver de bons emplois.

Une chose que j'ai remarquée, c'est que le programme ne nous a pas aidées seulement nous, mais aussi nos enfants. Depuis que je suis entrée dans ce programme, j'ai remarqué que ma fille a commencé à s'intéresser à la lecture. La première chose qu'elle dit quand je rentre chez nous, c'est "Combien de livres as-tu rapportés?" Et elle les lit toujours tous.» [traduction]

Au sujet du programme proprement dit

Book Bridges est un programme axé sur la langue, les activités ayant été pensées dans un but précis et en fonction de la vraie vie. L'enseignement se fait au moyen de «vrais livres» (Peterson et Leeds, 1990). La lecture, l'écriture, l'écoute attentive et l'expression orale sont intégrées plutôt qu'enseignées séparément comme disciplines distinctes. Les personnes pour qui l'anglais est une langue seconde sont appelées à réagir aux oeuvres de littérature et aux écrits de leurs pairs en même temps qu'elles apprennent l'anglais.

Les femmes qui ont pris part à la première édition du programme, en 1990, avaient, en ce qui concerne les plus fortes, un niveau de capacités de lecture équivalant à celui de la huitième année et, chez les plus faibles, un niveau de capacités non mesurable. C'est ce qu'ont révélé les résultats obtenus par ces femmes à l'issue d'une épreuve exigeant d'elles qu'elles racontent dans leurs mots une histoire qu'elles venaient de lire, d'un test-maison de lecture et d'un test de lecture uniformisé (Gates-MacGinitie, 1979). La majeure partie des participantes avaient un niveau correspondant à celui de la troisième ou de la quatrième année. Alors que la plupart n'avaient aucun mal à trouver le sens de mots isolés, beaucoup étaient incapables de répéter ou d'exprimer dans leurs mots les idées contenues dans des livres choisis.

Cela peut s'expliquer de diverses façons. Il se peut que les intéressées aient eu du mal à saisir le sens de certains mots, ce qui les aurait empêchées de comprendre l'essentiel du récit. Il se peut aussi qu'elles aient compris l'histoire, mais qu'elles aient été incapables d'exprimer leurs idées en anglais. Enfin, il est possible que ce soit parce qu'elles ne connaissaient aucune stratégie ni aucune méthode qui les auraient aidées à se rappeler l'histoire ou à mémoriser certains passages.

Structure

Chaque séance commence par des échanges d'une quinzaine de minutes en petits groupes, où chacune parle de ses impressions et de celles de ses enfants par rapport aux livres lus à la maison. Ces tours de table sont suivis d'un atelier d'écriture de soixante minutes. Après une pause rafraîchissements, les participantes prennent part à un atelier de lecture de soixante-quinze minutes. À la fin de la soirée, on demande aux participantes de prendre leur journal

d'apprentissage et d'y noter ce qu'elles ont appris, ce qu'elles ne sont pas certaines d'avoir compris et ce qu'elles aimeraient savoir d'autre sur le sujet (Calkins, 1986). Les bénévoles tiennent eux aussi un journal où ils consignent leurs observations. Le formateur prend connaissance du contenu des journaux d'apprentissage et répond personnellement aux interrogations de chacune. Il a ainsi la chance non seulement de répondre en employant les bonnes structures grammaticales, mais également d'amener les gens à formuler d'autres commentaires. L'avantage de faire tenir un journal aux bénévoles est que le formateur peut tout de suite déceler les problèmes grâce aux observations formulées. La séance se termine par la signature du registre d'emprunt des livres que participantes et bénévoles ramènent à la maison.

Échanges littéraires

Chaque soirée commence par des échanges littéraires, au cours desquels participantes et bénévoles partagent sur les livres qu'ils ont lus chez eux. Voilà qui fournit aux participantes l'occasion d'acquérir les compétences de base pour communiquer en anglais et d'exercer leur mémoire pour raconter les histoires qu'elles ont lues. En entendant parler de livres que d'autres ont aimés, les participantes se familiarisent avec des livres qu'elles souhaiteraient lire par elles-mêmes. Elles tiennent un journal de lecture où elles notent leurs impressions ainsi que les titres et l'essentiel du contenu des livres qu'elles ont lus entre les séances. En mettant ainsi leurs impressions par écrit, les participantes disposent d'un aide-mémoire auquel elles peuvent recourir tandis qu'elles verbalisent leurs idées. Ce journal de lecture permet aussi au formateur de vérifier si les participantes font leurs exercices de lecture à la maison et de déceler d'éventuels problèmes.

Atelier d'écriture

Les échanges littéraires sont immédiatement suivis de l'atelier d'écriture. Des recherches portant sur le processus d'écriture donnent à penser qu'on écrit mieux lorsqu'on écrit sur un sujet qui nous est familier (Calkins, 1983; Graves, 1983; Harste, Short et Burke, 1988). Écrire est aussi une chose à laquelle on n'arrive pas du premier coup. Des études concernant des gens de lettres révèlent que les auteurs jettent leurs idées sur le papier et lisent et corrigent leurs ébauches souvent plusieurs fois avant d'être prêts à publier.

Les participantes au programme *Book Bridges* ont recours à la méthode du brouillon, qui consiste à réfléchir au sujet qu'on voudrait traiter, à coucher ses idées sur papier, à faire part de ces idées aux autres participantes à l'occasion d'une réunion d'écriture, à remanier et à corriger sa rédaction, à consulter et reconsulter ses pairs au cours d'autres réunions et à donner au texte sa forme définitive avant publication. Pendant les ateliers d'écriture, tout le monde compose, y compris le formateur et les bénévoles, qui s'offrent comme modèles en composant eux aussi et en priant les autres de leur faire leurs commentaires. La première activité d'écriture vise la rédaction de biographies ou d'esquisses de personnages.

En guise de suivi, on invite les participantes à demander aux membres de leur famille de s'interviewer les uns les autres et de rédiger la biographie de chacun des membres de la famille. Cette activité débouche sur le projet

d'écriture suivant, la rédaction d'histoires de famille, qui est lié au premier thème de lecture : histoires de famille publiées.

Pendant les cours suivants, on adopte la méthode dite *pédagogie du brouillon*, qui consiste pour les participantes à tenir des réunions de consultation avec les pairs pour améliorer la qualité des idées exprimées dans leurs ébauches successives. Quelques participantes parviennent à rédiger deux ou trois histoires de famille pendant les dix semaines que dure le programme. Une fois terminée la version définitive, les histoires sont rassemblées dans un cahier à spirale pour créer un album de classe dont tout le monde reçoit un exemplaire.

Ateliers de lecture

L'enseignement à l'intérieur des ateliers de lecture suit la même direction que celui qui est donné dans les ateliers d'écriture et les échanges littéraires, et les contenus sont étroitement liés. Le premier but recherché dans la compréhension de texte est d'amener la personne à découvrir la signification des énoncés et à se souvenir de ce qu'elle a lu; pour ce faire, on met l'accent sur les stratégies à employer avant, pendant et après la lecture d'un texte. Bien que ces stratégies continuent d'être mises en pratique tout au long du programme et soient renforcées avec le temps, l'accent est davantage mis, dans la deuxième série d'ateliers, sur les impressions esthétiques. Le dernier objectif que visent les ateliers de lecture est de faire acquérir aux participantes la capacité d'analyser des textes documentaires. Il y a aussi une évolution dans la difficulté des textes; au cours des premiers ateliers, les participantes lisent principalement des livres illustrés, mais, à mesure que le temps passe, la longueur et la difficulté des textes augmentent (récits, livres grand public et livres divisés en plusieurs chapitres).

Stratégies applicables avant, pendant et après la lecture d'un texte — Un certain nombre de stratégies métacognitives de lecture sont enseignées aux participantes afin de les aider à comprendre et à se rappeler ce qu'elles lisent. On utilise une méthode d'autonomisation progressive par laquelle les participantes assument peu à peu la responsabilité de leur apprentissage (Pearson et Gallagher, 1983). Cette méthode consiste, pour le formateur, à expliquer le but d'une activité, à faire la démonstration de son fonctionnement, à favoriser l'apprentissage par découverte guidée et à adresser aux apprenantes des critiques constructives jusqu'à ce qu'elles aient acquis une certaine autonomie et soient capables d'appliquer la stratégie toutes seules. L'autoquestionnement, les recherches dirigées et des règles simples de grammaire viennent compléter le tout pour favoriser une lecture fructueuse.

Réactions à l'égard d'un texte — Il y a toujours au sein d'un groupe de lecteurs des réactions et des interprétations qui varient. Il se dégage toutefois des traits communs à tous en raison d'antécédents, de prédispositions psychologiques et de stratégies d'interprétation analogues (Beach et Hynds, 1991). Selon Rosenblatt (1976), il y a le texte d'une part et, d'autre part, la personnalité du lecteur. Le lecteur transforme ce qu'il lit et ce qu'il lit le transforme aussi. Cela veut dire que pour comprendre un texte à fond et pouvoir en tirer des enseignements, il faut s'en imprégner, le lire et le relire. Il faut savoir pourquoi on a aimé certains passages plus que d'autres et comprendre en quoi ces passages nous touchent comme lecteurs. Le fait de partager nos impressions

avec d'autres personnes qui ont lu le même livre nous aide à nous engager comme lecteurs, à appliquer ce qu'on a lu à la vraie vie, à donner plus d'intensité à nos réactions et à penser plus clairement.

Deviner le sens d'un mot par le contexte — Pour amener les participantes à donner leurs impressions personnelles, nous avons eu recours à la technique *say something* (dire quelque chose) [Harste, Short et Burke, 1988], qui consiste, pour les participantes et les bénévoles, à former des groupes et à lire le récit à haute voix. Les participantes, qui suivent l'histoire dans le même livre, s'arrêtent après quelques paragraphes ou à la fin de la page et «disent quelque chose» à propos de ce qu'elles viennent de lire. Or, nous nous sommes rendu compte que, bien des fois, elles perdent le fil de l'intrigue parce qu'elles cessent de lire complètement, paralysées par leur incapacité de comprendre tel ou tel mot. Connaître le sens particulier d'un mot est souvent un bon moyen accessoire pour comprendre le récit dans son ensemble.

Nous n'avons donc pas tardé à nous apercevoir qu'il fallait interrompre la lecture et donner quelques directives ponctuelles. Pour montrer de quelle façon les écrivains se trouvent, bien souvent, à expliquer le sens des mots à l'intérieur du texte, nous nous sommes servis de passages de *Sarah Plain and Tall* qui avaient suscité des problèmes de compréhension. Le premier extrait montre qu'il est possible de deviner le sens du mot *feisty* (revêche) par l'emploi, un peu plus loin, du mot *rascal* (vaurien). Dans le second extrait, le lecteur doit se référer au mot *fire*, un peu plus haut dans le texte, pour saisir le sens du mot *hearthstones*, qui désigne les pierres plates du foyer. Le sens de *hearthstones* apparaît encore plus clairement quelques lignes plus loin; en effet, le contexte apporte un nouvel éclairage au terme en donnant à entendre que ces pierres plates recouvrent le sol.

... And Jack was feisty. "Jack was Papa's horse that he'd raised from a colt. "Rascal," murmured Papa, smiling, because no matter what Jack did Papa loved him. (...) Jack était revêche. Jack, c'était le cheval que papa avait eu poulain. «Vaurien», murmura papa, le sourire aux lèvres, parce que l'amour de papa pour Jack, peu importe ses frasques, était indéfectible.)

(p. 7)

... He sat close to the fire, his chin in his hand. It was dusk, and the dogs lay beside him on the warm hearthstones. ... He pushed his chair back. It made a hollow scraping sound on the hearthstones, and the dogs stirred. (Il était assis près du feu, le menton au creux de sa main. C'était l'heure du crépuscule, et les chiens étaient couchés à ses côtés sur les pierres chaudes du foyer. [...] Il repoussa sa chaise; les pattes émirent un grincement creux en raclant les pierres du foyer, et les chiens s'agitèrent)

(p. 3)

Comme stratégie de «décryptage», on encourage les participantes à cocher au crayon le mot qui leur cause des difficultés pour s'en faire expliquer le sens pendant la discussion qui suit. Voici d'autres moyens (Davey et Porter, 1982) que nous suggérons pour percer la signification d'un mot : 1) Poursuivre sa lecture — il se peut que l'auteur donne la signification du mot plus loin au cours du récit; 2) Revenir en arrière et lire à nouveau; 3) Essayer de découvrir des indices dans le titre, les images et les sous-titres; 4) Diviser le mot en ses différents morphèmes, par exemple le mot «hearthstones»; 5) Remplacer le

mot par un mot qu'on croit vouloir dire la même chose; 6) Vérifier le mot au dictionnaire; 7) Consulter une autre personne.

Lecture de textes documentaires — Pour amener les participantes à se familiariser avec le sujet avant d'entreprendre la lecture d'un texte documentaire, on leur apprend une nouvelle stratégie, appelée *K-W-L Plus* [K pour *knows*, W-L pour *wants to learn*] (Carr et Ogle, 1987). Cette stratégie consiste à demander au groupe 1) ce qu'il *connaît* (K) sur le sujet et, à partir de là, sur quoi portera, selon lui, le document choisi, et 2) ce que le groupe *souhaite apprendre* (W-L) sur le sujet. Après lecture du document, les *informations acquises* sont mises par écrit. Pour finir, un plan, un synopsis ou un résumé sémantique est établi. Nous faisons valoir aux participantes l'avantage qu'il y a à utiliser la stratégie K-W-L pour améliorer leur compréhension des textes documentaires et les aider à se rappeler l'information.

Nous montrons aussi aux participantes comment s'y prendre pour dégager les idées principales d'un texte de nature informative. Après chaque paragraphe, elles doivent noter le sujet traité à l'intérieur du paragraphe et les détails importants, puis dégager l'idée principale par inférence.

Conclusions

Différents instruments de mesure, à la fois quantitatifs et qualitatifs, ont servi à évaluer le succès du premier programme, offert à l'automne 1990 (Zakaluk, 1991). Une analyse statistique comparant les résultats obtenus avant et après les épreuves de lecture étalonnées de Gates-MacGinitie, niveau D, questionnaire 1 et 2, selon des normes hors niveau, a révélé que les participantes avaient fait des progrès appréciables dans le subtest de compréhension. Les résultats du subtest de vocabulaire, questionnaire à choix multiple où le mot représentant la bonne réponse et les leurres sont présentés hors contexte, n'ont pas été aussi bons cependant. Cette constatation porte à croire que, pour ce groupe, le contexte était essentiel à la compréhension des termes. Après soixante heures de cours, beaucoup des participantes se sont élevées d'au moins un cran dans l'échelle de compréhension de texte, selon ce qu'on a pu observer dans les contrôles de lecture où les participantes avaient à raconter une histoire dans leurs propres mots et les réponses données aux questions afférentes.

En lisant les observations notées dans les journaux de dialogue et celles qui avaient été formulées pendant les entrevues de la mi-programme, nous nous sommes rendu compte que les participantes lisaient davantage, maîtrisaient un plus grand nombre de trucs pour les aider à raconter l'histoire dans leurs mots («Avant, je ne savais pas comment réfléchir pour raconter l'histoire.») et trouvaient utile l'établissement de plans sémantiques («Au début, c'était difficile d'établir ces plans. Maintenant, j'y arrive sans mal, et c'est agréable.»). Les participantes pensent que les exercices de rédaction les ont aidées à améliorer leur orthographe et disent qu'elles sont moins gênées de parler anglais. Elles ont aussi aimé les activités.

"I am enjoying my class. I speak with my teacher about the stories of book. The most important for me is to speaking with everybody about the stories and I try to remember a new word." [La participante aime le cours. Elle échange avec son professeur sur les histoires qu'elle lit. Le plus important pour elle, c'est d'échanger avec

tout le monde au sujet de ces histoires et d'essayer de se rappeler de nouveaux mots.]

"I found the books you used today easier for me to read and understand. My daughter is love the story Good Night Moon." [La participante trouve, pour sa part, que les livres utilisés ce jour-là étaient plus faciles à lire et à comprendre. Elle dit que sa fille a beaucoup aimé l'histoire intitulée *Good Night Moon*.]

"I say thank you for your class and I appreciate your participation with us." [La participante remercie le professeur pour son cours et dit apprécier le travail qu'il accomplit avec le groupe.]

L'entrevue de Goodman-Burke (1987) destinée à mesurer les capacités de lecture des personnes a été menée deux fois, la première fois au début du programme, et la seconde à la fin. Au début, les participantes étaient plutôt économes de leurs commentaires, mais les réponses obtenues au sujet des progrès qu'elles pensaient avoir faits en lecture montrent qu'à la fin elles avaient davantage confiance en leurs capacités :

"When I took the first book, I tried reading it many times. Now I have so many strategies on how to read." [Lorsqu'elle a lu son premier livre, la participante a dû s'y reprendre bien des fois. Elle dispose maintenant d'un grand nombre de stratégies pour faciliter ses lectures.]

"I think that I've improved because I read so many books." [La participante pense qu'elle s'est améliorée en raison de ses nombreuses lectures.]

"In the beginning of this program, I have difficulty to stay with the understanding of the authors thought. Now I'm enjoying reading, and my vocabulary improved." [Au début du programme, la participante avait du mal à saisir la pensée de l'auteur. Aujourd'hui, elle aime lire et son vocabulaire s'est étendu.]

Voici quelques-unes des réponses données à la question «que feriez-vous pour aider une personne qui a de la difficulté à lire?» : lire avec la personne en suivant dans le même livre, lui faire écrire les mots qu'elle ne connaît pas, l'amener à essayer de comprendre l'histoire globalement pour commencer et l'encourager à mettre ses questions par écrit.

Les fiches anecdotiques révèlent que les participantes ont pris de l'assurance et que le programme a aussi profité à leurs enfants. Le mari d'une des participantes devait se rendre à une entrevue d'emploi et se demandait qui allait bien pouvoir lui servir d'interprète. Sa femme lui a dit qu'elle s'occuperait de trouver quelqu'un. Le jour venu, il lui a demandé qui allait faire office d'interprète, elle lui a répondu fièrement «eh bien, moi!» Vous serez certainement heureux d'apprendre qu'il a décroché l'emploi.

Une autre participante explique qu'au début ses enfants n'aimaient pas qu'elle leur fit la lecture en anglais. Ils posaient des questions au sujet des images et les commentaient en espagnol. Elle pensait que sa petite fille de quatre ans ne connaissait que quelques mots d'anglais. Et puis, un jour, de façon tout à fait inattendue, sa fille s'est adressée au professeur en anglais pour la première fois, et la stupéfaction de la mère a été d'autant plus grande que la fillette a employé une phrase complète. Trente-sept candidates se sont inscrites à la séance d'orientation donnée en vue de la deuxième édition du programme; on peut donc penser que bien des membres de la communauté ont trouvé le programme bénéfique.

Des entrevues de suivi ont été menées trois ans après la première édition de *Book Bridges*. Bien qu'on n'ait retrouvé que quatorze des trente-deux premières participantes, le bilan donne à penser que, grâce au programme, beaucoup d'entre elles ont par la suite été capables d'exercer une meilleure emprise sur leur vie. Les personnes interrogées ont déclaré qu'elles se sentaient plus sûres d'elles-mêmes lorsqu'elles avaient à relever des défis, à remplir des demandes d'emploi, à subir des entrevues et à passer des examens. Elles n'avaient plus besoin d'interprètes comme autrefois. Le programme leur a permis d'acquérir les connaissances et l'assurance nécessaires pour suivre une formation pour des emplois particuliers, proposer leurs services comme bénévoles, entreprendre des activités gratifiantes pour elles-mêmes et rencontrer d'autres femmes. La moitié des femmes interrogées avaient suivi ou étaient en train de suivre une formation pour devenir enseignantes, travailleuses en garderie ou employées de bureau. Une meilleure compréhension de l'anglais écrit et savoir combien il est important de faire la lecture à ses enfants sont d'autres avantages qu'on nous a signalés. Par suite de sa participation à *Book Bridges*, un des bénévoles s'est inscrit à un programme de formation des enseignants et enseigne aujourd'hui dans une école.

Des résultats comme ceux-là font de *Book Bridges* un programme extrêmement enrichissant. Bon nombre des participantes n'ont eu que très peu de chances de s'instruire dans leur pays d'origine. Elles ne lisaient pas beaucoup parce qu'elles n'avaient pas confiance en leurs capacités. Elles étaient donc très heureuses d'avoir la chance de converser en anglais, parce qu'en tant que ménagères à temps plein elles n'ont pas souvent l'occasion de parler cette langue. Elles s'adressent à leur mari et à leurs enfants dans leur langue maternelle et fréquentent surtout des femmes de même culture et de même langue qu'elles. La lecture en famille cimente aussi les liens de communication, qui risquent de se relâcher à mesure que les enfants élargissent le cercle de leurs connaissances dans un monde où domine l'anglais.

Des recherches réalisées par Snow *et al.* (1991) révèlent que la reconnaissance des mots et la richesse du vocabulaire, chez les enfants, sont en étroite corrélation avec le degré d'engagement des parents dans des activités de lecture et d'écriture. S'ils reproduisent le comportement de leur mère et prennent de plus en plus l'habitude de lire, il y a de fortes chances que les enfants améliorent leurs capacités de lecture et d'écriture.

Étant donné l'afflux constant d'immigrants, il est important d'offrir des programmes d'alphabétisation comme *Book Bridges*. Le rapport élevé participants / bénévole, bien que difficile à gérer et à conserver, permet de ménager un pont entre les groupes majoritaires au Canada et les nouveaux arrivants. Au cours de cette belle expérience, les deux parties ont appris à s'apprécier et à se respecter mutuellement. Financer *Book Bridges* à l'intérieur d'un programme existant apparaît comme la solution la plus praticable; peut-être le programme pourrait-il être offert en collaboration avec une bibliothèque communautaire ou un programme-cadre d'alphabétisation existant. On pourrait aussi envisager la possibilité d'offrir le programme à l'intérieur d'entreprises ou d'industries qui ont pour mandat, entre autres choses, de promouvoir le bien-être de leurs employés.

Références

- Beach, R. et Hynds, S. (1991). Research on response to literature. Dans : R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal et P. D. Pearson (Eds.), **Handbook of reading research** (vol. 2), New York, Longman.
- Calkins, L. M. (1983). **Lessons from a child**. Portsmouth, NH, Heinemann.
- Calkins, L. M. (1986). **The art of teaching writing**. Portsmouth, NH, Heinemann.
- Carr, E. et Ogle, D. (1987). K-W-L Plus: A strategy for comprehension and summarization. **Journal of Reading**, 30, p. 626-631.
- Davey, B. et Porter, S. M. (1982). Comprehension-rating: A procedure to assist poor comprehenders. **Journal of Reading**, 26, p. 192-202.
- Gates-MacGinitie Reading Tests, Level D (1979). Thomas Nelson & Sons (Canada) Limited.
- Goldsmith, E. et Handel, R. D. (1990). **Family reading: An intergenerational approach to literacy**. Syracuse, NY, New Readers Press.
- Goodman, Y., Watson, D. et Burke, C. (1987). **Reading miscue inventory: Alternative procedures**. New York, Richard C. Owen.
- Graves, D. (1983). **Writing: Teachers and children at work**. Portsmouth, NH, Heinemann.
- Harste, J. C., Short, K. G. et Burke, C. (1988). **Creating classrooms for authors**. Portsmouth, NH, Heinemann.
- Herrmann, B. A. (1994). **The volunteer tutor's toolbox**. Newark, Del. International Reading Association.
- MacLachlan, P. (1985). **Sarah plain and tall**. New York, Harper & Row.
- Pearson, P. D. et Gallagher, M. C. (1983). The instruction of reading comprehension. **Contemporary Educational Psychology**, 8(3), p. 317-344.
- Peterson, R. et Leeds, M. (1990). **Grand conversations**. Richmond Hill (Ontario), Scholastic-TAB publications.
- Rosenblatt, L. (1978). **The reader, the text, the poem**. Carbondale, Southern Illinois University Press.
- Snow, C. E., Barnes, W. S., Chandler, J., Goodman, I. F. et Hemphill, L. (1991). **Unfulfilled expectations: Home and school influences on literacy**. Cambridge, Harvard University Press.
- Wynes, B. J. et Zakaluk, B. L. (1997). Book Bridges: A family literacy program: Handbook for instructors Book 1: Writing; Book 2: Reading, Winnipeg (Man.), Junior League of Winnipeg.
- Zakaluk, B. L. (1991). Book Bridges - Its first phase: An evaluation, Winnipeg (Man.), Junior League of Winnipeg and the University of Manitoba. (ERIC Document Reproduction Service Ed 337 646).
- Zakaluk, B. L. et Silver, L. (1994). Bookmates: A family literacy program for the parents of preschoolers. **Reading Manitoba** (juin 1994), p. 4-11.

Pour plus de renseignements au sujet des programmes *Book Bridges* ou *Bookmates*, prière de s'adresser à :

Beverly Zakaluk
 Université du Manitoba
 Faculté d'éducation
 Winnipeg (Manitoba) R3T 2N2

Tél. : (204) 474-9028
 Téléc. : (204) 474-7550

L'alphabétisation familiale et l'école Victor Mager

Jan Smith

Introduction

En nous fondant sur notre expérience, nous cherchons ensemble des moyens de mettre sur pied des programmes d'alphabétisation familiale efficaces. Dans cette optique, j'espère que cet article intéressera les alphabétiseurs du Canada. Lorsque nous nous efforçons de développer les capacités de lecture et d'écriture des enfants dès leur jeune âge, nous construisons en fait le bien-être futur de notre société. Nous posons pierre sur pierre en donnant à chaque enfant la possibilité de croire au succès, en inculquant à chacun des compétences qui constituent la base de tous ses apprentissages futurs.

C'est dans un milieu familial stable et encourageant, où les parents consacrent temps et énergie au développement du langage et de la lecture de façon continue et agréable, que les enfants apprennent le mieux. Les enfants qui ont la chance de vivre dans une famille où les parents non seulement comprennent la valeur d'un tel engagement, mais croient à leurs propres capacités et ont accès aux ressources convenables, progresseront régulièrement vers l'autonomie. Malheureusement, tous les enfants n'ont pas un départ aussi favorable dans la vie, pour des raisons indépendantes de leur volonté et, dans la plupart des cas, indépendantes de la volonté de leurs parents. Les parents ont en effet du mal à se concentrer sur le développement précoce de leur enfant quand ils doivent lutter au jour le jour pour subsister, à cause de mauvaises conditions de logement, de perturbations familiales ou de troubles de santé.

Dans pareilles circonstances, les programmes de soutien axés sur l'alphabétisation familiale sont précieux. C'est aussi dans ces circonstances que nous avons les plus grands défis à relever, pour concevoir des programmes globaux qui pourront contrer les obstacles majeurs à l'apprentissage. Voilà pourquoi il est indispensable que les programmes d'alphabétisation familiale s'inscrivent dans un cadre global de changement socio-économique. Or en alphabétisation, les éducateurs ne disposent pas du personnel, des fonds et des ressources nécessaires pour amener des changements aussi profonds. Nous devons donc travailler ensemble, en collaboration avec des organismes de services, pour élaborer des programmes complets et de longue durée intégrant des interventions en alphabétisation familiale, dans le cadre d'une stratégie globale d'édification d'un avenir plus prometteur pour les enfants.

Mes réflexions sur le sujet s'appuient sur onze années d'expérience comme agente de liaison communautaire à l'école Victor Mager de Winnipeg. Au cours de cette période, nous avons volontairement et systématiquement changé notre façon de faire les choses dans notre zone de recrutement et tenté

d'adopter une approche «multiservices» en travaillant de près avec les familles, afin que les enfants en retirent le plus possible sur le plan éducatif. Lorsque nous avons commencé à voir l'école comme un catalyseur de changement et une ressource pour les adultes tout autant que pour les enfants, il nous a semblé naturel et logique d'ajouter à la journée normale d'école des programmes d'alphabétisation pour adultes et pour la famille. Chaque collectivité et chaque ensemble de situations étant unique, il se peut que l'expérience de l'école Victor Mager ne puisse pas facilement être reproduite ailleurs. Peut-être pourra-t-on toutefois s'en inspirer, notamment en ce qui concerne l'évolution de nos réflexions et de nos méthodes et la façon dont nous avons réussi à réunir des bailleurs de fonds et des prestataires de services pour mettre sur pied un programme global d'alphabétisation familiale.

Données démographiques

L'école Victor Mager, qui compte environ 350 élèves de la maternelle à la 9^e année, fait partie d'une division scolaire assez bien nantie dans la région suburbaine de Winnipeg. Notre secteur n'en est pas moins caractérisé par certains traits sur lesquels s'appuie le ministère provincial de l'Éducation et de la Formation professionnelle pour déterminer qu'une école appartient à un quartier défavorisé du centre de la ville. On compte parmi ces traits un fort taux de chômage, de nombreuses familles vivant sous le seuil de la pauvreté, un nombre important de familles monoparentales, une forte proportion de gens de passage et un nombre important d'élèves dont l'anglais est la langue seconde. Situés dans un quartier urbain relativement neuf, environ 40 p. 100 des logements de la zone de recrutement font partie d'immeubles à appartements de cinq étages et plus. Les loyers se situent généralement dans la tranche inférieure du marché locatif de la ville et on compte un certain nombre de HLM. Reflet de ce profil, plus du tiers des résidents de cette zone vivaient dans la pauvreté en 1991, soit presque le double du taux applicable à l'ensemble de la ville de Winnipeg.

Selon le recensement de 1991, les familles monoparentales constituent le type de famille le plus courant dans cette zone. Plus de 47 p. 100 des familles sont en effet monoparentales et, dans la majorité des cas (89 p. 100), le chef de famille est une femme. Comparativement à tous les autres types de familles, les familles monoparentales dirigées par une femme sont extrêmement défavorisées financièrement. En 1991, dans la zone de recrutement de l'école Victor Mager, le revenu moyen de ces familles correspondait à 25 p. 100 du revenu moyen des familles biparentales de la division scolaire. L'école Victor Mager se démarque en outre des écoles de la division scolaire par la diversité ethnique et culturelle de sa population étudiante. Au moins un tiers des élèves sont issus de familles immigrantes ou réfugiées depuis peu.

Contexte

Pour répondre aux besoins scolaires des enfants de ce milieu, l'école Victor Mager fait face à des défis particuliers. L'énorme diversité sociale, économique et ethnique se reflète dans chaque classe et le personnel enseignant s'efforce de procurer aux élèves des possibilités d'instruction significatives et appropriées. Malgré tous les efforts, les enfants peuvent difficilement donner leur pleine mesure lorsque la faim, le désespoir et les perturbations familiales font partie

de leur vie quotidienne. Il y a plusieurs années, l'école s'est trouvée face à un dilemme : laisser à d'autres organismes de services le soin de régler les problèmes, ou adopter une attitude proactive en prenant la défense des enfants et des familles dans la zone de recrutement et en devenant courtier de services pour leur compte. En réalité, l'école n'avait pas vraiment le choix puisque malgré le sentiment que les agences, ministères et organismes sans but lucratif devraient localement assurer des services plus directs et plus pertinents, la chose ne se faisait pas. Nous avons toujours eu du mal à faire reconnaître que notre zone était défavorisée et à risques, parce que nous étions situés dans un secteur périphérique entouré de quartiers bien établis et d'habitations nouvellement construites. On était porté à croire que le quartier St. Vital était solide, stable et connaissait un regain de croissance. On ne semblait pas comprendre – ou très peu – les problèmes du milieu au quotidien. Si nous voulions que des mesures positives soient prises pour notre zone, nous n'avions pas d'autre choix que d'en assumer nous-mêmes la responsabilité.

Pendant une période soutenue, nous avons pu apporter d'importants changements dont ont profité de nombreux élèves. Le taux de gens de passage a diminué et la situation financière d'un bon nombre de parents s'est améliorée. Nous misons beaucoup sur le fait de répondre aux besoins éducatifs des adultes afin d'aider ainsi les parents à devenir des modèles de comportement, tout en étant eux-mêmes des apprenants qui réussissent. C'est dans ce contexte que nous en sommes venus à voir l'alphabétisation familiale dans le cadre d'une stratégie globale, ce qui nous a permis de nous intéresser autant aux parents qu'aux enfants, ensemble et séparément, afin de favoriser l'alphabétisation des jeunes enfants et des adultes. La situation financière et le niveau d'instruction des parents influent grandement sur les études des enfants et plus nous pouvons contribuer à améliorer la situation des parents, plus les enfants profiteront de leurs premières expériences d'apprentissage.

Une approche multiservices

Le poste d'agente de liaison communautaire à l'école Victor Mager a été essentiel pour permettre à l'école d'offrir et de coordonner un éventail de services aux familles. Le poste a d'abord été créé grâce à une subvention spéciale du ministère de l'Éducation. L'agente de liaison communautaire a d'abord tenté de déceler les facteurs nuisibles au rendement scolaire des élèves, d'établir des liens directs avec les parents et de constituer des partenariats avec des organismes de services sociaux en vue d'éliminer les obstacles à l'apprentissage. Cette stratégie a eu un succès si manifeste à l'intérieur et à l'extérieur de l'école que le personnel, les parents, les organismes de services sans but lucratif et les trois différents gouvernements agissent maintenant de concert pour répondre aux besoins des élèves de l'école Victor Mager. Quant aux responsables de la direction de l'école, actuels et antérieurs, ils ont adhéré si entièrement à une philosophie d'engagement social que le poste d'agente de liaison communautaire fait désormais partie intégrante du personnel de l'école. Les écoles et les divisions scolaires ont de plus en plus de mal à offrir un service continu alors que les subventions scolaires diminuent, et à l'école Victor Mager, c'est par l'intermédiaire d'un poste que nous avons soutenu l'enseignement en classe, en contribuant à améliorer les compétences et la situation financière des parents.

Avant d'expliquer davantage l'évolution de l'alphabétisation familiale dans le cadre de l'approche multiservices de l'école Victor Mager axée sur l'évolution de la famille, un aperçu de l'éventail des programmes offerts permettra de voir la nature et l'étendue du soutien offert aux familles.

Programmes d'alphabétisation familiale et d'alphabétisation des adultes de l'école Victor Mager

Nous avons fait beaucoup en ce qui a trait à l'établissement et à l'intégration des élèves originaires d'autres pays. En plus des initiatives intra-scolaires, nous avons établi avec les parents nouvellement arrivés une relation de soutien très ouverte qui a été fructueuse, malgré les obstacles linguistiques et culturels initiaux. Une collaboration étroite avec les ministères fédéral et provincial de la citoyenneté et de l'immigration et le International Centre of Winnipeg, service local d'établissement et d'aide aux immigrants, a mené à une augmentation des ressources, auxquelles la population a accès par l'intermédiaire de l'école Victor Mager.

Programmes d'anglais langue seconde pour adultes

L'école Victor Mager a la chance d'abriter dans ses locaux, depuis plusieurs années, le programme d'enseignement de l'anglais langue seconde de la division scolaire, offert dans le cadre des cours du soir. Les inscriptions varient d'une année à l'autre, mais sont généralement d'une vingtaine d'adultes par classe. Depuis le début, l'école appuie et encourage le programme, qui constitue un service nécessaire dans notre zone. Il y a trois ans, le ministère provincial de la Culture, du Patrimoine et de la Citoyenneté a sollicité notre collaboration pour établir un programme communautaire de formation linguistique pour les femmes immigrantes de St. Vital qui ne pouvaient participer à d'autres programmes à cause de questions de garderie ou de facteurs culturels ou religieux. Avec l'aide de l'association des parents, l'école a volontiers participé à la mise sur pied de ce programme. Depuis deux ans, en collaboration avec le ministère provincial et Citoyenneté et Immigration Canada, nous avons considérablement élargi le programme, qui s'adresse maintenant aux hommes et aux femmes et se donne à deux endroits, soit à l'école Victor Mager et dans l'immeuble administratif de la division scolaire.

Il existe deux niveaux d'enseignement. L'école Victor Mager abrite une classe de débutants qui reçoit une quarantaine d'élèves trois matinées par semaine, tandis qu'à l'immeuble administratif de la division, une classe intermédiaire reçoit une vingtaine d'élèves cinq matinées par semaine. Dans les deux cas, les élèves sont inscrits pour une année scolaire. Les enfants d'âge préscolaire des participants sont intégrés au Early Childhood Centre, ce qui constitue un élément capital du programme. Entre dix et quinze enfants viennent chaque matin au centre, où deux techniciennes rémunérées par le budget du programme d'anglais langue seconde s'occupent d'eux. Les enfants se joignent aux enfants anglophones qui viennent avec leurs parents participer aux activités éducatives pour jeunes enfants sous la direction d'une éducatrice et d'une éducatrice adjointe.

Cours de jour pour adultes menant au diplôme de formation générale

Maintenant dans sa troisième année, ce programme est assorti de services de garderie au Early Childhood Centre afin de favoriser l'intégration des tout-petits pendant que leurs parents suivent les cours, trois après-midi par semaine pendant l'année scolaire. Les inscriptions varient entre 18 et 25 élèves par classe chaque année, de façon relativement stable. Au jour le jour, l'assiduité varie en fonction des conditions atmosphériques, des troubles de santé et des problèmes familiaux. Il est essentiel dans ce programme que les élèves soient à l'aise avec l'enseignant qui les aide à rattraper leur retard lorsqu'ils ont manqué des cours. Le désir de ne pas interrompre la participation de leur enfant au Early Childhood Centre est un autre élément qui incite les parents à l'assiduité. Dans l'ensemble, les élèves adultes sont assez jeunes et ce sont souvent des mères qui élèvent seules leurs enfants d'âge préscolaire ou du niveau de la première année.

Cours de rattrapage scolaire pour adultes

Ces cours sont offerts aux adultes deux soirs par semaine durant toute l'année scolaire. Au besoin, les parents peuvent profiter des services de garderie au Early Childhood Centre. Les cours du soir s'adressent aux adultes désireux d'améliorer leurs connaissances de base comme fin en soi ou en prévision d'une amélioration professionnelle. Une douzaine d'adultes à la fois sont inscrits. Ce sont généralement des personnes qui ont des enfants plus âgés, adolescents ou même adultes. Souvent nées à l'étranger et installées au Canada depuis longtemps, elles parlent couramment l'anglais, mais n'ont pas appris à le lire et à l'écrire. Quelques participants suivent ce cours en vue de se présenter au test pour le diplôme de formation générale. Même si le nombre d'élèves est peu élevé, il importe d'offrir un cours de rattrapage le soir afin de permettre aux adultes d'entreprendre et de poursuivre leur apprentissage de la lecture et de l'écriture pour d'autres raisons que l'obtention du diplôme de formation générale ou l'avancement professionnel.

Formation préalable à l'emploi

Le programme de formation préalable à l'emploi a démarré en 1996 avec l'aide des services d'emploi provinciaux. Dans le cadre de programmes établis d'alphabétisation pour adultes, il était permis d'offrir des cours équivalant à la 8^e et à la 9^e année à l'intention des bénéficiaires d'aide sociale ayant besoin d'augmenter leur scolarité pour se préparer à l'emploi ou à la formation professionnelle. Des notions de base en informatique et la rédaction d'un curriculum vitae font partie du programme. Quinze personnes suivent ce programme de 20 semaines à raison de trois matinées par semaine. Dans ce cas, le service de garderie n'est pas offert au Early Childhood Centre, mais les frais de garde dans les garderies locales (y compris celle de l'école Victor Mager) sont remboursés par le régime d'assistance sociale. Le financement du programme est assuré par les subventions provinciales à l'alphabétisation. Là encore, ce cours attire de jeunes adultes ayant des enfants et désireux d'entrer sur le marché du travail ou d'y retourner et conscients que leurs perspectives d'emploi sont limitées.

Programme de réintégration professionnelle

Ce programme existe depuis 1989. Il a connu quelques interruptions pour des raisons de recherche, de restructuration et de financement. Avec son huitième groupe de participants, il a élargi son mandat. D'abord réservé aux mères seules, c'est maintenant un programme personnalisé qui s'adresse aussi aux hommes et répond aux besoins professionnels précis de chaque participant. Trente-deux bénéficiaires d'aide sociale sont acceptés chaque année et un plan individuel est élaboré selon l'expérience, les intérêts et les aptitudes de chaque personne, ainsi que la disponibilité d'une formation particulière ou d'une formation en milieu de travail offerte par certaines entreprises dans un cadre coopératif.

Nous pouvons inscrire les participants aux cours d'anglais langue seconde, du diplôme de formation générale et autres, selon les besoins. Les formateurs des programmes d'alphabétisation des adultes sont aussi engagés à titre de tuteurs pour des séances individuelles ou en petits groupes, le cas échéant. Nous établissons ainsi une communication et une intégration entre les programmes, ce qui est très utile. Le programme de réintégration professionnelle encadre les participants pendant une période pouvant aller jusqu'à un an, mais un bon nombre d'entre eux trouvent un emploi en cours de route.

Cours d'informatique à l'intention des parents

Pendant l'année scolaire 1997-1998, l'école Victor Mager a offert dans son laboratoire d'informatique, deux soirs par semaine, un cours aux parents soucieux de se familiariser avec l'informatique de base ou d'améliorer leurs compétences en ce domaine. L'expérience se poursuivra en 1998-1999. L'école a obtenu pour ce programme une petite subvention du ministère provincial de l'Éducation et de la Formation professionnelle afin de permettre aux parents de mettre en pratique ces connaissances soit avec leurs enfants, soit en étant assignés à une classe à titre d'auxiliaires en informatique.

La première année, environ 24 parents se sont inscrits et nombre d'entre eux sont devenus auxiliaires. La deuxième année, les enfants assistaient au cours avec leurs parents. Ils étaient aidés par un moniteur et d'autres parents qui avaient déjà suivi le cours. Pour la réussite d'un tel programme, il suffit que les parents et les enfants s'engagent dans une expérience d'apprentissage commune, qu'ils travaillent côte à côte au même rythme ou que les parents s'entraident pendant que les enfants se débrouillent de leur côté dans un autre coin de la classe.

Le Early Childhood Centre

Depuis 1988, le centre permet aux parents et à leurs enfants d'âge préscolaire de vivre des expériences éducatives et contribue à établir des relations de confiance entre les familles et le personnel de l'école. Il est ouvert aux familles en matinée et en après-midi, du lundi au jeudi. Le vendredi, il tient lieu de garderie pour les enfants des personnes inscrites aux cours d'anglais langue seconde et du diplôme de formation générale; les autres jours, ces enfants sont intégrés aux activités du centre. Environ 250 enfants et adultes, sinon plus, fréquentent le centre chaque semaine. Son personnel est constitué d'une éducatrice et d'une éducatrice adjointe, et on s'attend à ce que les parents qui y

viennent avec leurs enfants profitent pleinement de toutes les possibilités d'apprentissage qui s'y trouvent. Les activités d'apprentissage orienté vers le jeu sont nombreuses : histoires, chants, comptines et lecture, jeux axés sur la nutrition, table de jeu de sable et d'eau, bricolage.

Les enfants adorent venir au centre et les parents sont ravis de voir leurs enfants acquérir de nouvelles habiletés et s'intégrer sur le plan social. Outre les résultats concrets liés au développement de leur enfant, les parents voient dans le centre une ressource et un lieu où ils trouvent de l'aide, des conseils, des liens d'amitié et des occasions d'apprendre qu'ils ne trouveraient pas ailleurs. À l'école Victor Mager, nous avons pu apprécier l'importance du centre. L'école a été reconnue – avec un autre établissement du Manitoba – comme un projet de recherche provincial sur l'éducation des jeunes enfants et a obtenu un financement en conséquence, ce qui lui a permis d'élargir ses services par des visites à domicile et le suivi des progrès des usagers du centre.

Book Bridges

En 1991, nous avons entendu parler d'un projet pilote en alphabétisation familiale que les responsables souhaitaient mettre en oeuvre dans notre communauté. Nous avons demandé de travailler en association avec l'organisme parrain, la Junior League of Winnipeg, et notre programme *Book Bridges* fut sur pied en peu de temps. Fondé sur la littérature, il mettait l'accent sur le travail d'équipe entre parents et enfants. Il a duré un certain nombre de semaines et s'est terminé par une célébration «de fin d'études». Par l'intermédiaire de cette expérience en alphabétisation familiale, l'école est entrée en contact avec le bureau provincial de l'alphabétisation familiale. Nous nous étions adressés à ce bureau pour demander conseil sur l'élaboration de nos programmes d'alphabétisation familiale et c'est ainsi que nous avons entendu parler du Secrétariat national à l'alphabétisation.

Cette expérience nous a fait découvrir de nouvelles façons de travailler en collaboration avec les parents et nous a permis de mieux comprendre les obstacles auxquels se heurtent les familles peu alphabétisées. Malgré le succès du programme, nous avons constaté que des parents qui avaient manifesté de l'intérêt ne se présentaient pas. Après enquête, nous avons appris que ces parents préféraient des ateliers sur la lecture et l'écriture de base. Le contact étroit avec les familles dans les séances d'alphabétisation familiale non structurées permettait aux parents de parler plus ouvertement de leurs désirs d'apprendre et des difficultés que posaient la garde des enfants.

Réflexions sur l'élaboration d'une approche multiservice

De nombreuses initiatives n'auraient pas pu avoir lieu sans la collaboration de l'association de parents de l'école Victor Mager. Le financement de certains programmes a été obtenu grâce aux demandes de subvention présentées par l'agente de liaison communautaire au nom de l'association de parents. Les subventions pour les programmes d'alphabétisation familiale, de formation professionnelle et d'anglais langue seconde continuent d'être accordées à l'association de parents, en raison du besoin démontré, de la bonne gestion, de la reddition des comptes, de la responsabilité financière et d'une évidente collaboration entre l'école, les parents et la population locale. En fait, on nous cite souvent comme un modèle de collaboration en matière de planification et

de mise en oeuvre. Si les programmes existent, c'est qu'en tant qu'école nous consacrons du temps et de l'énergie à leur fonctionnement. Nos efforts portent fruit et nous ne cessons d'en voir les retombées positives, car les parents sont plus en mesure de répondre aux besoins d'apprentissage de leurs enfants quand eux-mêmes réussissent leur propre apprentissage.

Il y a dix ans, notre première grande entreprise fut d'établir dans l'école un programme d'intervention destiné aux jeunes enfants, soit le Early Childhood Centre. Il était évident que de nombreux enfants, dans notre zone scolaire, n'avaient que peu d'occasions d'apprendre avant la maternelle. Nous avons fait valoir auprès du ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle que pour permettre aux enfants d'être plus à l'aise dans le système scolaire, nous devions travailler avec leurs parents et avec eux avant leur entrée officielle dans le système scolaire. Une étude canadienne récente ayant trait au sain développement de l'enfant fait état de l'importance primordiale de préparer les enfants aux transitions de la vie et de la nécessité de les préparer à l'école (Doherty, 1997).

Une subvention provinciale a d'abord été accordée au Early Childhood Centre pendant une période de trois ans, après quoi le financement fut intégré à l'enveloppe budgétaire de la division scolaire. D'autres écoles locales instaurent maintenant des programmes semblables, selon les besoins manifestés dans leur zone. Le centre est un lieu d'activités éducatives pour les parents et les enfants, où l'on met l'accent sur l'acquisition du langage dans son sens le plus large. L'apprentissage se fait au moyen d'histoires, de chants et de lecture en groupe. Le centre est dirigé par une personne spécialisée dans l'enseignement aux jeunes enfants et son succès tient en grande partie à la relation de confiance que cette personne a su établir avec les parents et les enfants qui fréquentent le centre.

L'année suivante, nous avons réclamé un financement qui permettrait d'offrir un programme plus personnalisé et plus souple, adapté aux besoins d'apprentissage. En écoutant plus attentivement les besoins des adultes, nous avons entendu des participants manifester leur désir de poursuivre leurs études secondaires. Jusque-là, tous les cours avaient lieu le soir et soit les enfants y participaient, soit ils participaient aux activités du Early Childhood Centre. Un an plus tard, nous étions en mesure d'offrir les cours du diplôme de formation générale le jour et des services de garderie dans l'école même.

Cette année nous a ouvert les yeux et permis d'observer à quel point les parents appréciaient la possibilité de se concentrer sur leurs propres besoins d'apprentissage dans un milieu encourageant et sûr, sachant que leurs enfants participaient tout près à des activités éducatives. En apprenant eux-mêmes, les parents avaient de plus en plus confiance en leur capacité d'aider leurs enfants à apprendre, plus que jamais auparavant. Ils parlaient d'aller à la bibliothèque avec leurs enfants, de faire leurs devoirs avec eux le soir et disaient se sentir plus à l'aise de rencontrer les enseignants. Quant aux enfants, ils étaient heureux de voir leurs parents fréquenter l'école et les plus jeunes avaient hâte d'aller à l'école «comme maman».

Ce fut pour nous une expérience cruciale, qui nous a clairement démontré l'importance d'offrir dans le cadre scolaire des programmes de perfectionnement pour adultes centrés sur la famille. Nous savons maintenant

qu'il ne s'agissait pas simplement d'appliquer une formule à la prestation de programmes d'enseignement aux adultes. Les besoins d'apprentissage des adultes ne sont pas homogènes et sont souvent compliqués par les tensions et les contraintes familiales. D'après nos observations des années antérieures, nous savions qu'il fallait offrir aux parents différents points d'entrée, compte tenu de leur niveau de scolarité et de leur situation familiale. Nous voulions être en mesure d'offrir des cours de base en alphabétisation et des cours du diplôme de formation générale, des cours d'informatique et des ateliers d'alphabétisation familiale, tout cela intégré dans une composante du Early Childhood Centre. Nous savions également que nous voulions assurer une continuité durant toute l'année scolaire et d'une année à l'autre. Nous voulions que les adultes sachent qu'ils pouvaient avancer en toute confiance, que les programmes allaient demeurer et, mieux encore, qu'il y aurait continuité dans le personnel. Il est en effet très difficile de consolider un programme lorsque les fonds ne sont alloués que pour une brève période et que le personnel vit dans l'incertitude de voir les fonds débloqués pour la prochaine étape. Sans le poste d'agente de liaison, la continuité n'aurait pas été assurée et il n'y aurait eu personne pour établir le bien-fondé des programmes d'année en année.

Le financement du Secrétariat national à l'alphabétisation nous a grandement aidés à pouvoir offrir un éventail de programmes répondant aux besoins de la population. Nous avons également apprécié le financement provincial au cours des années subséquentes. Maintenant, la diversité de nos programmes et le financement qui y est rattaché (environ 280 000 \$ pour l'année 1997-1998) nous permettent de servir la population au-delà de la zone de recrutement de l'école Victor Mager. En collaboration avec la division scolaire St. Vital, nous annonçons maintenant nos programmes dans les autres écoles, en particulier celles dont la population a d'importants besoins. Nous avons trouvé les autres parents très réceptifs à nos programmes. Ils semblent apprécier d'en entendre parler par l'intermédiaire des bulletins ou du personnel de leur école. Nous ne pouvons plus offrir tous les programmes dans l'école même et utilisons de l'espace supplémentaire dans l'immeuble administratif de la division scolaire et dans une église du voisinage, et nous louons un local à usage commercial pour le programme de formation professionnelle.

Notre objectif a toujours été d'aider les familles afin que les enfants et les adultes se sentent en confiance et soutenus dans leur apprentissage. Nous reconnaissons que toutes les familles ne sont pas au même point. Pour certains parents, un programme à court terme qui leur permet d'apprendre des moyens de lire avec leurs enfants et de favoriser leur apprentissage de la lecture et de l'écriture suffit. Pour d'autres, il est essentiel de parfaire leurs connaissances en vue du travail. Pour d'autres encore, le perfectionnement devient un objectif à court terme en soi qui, une fois atteint, leur permet d'envisager d'autres possibilités. L'approche multiservices qui s'est développée à l'école Victor Mager au fil des ans a permis d'offrir aux familles une gamme de possibilités et d'options à l'égard de leur propre apprentissage et de celui de leurs enfants. Nous considérons que nous avons de la chance de pouvoir ainsi aider les familles en leur procurant un milieu d'apprentissage stimulant.

Référence

Doherty, G., *De la conception à six ans : les fondements de la préparation à l'école*, Direction générale de la recherche appliquée, Développement des ressources humaines Canada, Ottawa, 1997 (document de recherche R-97-8F).

Pour plus de renseignement sur les programmes de l'école Victor Mager, prière de s'adresser à :

Victor Mager School
81, chemin Beliveau
Winnipeg (Manitoba) R3M 1S6

Tél : (204) 253-9873 ou (204) 253-1906



L'alphabétisation familiale à Terre-Neuve

Le déclin de l'économie axée sur les ressources de Terre-Neuve continue d'avoir un effet sur la politique et les préoccupations en matière d'alphabétisation dans cette province. Bien que les programmes d'alphabétisation des adultes offerts par les collèges soient axés sur des activités traditionnelles de perfectionnement des capacités de lecture et d'écriture, de nouvelles approches sont en voie d'être adoptées dans les communautés locales. Les efforts de la Fogo Island Literacy Association sont un exemple de l'engagement d'une communauté envers l'alphabétisation familiale.

Le Fun and Learning Centre de la Fogo Island Literacy Association

Della Coish

Contexte

L'île Fogo est située au nord-est de Terre-Neuve. Sa superficie de 185 km² en fait la plus grande île au large de la province. Environ 3 300 personnes, réparties dans neuf communautés côtières, y vivent et sont reliées à la terre ferme par un service de traversier. Au seizième siècle, des flottilles de pêcheurs portugais, français et espagnols venaient s'installer à l'île Fogo pour la saison de la pêche, ayant découvert la richesse des fonds de pêche à proximité.

Depuis, la pêche a connu des moments difficiles, mais jamais l'avenir n'a-t-il été aussi sombre qu'à présent pour les insulaires. Le moratoire imposé à la pêche à la morue du Nord, le 2 juillet 1992, a mis fin à l'industrie traditionnelle de la pêche à Terre-Neuve. Il a aussi mis fin à un mode de vie pour des milliers de Terre-Neuviens, créant un climat d'incertitude chez des gens qui avaient toujours tiré leur subsistance de la mer. À l'heure actuelle, il y a peu d'indices du renouvellement des stocks de morue. L'un des effets les plus manifestes de ce triste pronostic se traduit par l'exode continu et dévastateur de gens qui n'ont plus d'avenir dans les anses et les petites baies isolées où ils étaient depuis toujours installés.

Au cours de la première année suivant le moratoire, on a fortement incité les ouvriers des pêches à s'inscrire à des programmes de recyclage professionnel ou de formation de base des adultes. Nombre d'entre eux, cependant, ne savaient pas suffisamment lire et écrire pour suivre convenablement ces programmes. La Fogo Island Literacy Association a été fondée en 1993 par des citoyens conscients de la nécessité d'offrir des programmes d'alphabétisation. Peu après sa création, l'association a mis sur pied un programme à l'intention des personnes qui n'étaient pas en mesure de suivre les cours conventionnels de formation de base des adultes. Ce programme visait également à sensibiliser la population à l'alphabétisation.

En 1995, l'association a obtenu une subvention du Secrétariat national à l'alphabétisation pour mener une grande campagne de sensibilisation aux possibilités d'apprentissage scolaire dans l'île. Pour lancer la campagne, l'association a organisé en janvier 1995, avec l'aide du Newfoundland and Labrador Literacy Development Council, une conférence sur l'alphabétisation. Malgré le blizzard, l'interruption possible du service de traversier et la possibilité de rester «coincés» sur l'île Fogo, tous les délégués de l'extérieur, de même que les résidents et les représentants de presque tous les organismes de services et des écoles de l'île étaient présents. La campagne a

connu beaucoup de succès et a mené à l'élaboration d'un projet local d'accès et d'action communautaire.

Présentation du New Reader's Package

L'alphabétisation familiale a suscité énormément d'attention tout au long de la campagne. L'association a senti le besoin de s'y intéresser, voyant que beaucoup de gens posaient des questions sur la lecture aux enfants et se demandaient s'il n'était pas parfois trop tôt pour mettre leurs enfants en contact avec les livres. De nombreux parents n'étaient pas conscients de l'importance de la lecture très tôt dans la vie des enfants et ne savaient pas trop comment entamer le processus d'apprentissage. Ayant peu d'expérience en ce domaine, les membres de l'association ont demandé conseil auprès de divers organismes d'alphabétisation provinciaux et nationaux sur la façon d'aborder les divers aspects de l'alphabétisation familiale.

Nous avons tout d'abord jugé bon de mettre au point une trousse d'alphabétisation familiale. Divers organismes nationaux, comme le collège Frontière et la Canadian Association of Family Resource Programs, de même que des organismes provinciaux tels que Port au Port Community Education Initiative, nous ont généreusement donné des conseils et encouragés lorsque nous avons commencé à sélectionner le matériel et à assembler les trousse. Le programme entend inciter les parents à intégrer la lecture aux activités familiales quotidiennes et souligner l'importance de la lecture pour tous les enfants de la famille.

Le *New Reader's Package* est une trousse produite à l'île Fogo et destinée aux parents et à leur nouveau-né. Elle est distribuée à chaque ménage soit par les bénévoles de l'association, soit par les infirmières visiteuses une fois que la mère est rentrée chez elle avec le bébé après le séjour à l'hôpital. Elle comprend un livre plastifié aux couleurs vives pour le bébé et un livre pour chaque frère et soeur de moins de cinq ans. Les parents, quant à eux, reçoivent de la documentation facile à lire sur l'alphabétisation familiale et on les encourage à inculquer à leurs enfants le goût d'apprendre. Le tout est contenu dans un sac à cordonnnet taillé dans une petite couverture, qu'une couturière de l'île confectionne bénévolement. Les sacs correspondent au thème du nouveau-né, ils sont jolis et écologiques et ajoutent un peu de chaleur et de couleur locale au projet.

La participation de la population et l'appui du milieu des affaires et des organismes locaux nous ont encouragés. Un commerce local nous fournit les livres et le matériel au prix de gros, ce qui nous permet de couvrir les besoins chaque année. Nous avons reçu de nombreux commentaires de parents sur l'originalité et l'esthétique de la trousse. Nous allons bientôt célébrer le troisième anniversaire du programme et nous envisageons de continuer tant et aussi longtemps que des bébés naîtront à l'île Fogo.

Répondre aux besoins de la population en matière d'alphabétisation familiale

La Fogo Island Literacy Association a lancé deux initiatives d'alphabétisation familiale – le programme *Read With Me* et le *Fun and Learning Centre* – en réponse aux inquiétudes des parents et de la population en général. Comme

nous l'avons déjà mentionné, l'arrêt de la pêche a modifié considérablement l'économie de l'île et l'état d'esprit des insulaires. L'un des changements démographiques les plus inquiétants est le rythme auquel nos collectivités se sont mises à rétrécir. Dans une population répartie en neuf agglomérations qui voit tous ses jeunes partir au loin pour étudier ou pour trouver du travail, le nombre de naissances a considérablement diminué.

Dans certaines parties de l'île, le nombre d'enfants d'âge préscolaire avait chuté, au point que dans certains cas les parents devaient amener leurs enfants dans une communauté voisine pour qu'ils puissent y trouver des compagnes et compagnons de jeu de leur âge. À Venture Academy, l'école primaire de l'île, on a constaté la baisse du taux de natalité. Le nombre d'enfants de la maternelle à la sixième année est passé de 600 en 1988-1989 à 285 en 1998. Les parents et les éducateurs s'inquiétaient de plus en plus des répercussions de la baisse de la population combinée à l'isolement géographique de l'île. Dans une région où les liens entre voisins sont solidement ancrés dans la tradition, les familles ne connaissaient pas ce type d'isolement social, qui les inquiétait d'autant plus. Une mère a ainsi exprimé ses craintes :

«Nous sommes souvent isolés du reste de Terre-Neuve à cause de notre situation géographique et de l'aspect saisonnier de nos activités. Quand les glaces nous empêchent de quitter l'île, l'hélicoptère ou l'avion sont nos seuls moyens de transport. Nous avons peu à offrir à nos grands enfants et encore moins aux petits d'âge préscolaire. Là où j'habite, mes enfants n'ont pas de contacts avec d'autres enfants et je crains que cette situation leur nuise quand ils intégreront le système d'éducation conventionnel. Je crains qu'ils soient défavorisés comparativement aux enfants des grands centres, qui ont plus d'occasions d'apprendre.»

Le programme Read With Me

La crainte de l'isolement social et le désir d'accroître la participation des parents au système d'éducation ont contribué au développement du programme *Read With Me* à l'île Fogo. Il a été mis sur pied par le conseil scolaire local avec l'aide des administrateurs et du personnel de Venture Academy, de Développement des ressources humaines Canada et de la Fogo Island Literacy Association.

Le programme s'adressait aux enfants de deux à cinq ans et visait à les familiariser avec les livres tout en familiarisant leurs parents avec le milieu scolaire. Les enseignants avaient remarqué que de nombreux enfants arrivaient en maternelle sans avoir connu – ou très peu – d'expériences préparatoires à l'alphabétisation, comme de comprendre que les livres servent aussi à raconter des histoires, qu'ils contiennent des images et des mots qui racontent une histoire. Le programme *Read With Me* constituait un moyen d'offrir ces premières expériences d'alphabétisation aux familles ayant de jeunes enfants.

Le programme fonctionne comme un service de prêt, dans une classe de l'école primaire. Nous avons acheté une grande variété de livres convenant à différents âges et les avons assortis en groupe de cinq, puis insérés dans des sacs de plastique fermant à une extrémité. Une carte aide-mémoire portant un numéro d'identité et la liste des livres est collée dans le coin supérieur droit de chaque sac. La première année, nous avons ainsi produit 130 sacs (650 livres en tout). Chaque enfant inscrit au programme reçoit en outre un sac de toile et un

étui contenant des crayons de couleur, des ciseaux sécuritaires et un crayon graphique. La fabrication des sacs a été confiée par contrat à un groupe local. Au début, ce sont les enseignants de l'école primaire qui procédaient à la remise des livres un après-midi par semaine. Les parents et les enfants venaient échanger leur sac de la semaine précédente contre un nouveau.

Des bénévoles et des membres de la Fogo Island Literacy Association nous prêtent main-forte depuis le début. Nous avons aussi travaillé en collaboration avec tous les intervenants pour étudier les possibilités d'expansion du programme. Nous avons senti la nécessité d'augmenter la participation des parents et d'ajouter des activités sur place afin de favoriser la socialisation entre parents et enfants. De nombreux parents avaient l'impression de ne pas avoir les connaissances nécessaires pour aider leurs enfants à réussir en classe. Nous avons donc cru qu'une initiative populaire d'alphabétisation familiale pourrait les aider et les encourager à améliorer leurs connaissances tout en leur faisant mieux comprendre l'importance de l'alphabétisation familiale.

Le Fun and Learning Centre

L'association d'alphabétisation et un petit groupe de parents motivés ont entamé le processus de mise sur pied du centre en invitant tous les parents de l'île à participer à une série de rencontres dans les locaux de l'école. Nous étions d'avis que la participation collective permettrait de sensibiliser davantage les gens à l'alphabétisation, de développer leur sentiment d'appartenance et constituerait un moyen de promotion efficace. L'école est un lieu accessible et central, qui symbolise la collaboration¹. Quatorze parents ont assisté à la première séance d'information. Ils étaient peu nombreux, mais très intéressés. Leur enthousiasme nous a encouragés et nous avons la certitude qu'ils communiqueraient cet enthousiasme à d'autres. Leur insistance discrète mais tenace à l'égard de l'expansion du programme a largement contribué à susciter l'appui de la population à cette initiative.

Le sentiment d'appartenance était primordial pour intéresser les gens au projet. Dès le début, l'association d'alphabétisation a insisté sur le fait que les parents seraient les principaux architectes du programme afin qu'il convienne à leurs besoins et à leurs intérêts. Pour bien des gens, cette idée était nouvelle. La conviction que les programmes devaient systématiquement venir d'ailleurs ou d'une institution comme l'école ou le gouvernement était bien enracinée. Peut-être les Terre-Neuviens avaient-ils l'habitude de «faire ce qu'on leur disait» et d'obéir à des gens «qui ne voulaient que leur bien». Le fait que les règles et règlements proviennent d'ailleurs est depuis longtemps devenu un trait de culture à Terre-Neuve. Pour nombre de gens, le moratoire sur la pêche à la morue n'était qu'un autre exemple de leur impuissance et la preuve qu'encore une fois on faisait fi de leurs préoccupations et de leurs compétences dans l'élaboration de la politique des pêches.

1. En 1972, la Fogo Island Central High School est devenue la première école fondée sur les services communs à Terre-Neuve, ce qui signifie que tous les élèves, quelle que soit leur confession religieuse, fréquentent la même école.

Il a donc été primordial de développer un sentiment de pouvoir collectif dans l'élaboration du programme. L'établissement du centre était lié à l'apport des parents et leur a permis de voir que le succès du programme dépendait d'eux. La contribution des parents a été sollicitée à toutes les étapes du déroulement du projet. Par exemple, ils ont proposé et adopté le nom du centre. Chose intéressante, certains nous ont confié avoir trouvé cette expérience très valorisante.

En résumé, quatre éléments ont été essentiels à l'établissement du *Fun and Learning Centre* :

- le besoin du programme dans la communauté;
- la possibilité de compter sur des bénévoles;
- une idée globale des objectifs du programme;
- la patience, la tolérance, la collaboration et la volonté d'écouter.



Temps de lecture au centre.

Objectifs du Fun and Learning Centre

Le but initial du centre était de créer un lieu où parents et enfants pourraient apprendre et s'épanouir en compagnie d'autres parents et enfants. Mais à mesure que le programme prenait forme, nous avons constaté que d'autres objectifs plus précis pouvaient être atteints. En voici les grandes lignes :

1er objectif :

Amener les parents à comprendre l'importance du langage et du développement cognitif précoces en multipliant les occasions d'apprendre entre parents et enfants, cela au moyen d'activités amusantes au centre, notamment : mots à colorier, jeux de calcul, comptines et chansons. À ces

activités s'ajoutent des discussions de groupe et des séances d'information sur l'éveil à l'écrit et les principes généraux d'apprentissage.

2^e objectif :

Donner aux enfants l'occasion de rencontrer d'autres enfants dans un lieu protégé tout en utilisant du matériel qui les aide à développer leur dextérité (découpage et collage, coloriage, dessin, écriture).

3^e objectif :

Mettre à la disposition des parents un lieu agréable où ils peuvent se rencontrer tout en participant aux activités du centre et apprendre des moyens concrets d'aborder les problèmes de comportement, d'apprentissage et de santé.

4^e objectif :

Donner accès à des ressources sur le rôle parental qui favorisent les modèles positifs de lecture et de communication entre parents et enfants.

Vue générale du Fun and Learning Centre

Le *Fun and Learning Centre*, à Venture Academy, est ouvert du lundi au vendredi et le samedi après-midi. Il peut recevoir vingt enfants à la fois. Les parents choisissent un jour qui leur convient et on leur demande de venir ce jour-là. Tous les enfants jusqu'à l'âge de quatre ans sont les bienvenus, y compris les bébés. Ils doivent tous être accompagnés d'un parent ou d'une personne de confiance. Le centre n'est pas une garderie et les parents ne sont pas autorisés à quitter l'immeuble pendant que leur enfant se trouve au centre. Entre 65 et 75 parents et enfants fréquentent le centre chaque semaine.

Le centre est un organisme sans but lucratif, bénévole, qui compte sur les parents et sur les dons pour son fonctionnement. Il est géré par un comité spécial formé d'un noyau de dix parents. Tous les parents participants sont appelés à faire du bénévolat au centre, ce qui permet de ne pas exiger de frais d'inscription ou d'utilisation et de donner ainsi accès aux familles à faible revenu. Plusieurs familles font du covoiturage. Tous ces gestes de partage et de collaboration vont dans le sens de la philosophie selon laquelle tous les enfants devraient avoir la même chance d'apprendre et de s'épanouir.

Le centre procure aux enfants un milieu d'exploration enrichi. Ils y trouvent de la peinture, des costumes et des déguisements, du matériel de bricolage, et «l'heure du conte» met l'accent sur la lecture. D'ailleurs, un coin de lecture est réservé aux enfants qui veulent lire un livre ou se faire lire une histoire par leur parent. Le centre insiste sur la nécessité d'intégrer les livres, la conversation et l'étude à la vie de tout enfant. Nous avons reçu de nombreux commentaires de parents sur l'utilité du centre en ce qui touche l'alphabétisation familiale et sur sa valeur éducative dans l'ensemble. Le *Fun and Learning Centre* constitue une étape positive dans la sensibilisation à l'alphabétisation familiale et il a incité des adultes à participer à des projets d'alphabétisation et de formation de base des adultes.

Les parents du comité de gestion établissent l'horaire mensuel des bénévoles. Chaque personne qui fréquente le centre avec un enfant doit apporter sa contribution. Le travail est ainsi partagé et réparti entre tous les usagers, évitant que certains parents aient à faire du bénévolat tous les jours.

Des équipes de gestion composées d'un chef d'équipe et de trois membres se relaient à la direction du centre le jour de leur choix. Les autres parents ont ainsi le loisir d'aller au centre communautaire, de prendre part aux discussions de groupe, de regarder une vidéocassette ou tout simplement de se détendre et d'échanger des idées sur le rôle parental. La Fogo Island Literacy Association considère que le centre procure d'excellentes occasions de parler d'alphabétisation aux parents et de les renseigner sur les programmes de formation de base et d'alphabétisation pour adultes offerts à l'île.

Lorsque le centre a été mis sur pied, les parents ont soulevé des questions très pertinentes à propos des goûters, des petits besoins pressants, des exercices d'évacuation en cas d'incendie, des chaussures d'intérieur, etc. Voyant leurs suggestions écoutées et se voyant intégrés à la prise de décision, les parents ont compris à la longue que l'organisation et le fonctionnement du centre étaient vraiment entre leurs mains. Voici quelques-unes des lignes directrices que les nouvelles familles sont priées d'observer :

Fun and Learning Centre : Lignes directrices

- La sécurité est primordiale. Ayez toujours un œil sur les enfants que vous amenez au centre.
- Afin de faciliter le rangement, veuillez demander aux enfants de laisser les jouets et les jeux dans les endroits appropriés.
- Si un enfant est malade, on fera appeler son parent. Voilà pourquoi les parents sont priés de ne pas quitter l'immeuble, afin d'être toujours accessibles.
- Dans les corridors, veuillez tenir la main de votre enfant afin de l'empêcher de courir et de déranger les autres classes.
- Les rafraîchissements doivent être pris dans le salon réservé aux parents. Il est interdit d'apporter du thé ou du café dans le centre.
- Les boissons et la nourriture sont interdits dans le centre. Veuillez faire en sorte que votre enfant ait mangé avant d'arriver.
- Utilisez de discipline positive avec votre enfant afin que le centre soit un lieu agréable pour tous et toutes.
- Une boîte est prévue dans le centre pour les dons. Tout don, si petit soit-il, sera apprécié et allégera les frais de fonctionnement du centre.
- Le centre offre aux enfants d'âge préscolaire l'occasion de jouer et d'apprendre ensemble par l'intermédiaire d'activités non structurées conçues pour eux. Alors détendez-vous et profitez de la présence de vos enfants; ils sont petits pendant si peu de temps.

Un bulletin à l'intention des usagers du centre s'est révélé très utile pour augmenter la communication entre les parents, préciser les objectifs et faire part des nouvelles du programme. Les parents l'ont apprécié.

[traduction]

Nouvelles du Fun and Learning Centre

Fogo Island Literacy Association
Bulletin n° 1 du *Fun and Learning Centre*

6 mars 1997

Le centre ouvre ses portes !

Le *Fun and Learning Centre*, destiné aux parents et aux enfants d'âge préscolaire, a ouvert ses portes au début de février et a connu un franc succès tant auprès des parents que des enfants. L'idée d'ouvrir un centre de cette nature, qui suscitait beaucoup d'intérêt depuis des années, s'est enfin concrétisée. De nombreux centres de ressources communautaires dans toute la province nous ont prodigué de précieux conseils sur la façon d'établir les lignes directrices du centre et d'atteindre les objectifs du programme. Nous tenons à remercier sincèrement tous les groupes qui nous ont envoyé de la documentation et nous ont encouragés par téléphone pendant la mise sur pied du centre. Nous exprimons un merci tout spécial à tous les membres du centre pour leur appui et leur enthousiasme.

Outre le *Fun and Learning Centre*, le centre communautaire de l'île Fogo, géré par la Fogo Island Literacy Association, est aussi réservé aux parents qui participent au *Fun and Learning Centre*. C'est un endroit où les mères et les pères peuvent se détendre pendant que leurs enfants s'amuse au *Fun and Learning Centre*. Ils peuvent y trouver des vidéos, des livres, du café et une atmosphère détendue.

Le *Fun and Learning Centre* est géré par des parents bénévoles et ne fait pas office de garderie. Comme le programme s'adresse aux parents et aux enfants, un parent ou une personne de confiance doit accompagner l'enfant. Par personne de confiance, on entend une personne qui garde régulièrement l'enfant quand les parents travaillent à

l'extérieur ou s'absentent. Tous les parents qui amènent un enfant au centre doivent rester sur les lieux. Cette règle est très importante afin que nous puissions les joindre en cas d'urgence.

Fusion entre le programme Read With Me et le Fun and Learning Centre !

Le *Fun and Learning Centre* et le comité *Read With Me* se sont unis afin d'offrir aux enfants et à leurs parents un programme plus complet. Le centre jouit maintenant d'un programme de lecture intégré et les parents peuvent échanger leurs livres en venant au centre. Nous avons aussi besoin de bénévoles pour insérer les feuilles de «devoirs» dans les sacs à livres; de nombreux enfants adorent apporter des «devoirs» à la maison dans le cadre de leur aventure scolaire hebdomadaire. Veuillez communiquer avec Della si vous avez envie de donner un coup de main.

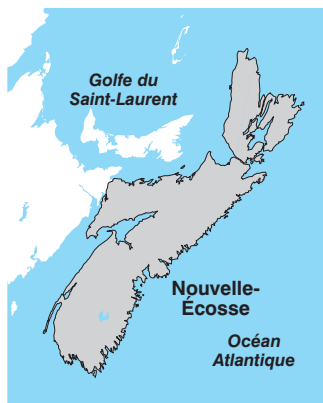
Le comité des parents – Votre comité !

Si vous voulez devenir membre du comité de parents du *Fun and Learning Centre*, veuillez signer la feuille de candidature affichée au mur du centre. Le comité de parents est un sous-comité de la Fogo Island Literacy Association. Les membres du comité doivent assister régulièrement aux réunions du *Fun and Learning Centre*. Si vous voulez vous proposer comme chef d'équipe plutôt que comme membre du comité, veuillez le mentionner à l'un des autres chefs d'équipe bénévoles.

Pour obtenir des renseignements sur le *Fun and Learning Centre*, communiquer avec :

Della Coish, Literacy Coordinator
Fogo Island Literacy Association
C. P. 15
Stag Harbour (Terre-Neuve) A0G 4B0

Tél. : (709) 266-2328
Télec. : (709) 266-2568



L'alphabétisation familiale en Nouvelle-Écosse

Bien que les conseils scolaires et les conseils d'alphabétisation soient traditionnellement associés au développement des programmes d'alphabétisation, la communauté joue un rôle de plus en plus important dans ce domaine. Le Hants Shore Health Centre, présenté dans cette section, est un exemple de l'ampleur des efforts de collaboration d'une communauté qui attache une grande importance à l'alphabétisation familiale.

Le programme Learning Together du Hants Shore Health Centre

Patricia Helliwell

Introduction

La région appelée Hants Shore s'étend le long de la baie de Fundy, dans la partie ouest du comté de Hants, en Nouvelle-Écosse. Elle compte environ 900 ménages répartis dans treize localités, qui s'échelonnent entre Upper Burlington et Tennycap. Pour la majorité des habitants, les services les plus proches sont situés à Windsor. Jusqu'à il y a huit ans environ, les programmes préscolaires et les garderies éducatives étaient fort peu nombreux dans la région. En plus, la bibliothèque municipale la plus proche se trouve à 45 kilomètres et le service de bibliobus n'est pas toujours facilement accessible.

Au centre de la région se trouve le Hants Shore Community Health Centre, qui fournit des soins de santé aux 3 000 habitants du littoral. La philosophie du centre repose sur la croyance selon laquelle des soins de santé de qualité sont le garant du bien-être physique, mental et social de la personne. C'est pourquoi on s'est efforcé de faire de ce centre plus qu'un simple lieu de traitement. Le Hants Shore Community Health Centre, dans son engagement envers la communauté, considère la famille comme la clef de voûte du bien-être et de la santé. Parce qu'ils visent expressément les familles, les programmes d'éducation sanitaire mis sur pied par le centre sont le moyen le plus efficace pour garder adultes et enfants en santé.

Faisant preuve d'une grande lucidité, le Hants Shore Community Health Centre s'est rendu compte que l'alphabétisation est également essentielle à la croissance sociale, mentale et physique de l'individu, et c'est pourquoi il prend part activement, depuis des années, à des programmes d'alphabétisation familiale et communautaire. Le présent article porte donc autant sur les partenariats favorisés par le centre que sur les programmes d'alphabétisation familiale proprement dits. La section suivante donnera au lecteur une idée de la philosophie du centre en matière d'alphabétisation.

L'engagement communautaire et le Hants Shore Community Health Centre

Depuis toujours, c'était un médecin de campagne tenant cabinet à domicile qui soignait les gens de la région. En 1984, lorsqu'il n'a plus été possible de pratiquer ce genre de médecine, l'idée d'un centre de santé communautaire s'est fait jour grâce à la détermination des habitants de la région. Un groupe de résidents préoccupés par la question ont fondé la Hants Shore Health Association et lui ont donné pour mandat d'établir et de diriger un centre de

santé communautaire afin que la communauté continue de bénéficier de soins de santé adéquats et accessibles.

Le Hants Shore Community Health Centre a été inauguré en septembre 1985. Il est un des rares établissements de santé en Nouvelle-Écosse à appartenir en propre à la communauté et à être exploités par elle. La participation des citoyens à tout ce qui touche à la distribution des soins de santé lui tient aussi à cœur. Le centre estime que sa mission consiste à procurer à la communauté toute la gamme des soins de santé primaires et à mettre en place des structures de promotion de la santé et de médecine préventive.

C'est grâce au travail des bénévoles et à l'appui de la communauté que le centre a vu le jour. Les bénévoles ont, en effet, consacré plus de 14 000 heures à la mise sur pied du centre. Des gens ont fait don du bâtiment et d'un puits foré; des bénévoles ont construit un sous-sol, réparé les canalisations électriques et exécuté les branchements d'électricité. Ils ont aussi construit une voie d'accès pour les voitures. Sur toute la longueur du littoral, d'autres bénévoles se sont occupés d'organiser diverses activités de financement, telles que ventes d'aliments, danses, souscriptions, ventes aux enchères et jamborees.

C'est au conseil d'administration, composé de bénévoles élus issus de la communauté, qu'il incombe, depuis le début, de diriger le centre. Dès le commencement, le centre s'est inspiré de l'esprit de la Charte d'Ottawa pour la promotion de la santé et des *Nova Scotia Provincial Health Goals* (objectifs provinciaux en matière de santé). Dès le début également, le conseil et ses employés ont étroitement adhéré à la définition générale que donne l'Organisation mondiale de la santé du mot santé, soit «un état de complet bien-être physique, mental et social, [qui] ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité».

Le centre sert une population de 3 000 habitants. Il emploie un médecin à temps plein et un autre à temps partiel, un coordonnateur pour la promotion de la santé, une réceptionniste, un employé de pharmacie à temps partiel, une monitrice de garderie éducative ainsi que des animateurs pour différents programmes de promotion de la santé. Grâce à des subventions gouvernementales et à des programmes d'appui aux projets à court ou à long terme, le centre injecte dans l'économie locale environ 226 000 \$ par année.

Parce qu'il est convaincu du fait que les gens doivent se responsabiliser eux-mêmes par rapport à leur santé et à celle de la communauté, le centre continue de faire office de catalyseur dans de nombreux programmes et projets qui ont une incidence directe sur le bien-être global de la communauté. Le centre appuie et encourage l'engagement communautaire. Il s'est constamment employé, depuis le début, à créer des milieux favorables, à renforcer l'action communautaire et à favoriser l'acquisition de compétences personnelles. Grâce au concours de la communauté, le centre travaille d'arrache-pied pour faire du Hants Shore un milieu de vie à la fois plus sain et plus sûr.

Les initiatives du Hants Shore Community Health Centre

Le centre participe à toutes sortes d'activités d'aide à la communauté et d'initiatives créatrices. Il a contribué à l'apparition de milieux favorables en parrainant et en formant des groupes sociaux, par exemple un réseau de

femmes et un réseau d'aînés, un groupe de soutien pour les personnes souffrant de douleurs chroniques et un programme «anti-déprime» pour aider les femmes des régions rurales à lutter contre la dépression et à rompre l'isolement dans lequel elles vivent.

Le centre prête son concours à la coordination d'activités de loisirs et de sports; cela peut aller de l'organisation en équipes à la création de nouvelles infrastructures (patinoire communautaire extérieure, pistes de ski de fond et sentiers de randonnée), en passant par l'amélioration des installations de loisirs existantes. Le centre parraine aussi un camp d'été pour les enfants âgés de 6 à 10 ans et accorde son soutien, pendant tout l'été, à des équipes de soccer et de balle composées d'adolescents et à la pratique du golf et du canotage chez les jeunes. Parmi les autres formes d'engagement, mentionnons les petits comités mis en place pour servir de fer de lance au développement du tourisme dans la région et les moyens mis à la disposition d'organismes communautaires, comme ceux qui se préoccupent de la coupe à blanc et de l'utilisation des sols.

Au cours des années passées, le centre a offert aux gens de la région un cours de perfectionnement pour l'obtention d'un diplôme d'équivalences secondaires, un groupe de recherche d'emploi, un club de devoirs pour adolescents, un programme de compétences parentales et un programme de garderie éducative fonctionnant de deux à cinq matins par semaine. En collaboration avec le ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse et divers organismes communautaires locaux, le centre a aussi mis en oeuvre d'autres activités d'alphabétisation, telles que distribution à toutes les familles de la région d'une trousse d'information sur la santé communautaire, création d'un bulletin communautaire intitulé *Upshore/Downshore* et organisation d'ateliers d'alphabétisation familiale et d'un programme d'alphabétisation familiale réunissant enfants d'âge scolaire et préscolaire, parents et enseignants.

Le centre de santé communautaire a également publié *Shorelines*, recueil de lettres et de poèmes dont certains sont l'oeuvre d'habitants du Hants Shore. *Shorelines* avait pour but de promouvoir l'alphabétisation et de susciter la fierté et l'estime de soi au sein de la communauté. Publié en 1996, le document s'est vendu à plus de 800 exemplaires en Nouvelle-Écosse. Il a contribué à mieux faire connaître les activités d'alphabétisation offertes à la communauté et a permis de réunir des sommes supplémentaires pour nos projets d'alphabétisation.

Il s'est établi un partenariat solide entre le centre et l'école primaire Dr. Arthur Hines. Un programme visant à servir des petits-déjeuners aux élèves de l'école a vu le jour sous l'égide de la directrice, M^{me} Hazel Dill, et du D^r Michael Cussen, médecin du centre, et grâce à un programme commun de collecte de fonds. L'école fournit des locaux pour les événements communautaires et les programmes familiaux parrainés par le centre — repas à participation, foires et danses, réseau de femmes, groupe de soutien pour les personnes souffrant de douleurs chroniques, programme offert le matin aux mères et à leurs tout-petits. Le centre de santé communautaire et l'école ont organisé des débats entre experts sur la gestion du stress et la violence familiale à l'intention de la communauté. Un programme de ski de fond a vu le jour à l'école grâce à une subvention octroyée par le centre pour l'achat de skis.

Il existe de nombreux liens entre le centre et l'école Dr. Arthur Hines. Des bénévoles du centre prêtent leur concours à l'école pour nombre d'activités, par exemple l'enseignement individuel offert aux élèves en lecture (tutorat). Le centre a mis sur pied un programme de visites de membres de la communauté pour les élèves de cinquième et de sixième années; à l'intérieur de ce programme, des hommes représentant divers métiers et professions sont venus à l'école parler de leur travail et lire aux élèves des articles sur le sujet. Les gens du centre étaient, en effet, d'avis qu'il était important pour les élèves d'être mis en présence de modèles à la fois de lecture et de comportement masculin. Ainsi, les élèves ont pu faire connaissance d'un agrobiologiste, d'un bûcheron, d'un chercheur, d'un ébéniste et musicien et d'une personne de l'Armée de l'air. Ces adultes ont tous insisté sur le rôle que joue la lecture dans leur vie professionnelle et personnelle.

Dans les parties suivantes, nous expliquons de façon plus précise comment sont nés les ateliers d'alphabétisation familiale offerts conjointement par le centre de santé communautaire du Hants Shore et l'école Dr. Arthur Hines et comment ces ateliers ont été mis en oeuvre.

Genèse du programme *Learning Together*

Au début des années 90, la Section de l'alphabétisation du ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse a déterminé qu'une aide directe aux familles en matière d'alphabétisation serait sans doute un des moyens les plus efficaces pour contribuer à l'amélioration des connaissances fondamentales dans la province. La Section de l'alphabétisation compte six régions géographiques et possède un animateur en alphabétisation par région. Avec l'aide de groupes de bénévoles, d'organismes communautaires et de spécialistes de Développement des ressources humaines Canada, les animateurs de chacune des régions ont clairement défini les besoins en matière d'alphabétisation familiale. Partout dans la province, des organismes avaient demandé qu'on les aide à sensibiliser la population au rôle que doit jouer la famille dans l'alphabétisation et à procurer aux familles les ressources nécessaires à cette fin.

Dans la région de Hants Shore, on avait déjà commencé, à l'instigation du centre de santé communautaire, à poser des jalons pour amener la communauté à remplir son rôle dans l'alphabétisation des familles. En 1992, la trousse d'information *Healthy Families* avait été créée grâce aux efforts communs du ministère provincial de l'Éducation, du centre de santé communautaire et du Secrétariat national à l'alphabétisation. Cette trousse, dont toutes les familles de la région ont obtenu un exemplaire, comprenait d'attrayantes brochures faciles à lire sur différents sujets concernant la promotion de la santé. En voici quelques exemples :

- *Healthy Families: Introducing the Kit* (présentation de la trousse *Healthy Families*)
- *First Aid: Caring for someone who is hurt or sick* (Premiers soins : conseils pour prendre soin d'une personne blessée ou malade)
- *Health: Keeping healthy, fit and safe* (Santé : conseils pour rester en santé, garder la forme et assurer sa sécurité)
- *Nerves: Dealing with feelings and problems* (Nerfs tendus : conseils pour affronter ses problèmes et composer avec ses émotions)

- *Education: Learning to be healthy* (Éducation : apprendre à faire attention à sa santé)^{*1}

Le succès de la série *Healthy Families* est venu apporter de l'eau au moulin pour la mise sur pied du programme provincial *Learning Together*. Un des buts de ce programme était de mettre à la disposition des communautés des ressources en alphabétisation familiale et du matériel didactique abordables grâce auxquels elles allaient pouvoir offrir des ateliers d'alphabétisation familiale sans avoir à suivre au préalable une formation coûteuse. Des manuels conçus expressément pour les ateliers et s'accompagnant de brochures faciles à lire pour les parents allaient permettre aux communautés d'organiser et de donner des ateliers d'alphabétisation familiale sans qu'elles soient forcées de suivre une formation poussée ou de recourir à une aide coûteuse.

En 1993, l'engagement pris par le gouvernement provincial de sensibiliser davantage les gens à l'importance du rôle que doit avoir la famille dans l'alphabétisation comme partie intégrante de l'éducation permanente a abouti à la création d'une série de quatre ateliers d'alphabétisation familiale intitulée *Learning Together*. Ces ateliers visaient à ce que les parents se sentent plus compétents et mieux outillés pour soutenir leurs enfants dans leur apprentissage, tant à l'école qu'à la maison. Ils leur ont fourni l'occasion de découvrir la matière enseignée aux enfants et le processus d'apprentissage des enfants. En présentant aux parents des activités amusantes à faire en famille, les animateurs leur ont suggéré des moyens pour aider les enfants dans leurs travaux scolaires. Les ateliers ont aussi amené les parents à examiner leurs propres attitudes par rapport à l'apprentissage et les ont encouragés à perfectionner leurs compétences en lecture et en écriture.

Des programmes d'alphabétisation familiale ont été mis sur pied pour trois groupes distincts en Nouvelle-Écosse : les anglophones, les Acadiens et les Mi'kmaq. La version française des ateliers, *J'apprends avec mon enfant*, insiste de façon plus particulière sur les facteurs culturels qui influent sur l'acquisition des connaissances. La version mi'kmaq, pour sa part, aborde des croyances et des valeurs culturelles ainsi que des préoccupations et des questions qui touchent plus particulièrement cette communauté.

Quatre brochures ont été écrites dans un anglais simple pour accompagner ces ateliers :

- Atelier n^o 1 : *Families and Learning* (L'apprentissage en famille)
- Atelier n^o 2 : *Families and Reading* (La lecture en famille)
- Atelier n^o 3 : *Families and Writing* (L'écriture en famille)
- Atelier n^o 4 : *Families and School* (La famille et l'école) [sous forme de version préliminaire — à paraître ultérieurement]^{**2}

Ces brochures mettent en évidence des moyens auxquels les familles peuvent recourir à la maison pour aider les enfants dans leur apprentissage et expliquent pourquoi il est important de commencer tôt à lire et à écrire avec les enfants. Elles offrent des suggestions pratiques pour aider les enfants à lire et à

1. * Titres français officiels fournis à titre indicatif.
2. * Titres français officiels fournis à titre indicatif.

écrire à la maison grâce à l'interaction entre parents et enfants et à l'utilisation de matériaux qui ne coûtent pas un sou.

Les ateliers ont été donnés par des animateurs en alphabétisation du ministère de l'Éducation, avec l'appui d'organismes communautaires de partout dans la province. Le ministère de l'Éducation a organisé plusieurs séances de «formation des formateurs» pour les alphabétiseurs et des bénévoles de la communauté pour favoriser la mise sur pied des ateliers dans les milieux les plus divers. Du matériel didactique, dont une boîte-classeur contenant les grandes lignes des ateliers, des articles et de la documentation, ainsi que des idées de rétroprojections et de discussions, a été préparé à l'intention des animateurs d'atelier. Un vidéo intitulé *All Things Wise and Wonderful* a été réalisé afin d'encourager la discussion sur les activités d'alphabétisation précoces fondées sur l'interaction entre parents et enfants et la lecture en famille à la maison. La trousse de l'animateur a été modifiée en fonction des réactions des parents qui ont pris part aux ateliers pilotes et distribuée ensuite à des organismes communautaires partout dans la province. Les parents inscrits aux différents ateliers d'alphabétisation familiale reçoivent, pour un prix minime, des brochures et du matériel documentaire qui leur fournit des informations complémentaires pour favoriser l'apprentissage en famille.

Depuis que les ateliers *Learning Together* et la documentation correspondante ont vu le jour, l'intérêt qu'ils suscitent ne cesse de croître partout dans la province. Des organismes comme la Nova Scotia School Board Association, par qui des écoles locales et des enseignants ont appris l'existence du programme, ont aidé à faire connaître la série d'ateliers. Bon nombre d'organismes communautaires ont organisé des soirées-bénéfices dans leurs localités respectives afin que les familles puissent prendre part aux ateliers *Learning Together* sans qu'il leur en coûte un sou. Par exemple, dans la région de Hants Shore, le centre communautaire fournit le matériel gratuitement.

A. Avant de commencer la lecture

1. Choisissez un livre qui va plaire à vos enfants.
2. Faites en sorte que cette période de lecture soit un moment agréable. Tâchez d'éteindre la télé et la radio. Installez-vous dans un endroit confortable et assurez-vous qu'il y a assez de lumière.



3. Éveillez la curiosité de vos enfants au sujet de l'histoire que vous vous apprêtez à lire. Attirez leur attention sur le titre, les images, la manière dont le récit est organisé (p. ex. : division en chapitres) et les premières lignes de celui-ci. Posez-leur des questions, par exemple :
 - Que savez-vous à propos de cette histoire?
 - D'après vous, sur quoi cette histoire porte-t-elle?
 - Qu'est-ce que vous espérez découvrir à la fin de cette histoire?
 - Y a-t-il des choses dont vous vous souvenez depuis la dernière fois que nous avons lu cette histoire?

Mise en place du programme *Families Learning Together* dans la région de Hants Shore

À l'automne 1995, grâce à l'aide du Secrétariat national à l'alphabétisation, le Hants Shore Community Health Centre a créé le poste de coordonnateur des programmes d'alphabétisation. J'ai aussitôt commencé à offrir des ateliers de deux heures à l'école Dr. Arthur Hines à l'intention de petits groupes de parents. La documentation établie par la Section de l'alphabétisation de la Nouvelle-Écosse pour les ateliers *Learning Together* m'a paru tout à fait appropriée pour le genre d'ateliers que je voulais offrir aux parents de la région. D'après mon expérience, les parents souhaitent tous ce qu'il y a de mieux pour leurs enfants et accepteront avec fierté d'être les premiers enseignants de leurs enfants. Reste que bien des parents ne se sentent pas prêts à remplir ce rôle et cherchent à obtenir de l'information ou de l'aide à cet égard. Il est alors important que nous reconnaissions la difficulté d'être parents et que nous témoignions du respect envers ceux qui assument cette lourde responsabilité.

Sept ou huit familles se sont présentées aux deux premiers ateliers et quatre autres aux deux suivants. Les familles se sont montrées très enthousiastes, mais j'ai été déçue, pour ma part, du faible taux de participation. Dans l'esprit des gens, il s'agissait d'événements ponctuels; aussi personne n'a pris part à plus d'un atelier. Il semble aussi que les parents n'aient pas suffisamment de temps dans la journée pour venir passer deux heures dans un atelier.

En juin 1996, on m'a invitée à faire partie d'un groupe de spécialistes qui devaient, pendant la semaine consacrée à la synthèse de fin d'année, à l'école Dr. Arthur Hines, rencontrer les parents de tous les enfants de la maternelle. C'est à partir de ce moment que j'ai réussi à rejoindre un grand nombre de jeunes familles; la demande pour mes ateliers s'est par la suite maintenue à un niveau constant.

En juin, pendant la synthèse de fin d'année, les parents rencontrent l'infirmière de santé publique, l'hygiéniste dentaire, l'orthophoniste et moi-même tandis que les enfants sont en classe. C'est ainsi que j'ai pu, d'année en année, communiquer des informations à chacun des parents au sujet des ateliers. Au cours de l'année scolaire 1996-1997, les ateliers *Families Learning Together* et *Families Reading Together* ont été donnés quatre fois, et 32 parents en tout y ont assisté. La plupart des parents qui viennent à ces ateliers facultatifs connaissent déjà l'importance des activités familiales pour l'acquisition des capacités de lecture et d'écriture. Ces parents trouvent chez nous de nouvelles idées, qui viennent s'ajouter à celles qu'ils appliquent déjà à la maison. Des adultes nous signalent parfois qu'ils ont eux-mêmes de la difficulté à lire et qu'ils comprennent combien il est important pour leurs enfants d'entendre leurs parents leur parler et leur lire des histoires dès un jeune âge.

Contenu des ateliers *Families Learning Together*

Chaque atelier commence par une discussion entre parents, où chacun se rappelle des expériences vécues comme apprenants pendant leur vie d'adulte. C'est triste, bien souvent, d'entendre des parents raconter combien ils se sont sentis stupides, ridicules ou démoralisés à cause de commentaires désobligeants. Tous les parents ont su montrer avec enthousiasme qu'ils

veulent ce qu'il y a de mieux pour leurs enfants et sont impatients d'approfondir le contenu des ateliers.

À la première séance de *Families and Learning*, nous parlons de ce que nous apprenons et des lieux d'apprentissage. L'animateur note les idées du groupe et guide les parents dans l'observation des différences entre la manière dont les enfants apprennent à la maison et celle dont ils apprennent à l'école. Les parents s'animent beaucoup quand vient le temps de parler des moyens qu'ils emploient pour faciliter l'apprentissage de leurs enfants, et certains émettent des idées et des suggestions que d'autres ont envie d'essayer eux-mêmes à la maison. Les parents prennent ensuite part en petits groupes à une activité qui consiste à énumérer différents types d'apprentissages que les enfants expérimentent avec leurs parents dans les tâches domestiques quotidiennes, comme la préparation des repas, la lessive, les travaux extérieurs, les commissions, l'habillage, etc. Ils examinent des moyens de créer à la maison un environnement propice à l'apprentissage par le jeu en mettant à la disposition des enfants des livres, du papier et des crayons, des crayons de couleur, de vieilles revues ainsi que des lettres et des chiffres aimantés.

Pendant la séance *Families and Reading*, les parents regardent le vidéo *All Things Wise and Wonderful*, qui porte sur l'heure du conte en famille, et font part aux autres des expériences de lecture qu'ils ont eux-mêmes vécues avec leurs enfants et de ce qu'ils ont pu observer dans ces occasions. Ils participent ensuite, en petits groupes, à des séances de lecture à voix haute, suivies elles-mêmes d'une discussion visant à mettre en lumière les différentes expériences d'apprentissage auxquelles peut donner lieu cette agréable activité qu'est la lecture en famille. Les parents échangent des stratégies pour inculquer aux enfants l'amour de la lecture, leur apprendre à écouter, enrichir leur vocabulaire, les amener à saisir le sens de l'histoire dans un livre et leur inculquer des valeurs par le moyen de la lecture.

Families Writing Together prend une forme différente d'un atelier. Je demande, en effet, aux parents de raconter par écrit une anecdote de leur enfance et de l'envoyer à l'école en même temps qu'une histoire écrite par leurs enfants. On peut, si on le désire, réunir ces histoires dans un «grand livre» familial réalisé pour la classe de maternelle et dont chaque famille aura un exemplaire. Voici quelques exemples d'anecdotes relatées par les parents dans un de ces «grands livres» :

*Je m'appelle Mary Smity.** Mon histoire porte sur un chien que j'ai eu petite. C'était un chien brun de taille moyenne qui s'appelait Sandy. Il avait l'habitude de courir et de jouer avec nous, les enfants, partout où nous allions. Un des souvenirs que j'ai de ce chien c'est qu'il ne se sauvait jamais, et quand nous rentrions à la maison, il venait avec nous. Un jour, malheureusement, Sandy a voulu nous accompagner, mais nous l'avons laissé à la maison. Une des fenêtres à laquelle il y avait une moustiquaire était restée ouverte; Sandy a grugé la moustiquaire et s'est retrouvé dans le chemin, où il a été frappé par un gros camion.

Josey : Maman, parle-moi de ton Noël préféré; et ton jouet préféré, tu avais quel âge quand tu l'as eu?*

*Tous les noms sont fictifs.

Maman : Eh bien Josey, je ne me souviens pas d'avoir vraiment aimé un Noël plus qu'un autre, mais il y en a un qui me revient de façon plus particulière. C'était en 1987. L'année où j'ai reçu en cadeau ma veste d'école, avec mon nom dessus, rien de moins. J'ai aussi eu un autre cadeau bien spécial cette année-là : la généalogie de ma famille. Ta grand-maman en avait une, et j'ai littéralement usé le livre à force de le lire. Mais d'en avoir une bien à moi, c'était quelque chose. Pour ce qui est de mon jouet favori, je devais avoir 9 ans. Ma soeur et moi avons reçu un ensemble de cuisine Holly Hobbie, qui comprenait quatre pièces. Je crois que nous avons joué avec ça plus qu'avec n'importe quoi d'autre.

Nous avons élaboré un questionnaire pour obtenir des commentaires sur le programme au cours des visites à domicile. Le tableau 1 renferme un échantillon des réactions obtenues des parents.

Tableau 1
Vos opinions nous sont indispensables

- 1) Quelles sont les choses les plus utiles que vous avez apprises à l'intérieur de *Families Learning Together*?
D'avoir pu constater que des activités comme la lessive sont de bonnes occasions pour parler. Mon fils tire sur la corde à linge pendant que, moi, je plie les vêtements. Il dit «ça c'est à moi, ça c'est à papa, ça c'est grand», et ainsi de suite.
- 2) À la maison, quelles sont les activités les plus propices pour apprendre à tenir une conversation et apprendre de nouveaux mots?
Quand il fait des dessins, il n'arrête pas de parler de ses dessins... Lorsque nous nourrissons les lapins la fin de semaine.
- 3) Quelles sont les idées qui vous ont plu le plus à l'intérieur de *Families Reading Together*?
Qu'on puisse lire les images aussi bien que les mots. Il lit toutes les images et il voit absolument tout.
- 4) Y a-t-il des idées contenues dans la brochure *Families Reading Together* qui vous ont été utiles?
Oui, le fait qu'on puisse aussi lire les images.
- 5) Quelle période de la journée vous semble la plus propice pour lire avec votre enfant?
Le matin, quand il est reposé... N'importe quand, en fait. Lorsqu'il est à la maison, il lui arrive souvent de m'apporter un livre et de réclamer une histoire.
- 6) Quel genre d'histoires aimez-vous lire?
Des histoires sur les animaux.
- 7) Quel livre votre enfant réclame-t-il constamment?
Alice in Wonderland [Alice au pays des merveilles] et I've Been Working on the Railroad.
- 8) Votre enfant aime-t-il les comptines?
Oui.
- 9) Aimerez-vous qu'il y ait une période précise de prévue pour rencontrer d'autres parents et examiner des livres pour enfants?
Oui, ce serait une bonne idée. Je suis toujours à la recherche de livres pour enfants.

Nouveautés à l'intérieur du programme *Families Learning Together*

Des visites à domicile ont été instaurées récemment afin de garder le contact avec les familles ayant pris part aux ateliers. Il semble que les familles apprécient cette occasion qui leur est offerte de parler de leurs enfants; en ce qui me concerne, ces visites me donnent la chance d'inviter les gens à prendre part à d'autres programmes offerts par le centre de santé communautaire. Les familles montrent de l'intérêt pour le programme de compétences parentales *Nobody's Perfect* [Y'a personne de parfait] et la réunion hebdomadaire «mamans et tout-petits». Il s'agit, dans ce dernier cas, de réunions sans cérémonie où des petits groupes formés de mères et de leurs bébés vont chez une voisine pour entendre des histoires et rencontrer du monde. Ces réunions sont populaires particulièrement auprès des jeunes mères qui vivent dans l'isolement et qui peuvent ainsi commencer à tisser des liens avec d'autres personnes.

Nous avons également mis sur pied une activité qui a lieu le samedi matin à l'école Dr. Arthur Hines et qui a pour but d'amener les adolescents à prendre part à des activités d'alphabétisation dans la région de Hants Shore. Devant un auditoire composé d'enfants âgés de un à cinq ans et de leurs parents, ces jeunes présentent des histoires pour enfants sous forme de sketches et, avec eux, ils chantent des comptines et font des jeux dans lesquels on chante des chansons.

Grâce à ces nouveautés, le programme *Learning Together* continue de recevoir l'appui des gens et on espère que le nombre de personnes intéressées ira en grandissant.

Références

- Hants Shore Community Health Centre (1992). *Healthy families: Your community health kit*, Halifax (N.-É.), Department of Education, Literacy Section.
- Nova Scotia Department of Education (1994). *Learning Together*, Ateliers d'alphabétisation familiale (matériel didactique, brochures destinées aux familles, vidéo). Halifax (N.-É.), Department of Education, Literacy Section.

Pour plus de renseignements sur le programme *Learning Together* du Hants Shore Community Health Centre, prière de s'adresser à :

Patricia Helliwell
Hants Shore Community Health Centre
R. R. 1, Newport
Comté de Hants (Nouvelle-Écosse)
B0N 2A0

Tél. : (902) 633-2110

Carmelle d'Entremont
Nova Scotia Department of Education and Culture
Adult Education Section
2021, rue Brunswick
C. P. 578
Halifax (Nouvelle-Écosse)
B3J 2S9

Tél. : (902) 424-5162

L'alphabétisation familiale en Ontario



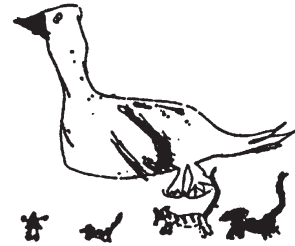
Un réseau de collèges communautaires et d'organismes communautaires sans but lucratif forme la base des programmes d'alphabétisation des adultes dans cette province. Grâce au soutien du gouvernement pour l'alphabétisation dans les domaines de la formation en milieu de travail et de l'emploi, les programmes axés sur l'alphabétisation familiale jouissent de l'appui de groupes communautaires et de conseils scolaires qui comprennent l'importance de la contribution des parents à l'alphabétisation de leurs enfants. Dans cette section, on présente deux programmes qui bénéficient depuis longtemps d'un soutien de la part de la communauté. Parce que le programme *Parent-Child Mother Goose* a été reproduit dans de nombreuses autres communautés, on présente également le compte rendu d'une version adaptée de ce programme, appelée *Rhymes That Bind*.

Le programme Parent-Child Mother Goose

Celia Lottridge

Introduction

Imaginez un groupe de mères, quelques pères et des grands-mères assis en cercle sur des tapis dans une pièce vide. Certains adultes ont un bébé sur les genoux, plusieurs tout-petits sont à côté de leurs parents; d'autres se promènent dans la pièce pour socialiser. L'une des deux animatrices enseigne une comptine. "Voici une très bonne comptine pour le changement de couche, mais les enfants en raffolent tout le temps, dit-elle. En voici les paroles : "Leg over leg, the dog went to Dover ..." (clopin-clopant, le chien s'en va à Caen). Bienvenue au programme *Parent-Child Mother Goose!*



Il est reconnu que la capacité de lire et d'écrire est fonction d'une expérience positive et importante de la langue parlée. Le programme *Parent-Child Mother Goose* vise notamment à aider les familles qui n'inculqueraient peut-être pas naturellement à leurs bébés et à leurs jeunes enfants une expérience suffisante de la langue parlée pour leur permettre de se familiariser et d'être à l'aise avec la vaste gamme d'outils et d'activités d'expression verbale.

Les parents qui participent au programme s'habituent à utiliser un langage structuré et inventif avec leurs enfants, qu'ils voient réagir très tôt à l'expression verbale. Ceux et celles qui ne se sentent pas à l'aise avec l'imprimé et les livres ou qui ne savent peut-être pas suffisamment lire et écrire peuvent apprendre des poèmes et des histoires sans avoir à les lire. Les parents qui se sentent peut-être incapables d'offrir à leurs enfants un bon départ pour l'acquisition du langage et l'apprentissage constatent qu'ils ont quelque chose à offrir à leurs enfants. Certains prennent confiance en leur capacité d'apprendre et de s'exprimer. Toutes ces expériences offrent un excellent point de départ et un soutien constant pour d'autres activités d'alphabetisation familiale.

Durant les séances de groupe et les activités inspirées du programme à la maison, les enfants ont très tôt une expérience agréable du rythme, des comptines et de la signification des mots. Ils acquièrent de façon très naturelle le sens de la structure d'une histoire. La réponse joyeuse des enfants de tous âges aux comptines et aux histoires entendues en groupe et l'apprentissage qui se fait manifestement ("elle connaît *toutes* les comptines") encouragent vraiment les parents à poursuivre ces activités dans le contexte familial.

Ce sont là les concepts fondamentaux sur lesquels repose le programme *Parent-Child Mother Goose*, offert par un organisme de bienfaisance sans but

lucratif qui exploite depuis 1986 un réseau de groupes répartis en divers secteurs de la région métropolitaine de Toronto. Depuis 1993, des ateliers de formation et des ressources permettent à un certain nombre d'organismes à l'échelle du pays de commencer à offrir des programmes inspirés de la structure de *Parent-Child Mother Goose*. En 1997, des programmes *Parent-Child Mother Goose* étaient offerts dans cinq provinces.

Aperçu du programme

Dans le cadre du programme *Parent-Child Mother Goose*, les parents et leurs enfants sont invités à assister à des séances hebdomadaires d'environ une heure et demie. Le programme peut être dispensé de façon autonome dans divers lieux communautaires, comme les centres de loisirs, les centres de santé, les salles paroissiales et les refuges pour les familles sans abri. Il peut également être offert par des organismes polyvalents, comme des centres de ressources pour les parents ou des centres d'accueil parents-enfants, dans un projet domiciliaire. Le programme est habituellement dispensé dans les secteurs où le besoin est élevé et s'adresse particulièrement aux parents à faible revenu, isolés, peu instruits, nouvellement arrivés au pays ou dans la ville ou qui n'ont pas eu de modèle positif de rapports parents-enfants.

Les activités du programme sont axées sur la littérature orale : comptines, chants et histoires. Parents et enfants s'assoient en cercle sur le plancher avec deux animateurs pour apprendre de nouvelles comptines, réciter celles que tout le monde connaît, chanter des chansons et écouter des histoires. L'enseignement s'adresse aux parents, avec la participation des enfants, qui peuvent aussi faire un somme ou se promener dans la salle, selon leur âge. On discute à bâtons rompus de la façon dont les comptines peuvent être et sont utilisées dans le quotidien, ainsi que des questions liées au développement de l'enfant qui peuvent surgir. L'atmosphère est détendue et ouverte. Le temps est réparti entre des conversations spontanées, des collations et un enseignement plus structuré.

Le programme prend habituellement la forme de dix séances hebdomadaires, mais les participants peuvent assister à d'autres séries tant que leurs enfants entrent dans le groupe d'âge visé. À la fin de chaque séance, les participants reçoivent un dépliant où sont imprimées les paroles de toutes les comptines et chansons qui ont été enseignées. Les parents disent utiliser le dépliant pour se rafraîchir la mémoire et, comme les comptines sont populaires, le dépliant devient un outil précieux souvent utilisé.

Variantes du programme Mother Goose

Si toutes les variantes du programme *Parent-Child Mother Goose* comprennent le programme de base que nous venons de décrire, il faut adapter des programmes individuels aux besoins des familles participantes. C'est ainsi que quatre types de programmes assortis de qualités et d'activités distinctes liées aux besoins en alphabétisation familiale de ces groupes ont vu le jour.

Programme pour tout-petits

Le programme original a été conçu pour les parents et les tout-petits de deux ans et moins. Il met l'accent sur l'enseignement de comptines et de

chansons que les parents peuvent utiliser constamment et naturellement avec leurs bébés. On a beaucoup parlé de l'importance que revêt l'expérience du langage en bas âge pour le développement du cerveau et des compétences verbales subséquentes. Nous voyons dans nos groupes les parents utiliser de plus en plus facilement le langage verbal avec leurs tout-petits. Il semble évident que l'enseignement précoce de chansons et de comptines aux parents et aux tout-petits pour la communication non verbale (contact visuel, gestes et expression faciale) et verbale est l'une des forces du programme *Parent-Child Mother Goose*. Les parents inculquent le plus tôt possible à leur enfant un modèle de langage et de communication réciproque. L'interaction naturelle du parent et de l'enfant dans une chanson, une comptine ou une histoire permet au parent et à l'enfant de se connaître mutuellement.

Programme Mother Goose pour les groupes d'anglais langue seconde

Conçu à l'origine comme un programme de langue anglaise, *Parent-Child Mother Goose* peut être adapté avec succès aux groupes qui ont une connaissance minimale de cette langue. En voici les principales composantes :

- participation d'animateurs ou de bénévoles bilingues
- beaucoup de répétition et de gestes pour faire comprendre le sens des comptines
- distribution d'une version imprimée des comptines dès qu'elles ont été enseignées.

Le lien très fort qui existe entre l'oral et l'écrit aide les personnes qui veulent apprendre l'anglais. De plus, les participants à ces groupes récitent des comptines dans leur langue maternelle. Nous insistons également sur l'importance de ce genre d'activité pour le succès de l'enfant lorsqu'il fréquentera l'école. Comme les participants ont des antécédents variés, l'intérêt commun pour les enfants constitue une grande force unificatrice. Tout le monde s'intéresse aux réponses des bébés et des enfants, qui suscitent beaucoup de rires et de plaisir. Le rythme lent et l'absence de pressions quant à la performance permettent aux participants d'être détendus; ils font presque tous d'importants progrès en dix semaines dans l'apprentissage des sons, des comptines et de la signification des expressions anglaises.

Programme pour les deux à quatre ans

Cette variante est axée sur l'apprentissage actif des enfants qui appartiennent à ce groupe d'âge. Là encore, on favorise les échanges entre parents et enfants en parlant de la valeur des comptines et des chansons lorsqu'il se présente des situations difficiles à la maison. Les parents sont encouragés à observer et à apprécier le développement du langage chez leurs enfants et à beaucoup utiliser le langage verbal dans les jeux. Ce programme prévoit également des périodes pour parents seulement, pendant que les enfants jouent avec une puéricultrice; les parents apprennent alors des histoires qu'ils peuvent ensuite raconter à leurs enfants. Ils écoutent d'abord l'histoire, puis la racontent à tour de rôle. Les histoires que nous leur apprenons peuvent être tirées de livres; nous pouvons également prêter des livres aux parents qui veulent se reporter à un texte ou lire l'histoire à voix haute, mais l'accent est mis sur la narration

d'une histoire. Le principal objectif du programme est d'encourager le recours au langage, aux comptines et aux histoires pour qu'il devienne un élément essentiel de la vie familiale. Nous voulons aussi que les parents soient conscients du développement du langage chez leur enfant et qu'ils l'encouragent durant cette période cruciale.

Programme préscolaire

Ce programme est offert aux parents et aux enfants de trois ou quatre ans qui entreront à l'école l'année suivante. Cette variante de *Mother Goose*, habituellement dispensée dans une école avoisinante que les enfants fréquenteront, s'adresse aux familles, qui participent à des activités comme la lecture à voix haute pour aider leurs enfants à se préparer à l'apprentissage de la lecture. Ce programme, axé lui aussi sur les comptines, les histoires et les chansons, vise surtout à aider les enfants et les parents à se sentir à l'aise avec la littérature qui fera partie de l'expérience scolaire de l'enfant. Ce programme est aussi très étroitement lié à la bibliothèque scolaire. Un ou une bibliothécaire vient encourager les familles à emprunter des livres et, lorsque cela est possible, les comptines et les histoires ont rapport avec les livres disponibles.

Des livres sont exposés pour consultation durant la pause et après le programme. Les enseignants de la maternelle ont constaté que les enfants ayant participé à un programme préscolaire *Mother Goose* sont familiarisés avec les comptines et les histoires et sont à l'aise avec les activités d'expression verbale en groupe, ce que l'on n'aurait pu prévoir autrement. De plus, la familiarité avec l'école développée durant la participation au programme *Mother Goose* permet aux parents de se sentir plus en confiance dans leur relation avec le milieu et le personnel scolaires.

Débuts et survie du programme Parent-Child Mother Goose

Le programme *Parent-Child Mother Goose* est issu d'un projet pilote conçu par Joan Bodger, conteuse et Gestalt-thérapeute, et Barry Dickson, travailleur social. Tous deux ont élaboré un programme de groupe qui montrerait aux parents présentant un risque élevé de ne pas créer de liens avec leurs tout-petits à utiliser des comptines interactives pour renforcer les liens parent-enfant et doter les parents d'un moyen de composer avec le stress du quotidien avec un bébé. Ce projet, financé par la Société d'aide à l'enfance de Toronto, a été mis en oeuvre avec des clients de la Société. Bien que ce projet ait été considéré comme une réussite, la Société d'aide à l'enfance ne l'a pas reconduit lorsque le financement a pris fin en 1985.

Katherine Grier et moi-même étions des conteuses ayant une formation en éducation. Nous avons aidé Joan Bodger durant le projet pilote, ce qui nous avait permis d'en apprendre beaucoup sur le pouvoir des comptines interactives pour aider les parents et les bébés à se sentir mutuellement à l'aise et à avoir du plaisir malgré les stress de la vie. Nous avons l'impression qu'un programme axé sur cette activité verbale pourrait beaucoup aider de nombreux parents et jeunes enfants au sein de la communauté en général, surtout les familles isolées qui, pour différentes raisons, avaient besoin d'aide. Nous avons sollicité diverses sources de financement et, en 1980, avons obtenu une subvention de démarrage des services communautaires et sociaux du

Grand Toronto. C'est ainsi qu'a été formé le premier groupe du programme *Parent-Child Mother Goose*, qui se rencontrait, et se rencontre toujours, dans un quartier modeste insuffisamment desservi du secteur Lakeshore de Toronto.

L'animation de ce groupe a été une expérience d'apprentissage pour nous deux. Le programme *Parent-Child Mother Goose* était tout à fait nouveau dans le milieu et nous voulions rejoindre non seulement la population en général, mais également les parents ayant besoin d'un programme qui leur donnerait davantage de ressources et bâtirait leur confiance dans leurs rapports avec leurs enfants. Nous avons constaté le pouvoir du bouche à oreille et du réseautage avec les organismes existants. Les participants nous ont dit à quel point ils s'étaient sentis valorisés par l'apprentissage et le fait de se rappeler des comptines. Ils ont aussi parlé de ce que leur avait apporté la constatation que même leurs enfants qui ne parlaient pas encore avaient réagi aux rythmes, aux mots et aux gestes qui accompagnent les comptines. Nous avons aussi pris conscience de l'importance d'un groupe agréable et ouvert pour les personnes seules qui sentaient souvent la désapprobation de la société.

La création de réseaux est devenue plus qu'une façon d'attirer des clients au programme; elle a contribué à notre formation d'animatrices de groupes. C'est grâce aux réseaux que le programme *Parent-Child Mother Goose* est entré en contact avec des programmes d'alphabétisation familiale et que nous avons pris conscience que, sous tous ses angles, elle fait partie de l'identité de notre programme.

Depuis 1986, le programme *Parent-Child Mother Goose* a donné naissance à quatre groupes permanents et compte maintenant neuf enseignants à temps partiel, une directrice et une personne responsable de l'administration. Chaque année, nous dispensons aussi contre rémunération entre dix et quatorze projets d'une durée de dix semaines pour le compte d'autres organismes (notamment *Babies Best Start*). Cette capacité a pris de l'expansion, même si le financement de base provenant des services communautaires et sociaux du Grand Toronto n'a augmenté que de 50 p. 100 depuis l'octroi de notre première subvention. Nous n'avons jamais réussi à obtenir de financement du gouvernement provincial, ce qui nous a probablement été profitable à long terme, puisque nous aurions presque certainement perdu ces fonds durant les réductions importantes survenues au milieu des années 90. Nous avons reçu de petites subventions permanentes des villes de Toronto et d'Etobicoke. Si on les ajoute à notre subvention du Grand Toronto, cela couvre environ 50 p. 100 des coûts d'administration et du programme de base.

Le reste du financement provient de divers projets de financement et subventions de courte durée. La plus importante subvention de courte durée, qui nous avait été accordée par le club Rotary de Toronto-Islington à la fin des années 80, a été de 10 000 \$ par année pendant trois ans. Elle nous a permis d'élargir notre groupe unique initial. Nous n'avons jamais pu trouver d'autre financement de la même importance, mais les projets que nous avons alors mis sur pied ont fini par faire partie de la communauté à tel point que nous avons dû trouver des moyens de continuer à les financer. D'autres subventions très importantes sont venues de la Community Foundation et de la Fondation Trillium. Elles nous ont permis d'élaborer du matériel pédagogique et de

monter une campagne pour mieux faire connaître notre programme; elles ont aussi donné lieu à d'autres possibilités de financement.

Le programme étant mieux connu, il nous a été plus facile de solliciter des fonds de diverses sources, comme des particuliers, des fondations familiales et des entreprises. Nos cotisations sont très modestes et nos membres reçoivent un bulletin semestriel qui vise à leur donner une idée de ce qui se passe au programme. Cela encourage les gens à faire des dons, pour la plupart peu élevés, bien que certains soient importants. Nous avons également bénéficié d'une très bonne couverture médiatique, qui a tendance à susciter les dons.

La vente de publications et d'un vidéo a été une importante source de revenu. La production de livres nous semblait logique, car les comptines utilisées dans le programme *Mother Goose* sont surtout du domaine public et connaissent beaucoup de succès. Jusqu'à maintenant, nous avons publié deux livres de comptines et un guide de formation des animateurs. Ils ont été rédigés et révisés par notre personnel et leur production a été financée par des subventions. Dans le même ordre d'idées, nous avons produit un vidéo grâce à une subvention de Santé Canada. Ces documents sont vendus par la poste et lors de nos ateliers de formation. De plus, Groundwood, maison d'édition de livres pour enfants, a publié un livre de comptines contenant de magnifiques illustrations données par vingt-neuf illustrateurs pour enfants. Toutes les redevances sont versées au programme *Parent-Child Mother Goose* et, comme le livre s'est très bien vendu, il est devenu une importante source de revenu.

À l'instar d'autres petits organismes, nous comptons sur la collaboration avec d'autres organismes de services pour réduire nos coûts au minimum. Nous partageons donc les locaux administratifs et l'équipement, dispensons les programmes dans des locaux donnés et recevons de l'aide d'organismes communautaires pour la diffusion; nous bénéficions parfois des services gratuits de puéricultrices et puériculteurs qui s'occupent des frères et soeurs plus âgés de nos jeunes participants. Nous avons considérablement bénéficié des services de bénévoles, mais la prestation du programme ne dépend pas du bénévolat.

Dans un monde idéal, le programme *Parent-Child Mother Goose* aurait pu obtenir des fonds supplémentaires à mesure qu'augmentait la demande. Il a fallu faire travailler nos méninges et mettre nos forces à contribution afin d'assurer des entrées d'argent suffisantes pour garder nos programmes de base avec une composante administrative minimale. Il est devenu manifeste ces dernières années que, si nous ne pouvions espérer obtenir de financement supplémentaire stable, le programme répondait à de nombreux besoins familiaux et devrait être offert à un plus grand nombre de familles. Nous avons donc mis sur pied des programmes payants et des ateliers de formation à l'intention d'autres organismes et agences. Nous avons offert des ateliers dans presque toutes les provinces et des programmes sont dispensés dans au moins cinq provinces. Il nous faut maintenant tâcher de trouver un moyen de relier ces programmes avec notre bureau central pour que tous les intervenants dans la prestation des programmes puissent apprendre les uns des autres et offrir un soutien supplémentaire.

Formation et perfectionnement du personnel

Pendant que Katherine Grier et moi-même dirigeons le premier groupe *Parent-Child Mother Goose*, il nous est apparu évident que certains parents participants avaient des talents particuliers pour apprendre des comptines, des chansons et des histoires et pour partager ce qu'ils apprennent. Nous avons jugé que ces personnes feraient des enseignants idéals pour le programme. Leur enseignement serait inspiré de leur expérience personnelle et ils auraient des liens étroits avec les communautés où se rencontraient les groupes. Par ailleurs, nous voulions faire appel à quelques enseignants d'expérience qui contribueraient leur savoir à l'élaboration du programme. Ainsi, notre personnel enseignant a des antécédents très variés. Six des neuf enseignants actuels sont d'anciens participants au programme. Sur les trois qui restent, l'un a fait des études en travail social et deux ont une formation en thérapie par l'art. Le niveau d'instruction varie. Certains ont quitté l'école en cinquième année et d'autres ont fait des études universitaires avancées.

Quels que soient les antécédents de l'enseignant éventuel, la formation s'inspire d'un modèle de stage. Les participants au programme débutent souvent comme assistants et aident à aménager la salle, à préparer des collations et à surveiller les enfants qui se promènent. Pour les personnes qui n'ont pas envisagé la possibilité d'animer des groupes et d'enseigner, cette étape peut être très importante parce qu'elle modifie leur façon de voir leur rôle au sein du groupe et ces personnes commencent à prendre certaines responsabilités quant au fonctionnement du groupe.

La véritable formation survient lorsqu'une personne devient apprentie-enseignante. À ce titre, elle travaille avec un enseignant ou une enseignante comme coanimatrice. Chaque apprenti-enseignant possède des connaissances et des compétences qu'il peut immédiatement utiliser et d'autres qu'il doit perfectionner. Les personnes qui ont participé à un groupe connaissent les comptines et les chansons à enseigner, mais n'ont peut-être pas d'expérience dans l'animation de groupes et la tenue de registres. L'inverse se produit dans le cas des personnes qui ont travaillé dans d'autres programmes de groupe. L'enseignant qui dispense la formation mettra à profit les points forts de l'apprenti-enseignant tout en l'aidant à acquérir les autres compétences nécessaires. Notre organisation a mis au point des ressources (collections de comptines, livres de chansons et d'histoires) et élaboré des programmes pour la diffusion et la tenue de registres, avec l'aide du formateur et du stagiaire au fil de la formation.

Outre la formation hebdomadaire, le personnel se réunit trois fois par année pour discuter des questions et des marches à suivre touchant toutes les personnes qui travaillent au programme. Il y a également des séances périodiques de formation pratique sur l'art du conte. En tant que directrice, je visite chaque groupe au moins deux fois par année pour observer et rencontrer tous les membres du personnel, et plus particulièrement les apprentis-enseignants. Un membre du personnel devient enseignant lorsque lui et moi estimons qu'il maîtrise toutes les compétences nécessaires pour diriger un groupe. Il faut compter au moins deux séries de dix semaines, parfois jusqu'à six.

Le programme Parent-Child Mother Goose



Guide de formation des animateurs

La plupart du temps, le personnel enseignant donne entre une et trois séances de groupe par semaine. C'est très peu et la plupart des enseignants occupent d'autres emplois à temps partiel qu'ils doivent coordonner avec le programme. Malgré tout, il y a très peu de roulement du personnel. Seulement trois employés sont partis jusqu'à maintenant : deux parce qu'ils ont quitté Toronto et un qui a accepté un emploi à plein temps. On peut attribuer à trois facteurs ce taux de conservation de l'effectif :

Il est très agréable d'animer un groupe *Parent-Child Mother Goose*. Le plaisir des parents et des enfants est une source d'énergie pour les enseignants et procure un véritable sentiment d'accomplissement lorsque nous observons tout l'apprentissage et les changements qui se produisent.

Le personnel enseignant reçoit un juste salaire horaire pour cinq heures par rencontre de groupe. En dehors des heures d'enseignement, les enseignants doivent s'occuper notamment de diffusion, de réseautage avec d'autres organismes ainsi que de recherche de nouveau matériel avec lequel se familiariser.

Chaque membre du personnel est valorisé pour ce qu'il apporte au programme. Nous collaborons pour comprendre les collectivités avec lesquelles nous travaillons et pour que le programme soit efficace dans chaque situation. Chaque équipe d'enseignants, avec le soutien de la directrice et d'autres membres du personnel, est responsable du succès du programme auprès d'un groupe particulier.

Ressources

Livres

The Moon is Round.

Collection de 24 comptines interactives populaires, accompagnées de suggestions d'utilisation.

Bounce Me, Tickle Me, Hug Me: Lap Rhymes and Play Rhymes from Around the World.

Trente comptines en 20 langues différentes, recueillies auprès des participants et des amis du programme. Chaque comptine est présentée dans la langue d'origine et accompagnée d'une adaptation conviviale en anglais et de suggestions d'utilisation.

The Parent-Child Mother Goose Program Teacher Training Manual (1994).

Guide pratique et détaillé pour l'animation d'une séance.

Vidéo

Parents, Kids and Mother Goose

Ce vidéo de 27 minutes donne un aperçu vivant du programme en action et présente des commentaires des participants, des enseignants et de spécialistes du développement de l'enfant.

Ces ressources sont publiées par le *Vermont Square Parent-Child Mother Goose Program*. On peut les obtenir auprès de :

The Parent-Child Mother Goose Program
1071, rue Bathurst
Toronto (Ontario) M5R 3G8

Tél. : (416) 588-5234

Ateliers

Les enseignants chevronnés du programme *Parent-Child Mother Goose* animent des ateliers de formation d'une journée et demie et de deux jours à l'intention des organismes et des organisations communautaires qui veulent offrir un programme *Parent-Child Mother Goose* ou en incorporer des éléments dans les programmes existants. Il est possible d'obtenir plus de renseignements sur les ateliers à l'adresse et au numéro de téléphone susmentionnés.

Rhymes That Bind : Adaptation du modèle du programme Parent-Child Mother Goose¹

*Barbara Sykes, Ruth Wolfe, Louise Gendreau et Lynda
Workman*

Introduction

Le premier programme *Mother Goose* a été offert à Edmonton (Alberta) au printemps 1995; peu après, plusieurs autres programmes ont vu le jour dans d'autres communautés. Leur succès a convaincu un certain nombre d'organismes communautaires de la valeur d'un programme *Mother Goose* dispensé de façon plus intentionnelle et soutenue.

Au printemps 1996, la Prospects Literacy Association s'est engagée à compter le programme *Mother Goose* au nombre de ses principaux secteurs d'activité. Dans un effort de collaboration avec la Capital Health Authority et d'autres partenaires, avec le financement de Early Intervention, Action for Health et Centraide, la Prospects Literacy Association a commencé à coordonner la prestation d'un certain nombre de programmes *Mother Goose* dans différents coins de la ville. Les programmes englobés dans cet effort de collaboration ont reçu le nom de *Rhymes That Bind*.

Les séances *Rhymes That Bind* à Edmonton s'inspirent du programme *Parent-Child Mother Goose*, créé il y a douze ans, qui a par la suite été offert dans divers milieux de Toronto. On a beaucoup appris de l'expérience à Toronto et des programmes d'Edmonton sur ce qui fonctionne et ne fonctionne pas. Toutefois, aucune évaluation globale des programmes *Mother Goose* n'avait été faite avant cette initiative.

En prévision de l'élaboration de *Rhymes That Bind*, une séance de formation de base d'une journée et un atelier sur le conte en quatre séances ont été dispensés à l'intention d'animateurs éventuels. Après la formation, des programmes *Rhymes That Bind* ont été offerts à six différents endroits durant l'automne 1996 (un autre site s'est ajouté en novembre). Nombre des personnes qui avaient participé à la formation initiale ont poursuivi leur formation de coanimatrice. Cette étape du programme d'Edmonton a constitué une occasion unique et précieuse d'orienter l'apprentissage sur le modèle de programme *Parent-Child Mother Goose* concernant :

1. Adapté de *Rhymes That Bind: Adapting the Parent Child Mother Goose Program Model*. Rapport rédigé pour la Prospects Literacy Association, janvier 1997. Publié avec l'autorisation de la Prospects Literacy Association.

- les changements qu'il suscite chez les parents, les enfants et les autres participants;
- la place où il s'inscrit dans la communauté;
- ce qu'il faut pour appuyer et soutenir les éléments importants du programme *Mother Goose*.

Afin de définir le travail d'évaluation, nous avons collaboré avec les principaux partenaires du programme pour déterminer ce qu'ils jugeaient le plus important. Nous avons commencé par cerner les résultats traditionnels des programmes parce que nous ne pouvions pas encore nous fonder sur un discours éclairé par l'expérience. Cependant, en assistant aux séances *Rhymes That Bind*, en parlant aux participants et en faisant nous-mêmes l'expérience du programme, notre discours a changé pour s'intéresser aux résultats définis par la clientèle qui reflétaient l'essence de la nature et de la signification de *Rhymes That Bind* pour les participants.

L'évaluation s'attachait à l'expérience des participants, des animateurs et des partenaires dans la communauté. En assistant aux séances *Rhymes That Bind* (trois au début du programme et cinq à la fin), nous sommes également devenues des participantes et notre expérience se reflète dans cet apprentissage. Durant les séances, nous avons pu entamer des conversations spontanées avec des parents et les animateurs ainsi qu'avec quelques enfants. Nous avons également eu des discussions plus intentionnelles avec des parents durant les séances finales ainsi que des conversations téléphoniques avec certains parents. Nous avons assisté à une séance-bilan à l'intention des personnes qui avaient suivi la formation *Rhymes That Bind* ou avaient participé à des programmes d'animation et avons interviewé plusieurs animateurs. Tout au long de l'évaluation, nous avons eu des conversations et des entrevues plus structurées avec des partenaires de la communauté.

Dans le présent article, nous parlerons de ce que nous avons appris des changements suscités chez les parents, les enfants et d'autres personnes par la participation aux programmes *Rhymes That Bind*. Si nous nous reportons à la documentation écrite sur *Rhymes That Bind* ainsi qu'à la documentation connexe, ce sont les témoignages des participants eux-mêmes qui nous ont de loin le plus appris. Nous aborderons également certaines des incidences sur l'action dont nous avons pris connaissance et formulerons quelques questions pour orienter davantage la réflexion et l'action.

En commençant l'évaluation, nous avons voulu cerner les croyances et hypothèses sous-jacentes du programme et comprendre les résultats attendus et les stratégies. Nous avons également cru important d'ancrer notre travail dans la compréhension de ce que dit la documentation connexe sur certains éléments importants du programme. Notre recension n'est pas exhaustive, mais elle comprend des documents clés liés à l'alphabétisation et à la santé, à l'alphabétisation précoce et à la résistance chez les enfants et les parents.

Comprendre la philosophie sur laquelle repose le modèle du programme Parent-Child Mother Goose

Lorsque nous avons commencé à recueillir les témoignages des participants au programme *Rhymes That Bind*, nous avons pu constater les liens très étroits qui existent entre la philosophie du programme, la documentation connexe et le

vécu des participants. Si le discours différait quelque peu d'une personne à l'autre, son sens caché a révélé une certaine uniformité dans la compréhension de ce qui contribue à modifier la santé et le bien-être des enfants et des parents.

« *Nous croyons vraiment que la littérature orale a le pouvoir d'aider les parents à créer des liens avec leurs enfants et à les materner. Elle inculque également aux enfants un amour de la langue qui prépare le terrain pour l'apprentissage ultérieur de la lecture et de l'écriture.* » (Celia Lottridge)²

Durant l'évaluation, plusieurs personnes ont parlé de la nécessité de clarifier la nature du programme *Rhymes That Bind*, les raisons pour lesquelles il est important ainsi que sa raison d'être. Nous tenterons, dans les paragraphes qui suivent, de relever les résultats du programme et les hypothèses formulées en « lisant entre les lignes » les documents du programme, en lisant les articles rédigés sur le modèle du programme *Parent-Child Mother Goose* et en parlant aux participants.

On peut considérer que le programme *Parent-Child Mother Goose* est à la fois un programme d'éducation au rôle parental axé sur le renforcement des liens parent-enfant et un programme d'acquisition du langage visant à donner des fondements solides à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez les très jeunes enfants et les enfants d'âge préscolaire. Son volet d'éducation au rôle parental a pour but de créer des liens solides entre parents et enfants (ainsi qu'entre d'autres dispensateurs de soins et les enfants) et de miser sur la compétence et la confiance des parents pour établir des modèles familiaux sains et positifs. Plus particulièrement, il tient compte du stress que peut susciter le rôle parental, du stress lié à des facteurs comme la pauvreté, l'isolement, les différences culturelles et la monoparentalité, ainsi que du stress quotidien causé par le soin de jeunes enfants. Les programmes *Mother Goose* visent à réduire ces stress par l'interaction et par des jeux agréables pour tous les participants, qui ont pour but de réduire les tensions. Les parents qui participent au programme *Mother Goose* apprennent à s'amuser avec leurs enfants, à être plus détendus et à acquérir une perspective plus réaliste du comportement de leurs enfants.

La création d'un groupe de soutien où parents et enfants peuvent créer des liens mutuels et se sentir ainsi moins isolés est un élément important du programme *Mother Goose* en tant que groupe d'éducation parentale. L'établissement de liens plus solides avec la communauté grâce aux rapports avec les services communautaires est également un résultat prévu du programme. On croit qu'en bout de ligne, les programmes *Mother Goose* peuvent contribuer à réduire la violence familiale en améliorant les compétences parentales et en établissant des liens plus solides avec la communauté.

Le volet d'alphabétisation familiale du programme *Parent-Child Mother Goose* vise à permettre l'acquisition précoce de compétences verbales chez les enfants et à aider les parents et les enfants à avoir vraiment du plaisir à manier

2. Entrevue téléphonique avec Celia Lottridge, directrice, programme *Parent-Child Mother Goose*, Toronto, 27 janvier 1997.

la langue. Par ailleurs, l'élément le plus important du volet d'alphabétisation du programme *Parent-Child Mother Goose* est l'accent qu'il met sur la préservation de la culture orale. Au moyen d'activités traditionnelles comme les comptines, les chansons et les histoires, il cherche à créer une culture de la lecture et de l'écriture chez les familles qui assurera un fondement solide à l'alphabétisation des enfants et à leur entrée à l'école.

Le lien entre les volets compétences parentales et alphabétisation du programme est la reconnaissance de la valeur de la culture orale pour susciter une interaction positive entre parents et enfants. Les comptines, les chansons et les histoires font beaucoup plus que permettre l'enseignement et la pratique de la langue. C'est en participant à ces activités avec leurs enfants que les parents sont encouragés à avoir des gestes affectueux à leur endroit, à avoir des contacts visuels et à être attentifs à leurs réactions. Le pouvoir des comptines, des histoires et des chansons dans l'établissement de rapports parents-enfants positifs est au centre de la philosophie du programme *Parent-Child Mother Goose*.

Les croyances et les hypothèses qui sous-tendent le modèle du programme *Parent-Child Mother Goose* sont étayées par les ouvrages sur la résistance chez les enfants et sur l'alphabétisation familiale, ainsi que par de nouvelles idées sur la promotion de la santé (Conseil national de prévention du crime, 1995; Hoffman, 1994). Les changements d'orientation récents vers le développement de la santé communautaire et la promotion de la santé dans le domaine des soins de santé ont mis en relief les multiples facteurs sociaux, culturels et environnementaux qui influent sur notre santé et notre bien-être. Les stratégies de développement de la santé communautaire font appel à des communautés saines et nourricières où tous les membres éprouvent un sentiment d'appartenance et ont la possibilité de tisser des liens. Les communautés qui favorisent la santé s'assurent que les personnes et les familles ont la capacité et la possibilité de prendre en main leur propre santé.

Par ailleurs, on reconnaît de plus en plus que la petite enfance est une période critique dans la détermination de l'état de santé futur. Les professionnels de la santé et les intervenants des services sociaux commencent à comprendre les effets potentiellement dévastateurs de la pauvreté et d'autres conditions de désavantage sur la santé. Un plus grand nombre de programmes visent ainsi l'intervention précoce, dès la période prénatale, pour tenter d'influer positivement sur la santé des enfants. Dans ce contexte, le concept de « résistance » a vu le jour pour permettre de comprendre la façon de cibler les efforts afin d'influer positivement sur la santé et le bien-être des enfants. Plus simplement, la résistance est la capacité des personnes et des systèmes (familles, groupes et communautés) de composer efficacement avec l'adversité ou avec un risque important (Conseil national de prévention du crime, 1995). On a avancé que certaines caractéristiques associées à la résistance commencent à se former très tôt dans la vie. Plus précisément, les ouvrages sur la résistance indiquent :

- que le maternage (montré par l'attention, la sensibilité et l'acceptation) est fortement relié à la résistance chez les jeunes enfants;
- que le contrôle parental doit être équilibré avec la chaleur, l'intérêt et l'engagement pour que soit encouragée la résistance;

- que la communauté peut jouer un rôle dans la résistance en favorisant un sentiment d'appartenance, la stabilité et la continuité ainsi qu'en soutenant les parents dans leur rôle nourricier;
- que la résistance est liée à une vaste gamme de caractéristiques, notamment l'estime de soi, la confiance, l'optimisme, un sentiment d'autonomie, la capacité de composer avec le stress, la sociabilité et la compétence;
- que l'optimisme prend racine dans la petite enfance, lorsque les enfants peuvent croire que la vie est bonne;
- que la compétence chez les enfants dépend des possibilités, du soutien et de l'encouragement que leur offrent des adultes intéressés.

Des recherches de plus en plus nombreuses s'intéressent aux conditions de l'acquisition de la lecture et de l'écriture et montrent qu'il existe un lien étroit entre les premières expériences du langage verbal chez les enfants et l'acquisition de compétences critiques pour la capacité de lire et d'écrire. Les enfants apprennent le langage au moyen de jeux et d'histoires qui leur permettent de s'orienter vers la lecture et l'écriture (Goelman et Pence, 1994). Cette nouvelle compréhension de l'alphabétisation précoce a souligné le rôle que peuvent jouer les familles et les organismes communautaires dans l'alphabétisation. Certains chercheurs invitent les organismes communautaires à promouvoir l'alphabétisation dans les localités qu'ils servent pour contribuer à réduire le nombre d'enfants qui pourraient être à risque lorsqu'ils entrent à l'école (Hayden et Hayden, 1996).

Tirer des leçons de l'expérience : témoignages des participants au programme *Rhymes That Bind*

On a recueilli les points de vue sur les changements suscités par le programme *Rhymes That Bind* au moyen d'entrevues et de conversations avec une vaste gamme de participants et par notre propre participation au programme. Comme deux domaines d'apprentissage sont essentiels à la compréhension de l'incidence ou de l'efficacité de *Rhymes That Bind*, notre recherche visait à connaître :

- les changements suscités par la participation au programme *Rhymes That Bind* dans la promotion de la santé chez les parents et leurs enfants;
- l'efficacité du programme *Rhymes That Bind* pour l'établissement d'un esprit communautaire.

Changements chez les parents et les enfants

Tandis que les parents et les animateurs parlaient des différences qu'ils constataient et vivaient en participant au programme *Mother Goose*, ils ont décrit les nombreuses façons dont les horizons des parents et des enfants s'étaient élargis. Ils ont constaté des changements dans le développement des enfants sur le plan des habiletés linguistiques, du développement social et émotif et des habiletés en musique. L'occasion pour les enfants de se trouver en présence d'autres enfants et d'entrer en relation avec eux a été jugée importante, tant en soi que pour encourager le développement. Les parents ont dit constater chez leurs enfants, qu'ils voyaient autrement, des choses auxquelles ils n'avaient pas prêté attention auparavant. Ils ont dit en avoir

appris sur la capacité d'apprendre et de comprendre des bébés. Les parents s'accordaient également tous pour constater que leurs enfants apprenaient tout en s'amusant.

« On croit habituellement que les bébés ne peuvent pas faire grand-chose, mais ils sont capables de beaucoup. On peut le constater en les observant. »

« Le programme améliore ses habiletés au niveau du langage et de la musique et lui inculque l'amour de la langue. Je vois la différence à la maison. Elle aime répéter tout ce que nous faisons ici. Ça lui donne aussi l'occasion d'être en interaction avec d'autres enfants, ce qui est rare pour des enfants de cet âge. »

« Ça a aidé ma fille à surmonter sa timidité. Elle a vraiment changé. Elle est beaucoup plus ouverte maintenant. »

« J'ai remarqué la facilité avec laquelle ma fille apprend des comptines – de longues comptines. Elle en a récité une à ma femme après l'avoir entendue une seule fois. Je ne m'en étais jamais rendu compte avec les autres activités que nous faisons, comme aller à la bibliothèque. »

« Les enfants apprennent en s'amusant. Ma fille adore ça. Ça lui manque vraiment lorsqu'elle ne peut pas venir parce qu'elle est malade. »

« J'aime ça venir ici. C'est amusant. » (enfant de 2 ans)

Un changement important constaté par les parents était le renforcement de la relation avec leurs enfants. Pour certains parents, ce renforcement est relié au moment spécial qu'ils passent avec leurs enfants. Pour d'autres, il découle de l'affirmation que la relation avec leurs enfants est importante. Les parents se sont montrés plus optimistes à l'égard de leurs enfants, entrevoyant des possibilités qu'ils n'avaient jamais envisagées auparavant. Bien des parents ont dit qu'ils se servaient à la maison des comptines et des chansons apprises durant les séances *Rhymes That Bind* pour composer avec leur stress ou calmer leurs enfants. La participation au programme *Rhymes That Bind* était perçue comme positive et énergisante. Pour de nombreux parents, surtout les mères, le fait de sortir de la maison et de socialiser avec d'autres parents contribuait beaucoup à faire diminuer leur sentiment d'isolement.

« Quelqu'un a suggéré que je participe au programme parce que ça me permettrait d'avoir un état d'esprit plus positif avec ma fille; c'est d'ailleurs ce qui s'est produit. J'aime beaucoup venir ici, apprendre des comptines et faire des activités avec elle. »

« C'est un moment privilégié pour nous deux toutes seules. Ça nous aide à nous rapprocher pendant que nous apprenons ensemble des comptines et partageons des jeux. Nous n'avions pas l'habitude de le faire avant de commencer à venir ici. Ça nous encourage à jouer avec nos enfants. »

« J'utilise ce que nous avons appris dans différentes situations à la maison. L'avantage le plus important du programme, c'est qu'il nous aide à désamorcer certaines situations. Comme les enfants ne sont pas rationnels à cet âge, il y a des choses qu'on ne peut pas leur expliquer. Alors, j'utilise les comptines et les chansons et ça marche. »

« Je ne savais pas comment distraire mon enfant. J'ai appris à le faire ici. Ça la calme beaucoup. Je me sers de ce que j'ai appris pour la distraire lorsqu'elle est de mauvaise humeur, ou dans d'autres situations difficiles. »

« Lorsque j'ai commencé à venir aux séances du lundi matin, je me sentais fatiguée et un peu démoralisée. À la fin de la séance, mon humeur avait changé

du tout au tout et je me sentais complètement énergisée. Je constatais et sentais l'énergie du groupe. Les mères et les enfants s'amusaient, et moi aussi. J'étais capable de saisir le pouvoir des parents et des enfants qui s'amusaient ensemble. » (Évaluatrice)

La participation aux séances *Rhymes That Bind* est devenue une « affaire de famille » car d'autres membres de la famille se sont mis à vouloir apprendre les comptines et les chansons.

« J'aime le groupe. À la maison, je me souviens seulement de certains passages des comptines. Mon aînée m'entend chanter avec ma plus jeune et prend la relève lorsque j'oublie les paroles. Elle peut aider sa soeur de cette façon. »

« Mon mari apprend les comptines et les chansons. Il veut participer avec les enfants. C'est devenu une activité familiale. »

Les animateurs des séances *Rhymes That Bind* ont observé d'importants changements chez les parents qui participent au programme. Ils parlent de ces changements :

« L'une des mères avait l'habitude de crier après ses enfants tout le temps, constamment. Après environ sept séances, elle m'a dit : "Je ne crie plus après mes enfants et tu ne me l'as même pas demandé. J'ai tout simplement appris à ne pas le faire." »

« Il y a eu une mère adolescente de deux enfants qui était venue un peu contre son gré. On lui avait fortement recommandé de participer et elle n'est venue que parce qu'elle avait eu une occasion. Elle m'a dit qu'elle avait pensé à cesser de venir mais que ses enfants s'amusaient tellement et réagissaient de façon tellement positive (ils étaient si heureux et si excités de venir) qu'elle a décidé de continuer à venir et en est arrivée à le faire volontiers. »

Création d'un esprit communautaire

La participation au programme *Rhymes That Bind* a semblé susciter un sentiment d'appartenance. Les parents ont parlé du confort qu'ils éprouvaient au sein du groupe et de l'importance de la participation à une activité qui n'était pas menaçante. En assistant aux séances et en y participant activement, les parents ont créé des liens entre eux et avec le groupe. Des relations de soutien se sont établies; elles étaient importantes à l'intérieur du groupe. Le fait d'être parent d'un ou de plusieurs jeunes enfants mettait les participants sur un pied d'égalité et a suscité beaucoup d'échanges dans les groupes sur les joies et les difficultés d'être parent.

« Nous avons vraiment beaucoup de plaisir ici. Ça me manquerait de ne pas venir. Ça fait beaucoup de bien de sortir de la maison et de socialiser avec d'autres mères, d'échanger des idées sur ce qu'il faut faire avec les enfants, par exemple, quand on a des problèmes. Tout est merveilleux ici. C'est un contexte non menaçant où on peut venir et s'amuser sans craindre le ridicule. »

« Nous sommes tous sur un pied d'égalité dans le groupe, ce qui met les participants à l'aise. Ça offre à tout le monde l'occasion de partager ses expériences dans un cadre non menaçant. C'est différent des autres programmes axés sur les compétences parentales. Dans ces programmes, si on sait que ça ne marche pas très bien, ça ébranle l'estime de soi. Cela ne se produit pas ici. Il n'y a pas de "il faudrait", ni de "il ne faut pas". C'est l'occasion de se détendre, d'oublier toutes les pressions et d'avoir du bon temps. » (Animatrice)

C'est notamment la capacité du programme *Rhymes That Bind* de jeter des ponts entre différents environnements qui a contribué à créer un esprit communautaire. Mettant l'accent sur l'établissement de fondations pour l'alphabétisation précoce, le programme a aidé à préparer les enfants à l'école et à faire le pont entre le foyer et l'école. Il a aidé des enfants et des parents de familles dont l'anglais n'était pas la première langue à maîtriser cette langue. De plus, lorsque les membres du groupe étaient diversifiés sur le plan ethnique ou social, cette diversité donnait une ouverture sur d'autres membres tout en montrant certaines expériences communes dans les relations parents-enfants.

Les parents et les animateurs estimaient toutefois qu'il fallait offrir davantage d'occasions de socialiser, de partager les expériences et les ressources et de créer des liens avec les autres parents et enfants. En général, les liens ne semblaient pas maintenus en dehors des séances *Rhymes That Bind*, contrairement à ce qu'auraient souhaité certains parents. Par ailleurs, on peut considérer comme une manifestation de l'émergence d'un esprit communautaire ce désir d'entretenir des liens exprimé par des parents.

« Je me sens proche des autres mères lorsque j'assiste aux séances mais, comme aucune ne vit près de chez moi, je ne vois personne entre les séances. Il serait bon de s'y faire plus d'amis. S'il y avait un programme Mother Goose dans mon quartier, je pourrais peut-être connaître d'autres mères du quartier. »

« Il est difficile de créer des liens avec les autres parents parce qu'il n'y a pas de temps pour ça. Nous faisons les activités du programme Mother Goose, puis chacun s'en va de son côté. J'aimerais avoir plus de temps pour socialiser avec les autres mères. »

Qualités du programme qui ont amené des changements

Tandis que nous parlions avec les participants et que nous faisons nous-mêmes l'expérience du programme, nous nous sommes attachées aux caractéristiques du programme *Rhymes That Bind* qui ont contribué à l'efficacité du programme. En analysant ce que disaient les parents, les enfants et la plupart des dispensateurs, nous avons relevé des caractéristiques ou des qualités du programme qui en représentent l'essence. Le tableau qui suit résume ces aspects essentiels en ce qui concerne les effets pour les participants.

Caractéristiques essentielles	Résultats pour les participants
<p>Climat</p> <ul style="list-style-type: none"> • ouvert • non menaçant (sûr) • inclut tout le monde • favorise la coopération • encourageant • validant 	<ul style="list-style-type: none"> • participation • être soi-même (même faire le clown) • amène les enfants plus vieux et d'autres membres de la famille • sentiment d'égalité • soulage le stress • la participation forcée devient volontaire • « succès » avec les enfants à la maison • les parents permettent à leurs enfants d'agir comme des enfants (même de faire les clowns et d'être parfois bruyants)
<p>Orientation du programme</p> <ul style="list-style-type: none"> • pratique, fondée sur l'expérience • accent sur le langage verbal, au moyen d'histoires, de comptines et de chansons • apprendre ensemble • informelle, accent mis sur le plaisir • reconnaître les forces • modeler les relations • convient à l'étape de développement à laquelle se trouve l'enfant (rythme, comptines, répétition, toucher) • pertinente 	<ul style="list-style-type: none"> • les parents s'amuse avec leurs enfants • les enfants essaient d'entrer en relation avec d'autres enfants • les parents sortent les enfants de leur siège plus rapidement et commencent à entrer en interaction avec eux • les parents s'ouvrent sur ce qu'ils apprennent et partagent leurs connaissances avec d'autres • les parents échangent leur vécu

Ces caractéristiques permettent de voir les éléments essentiels du programme *Rhymes That Bind* qui suscitent vraiment des changements chez les parents. D'autres éléments importants qui sous-tendent le modèle reflètent le point de vue de la personne qui offre le programme et tendent à mettre l'accent sur les qualités du leadership de la façon suivante :

Format du programme	Qualités du leadership
<ul style="list-style-type: none"> • dire les comptines, puis les distribuer sous forme écrite à la dernière séance • animateur et assistant • s'assurer que l'animateur et l'assistant sont qualifiés et ont reçu une formation convenable • descriptions de poste pour les animateurs • prestation du programme durant un nombre de semaines fixé d'avance 	<ul style="list-style-type: none"> • pouvoir voir les forces des participants • déceler et dire les contributions positives des participants • voir la dynamique du groupe et s'en servir • reconnaître et respecter les niveaux de confort des participants • être un modèle de « bonne mère »

Rejoindre le groupe cible

Au début de l'évaluation, les principaux partenaires du programme se demandaient s'ils rejoignaient les groupes cibles. On a défini de façon plutôt large les membres du groupe cible comme étant les personnes dont le besoin est le plus grand, tout en présumant qu'il s'agirait de parents jeunes, défavorisés ou seuls jugés « à risque ».

De nombreux parents qui ont participé au programme *Rhymes That Bind* ne faisaient pas partie du groupe visé. Néanmoins, ils ont parlé avec éloquence des besoins qui les incitaient à participer et des bienfaits que leurs enfants et eux-mêmes tiraient du programme. On a donc tenté de redéfinir le programme pour en offrir l'accès à tous les parents et autres dispensateurs de soins qui pourraient en bénéficier. Selon certaines leçons importantes tirées au sujet de l'accès, voici quelques-uns des principaux éléments dont il faut tenir compte pour offrir l'accès le plus large possible :

- sensibilisation au programme - promotion
- lieu approprié (visible, confortable, accessible)
- transport
- moment convenable
- création d'un climat favorable/valorisation/réponse aux besoins de la diversité

Pour reprendre les paroles des participants :

« Le transport est très difficile, surtout s'il faut prendre l'autobus. C'est la principale raison pour laquelle il n'est pas facile de venir. L'autre problème que pose l'emplacement, c'est que le programme est offert dans une église, ce qui intimide certaines personnes. Je connais des gens qui seraient peut-être venus si les séances n'avaient pas lieu dans une église. »

« Je ne pourrai plus venir le jour lorsque je retournerai au travail, en janvier. Serait-il possible d'offrir le programme le samedi ou en soirée? »

« Nous devons abaisser le seuil pour faciliter la participation. Il faudrait peut-être offrir le programme à des moments qui conviennent mieux, servir des repas ou offrir un service de transport. »

Durabilité de *Rhymes That Bind*

L'un des défis posés par le programme *Rhymes That Bind* a été sa croissance rapide sur une courte période. Cinq nouveaux emplacements ont été aménagés durant l'automne 1996 et de nombreux organismes s'étaient montrés intéressés à lancer un programme *Mother Goose*. Au début de 1997, le programme était dispensé à huit endroits et d'autres emplacements étaient planifiés. Il a été difficile d'examiner la durabilité dans le cadre d'une expansion de cette envergure. Durant le processus d'évaluation, on a tiré des leçons importantes sur la façon dont divers participants envisageaient la durabilité du programme et sur les besoins dont il fallait tenir compte pour en assurer la durabilité.

Le point de vue de loin le plus commun sur la durabilité, c'est que cette dernière réside dans la capacité de la communauté de former suffisamment de personnes pour dispenser le programme à divers endroits. À cette préoccupation s'ajoute la question de savoir s'il faudrait ou non former des parents qui participent ou ont participé au programme. Il n'existe toutefois pas de consensus à cet égard. Pour certains, les faibles coûts d'exploitation du programme *Rhymes That Bind* en garantissent pratiquement la durabilité. On reconnaît cependant de plus en plus qu'il faut prendre des mesures plus proactives pour assurer la durabilité du programme.

L'expérience des personnes qui ont participé au programme *Mother Goose* à Toronto a confirmé ce dont nos partenaires ont commencé à prendre conscience à Edmonton. Il est essentiel que les organismes promoteurs s'engagent en comprenant clairement la nature du programme *Mother Goose*, les changements qu'il suscite et sa contribution à l'atteinte des buts de l'organisme.

Incidences des leçons tirées de l'évaluation

L'incidence du programme sur les participants a fait l'objet d'un vaste consensus. Le programme *Rhymes That Bind* a montré qu'il était possible d'obtenir de nombreux résultats visés sur le plan de l'alphabétisation familiale et de la promotion de la santé chez les parents et les enfants qui participent. Les témoignages des parents et des animatrices mentionnaient les changements survenus chez les parents et les enfants après la participation au programme.

Par ailleurs, les résultats du programme liés à la création d'un esprit communautaire n'ont pas été atteints dans la même mesure que les résultats personnels pour les familles. Comme certains parents avaient mentionné que la création de liens avec d'autres parents et enfants en dehors du programme était importante pour eux, les discussions à venir devraient porter sur la création d'un esprit communautaire chez les participants.

Incidences : prestation du programme / adaptation

Il faut signaler que les qualités du programme qui ont suscité des changements chez les parents et les enfants étaient liées au climat créé et à l'approche utilisée

pour la prestation. Les personnes qui dispensaient le programme reconnaissent également que ces qualités étaient importantes. Cependant, comme le programme reposait sur un modèle conçu et utilisé ailleurs, certaines personnes avaient tendance à insister sur la structure et le contenu, plutôt que sur le climat et l'approche personnelle. De plus, les dispensateurs estimaient que les qualités des animateurs revêtaient une importance critique.

Cette différence entre les parents et les dispensateurs peut être le reflet de perspectives différentes de part et d'autre sur l'organisation et les aspects du programme liés à la prestation. Par ailleurs, la conformité à une structure précise peut influencer sur l'atteinte du public visé et sur la réponse des participants. Si on considère que le programme est trop axé sur une formule établie, cela pourrait compromettre certaines qualités positives relevées par les participants.

Les questions liées à la souplesse et à l'adaptabilité du programme ont également été soulevées à Toronto, où la diversité culturelle et sociale est encore plus prononcée qu'à Edmonton. Le programme de Toronto semble avoir réussi à adapter *Mother Goose* aux besoins de groupes très diversifiés sans laisser tomber l'essence du programme, grâce à l'engagement à écouter les divers groupes pour lesquels le programme a fonctionné et à tirer des leçons de leur expérience. Selon Celia Lottridge, directrice du programme *Parent-Child Mother Goose* à Toronto, « nous réagissons à la diversité en étant plus souples, plutôt que plus rigides »¹. Il y a naturellement des limites à la souplesse, dans la mesure où les valeurs inhérentes du programme sont toujours respectées. La promotion de la culture orale continue d'être un élément essentiel de *Rhymes That Bind*. De toute évidence, le défi, à Toronto, est de trouver le juste équilibre entre l'essence et la structure du programme.

Incidences : durabilité et intégration dans la communauté

Structure du programme

Bien que le programme *Rhymes That Bind* semble simple, il devient difficile de s'assurer qu'il se déroule harmonieusement à divers endroits et que la planification de la prestation se fait vraiment. Tous les partenaires doivent être au courant du travail que supposent la planification et la prestation d'un programme *Rhymes That Bind* et comprendre clairement leur rôle. Par ailleurs, il faut éviter d'être trop structuré ou bureaucratique pour ne pas miner la simplicité du programme *Rhymes That Bind*.

Durant la phase pilote de *Rhymes That Bind* à Edmonton, la Prospects Literacy Association a joué un rôle critique de coordination, d'action sociale, de promotion, de formation, de financement et d'évaluation. De nombreux organismes partenaires n'avaient aucune idée de l'ampleur de ce rôle de coordination avant qu'on leur demande ce dont ils auraient besoin à l'extérieur de leur organisation pour assurer le maintien de *Rhymes That Bind*. Lorsque ce rôle est devenu manifeste, certains participants se sont inquiétés de la tension entre la prestation d'un « petit bijou de programme tout simple » et les exigences dont sont assorties certaines initiatives communautaires.

Population visée

Selon les documents du programme et les discussions avec les principaux partenaires, le programme *Mother Goose* original a été conçu pour les parents

défavorisés. L'idée est née chez les travailleurs de l'aide à l'enfance à Toronto, qui pouvaient voir la valeur éventuelle du programme dans la création et la modification de liens parents-enfants. Le programme était vu comme une mesure préventive. À l'origine, beaucoup de participants au programme de Toronto étaient aiguillés par des travailleurs de l'aide à l'enfance et, dans bien des cas, la participation était obligatoire.

Le projet pilote à Edmonton a montré que le modèle du programme *Mother Goose* a attiré un vaste public, notamment des parents défavorisés. Par « défavorisés », on entend les parents qui présentent l'une des caractéristiques suivantes : solitude, isolement, écrasement, « à risque » ou pauvreté.

Nous voyons souvent les personnes « défavorisées » comme un stéréotype du parent seul pauvre, peut-être autochtone, dont l'état de santé est menacé par de nombreux obstacles. Cependant, les participants aux programmes d'Edmonton comptaient des parents de la classe moyenne vivant dans une famille biparentale avec au moins un enfant, qui cherchaient une ressource pour eux-mêmes et leurs bébés ou leurs jeunes enfants. Certains se sentaient seuls ou isolés, tandis que d'autres voulaient connaître d'autres personnes ayant de jeunes enfants. Dans certains cas, les enfants plus âgés étaient beaucoup plus vieux, ce qui était perçu comme un soutien pour recommencer pendant qu'ils s'occupaient d'un nouveau bébé ou d'un jeune enfant.

Les dispensateurs du programme ont reconnu que le « *les participants peuvent former le groupe cible* ». Certains dispensateurs ont décrit le programme comme un « égalisateur formidable » réunissant tous les participants parce qu'ils étaient des fournisseurs de soins.

Accès au programme

Certains participants à l'évaluation ont indiqué que l'accès à *Rhymes That Bind* représentait un obstacle. Certains promoteurs qui ont changé d'emplacement durant le programme pour mieux servir le nombre de personnes intéressées ont constaté que le nouvel emplacement attirait un nouveau groupe de participants. Outre l'accès physique, l'accès « émotif » a été jugé important. Les planificateurs doivent reconnaître que différentes personnes réagissent différemment à différents emplacements et à différents promoteurs, selon les perceptions qu'ils ont. La diversité des emplacements et des promoteurs a donc probablement son importance.

Références

- Benard, B. (1995). **Fostering resilience in children**. ERIC Digest, University of Illinois.
- Frampton, A. (1996). « The Rhymes That Bind », **Equinox 88**, juillet-août.
- Goelman, H. et A. Pence (1994). « Play, talk, literacy and the ecology of family daycare », dans H. Goelman et E. Vineberg-Jacobs (dir.), **Children's play in childcare settings**. Albany, NY : State of New York Press.
- Hayden, R. et K. Alix-Hayden (1996). « Speaking with one voice: Community health professionals and literacy learning », dans **Family and Community Health, 19(1)**, pp. 83-88.
- Hoffman, Ken (1994). « The strengthening community health program: Lessons for community development », dans A. Pederson (Ed.), **Health promotion in Canada: Provincial, national and international perspectives**. Canada : W.B. Saunders.

- Kies, D. A., I. Rodriguez et F. Granato (1993). « Oral language development through storytelling: An approach to emergent literacy », dans **Reading Improvement**, 30, pp. 43-48.
- Conseil national de prévention du crime (1995). La résistance chez les jeunes enfants. Fiche d'information rédigée par le Comité sur la prévention et les enfants, Ottawa (Ontario).
- Parent-Child Mother Goose Program (1994). Teacher Training Manual, Toronto (Ontario) : Parent-Child Mother Goose.
- Parent-Child Mother Goose Program (1995). Health promotion in early childhood: Fact sheet, Toronto (Ontario) : Parent-Child Mother Goose.

Les Centres d'art d'être parents et d'alphabétisation familiale du Conseil scolaire du district de Toronto

Mary Gordon

Introduction

En 1980, le Conseil scolaire de Toronto était inquiet du faible rendement scolaire et du taux élevé de décrochage des élèves fréquentant les écoles des vieux quartiers pauvres de la ville. Plutôt que de condamner la victime, le conseil scolaire a entrepris une vaste étude pour tâcher de découvrir de nouvelles façons à la fois plus englobantes et plus constructives de travailler avec les populations de ces quartiers. Stimulée par le nombre grandissant de chercheurs qui voient dans l'implication des parents la clé de la réussite scolaire, j'ai rédigé une proposition pour la mise sur pied, dans quelques écoles témoins, d'un programme axé sur l'implication des parents. C'est ainsi que les Centres d'art d'être parents ont vu le jour.

Depuis 1981, nos Centres d'art d'être parents s'emploient à améliorer les résultats scolaires des élèves des quartiers défavorisés. Ils accueillent des parents d'enfants âgés de moins de cinq ans ainsi que d'autres personnes chargées de s'occuper des tout-petits. Les familles reçoivent l'appui et l'éducation dont elles ont besoin, obtiennent de l'information sur les ressources communautaires existantes et apprennent à soutenir leurs jeunes enfants dans leur apprentissage. Nos programmes d'alphabétisation et d'initiation aux mathématiques montrent aux parents et aux personnes à la garde desquelles sont confiés les enfants comment et pourquoi faire la lecture aux enfants; ils leur enseignent aussi toutes sortes de stratégies grâce auxquelles les enfants, à leur entrée à la maternelle, auront déjà pris le chemin de la réussite. Plus de 7 000 familles et de 11 000 enfants s'inscrivent chaque année dans nos trente-quatre *Centres d'art d'être parents et d'alphabétisation familiale*.

Fondement et valeurs

Dès que les centres ont vu le jour, nous avons eu la conviction que les années passées à la maison avant l'entrée à l'école étaient d'une importance cruciale pour le développement de l'enfant et décisives pour sa réussite ou son échec scolaires. À nos yeux, les parents étaient les premiers éducateurs de leurs enfants et ceux ayant sur eux la plus forte influence. Appuyer les parents dans leur rôle parental devenait donc une stratégie de la plus haute importance. Nous avons toujours considéré la famille comme la solution aux problèmes, non comme la cause. La valeur cardinale des centres, c'était le respect témoigné

à toutes les familles, qui avaient, à leur sens, des atouts appréciables et la capacité de résoudre leurs difficultés.

Les familles qui fréquentent les centres ont une particularité en commun : la pauvreté. Certaines d'entre elles, immigrantes de fraîche date, sont arrivées au Canada dépourvues de presque tout. Elles ont toutefois en elles une source inépuisable de rêves qui les gardent unies, motivées et remplies d'optimisme. Des centaines et des centaines de familles canadiennes qui vivent dans la misère depuis deux ou trois générations n'ont pas cette chance. Beaucoup d'entre elles connaissent une pauvreté d'un type différent, une pauvreté qui les prive d'espérance et de toute initiative. Ces familles désirent toutes ce qu'il y a de meilleur pour leurs enfants, mais elles ne partent pas toutes du même point. Nous avons décidé que, si nous voulions atteindre nos objectifs pédagogiques, nous allions d'abord devoir régler certaines difficultés pratiques signalées par les familles.

Nos programmes d'art d'être parents se sont donné pour but de travailler avec les familles d'enfants d'âge préscolaire, au moyen d'informations, d'interventions et d'interactions propres à favoriser le développement optimal du jeune enfant sur tous les plans. De récents travaux de vulgarisation en neurosciences (Shore, 1997) ont affermi les scientifiques dans leur conviction que les années de préscolarité sont d'une importance capitale pour le développement de l'enfant et qu'elles contribuent à modeler son apprentissage, sa pensée et son comportement. Au moment où l'enfant atteint l'âge scolaire, la plupart des principaux circuits neuronaux, des principales aptitudes linguistiques et physiques et des principales assises cognitives sont en place.

Profil démographique

Les *Centres d'art d'être parents et d'alphabétisation familiale* sont le miroir parfait d'une société urbaine vaste et complexe d'une grande diversité culturelle et linguistique. Les plus jeunes des participants qui ont charge d'enfants ont 15 ans et les plus âgés sont grands-parents. Nous représentons toutes les races, tranches d'âge, religions et langues et voulons tous le bien de nos enfants.

Il y en a beaucoup, parmi nos familles, qui se débattent contre la pauvreté tous les jours. Certaines d'entre elles se présentent dans les centres le matin le ventre creux; elles vivent dans des logements surpeuplés et subissent énormément de tension. Les centres adressent constamment des familles aux banques alimentaires et aux refuges d'urgence. La violence familiale est un problème auquel nous devons faire face dans chacun de nos 34 centres. Nous travaillons avec des bébés nés de mères intoxiquées par l'usage du crack ou présentant le syndrome d'alcoolisme fœtal. Le niveau d'alphabétisation de beaucoup de nos parents est bas.

Près de la moitié des élèves du Conseil scolaire de Toronto proviennent de familles non anglophones, qui représentent plus de 76 groupes linguistiques. Nos élèves sont originaires de plus de 170 pays. Un enfant sur quatre, dans nos écoles, est issu d'une famille monoparentale, ce qui équivaut à plus du double du pourcentage en Ontario, qui est de 11,5 p. 100 (Conseil scolaire de Toronto, 1997). Trente-six pour cent des enfants de l'agglomération torontoise

vivent sous le seuil de la pauvreté (Association des programmes de ressources pour la famille, 1997).

Mise en oeuvre du programme

Le financement des centres à leur ouverture, en 1981, provenait du service des vieux quartiers pauvres du Conseil scolaire de Toronto, tandis que l'aide et les conseils à propos des programmes de formation étaient fournis par le service de l'éducation de la petite enfance. Au milieu des années 80, le service de l'éducation permanente a pris la relève au chapitre du financement. Les liens avec le service de l'éducation de la petite enfance sont encore très serrés en ce qui concerne les programmes de formation, étant donné que les centres sont considérés comme le premier maillon de la chaîne en matière d'alphabétisation.

Les Centres d'art d'être parents et d'alphabétisation familiale sont toujours situés dans des écoles plutôt que dans des centres communautaires ou des églises. C'est grâce aux contacts quotidiens avec la communauté, les parents et le personnel des écoles que la communication et les rapports de confiance s'accroissent. Lorsqu'ils font rapidement connaissance avec le système scolaire et que le premier contact est positif, les parents continuent ordinairement de s'impliquer et augmentent ainsi les chances de réussite de leurs enfants.

Les centres ont adopté la formule de la halte-accueil afin que les parents puissent arrêter quand bon leur semble. Chaque centre détermine ses heures d'ouverture en fonction des demandes des parents et du nombre d'heures prévu dans le budget du programme. La plupart des centres ouvrent le matin et quelques après-midis par semaine, du lundi au jeudi. Les vendredis sont libres de manière que le personnel puisse soit prendre part à des séances de formation en cours d'emploi en matière d'alphabétisation familiale et d'initiation des familles aux mathématiques ou par rapport à d'autres dimensions du programme, soit donner des cours, soit s'occuper de l'amélioration des services à la communauté. Certaines familles viennent au centre de temps en temps. La plupart viennent y passer quelques heures, deux ou trois fois par semaine. Les familles en situation de crise restent souvent jusqu'à la fermeture.

Dans chaque centre, la journée commence systématiquement par de la musique classique. Selon certains chercheurs, le fait d'avoir été mis en contact très jeune avec la musique pourrait améliorer le raisonnement spatial (Begley, 1996). C'est ce qu'on appelle aussi l'«effet Mozart» (Campbell, 1997). La plupart des programmes comportent également une période de gymnastique, étant donné que bien des familles vivent dans des logements surpeuplés dépourvus d'aires de jeux sécuritaires. La musique et l'apprentissage du mouvement font aussi partie des séances de gymnastique. Le sens du rythme peut avoir une importance cruciale dans l'apprentissage de la lecture et du langage (Armstrong, 1997) et c'est pourquoi nous renforçons les activités rythmiques tout au long du programme. Le matin, un goûter nutritif est servi aux enfants. Au moyen d'activités non structurées qui consistent notamment à prendre ensemble un repas ou une collation, des agents d'aide aux parents amènent ceux-ci à comprendre les principes d'une bonne nutrition et à trouver les meilleurs moyens pour bien nourrir leurs enfants.



Après avoir élaboré du matériel didactique, les parents essaient de voir comment ils vont utiliser ce matériel à la maison avec leurs enfants.

Chaque séance comporte une période où l'on s'assoit en rond pour faire de la musique et une autre consacrée à la lecture d'histoires. Les familles apprennent tout un répertoire de chansons interactives, de chants scandés, de comptines, de jeux de doigté et de chansons. Posséder un tel répertoire est particulièrement utile pour les enfants dont la langue maternelle n'est pas l'anglais. Parents et enfants aiment entendre et répéter les chants scandés, les comptines et les chansons en anglais, ce qui les amène, d'ailleurs, tout doucement vers la fluidité verbale. Parler, faire la lecture et chanter des chansons à un bébé stimulent la compréhension et l'utilisation du langage, qui sont le fondement de l'alphabétisation. Outre la période structurée des contes pour enfants, où l'on montre aux parents comment lire une histoire et où chaque nouveau conte est l'occasion d'apprendre un procédé différent, les centres offrent de nombreuses séances de lecture libres.

À l'intérieur d'un excellent programme d'apprentissage par le jeu destiné aux tout jeunes enfants, les agents d'aide parlent du développement de l'enfant aux parents et amènent ceux-ci à apprendre des moyens pour stimuler leur enfant et interagir avec lui de manière à favoriser son développement. Les parents apprennent, par observation guidée — l'enfant tenant lieu de «manuel» —, à reconnaître les étapes du développement de leur enfant et à célébrer le franchissement de ces étapes. De nombreux centres possèdent des ordinateurs dont il leur a été fait don et offrent ainsi aux parents la chance de s'initier au langage de la technologie et d'acquérir des compétences de base en informatique. Des enseignants ou des étudiants de cycle supérieur assurent la formation des parents, à titre bénévole, soit au centre même soit au laboratoire d'informatique.

Formation des parents

En 1997, dans le cadre de nos fonctions d'alphabétisation et d'initiation aux mathématiques, nous avons créé du matériel pédagogique au moyen d'articles que les familles pouvaient se procurer facilement et à bon marché. Ce matériel a été conçu de manière qu'on pût enseigner aux parents les notions servant de fondement à l'alphabétisation des jeunes enfants. Des séances de formation de quatre-vingt-dix minutes chacune, animées par la personne qui est à la fois administratrice et formatrice principale, ont été organisées pour montrer aux parents à se servir du matériel en question. Des jeux de rôle auxquels la participation était volontaire et qui impliquaient l'utilisation du matériel didactique se sont révélés une stratégie de formation très efficace. Parents et grands-parents s'aident mutuellement et apprécient l'atmosphère conviviale et détendue de ces séances.



Séance de formation où les parents se servent de kaléidoscopes pour simuler l'interaction entre parents et enfant par des jeux de rôle tant dans la langue d'origine qu'en anglais.

Après qu'il ont été habitués à employer toutes sortes de matériaux didactiques, les éducatrices de maternelle ont commencé à inviter les parents à venir leur prêter main-forte dans les classes. On a par la suite ajouté à la formation deux séances visant à enseigner aux parents des comportements propres à stimuler le développement d'enfants de quatre, cinq ou six ans et les règles d'étiquette à suivre lorsqu'on est invité dans une classe. À la fin de la formation, les parents ont été conviés à une cérémonie au cours de laquelle le directeur de l'école leur a remis des certificats, en présence des éducatrices de maternelle.

Les parents travaillent seul à seul avec les enfants sous la supervision d'une éducatrice. Les troubles de la parole et les retards de langage sont une des raisons les plus courantes qui obligent les éducatrices à demander l'aide des

parents. Un grand nombre d'enfants allophones [allophones voulant dire, en l'occurrence, qui parlent une langue autre que l'anglais] ont fait des progrès appréciables grâce à l'aide des parents, et les éducatrices ont pu se rendre compte des talents des enfants, grâce à l'interaction animée entre ceux-ci et les parents bénévoles. Les parents ont le sentiment qu'ils apportent beaucoup à l'école, et les éducatrices, de leur côté, apprécient la contribution exceptionnelle des parents bénévoles.

Dotation en personnel

Savoir attirer des personnes compétentes, assurer leur formation et entretenir leur motivation est essentiel si l'on veut bâtir un programme efficace et en garantir la survie. D'après notre expérience, le côté humain dans un programme est la dimension la plus importante. Dans les Centres d'art d'être parents et d'alphabétisation familiale, l'établissement de liens de confiance entre les agents d'aide aux parents et les familles est essentiel au bon fonctionnement du programme. Dans chaque centre, c'est à l'agent d'aide qu'incombe le fonctionnement quotidien du programme. L'agent d'aide est placé sous les ordres du formateur principal et son travail est évalué par celui-ci, mais il existe aussi un rapport hiérarchique officieux entre le directeur d'école et lui.

On porte une attention toute particulière au processus d'embauche pour s'assurer que la personne engagée comme agent d'aide aux parents a le profil qui convient. L'embauche est réalisée par une équipe qui comprend un parent, le directeur d'école, le formateur principal et l'administrateur des programmes d'art d'être parents.

Les qualités recherchées chez les candidats au poste d'agent d'aide aux parents sont une attitude de non-jugement, une bonne éducation, de l'énergie à revendre et de l'expérience dans l'alphabétisation des jeunes enfants et des adultes ou dans l'enseignement des compétences parentales. Il est indispensable que le personnel ait une connaissance approfondie du développement et du comportement de l'enfant. Il lui faut comprendre parfaitement les mécanismes qui permettent à l'enfant de s'initier à la langue écrite et aux mathématiques. De l'expérience dans l'amélioration des services à la communauté fait également partie des qualités recherchées. La maîtrise d'une langue seconde est souhaitable pour pouvoir communiquer avec au moins un des groupes linguistiques de la communauté. Une faculté de communication très développée tant en anglais oral qu'en anglais écrit représente un atout.

Les agents d'aide aux parents doivent être capables de diriger une équipe. Étant donné qu'il n'y a qu'un seul employé affecté dans chacun des centres, la tâche est immense. Les parents sont encouragés à prendre part aux travaux d'installation et de nettoyage, à la préparation des goûters, aux activités de la bibliothèque et de la joujouthèque ainsi qu'à une foule d'autres tâches. L'agent d'aide aux parents doit voir à tous les aspects du programme, mais, en même temps, on attend de lui qu'il concentre son énergie sur les activités principales du programme :

- alphabétisation familiale et initiation de la famille aux mathématiques; appui aux parents et enseignement des compétences parentales;

- communication de renseignements sur les ressources accessibles;
- programme d'apprentissage précoce pour les enfants.

Les agents d'aide aux parents doivent pouvoir entrer en contact avec le personnel des écoles et les organismes locaux. Ils doivent connaître les rouages de l'administration scolaire ainsi que tous les services existants afin d'être en mesure d'aider les parents à surveiller les intérêts de leurs enfants en matière éducative. Les agents d'aide aux parents défendent, quant à eux, les intérêts des familles dans les domaines de la santé, du logement et de l'aide juridique.

Le poste d'agent d'aide aux parents est un poste syndiqué, tout comme celui du formateur principal. L'agent d'aide enseigne, en moyenne, dix-neuf heures par semaine. Même s'il n'est rémunéré que pour ses heures d'enseignement, il doit consacrer énormément de temps à la préparation des cours, aux services à la communauté, aux programmes de perfectionnement de l'enseignement, et aux réunions scolaires ou communautaires. La satisfaction professionnelle est très élevée chez les agents d'aide aux parents, et le taux de roulement très faible. Les gens restent en poste pendant plus de dix ans en moyenne. Le personnel bénéficie de beaucoup de soutien et de formation. Des séances de formation sont organisées sur place tous les mois, et le personnel est invité à faire connaître le genre de perfectionnement professionnel auquel il aspire. Ces séances sont données par l'administrateur, qui entretient des relations étroites avec l'ensemble du personnel.

Partenaires sociaux

Il existe une foule de partenariats officiels ou officieux aux niveaux communautaire, municipal, provincial et fédéral. Ces partenariats intéressent un seul centre, un certain nombre de centres ou la totalité d'entre eux. Certains portent sur le financement et d'autres sur l'échange de services, l'utilisation de locaux ou le bénévolat. Les centres travaillent depuis toujours en étroite collaboration avec les organismes communautaires, avec lesquels ils partagent certaines ressources; centres et organismes s'adressent aussi mutuellement des clients. Les enfants ayant une déficience physique, mentale ou affective sont intégrés dans nos programmes avant d'entrer à l'école. Le passage à la vie scolaire se fait ainsi davantage en douceur et le soutien offert par la classe est déjà bien établi.

Les exemples d'organismes communautaires locaux qui partagent leurs locaux et leurs compétences ne manquent pas. Lorsque le *Canadian Children's Dance Theatre* est venu s'installer dans le voisinage d'un de nos centres, nous avons conclu une entente avec la compagnie afin que des professeurs viennent donner des cours à l'école et que les enfants puissent aller visiter le studio. C'est le centre de loisirs local qui s'est occupé de la coordination. Les agents d'aide aux parents animent souvent des ateliers offerts à des groupes ou à des organismes locaux à titre gracieux; ces derniers leur rendent la pareille en mettant des locaux à la disposition des centres pour la tenue d'événements spéciaux, en prêtant leur concours aux cuisines communautaires ou en s'occupant du transport à l'occasion des sorties éducatives. Cette année, plus d'une centaine de nos familles ont assisté à la générale du ballet *Casse-Noisette*. Notre programme de lecteurs bénévoles fait appel à des bénévoles des milieux les plus divers.

Programme de formation au rôle de parent du CLIC (Cours de langue pour les immigrants au Canada)

Il y a quelques années, deux services du Conseil scolaire du district de Toronto ont fait une proposition commune au bureau fédéral du Cours de langue pour les immigrants au Canada; ils lui ont offert de mettre sur pied un cours unique de formation au rôle de parent et d'anglais langue seconde pour les parents d'enfants âgés d'au plus trois ans. À l'heure actuelle, trois Centres d'art d'être parents servent de laboratoires de langue destinés à l'intégration sociale et linguistique d'immigrants venus s'établir au Canada. Outre les cours d'anglais langue seconde qui leur sont offerts comme partie intégrante du programme d'alphabétisation familiale, les participants bénéficient d'une foule de services d'appui et de cours de formation sur l'art d'être parents. La moitié de la journée est consacrée à des leçons en classe données à proximité d'un Centre d'art d'être parents, où des éducatrices en garderie s'occupent des enfants. Cette formule permet aux mères qui ont des bébés ou de tout jeunes enfants de prendre part au programme, ce qui leur serait impossible si on ne leur fournissait pas un service de garderie.

L'aspect immersif du programme a contribué de manière décisive à l'acquisition de la capacité de s'exprimer en anglais; les parents, pour leur part, ont fait de la publicité pour la formation et le soutien offerts aux parents en vue de les aider à mieux remplir leur rôle. Un programme axé sur le développement de l'enfant a été élaboré par le service de formation au rôle de parent du Conseil scolaire de Toronto afin d'aider les formateurs chargés du CLIC et des cours d'anglais langue seconde à faire le lien, dans la classe, entre le vécu des parents dans les Centres d'art d'être parents et l'éducation institutionnelle. Il existe trois écoles témoins à l'heure actuelle, et le gouvernement fédéral songe à en implanter une quatrième.

Programme d'action communautaire pour les enfants

Deux centres ont obtenu du financement du fédéral et de la province pour prolonger leurs heures d'ouverture et offrir aux parents qui fréquentent ces centres des cours de formation au rôle de parent et d'alphabétisation familiale. La subvention profite également à d'autres groupes communautaires, chargés eux aussi de satisfaire les besoins des enfants du milieu âgés de quatre ans ou moins. Grâce à cet argent, un centre de loisirs communautaire offre aux enfants des cours de musique et d'apprentissage du mouvement, tandis qu'un organisme de santé mentale fait des visites et donne des cours prénatals.

Particularités des Centres d'art d'être parents et d'alphabétisation familiale

Bibliothèque de prêt multilingue

Si bon nombre de nos familles sont incapables de lire en anglais, elles lisent néanmoins dans leur langue maternelle, et, souvent, les grands-parents qui habitent sous le même toit lisent à leurs petits-enfants des livres écrits dans une langue autre que l'anglais. Le but premier de notre programme d'alphabétisation familiale est d'encourager la lecture à la maison en famille. Pour ce faire, nous mettons à la disposition de notre clientèle toute une collection de textes multilingues pertinents. La lecture faite aux enfants dans

leur langue maternelle comporte une multitude d'avantages. L'effet qu'elle produit est toujours plus puissant que s'il s'agissait d'un texte en langue étrangère lu d'une voix hésitante dénuée d'émotion. La lecture en famille comporte un caractère de profonde intimité qui fait d'elle un puissant outil d'alphabétisation. La langue et la culture étant inextricablement liées, éloigner le lecteur de sa culture en lui imposant l'usage d'une langue seconde vient amoindrir l'impact du texte.

Nous savons que la lecture s'acquiert plus facilement lorsque l'enfant a l'habitude de voir des textes écrits dès le plus jeune âge. Les petits Asiatiques bilingues à qui l'on a lu des livres basés sur l'écriture alphabétique dans les Centres d'art d'être parents ainsi que des textes écrits en caractères asiatiques provenant de notre bibliothèque sont plus avancés que les enfants unilingues ou bilingues qui, avant l'âge de cinq ans, n'ont connu qu'un seul système d'écriture (Bialystok, 1997). Les enfants qui ont la chance de voir des livres écrits tant dans leur langue maternelle qu'en anglais, langue parlée au centre, mettent une année entière de moins à comprendre que les mots écrits ont une signification particulière.

Les formateurs chargés de l'alphabétisation familiale dans les centres procèdent par modelage pour montrer aux parents comment faire la lecture à leurs enfants. Ils se servent de «gros livres», qu'ils lisent devant le groupe pendant l'heure du conte. Les parents empruntent à la bibliothèque des versions abrégées de ces «gros livres», qui ont été traduites dans leur langue maternelle afin qu'ils puissent en faire la lecture à leurs enfants. La bibliothèque de prêt renferme également toutes sortes de livres sans texte grâce auxquels les parents qui ont des capacités réduites en lecture peuvent partager l'expérience d'un bon livre avec leurs enfants. L'apprentissage de la lecture s'effectue même sans texte, parce que la famille communique à l'enfant le plaisir de lire en se rassemblant autour d'un livre.

Joujouthèque

Chaque centre possède une petite joujouthèque où les parents peuvent emprunter pour la maison des jouets appropriés à l'âge de leurs enfants. Les agents d'aide aux parents suggèrent des moyens pour encourager ces derniers à jouer avec leurs enfants à des jeux interactifs à l'aide d'un jouet emprunté, en vue de favoriser chez eux l'acquisition du langage. Ils font en sorte que le jouet emprunté corresponde au niveau de développement de l'enfant. Les parents apprennent à connaître les étapes du développement de leur enfant et à comprendre pourquoi tel jouet est approprié à tel stade du développement. Un grand nombre de jouets encouragent les jeux de maîtrise ou les jeux d'imagination. Nous incitons les parents à jouer à faire semblant avec leurs enfants afin de développer chez eux la pensée symbolique, qui leur permettra de comprendre, le jour où ils seront en âge de lire, les éléments qui composent la trame d'un récit.

Cours de formation au rôle de parent

Une série de cours a été élaborée selon deux formules distinctes. Les cours de jour s'adressent à la fois aux parents et aux enfants, les cours du soir, qui revêtent la forme de discussions, uniquement aux parents.

Cours du soir

Une série de cours de formation au rôle de parent (*Parenting Your 4-8 Year Old*, *Parenting Your 9-12 Year Old*, *Parenting Your 12-15 Year Old*) a été élaborée pour répondre aux demandes d'aide des parents qui souhaitent obtenir une formation sur l'art d'être parents et la manière d'aider leurs enfants à l'heure des devoirs et des leçons. La matière est axée sur le développement de l'enfant et s'articule essentiellement autour de l'enfant en tant qu'élève et membre de la famille. Les parents apprennent comment les enfants sont censés se développer, et on leur enseigne également des stratégies pour les aider à instaurer une sorte de programme pour les devoirs et les leçons. Les différents tempéraments et styles d'apprentissage sont examinés par rapport au comportement de l'enfant à la maison et à l'école. Ces cours s'adressent aux parents d'enfants qui en sont à différentes étapes de leur scolarité.

Cours du jour

Des cours de formation au rôle de parent (*Parenting Your Infant [0-9 months]*, *Parenting Your Toddler [10-20 months]*, *Parenting Your Preschooler [0-3 Years]*, *Roots of Empathy*) ont été conçus pour les parents et autres personnes ayant charge d'enfants qui désirent suivre un programme de formation plus structuré dans l'art d'être parents. Ces cours offrent non seulement aux intéressés la chance de se rencontrer régulièrement pour discuter de points qui les concernent comme parents, mais également celle de profiter du programme de jeux que les centres organisent pour les bébés et les enfants d'âge préscolaire. Ces programmes comportent beaucoup d'activités axées sur l'alphabétisation familiale et l'initiation aux mathématiques. Certains cours visent une tranche d'âge précise, tandis que le cours s'appliquant aux enfants d'âge préscolaire s'adresse aux familles ayant plusieurs enfants d'au plus trois ans.

Roots of Empathy

Ce programme d'art d'être parents, qui est offert en classe depuis la prématernelle jusqu'à la 8^e année, est entièrement financé par une fondation privée. Il vise à préparer les enfants à devenir des parents compétents et affectueux en stimulant leur empathie. Grâce à une formation pratique qu'ils reçoivent pendant la visite mensuelle d'une mère et de son bébé, les enfants acquièrent des connaissances sur le développement humain, s'initient aux besoins du nourrisson et apprennent à adopter le comportement approprié. La mère du bébé reçoit des directives du personnel responsable pour ses visites en classe. Les enseignants ont constaté des progrès chez leurs élèves dans l'acquisition du langage, la connaissance du développement de l'enfant et la manifestation de comportements empathiques. Ils se sont aussi aperçus qu'il y avait moins de comportements agressifs et que les élèves étaient extrêmement attentifs pendant les visites. Ce programme est très populaire auprès des enseignants, des élèves et des parents d'élèves.

L'alphabétisation familiale à l'école — Pique-niques en pyjama

Ces pique-niques ont lieu le soir et s'adressent aux enfants du cours primaire et à leurs familles. Les enfants, habillés de leur pyjama et accompagnés de leur ours en peluche, sont rassemblés avec leurs parents dans le gymnase de l'école, où des histoires leur sont racontées à voix haute en anglais et dans d'autres langues du milieu. Après avoir écouté ces histoires et chanté avec

leurs parents, les enfants sont conviés à un pique-nique en pyjama, où ils jouent, lisent des histoires et dégustent leur goûter sous une surveillance attentive. Les parents restent dans le gymnase et réfléchissent ensemble sur le rôle qu'ils jouent dans l'alphabétisation de leurs enfants. Les directeurs d'école observent que ces soirées sont les événements les plus courus pendant l'année scolaire. Souvent, ces soirées consacrées à l'alphabétisation familiale servent de blocs de départ pour une série de réunions organisées à l'école à l'intention des parents des enfants du cours primaire.

Évaluation

Les centres demandent toujours aux participants leurs commentaires sur le programme. Les parents remplissent un questionnaire de suivi portant sur tous les aspects du programme. Les parents qui ne parlent pas l'anglais sont jumelés à un parent qui le parle et qui parle aussi leur langue. Les commentaires obtenus à l'aide de ces questionnaires servent aux agents d'aide à modifier leurs programmes. Les directeurs d'école aiment aussi savoir ce que pensent les parents de la tenue générale de l'école et s'ils s'y sentent bien accueillis. Le questionnaire permet de mesurer beaucoup d'aspects intangibles du programme et montre aux parents qu'on se préoccupe de leurs opinions.

L'impact des centres est ressenti d'autant de manières qu'il y a de répondants. Chaque témoignage est le reflet du besoin particulier auquel le centre a su satisfaire et met en évidence le travail accompli là-bas pour briser le cycle de l'analphabétisme et des faibles résultats scolaires. Voici un échantillon des opinions recueillies auprès des participants et du personnel. Les noms ont été remplacés par souci de confidentialité.

Témoignages de personnes ayant charge d'enfants

Chandra (mère de deux enfants)

«L'école est le seul endroit où je puis emmener Suraj (2 ans) sans que ma belle-mère, qui est très à cheval sur les conventions, me fasse les gros yeux lorsque je sors de l'appartement. Le centre m'a personnellement beaucoup aidée. J'apprends ici des idées intéressantes sur ce que je peux enseigner et montrer à mes enfants. Avant, je ne savais pas très bien comment jouer avec des enfants. Je n'ai rien appris à ce sujet en Inde.»
(Chandra habite, avec son mari, ses deux enfants et sa belle-mère, un appartement ayant deux chambres à coucher.)

Tina

«J'avais beaucoup de difficulté à lire à l'école et j'ai décroché. Ma fille (3 ans) réussit bien parce que je l'amène au centre. J'ai fait tout ce qu'on nous dit de faire pour faciliter l'apprentissage des enfants. J'aurais aimé connaître tous ces trucs avant que mon fils entre à l'école. À l'époque, nous ne vivions pas à Toronto.»

Alice (mère de trois filles)

«Mes trois enfants sont passées par le Centre d'art d'être parents. Ça a été une chance inespérée, ça les a préparées à la maternelle. Une de mes filles était très très timide. Elle a réussi à affronter la maternelle parce qu'elle se sentait à l'aise à l'école. Le centre, c'était comme la maison. Ça a donné à mes filles un bon départ dans la vie.»

Gracia (grand-mère de Donald, 5 ans, et de Lucia, 3 ans)

«Mon premier petit-fils était un enfant difficile à tenir. Le centre nous a été d'un grand secours. Lucia a encore plus retiré du programme que son frère parce que j'ai commencé

à l'amener au centre avant même qu'elle n'ait un mois. Donald a fait l'apprentissage de l'autonomie et peut faire ici des choses salissantes que nous ne pouvons faire à la maison, comme jouer avec de la peinture ou de la colle. Mes petits-enfants ont tous les deux retiré beaucoup des chansons et du matériel didactique. Lucia me dit de venir vite vite pour que je l'aide à transcrire les numéros de téléphone qu'elle voit à la télé. Elle a appris ça à l'école.»

Sahanta (mère d'enfants de 4 et 5 ans, originaire du Sri Lanka)

«À notre arrivée [au Canada], nous ne parlions pas anglais. En l'espace de trois mois, ma petite fille de deux ans et demi parlait anglais. Elle a commencé la maternelle cette année et elle a une très bonne concentration grâce aux cercles de lecture, de chant et de discussion. Joyce (agent d'aide aux parents) a aidé mon fils à modifier son comportement et il a appris à se dominer. Mes enfants apprennent facilement grâce au centre. Avant, j'étais très gênée et je ne parlais à personne. Aujourd'hui, je parle sans aucune difficulté.»

Heather (gardienne d'enfants)

«À l'âge de 15 ans, j'ai amené mon bébé au Centre d'art d'être parents, à l'école [...]. Là-bas, j'ai appris à prendre bien soin d'elle et à m'assurer que son développement était normal pour son âge. Aujourd'hui elle est en 11^e année. J'ai bien réussi avec elle. Je me suis réinscrite dans un Centre d'art d'être parents avec le bébé de dix-huit mois que je garde. Je m'assure que son langage évolue normalement et je lui lis des histoires constamment, comme je le faisais pour ma fille. L'agent d'aide aux parents enseigne aux mères comment montrer de nouvelles choses à leurs enfants. L'agent d'aide, à l'école [...], m'a encouragée à finir mes études et à avoir ma propre place dans la vie. Les centres sont importants pour les familles.»

Témoignages d'enseignants

Delores (éducatrice de maternelle)

«Le programme est très important parce que les enfants qui sortent des Centres d'art d'être parents font toutes sortes d'activités grâce auxquelles ils finissent par posséder à fond les connaissances dont ils auront besoin à la maternelle. Ces enfants réussissent mieux dans les activités qui demandent de la coordination oculo-manuelle, le calcul, le classement, l'assortiment des couleurs et des formes et l'expression orale. Les enfants sont mieux outillés pour suivre l'emploi du temps de la maternelle.»

Helen (professeur de lecture)

«Les écoles qui abritent des Centres d'art d'être parents accueillent davantage de parents. Les enseignants sont alors plus faciles d'approche. Les parents ne se sentent pas gênés de poser des questions sur l'apprentissage de leurs enfants. Ils demandent souvent s'il y a du matériel qu'ils pourraient utiliser à la maison.»

Shaka (éducatrice de maternelle)

«Les parents du Centre d'art d'être parents et d'alphabétisation familiale qui font du bénévolat dans les classes soulèvent beaucoup d'enthousiasme chez les enfants. Les enfants ont toujours hâte et très envie de prendre part aux diverses activités d'apprentissage proposées par les mères. Merci à Rose, à Lan, à Susie et à Cindy pour l'aide exceptionnelle qu'elles m'ont apportée.»

Monika (directrice d'école)

«Le Centre d'art d'être parents est la pierre angulaire de l'école. Les parents apprennent à connaître les programmes de l'école et ses attentes. Compétences parentales et stratégies d'alphabétisation qui ont pour but d'amener les parents à travailler avec leurs enfants sont mises en oeuvre quotidiennement. Ce lien, nous

devons le cultiver par tous les moyens possibles. Le centre est une ressource des plus précieuses. Les programmes spéciaux, comme "Roots of Empathy", méritent d'être encouragés et soutenus.»

Témoignages d'agents d'aide aux parents

Laura

«À mes yeux, ce sont des mesures préventives contre les mauvais traitements infligés aux enfants. Les parents sortent de leur isolement et bénéficient d'appui et de ressources. Les barrières tombent, des amitiés se nouent, et ce sont les enfants qui récoltent le profit de tout cela. Cette méthode informelle d'alphabétisation familiale et d'enseignement des compétences parentales donne des parents à la fois plus compétents et plus heureux. Les enfants n'ont pas de mal à faire la transition vers la maternelle.»

Claire

«Les parents qui travaillent comme bénévoles dans les classes de maternelle disent voir la différence entre les enfants qui ont fréquenté le centre et ceux qui n'y sont pas allés. On a lu à ces enfants des livres écrits dans différentes langues, et ils connaissent des histoires et des chansons, ce qui a pour effet de renforcer leur estime de soi. Ils savent suivre des consignes et attendre leur tour, et ils en connaissent un bout sur les livres. Nos enfants connaissent leurs couleurs, leurs formes géométriques, leurs chiffres, quelques lettres et sont capables d'accepter et de suivre l'emploi du temps prescrit.»

Témoignages d'autres spécialistes

D^r Fraser Mustard

(Directeur fondateur de l'Institut canadien des recherches avancées et directeur du *Founders Network*)

«Ce programme d'art d'être parents et d'alphabétisation est un programme intégré de développement des jeunes enfants qui fait appel aux qualités professionnelles des éducateurs préscolaires et aux compétences des parents. Ce programme crée un milieu humain extrêmement favorable à l'éveil des tout-petits et qui contribue en même temps à former les adultes à leur rôle de parents. Le partenariat avec les écoles en fait un programme à la fois bon marché et très efficace.»

(Entretien téléphonique, 10 mars 1998)

D^r Graham Chance

(Président de L'Institut canadien de la santé infantile, néonatalogiste d'Ottawa à la retraite)

«Le facteur temps est d'une importance capitale pour certains aspects du développement du cerveau. L'enfant qui ne serait pas soumis à des expériences ou à des stimuli adéquats au moment opportun subirait un retard irréversible. [Le centre] est un moyen très efficace de faire de la dualisation qui existe parmi les enfants en âge d'entrer à la maternelle un phénomène marginal. Je serais enchanté de voir ce programme appliqué ailleurs.»

(*The Toronto Star*, 1997b)

M^{me} Naomi Karp

(Directrice du *National Institute of Early Childhood Development and Education*, U.S. Department of Education, Washington DC)

«J'ai été vraiment impressionnée par la sensibilité manifestée à l'égard des qualités que partagent toutes les familles. Ce genre de programme rejoint les gens dans leur

milieu.»

(The Globe and Mail, 1998)

Cameron Smith

(Environnementaliste, chroniqueur du *Toronto Star* sur le développement durable)

«Si nous voulons la prospérité du Canada et des Canadiens, si nous voulons avoir la faculté de sauvegarder notre patrimoine naturel au cours du prochain siècle, voilà exactement le genre de programme que devraient offrir tous les districts scolaires partout dans la province.»

(The Toronto Star, 1997a)

Quoi de neuf en matière d'évaluation?

Un organisme externe vient tout juste d'entreprendre une évaluation officielle. M. Dan Offord, directeur du Center for Children at Risk, à la McMaster University, mène actuellement des recherches sur la maturité d'apprentissage des élèves d'un certain nombre d'écoles où sont implantés des *Centres d'art d'être parents et d'alphabétisation familiale*. À l'automne 1998, les éducatrices de maternelle de ces écoles rempliront pour chaque enfant une liste de contrôle exigeant une quinzaine de minutes. Les éléments contenus dans cette liste seront la confiance en soi en public, l'acquisition du langage, la maturité affective, la santé physique et les connaissances générales. Les enfants des Centres d'art d'être parents feront l'objet de comparaisons avec leurs camarades de classe qui n'ont pas fréquenté ces centres. L'étude durera trois ans, les centres étant une des deux cibles choisies en Ontario pour cette recherche.

Obstacles à surmonter dans l'avenir

«Les expériences que vivent nos enfants, en particulier lorsqu'ils sont encore tout jeunes, ont une influence sur leur santé, sur leur bien-être ainsi que sur leur capacité d'apprentissage et d'adaptation pendant toute leur vie.» Ce passage tiré du discours du Trône (trente-sixième Législature, 23 septembre 1997) met en évidence une priorité nationale : la nécessité d'apporter notre soutien à la famille et de veiller à ce que tous les enfants bénéficient des ressources nécessaires pour avoir leur place dans la société.

La maturité d'apprentissage veut dire bien davantage que comprendre les notions de base de la lecture et des mathématiques. Cela signifie aussi un corps bien alimenté et sain sur le plan affectif et un esprit curieux et bien nourri. Même si de nombreux facteurs influent sur la maturité d'apprentissage, nos centres ont été capables d'atténuer quelques-uns des effets dévastateurs de la pauvreté. Le personnel des centres a diagnostiqué des pertes d'audition, des problèmes de vision ainsi que des troubles de la parole et du langage. Il reste que les parents sont les véritables enseignants, médiateurs et agents d'intervention précoce, parce que ce sont eux qui possèdent les qualités et les compétences familiales nécessaires à l'alphabétisation des enfants.

Le principal obstacle à la viabilité des centres dans l'avenir vient du fait que, même s'ils sont intégrés aux programmes du conseil scolaire, ils ne sont pas autorisés par la Loi sur l'éducation de l'Ontario. Lorsqu'il y a pénurie d'argent, les programmes non autorisés courent le risque de subir des coupes sombres. Les éducateurs ont néanmoins foi dans le travail que font les centres en

alphabétisation familiale et voient combien les enfants tirent avantage de leur participation. Ils sont aussi heureux de l'implication accrue des parents dans l'éducation des enfants grâce à la fréquentation des centres. Les conseillers scolaires ont, pour leur part, toujours appuyé les programmes parce qu'ils s'aperçoivent que les parents inscrits dans les centres participent davantage à la gestion scolaire, ce qu'ils voient comme une conséquence directe.

Enseignants et directeurs d'école se rendent compte que le soutien précoce offert par les centres est plus efficace qu'un enseignement correctif. Pourtant, les programmes d'orthopédagogie et de rattrapage en lecture, qui nécessitent de coûteuses interventions individuelles auprès d'enfants de six ans, sont toujours courants dans les écoles qui ne possèdent pas de Centres d'art d'être parents et d'alphabétisation familiale.

L'autre obstacle concerne la restructuration des services et la fusion récente avec des conseils scolaires associés. Ces conseils scolaires ne possèdent pas de Centres d'art d'être parents et d'alphabétisation familiale, et il se trouve que les programmes hors compte de l'Éducation permanente sont offerts contre remboursement des frais. Or le remboursement des frais est tout à fait exclu pour les familles pauvres qui fréquentent les centres.

L'école est le point de rencontre universel pour les familles et la communauté et l'endroit logique pour l'alphabétisation familiale et l'initiation aux mathématiques. Les parents qui fréquentent les centres ne se sentent pas détachés de la scolarité de leurs enfants puisqu'ils assistent aux entrevues de parents et professeurs ou jouent un rôle actif dans la gestion scolaire. Les cours d'alphabétisation familiale et d'initiation aux mathématiques et la formation au rôle de parent ont un effet multiplicateur du fait que leurs retombées immédiates sur les enfants se répercuteront sur les générations suivantes.

La famille continue d'être l'assise de notre société. La qualité de vie dont jouira la prochaine génération est tributaire de ce que nous sommes actuellement prêts à investir dans la famille. Donner aux familles l'information et le soutien dont elles ont besoin pour éduquer leurs tout-petits est une tâche qui incombe aux alphabétiseurs de la famille. Comme pays, nous ne saurions nous permettre de faire moins.

Références

- Armstrong, A. (1997). If music makes better students, why cut it?, *The Toronto Star*, 30 août, p. B1.
- Association des programmes de ressources pour la famille (1997). Campaign 2000: Metro Toronto Poverty Report Card, Toronto (Ont.), Association des programmes de ressources pour la famille.
- Begley, S. (19 février 1996). Your child's brain, *Newsweek*, p. 57.
- Bialystok, E. (1997). Effects of bilingualism and bilaterality on children's emerging concepts of print, *Developmental Psychology*, 33(3), p. 429-440.
- Campbell, D. (1997). *The Mozart effect: Tapping the power of music to heal the body, strengthen the mind, and unlock the creative spirit*. New York, NY, Avon Books.
- Conseil scolaire de Toronto (1997). Profile of the Toronto school population: Some facts and figures. Research and Assessment Department, Toronto (Ont.), Conseil scolaire de Toronto.

Shore, R. (1997). **Rethinking the brain: New insights into early development**. New York, NY, Families and Work Institute.

The Globe and Mail (9 mars 1998). Program gives parents early start, p. A5.

The Toronto Star (6 décembre 1997a). Kids can't learn unless they do, p. 4.

The Toronto Star (21 novembre 1997b). Children just drop in to learn, p. 8.

Pour plus de renseignements sur les *Centres d'art d'être parents et d'alphabétisation familiale*, prière de s'adresser à :

Mary Gordon, coordonnatrice de programme
Conseil scolaire du district de Toronto
Bureau des programmes d'art d'être parents
155, rue College
Toronto (Ontario)
M5T 1P6

Tél. : (416) 393-9621
Télec. : (416) 397-3831



L'alphabétisation familiale au Québec

Au Québec, les programmes d'alphabétisation ont généralement été offerts par la voie des commissions scolaires et de groupes d'alphabétisation locaux actifs dans le domaine de l'organisation communautaire. *J'apprends avec mon enfant*, présenté dans cette section, est un programme d'alphabétisation familiale centré sur le milieu scolaire et fortement axé sur le tutorat par des bénévoles.

Le programme J'apprends avec mon enfant de la Commission scolaire du Sault-Saint-Louis

Gillian di Vito

Introduction

En 1991, la Commission scolaire du Sault-Saint-Louis a adopté un plan triennal dont l'une des priorités était d'éliminer l'analphabétisme. Le programme *J'apprends avec mon enfant* n'était que l'une des interventions mises de l'avant. Il était conçu pour encourager les parents à participer à l'alphabétisation de leurs jeunes enfants d'âge scolaire et pour répondre aux besoins des jeunes élèves ayant des difficultés d'apprentissage. *J'apprends avec mon enfant* s'appuie sur le principe voulant que lorsque les parents lisent à la maison et valorisent la lecture avec leurs enfants, ceux-ci acquièrent une plus grande compétence en lecture. L'expérience démontre que les enfants qui ne sont pas en contact avec les livres dès le jeune âge ont généralement plus de difficulté à apprendre à lire lorsqu'ils entrent à l'école. La Commission scolaire tenait donc à offrir un programme communautaire de prévention de l'analphabétisme axé sur la participation familiale.

La Commission scolaire du Sault-Saint-Louis sert trois municipalités du sud-ouest de l'île de Montréal, soit LaSalle, Lachine et St-Pierre. La population est majoritairement francophone, une importante minorité est anglophone et une portion est constituée de nouveaux immigrants qui ne parlent ni l'anglais ni le français. Selon les études démographiques, la population de ce secteur appartient surtout à la classe ouvrière et on y trouve des îlots de logements à loyer modique pour les personnes à faible revenu et les prestataires d'aide sociale. Si les difficultés socio-économiques empêchent de nombreuses personnes de participer au marché du travail, on compte en revanche un nombre important de familles mieux nanties, parmi lesquelles des familles francophones, anglophones ou bilingues, auxquelles s'ajoutent des familles immigrantes trilingues. Les installations sportives sont excellentes et chacune des trois municipalités est dotée d'une bibliothèque et d'un centre culturel. Les transports en commun donnent facilement accès au centre-ville de Montréal.

Le Service de l'éducation des adultes de la Commission scolaire s'est toujours montré très actif et novateur dans ses initiatives pour joindre la population qu'il sert. Des études ayant révélé qu'un très petit nombre de gens profitaient de l'éducation des adultes (alphabétisation, langue seconde, cours secondaire et formation professionnelle), le programme *J'apprends avec mon enfant* a été mis sur pied en 1990 dans le but d'atteindre les personnes qui n'avaient pas accès aux services offerts à la population. Fort heureusement, le directeur de l'éducation des adultes croyait à l'importance des programmes de prévention et de rattrapage dans le cadre de l'alphabétisation des adultes et il a

communiqué son enthousiasme au personnel, qui à son tour s'est intéressé à toutes les initiatives pouvant encourager les apprenants adultes et inciter les familles à participer à l'apprentissage des enfants. Un programme communautaire instauré à Hull (Québec), qui misait sur la visite d'alphabétiseurs bénévoles au foyer des élèves adultes pour favoriser l'alphabétisation et l'apprentissage au sein de la famille, a servi de point de départ au programme d'alphabétisation familiale de la Commission scolaire du Sault-Saint-Louis.

En tant que parent ayant une expérience professionnelle dans les écoles primaires, j'ai toujours considéré que le foyer et la famille jouaient un rôle primordial dans l'apprentissage de l'enfant. Et à titre d'enseignante en rééducation de la lecture et de personne-ressource à la bibliothèque, je suis convaincue que les livres constituent la clef de l'apprentissage. Si les écoles doivent avoir la confiance des parents et leur approbation pour aider les enfants à apprendre, les parents, eux, doivent avoir les outils nécessaires pour jouer leur rôle d'éducateurs. Lorsque j'ai eu la chance de participer au programme *J'apprends avec mon enfant*, j'ai pu combiner mon plaisir de la lecture et mon expérience avec les familles et faire découvrir des livres aux enfants dans le confort de leur foyer.

Objectifs du programme

Le programme a pour but d'inciter les parents à lire avec leur enfant, de les aider à chercher eux-mêmes des occasions d'apprendre et à trouver des réseaux de soutien dans leur milieu et, enfin, de faciliter l'apprentissage scolaire de l'enfant.

Pour les enfants, les objectifs du programme sont les suivants :

- développer leur intérêt pour les livres et leur inculquer l'amour de la lecture;
- favoriser une attitude positive envers l'école et l'apprentissage;
- augmenter leur capacité d'apprentissage par l'écoute, l'expression orale, la lecture et l'écriture.

Pour les parents, les objectifs du programme sont les suivants :

- les amener à lire régulièrement avec leur enfant;
- valoriser leur rôle d'éducateurs et de modèles d'apprentissage pour leur jeune enfant;
- les encourager à prendre part activement à l'apprentissage scolaire de leur enfant.

Les responsables du programme souhaitaient voir les avantages de cette initiative s'étendre aux enfants, aux parents et aux enseignants. On voulait donner aux enfants de l'assurance et plus d'estime de soi, susciter leur intérêt pour les livres et les inciter à lire davantage. On espérait par ailleurs que le programme allait augmenter la communication entre parents et enseignants, amener les parents à suivre de plus près les études de leur enfant et accroître leurs connaissances afin qu'ils puissent aider leur enfant dans ses devoirs et ses leçons. Le programme visait enfin à permettre aux enseignants d'améliorer la communication entre l'école et le foyer.

Les débuts du programme

En 1990, des discussions entre les directeurs des services de l'éducation des adultes et des services de l'enseignement ont mené à la décision d'appliquer un excédent budgétaire de l'éducation des adultes à la création d'un programme de prévention de l'analphabétisme. Tous les secteurs éducationnels s'entendaient sur la nécessité et l'efficacité d'un tel programme et aucun obstacle n'est venu entraver son élaboration. L'approbation de la Commission scolaire a été unanime et *J'apprends avec mon enfant* a bientôt été lancé dans le secteur francophone et plus tard dans les écoles anglophones.

À l'origine, le recrutement d'étudiants adultes constituait un objectif important du programme. On considérait que seulement 10 p. 100 des adultes ayant besoin d'améliorer leurs connaissances en lecture et en écriture ou d'apprendre une langue seconde, soit le français ou l'anglais, étaient inscrits aux cours de langue et d'alphabétisation pour adultes. Le programme devait initialement faire partie d'un programme de soutien en deux volets pour les apprenants ayant des enfants. Ce programme de soutien devait combiner des cours aux adultes en classe et des séances de lecture à la maison pour les enfants, avec l'aide de bénévoles adultes. Un diaporama a été conçu à l'intention des parents et des enfants de toutes les écoles de la Commission scolaire afin de montrer l'aide offerte aux parents qui connaissaient mal la langue ou avaient des difficultés à lire et à écrire. Ce diaporama a été très efficace pour sensibiliser les gens et susciter un intérêt pour le programme *J'apprends avec mon enfant*.

Il a été convenu que *J'apprends avec mon enfant* serait, pour les élèves du primaire, un complément des programmes scolaires de lecture en offrant un tutorat à la maison. Dans la plupart des classes, des programmes de participation des parents existaient déjà. Tous les soirs, les élèves avaient un devoir qui consistait à lire pendant quinze minutes avec l'un de leurs parents. Le suivi de l'activité de lecture se faisait à l'aide d'une feuille de route. Le nouveau volet de tutorat prévoyait qu'un lecteur ou une lectrice bénévole rencontrerait l'enfant chez lui deux fois par semaine avec l'accord des parents. Les séances de lecture duraient environ 45 minutes tout au long de l'année scolaire et exigeaient la présence d'un parent. La collaboration des titulaires de classe et des directeurs d'école était de la plus haute importance pour établir les équipes tuteur-élève, ces personnes étant les mieux placées pour recommander des enfants et maintenir la communication entre les parents et l'école.

Les bénévoles et les familles sont jumelés en fonction de l'horaire, du lieu et de certaines préférences (âge et sexe de l'enfant et de la personne bénévole). Les familles et les bénévoles sont interviewés en personne avant le début du tutorat et les présentations se font à la première visite. Les bénévoles reçoivent une trousse de départ comprenant des ressources pédagogiques telles que jeux de vocabulaire, casse-tête, poèmes, grilles de mots croisés, matériel d'art et de bricolage, ensembles de sciences et de magie, feuilles d'alphabet et feuilles à colorier, listes de livres annotées et bibliographies. À la première visite, on choisit avec l'enfant des livres à partir d'une liste d'ouvrages correspondant à différents niveaux de compétence en lecture.

Le démarrage

Le programme *J'apprends avec mon enfant* a été introduit comme projet pilote en octobre 1991 dans quatre écoles primaires francophones et trois écoles anglophones. En septembre 1992, on l'a implanté dans toutes les écoles primaires de la Commission scolaire. Il s'adressait aux jeunes enfants d'âge scolaire qui présentaient des difficultés ou des retards d'apprentissage et dont les parents considéraient qu'ils pourraient profiter d'un coup de pouce à la maison. Le programme visait les familles susceptibles de bénéficier d'une aide à la lecture et les parents présentant les caractéristiques suivantes :

- difficultés socio-économiques limitant l'accès à du matériel éducatif;
- mauvaise connaissance de la langue d'étude de leur enfant;
- difficulté à lire;
- mauvaises expériences scolaires antérieures faussant leur vision du rôle positif qu'ils peuvent avoir sur l'apprentissage de leur enfant.

Cette année pilote fut presque entièrement consacrée à l'élaboration de méthodes de diffusion du programme auprès des parents, des enseignants et des enfants, au recrutement de participants et de tuteurs et à la formation de ces derniers. Dans les pages qui suivent, nous décrivons les séances d'information, le recrutement et la formation des bénévoles, éléments essentiels au bon démarrage du programme *J'apprends avec mon enfant*.

Séances d'information

Au début de l'année, des séances d'information sont organisées dans le gymnase ou la bibliothèque de l'école à l'intention des groupes cibles de parents et d'enseignants, c'est-à-dire les parents des enfants de la première à la troisième année et leurs enseignants.

Rencontres avec les parents

Les parents reçoivent une invitation pour assister à une soirée-rencontre à l'école de leur enfant où il sera question de lecture. Ce sont les enfants qui remettent l'invitation à leurs parents après avoir fait la connaissance du Génie des lettres. Leur enthousiasme contribue à motiver les parents et à les inciter à assister à cette rencontre, au cours de laquelle une responsable du programme explique quelques-uns des problèmes qu'une piètre connaissance de la langue et la difficulté à lire et à écrire engendrent pour la communauté. La lecture est présentée comme une activité agréable et comme une compétence qui peut s'améliorer à tout âge et que l'on doit cultiver pour ne pas la perdre. Il est également question de l'apprentissage d'une langue seconde.

Un diaporama montre aux parents divers moyens d'aider leur enfant à la maison et ouvre la discussion sur leur rôle dans l'apprentissage de leurs enfants. Les objectifs du programme et les méthodes employées sont ensuite brièvement expliqués, après quoi les parents peuvent poser des questions. La rencontre dure environ une heure et demie, dans une atmosphère détendue. La plupart des parents qui assistent aux réunions ont à cœur la réussite scolaire de leur enfant. Presque toutes les questions ont trait au rendement et à l'amélioration de la lecture chez l'enfant, aux méthodes utilisées en classe et

aux moyens d'assurer la compétence en orthographe, en grammaire et dans une langue seconde.

On répond le mieux possible aux questions en insistant sur l'importance des rencontres entre parents et enseignants, qui établissent un lien avec le programme. Les parents sous-estiment parfois l'influence que peut avoir la lecture en famille ou l'histoire avant le coucher sur l'acquisition de l'habitude de lire. Le fait d'insister sur la lecture en famille souligne l'importance que l'école accorde aux parents et favorise leur participation. D'autres questions souvent posées concernent le temps d'attente avant d'avoir droit à des séances de lecture avec un tuteur bénévole. Le temps et l'effort à investir préoccupent aussi beaucoup de parents, surtout ceux qui travaillent à l'extérieur.

Les parents veulent savoir en outre qui fournira le matériel utilisé, comment les bénévoles sont recrutés et quelle est leur formation. Ils se demandent également quels sont leurs recours s'ils ne sont pas satisfaits ou n'apprécient pas un aspect du programme. Les parents sont dans l'ensemble moins réticents que les enseignants à accepter l'aide de bénévoles compétents. L'objectif de la réussite scolaire et son lien direct avec la lecture constituent une forte incitation à la participation de la famille.

Les résultats immédiats de ces rencontres varient d'une école à l'autre. Dans les quartiers où la population est plus instruite et mieux nantie, l'assistance et l'intérêt sont élevés et les parents téléphoneront généralement pour en savoir davantage sur le programme. Dans les quartiers où il y a un fort taux de familles immigrantes, l'intérêt est aussi très grand et de nombreux parents veulent s'inscrire dès après la rencontre. Mais dans les quartiers où le besoin se fait le plus sentir, l'assistance et l'intérêt sont moindres et la difficulté à atteindre la population nous préoccupe.

Au cours des rencontres dans les écoles pilotes, nous avons constaté peu d'intérêt pour des classes d'alphabétisation des adultes et avons décidé de ne pas offrir de cours aux parents axés sur le cours primaire. De toute évidence, le programme attire les parents en fonction de leurs préoccupations pour leur enfant et ce n'est qu'après avoir travaillé avec le lecteur ou la lectrice bénévole qu'ils osent dévoiler leurs propres difficultés et demander de l'aide.

Au fil des ans, nous avons tiré d'importantes leçons, dont la principale est qu'il faut laisser le temps faire son oeuvre et miser sur le bouche à oreille pour que le programme soit connu, tant dans les écoles que dans les foyers. La visibilité constante du programme est importante pour le recrutement d'élèves et de bénévoles. Les rencontres individuelles avec les familles sont sans doute le meilleur moyen de transmettre le message, et la communication entre parents est très utile. Après la première année, les rencontres spéciales pour présenter le programme aux enseignants, aux élèves et aux parents n'est peut-être pas nécessaire. La poste, le téléphone, le bouche à oreille, les visites dans les écoles et dans les foyers sont autant de moyens qui aident à recruter des familles et à maintenir un contact avec elles.

Rencontres avec les enseignants

Le programme *J'apprends avec mon enfant* a été introduit comme projet pilote dans trois écoles anglophones en janvier 1992. Des rencontres ont eu lieu entre la responsable du programme et les professeurs des arts du langage du

primaire, au cours desquelles on a discuté de l'effet intergénérationnel de l'analphabétisme et de l'importance de la famille dans l'apprentissage. On a encouragé les enseignants à discuter de moyens d'aider les parents ayant des difficultés de lecture. Dans la mesure du possible, un parent est invité à relater son expérience devant le groupe, ce qui permet souvent aux enseignants de comprendre la perspective des parents, leurs aspirations pour leurs enfants et les obstacles qu'ils rencontrent. De nombreux parents éprouvent un reste de colère ou de ressentiment à l'égard des enseignants à cause de mauvaises expériences à l'école; ces sentiments peuvent être indirectement transmis aux enfants. Dans l'ensemble, ces conversations permettent de constater que tous les parents veulent ce qu'il y a de mieux pour leur enfant, notamment la réussite scolaire, et révèlent les obstacles à surmonter pour l'obtenir.

On rassure les enseignants sur le fait que le tuteur ne remplace ni le parent ni l'enseignant, mais que sa présence fait en sorte que les livres et la lecture occupent plus de place dans la famille. On encourage les parents à inscrire au programme les enfants qui ont de la difficulté à lire s'ils jugent que le temps consacré à la lecture à la maison ne répond pas aux besoins de l'enfant.

Au début, il peut arriver que les enseignants hésitent à collaborer avec les services d'éducation des adultes et à participer à l'alphabétisation familiale. Lorsque le programme a été mis sur pied, les enseignants avaient des doutes sur le choix et la formation des bénévoles, d'autant plus qu'il n'existait pas de précédent. On a expliqué clairement que ces personnes n'enseigneraient ni techniques de lecture, ni méthode phonétique, ni aucune version d'un programme de langue, mais seraient simplement jumelées à des enfants pour lire avec eux, les amuser et leur donner l'occasion de mettre en pratique ce qu'ils avaient appris en classe. La collaboration des enseignants ne cesse d'augmenter d'année en année et le plus grand nombre des jeunes participants au programme sont des élèves qu'ils nous envoient.

La première année, les enfants nous étaient envoyés par les parents après les rencontres, mais nous pouvions généralement compter sur au moins un enseignant dans chaque école prêt à nous envoyer des élèves. Souvent, les enseignants connaissent les habitudes de lecture d'une famille. La franchise et la spontanéité d'un jeune enfant peuvent permettre à un adulte attentif de découvrir combien d'histoires sont lues à la maison et à quelles expériences d'apprentissage l'enfant est exposé. Les directeurs et directrices nous envoient aussi beaucoup d'enfants, de même que les orthophonistes et les psychologues scolaires, entre autres. La responsable du programme, grâce à des visites et à des appels téléphoniques, maintient un lien avec le personnel des écoles.

Dans les écoles pilotes, on réunit les élèves de la première à la troisième année pendant une demi-heure dans le gymnase ou dans la bibliothèque. Afin de rendre l'information intéressante, on leur présente le Génie des lettres, un personnage magique qui se cache derrière les lettres qui les entourent. Chaque fois qu'il voit un enfant lire, que ce soit une enseignante, un livre, les instructions d'un jeu ou une boîte de céréales, il est heureux. Mais comme trop d'enfants ne lisent pas, le Génie des lettres n'a plus l'occasion de rire. On propose aux enfants de l'encourager en lisant quelques minutes chaque jour avec leurs parents, leurs frères et sœurs ou leurs voisins. Et alors, s'ils écoutent attentivement, ils pourraient entendre le Génie des lettres s'esclaffer de rire ou

le voir surgir derrière une lettre sur un panneau de signalisation. Après la présentation d'un diaporama sur la lecture en famille, les enfants reçoivent une invitation qu'ils vont colorier avant de l'apporter à leurs parents.

Après les réunions d'information, les enseignants et les parents établissent un premier contact avec la responsable du programme. Les directeurs et directrices soumettent aussi des noms d'enfants jugés «à risque» ou d'enfants qui ont dû reprendre une année scolaire. Dans le cas de ces derniers, la responsable du programme communique avec les parents et prend rendez-vous avec ceux qui manifestent un intérêt. Puis elle leur rend visite et rencontre les parents et les enfants afin d'évaluer les occasions d'apprentissage au foyer.




Au cours de ces visites, il importe de prendre note du nombre de livres et autres imprimés accessibles, de voir s'il existe un coin de lecture confortable et bien éclairé et d'évaluer le degré d'intérêt démontré par l'enfant et les parents. Si l'enfant a des préférences, on en prend note également. Souvent, les parents posent des questions concernant les devoirs et le temps consacré à la télévision, ce qui donne lieu à une discussion profitable dans une atmosphère détendue autour de la table de la cuisine. Les parents parlent parfois de leurs propres difficultés de lecture et d'écriture et de leurs autres besoins relatifs aux études, ainsi que de leurs frustrations et de leurs inquiétudes concernant le développement et les progrès de leur enfant dans le système scolaire. On en prend note et les bénévoles apporteront de l'aide et de l'information.

On laisse des dépliants aux parents et chaque enfant de la famille reçoit un signet ou un petit cahier à colorier, ou les deux. Si la famille considère qu'elle peut bénéficier de cette intervention, elle sera inscrite au programme, mais sans qu'on l'oblige d'aucune façon. Avant de signer le formulaire d'inscription, les parents sont informés de leurs responsabilités, au nombre desquelles l'obligation que l'un d'eux soit présent pendant la durée de la séance de lecture.

Recrutement des bénévoles

On recrute les bénévoles au moyen d'annonces et d'articles dans les journaux locaux, les bulletins paroissiaux et les journaux étudiants. Les annonces demandent des bénévoles âgés de 18 ans et plus, qui aiment les enfants et adorent la lecture. Les centres de bénévoles de Montréal et du West Island nous envoient aussi des bénévoles. Des signets et des feuillets décrivant le programme sont placés dans les bibliothèques locales et dans d'autres lieux stratégiques. La radio et la télévision communautaire diffusent des interviews avec la responsable du programme ainsi qu'avec des bénévoles et des familles.

On rencontre individuellement tous les candidats. Parmi les compétences, on demande une expérience avec les jeunes enfants, un goût marqué pour la lecture et un sens des responsabilités éprouvé. La patience, la gentillesse, le sens de l'humour, la faculté de ne pas porter de jugement et l'empathie sont au nombre des qualités recherchées. Les objectifs du programme ainsi que le rôle des bénévoles dans les familles sont clairement expliqués, et chaque candidat reçoit un cahier contenant des renseignements sur le programme et de la documentation sur l'importance de l'alphabétisation familiale. Chaque personne remplit un formulaire de demande où elle inscrit sa disponibilité, son

<u>LIVRES POUR ENFANTS</u>		
<p>APPRENDRE AVEC MON ENFANT</p> <p>BUT</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Prévenir l'analphabétisme et le décrochage au niveau secondaire <p>OBJECTIF</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Inculquer l'habitude de lire au foyer de l'enfant ▶ Encourager les parents à suivre et à soutenir l'apprentissage de l'enfant ▶ Encourager les parents à lire régulièrement avec leurs enfants par plaisir 	 <p>Un programme de bénévolat pour aider les enfants ayant de la difficulté à lire a grandement besoin de dons de livres pour enfants en français et en anglais. Si vous pouvez aider, veuillez appeler au</p>	 <p>Attention amateurs de livres!</p> <p>Aimez-vous à lire? Aimez-vous les enfants? Voulez-vous aider quelqu'un à apprendre à lire? Êtes-vous libre pendant une demi-heure deux fois par semaine?</p> <p>Alors, nous avons besoin de vous pour lire avec un enfant! Pour plus de renseignements, appeler au</p> <p>595-2038</p>  <p>La Commission scolaire de Sault-Saint-Louis</p>

moyen de transport, ses intérêts, ses talents particuliers, ses exigences, ses allergies, etc. Tous ces renseignements sont étudiés attentivement avant de jumeler un bénévole à un enfant et à sa famille.

Formation des bénévoles

Après les entrevues individuelles, les bénévoles doivent suivre une formation en groupe avant de pouvoir être jumelés à une famille. Entre trois et dix personnes, selon les résultats de la campagne de recrutement, participent à la séance d'une durée de deux heures et demie. Chacune reçoit un cahier d'information dans lequel elle trouvera des conseils et des suggestions dont elle pourra s'inspirer pendant les séances de lecture. Les lecteurs et lectrices apprendront comment inculquer le goût de la lecture, comment structurer les séances de lecture en utilisant les jeux, les casse-tête et le matériel tactile afin de stimuler l'enfant et de mettre de la variété. On insiste sur le plaisir associé à la lecture et on discute de littérature pour enfants en abordant autant la littérature populaire que les auteurs et les illustrateurs recommandés et en mettant l'accent sur les maisons d'édition canadiennes. Le Centre possède une collection représentative qui permet aux bénévoles de se familiariser concrètement avec les ouvrages et on les aide à choisir ceux qui correspondent aux intérêts et aux compétences de l'enfant.

La formation met aussi l'accent sur la relation entre le bénévole et la famille. Le rôle premier du tuteur doit être de transmettre la passion des livres, de présenter une variété de lectures et d'être un modèle de lecture pour les enfants et les autres membres de la famille. Son interaction avec les enfants et les

parents devrait les encourager à s'engager dans des activités qui multiplieront leurs expériences de lecture et d'apprentissage. Le tuteur n'est pas responsable des devoirs et ne doit en aucune façon être considéré comme un gardien. Le parent demeure responsable de la discipline et doit faire en sorte que l'enfant soit présent et attentif et qu'il ait le moins de sources de distraction possible.

Les bénévoles craignent de blesser les parents et il faut les convaincre que leur présence est souhaitée et bienvenue. Souvent, ils appréhendent un peu leur première visite, et le fait que la responsable du programme les accompagne et les présente à la famille est essentiel pour rassurer tout le monde. Ils se demandent toujours comment ils pourront composer avec un enfant qui s'ennuie ou qui manque d'enthousiasme, ou avec un enfant hyperactif ou surmené. Ils apprécient l'appui qui leur est offert, soit l'accessibilité à des livres, à des revues et à d'autres ressources ainsi que l'accès à une responsable de programme, car les étudiants, parmi les bénévoles, se demandent souvent s'ils pourront obtenir au besoin une recommandation. Il est aussi possible de rencontrer un bénévole expérimenté qui fera part de sa propre expérience.

Les bénévoles ont une formation continue. Pendant l'année scolaire, quatre réunions générales ont lieu. On distribue alors de nouveaux outils et éléments de documentation et on présente de nouveaux livres et ouvrages de référence. On choisit un sujet de discussion et, parfois, un conférencier invité viendra partager ses connaissances et donner de l'information. C'est aussi l'occasion pour les lectrices et les lecteurs de se rencontrer, de discuter, de poser des questions et d'échanger leurs préoccupations.

Le succès du programme

De 12 familles qu'il comptait la première année, le programme *J'apprends avec mon enfant* en comptait 61 la sixième année. Voici quelques statistiques pour l'année 1996-1997 :

• Familles recevant des bénévoles	61
• Enfants envoyés par l'école	67
• Enfants participant	79
• Familles inscrites sur la liste d'attente	2
• Bénévoles formés et jumelés	65
• Heures de lecture effectuées par les bénévoles	1230
• Livres ayant circulé	460

Il ne fait aucun doute que le succès de *J'apprends avec mon enfant* repose en grande partie sur la qualité des bénévoles. C'est pourquoi nous n'hésitons pas à les aider et à les encourager en leur donnant une formation et en mettant à leur disposition les ressources dont ils ont besoin pour remplir leur rôle. Lorsque le jumelage entre un tuteur et une famille est stable tout au long de l'année scolaire, les gens apprennent à se connaître et les progrès se font sentir chez les enfants. Le programme donne la possibilité aux tuteurs de mettre à profit leurs forces. Le lecteur expressif, l'acteur, la grand-mère patiente, l'étudiante débordante d'énergie, tous ont une qualité unique dont ils font profiter un enfant. Le plus grand cadeau qu'ils leur font est sans doute celui de leur temps. Et s'ils communiquent leur plaisir de lire des histoires, ils reçoivent en retour l'appréciation des parents qui voient leur enfant lire de mieux en

mieux. Ensemble, ils partagent la magie des premiers essais hésitants de lecture à haute voix et l'enthousiasme du «Regarde, maman, j'ai lu tout ce livre tout seul!»

Les tuteurs bénévoles ont une influence directe sur la sensibilisation des parents au rôle important qu'ils jouent comme premiers éducateurs de leurs enfants. Le parent observe généralement les activités tuteur-enfant et souvent il discutera avec le bénévole après la séance de lecture. Les familles parlent des progrès de l'enfant, demandent de quelle façon elles peuvent l'aider et lisent les livres qu'apporte la personne bénévole. Certains tuteurs ont servi d'interprètes et traduit les observations de l'enseignant au cours des rencontres parent-enseignant, d'autres ont accompagné l'enfant et le parent à la bibliothèque, au musée, au planétarium ou au jardin botanique. Bref, l'engagement des bénévoles dépasse souvent les exigences du programme.

D'autres tuteurs ont donné aux parents l'envie de retourner eux-mêmes aux études, surtout pour des cours de langue première et de langue seconde. Dans bien des cas, des parents désireux d'aider leur enfant admettent pour la première fois leurs difficultés à lire ou à s'exprimer. Même s'ils ne sont pas toujours en mesure de profiter dans l'immédiat de cours d'alphabétisation, l'expérience positive avec les tuteurs portera fruits ultérieurement. Certains parents craignent que leurs enfants connaissent les mêmes échecs scolaires qu'eux-mêmes. Le tuteur peut soutenir les efforts de ces parents et leur donner des exemples de réussite scolaire ou de réussites sur d'autres plans. Le temps et l'énergie investis par les bénévoles, leur intérêt et leur attention sont une source constante d'inspiration et de défi.

Les bénévoles remplissent un formulaire de suivi après chaque séance. Ils y inscrivent le nombre de visites effectuées au cours d'une période de deux mois et la durée de chaque séance de lecture, y compris le temps de préparation. Un espace est aussi prévu pour noter quelques détails sur les progrès de l'enfant, son intérêt et son degré de participation, les livres lus, ainsi que sur l'ambiance du foyer (participation des parents, distractions en commun).

Les enseignants sont encouragés à faire part aux responsables du programme des progrès de l'enfant en classe. Souvent, ils remarquent des changements et des améliorations notables peu après le début du tutorat. Dans certains cas, ces améliorations se manifestent par un plus grand intérêt et un plus grand enthousiasme pour les cours de lecture en classe, le goût d'emprunter des livres à la bibliothèque de l'école, l'envie de montrer devant la classe ses talents en lecture et une plus grande participation aux discussions portant sur les histoires et les livres lus à la maison. Souvent, les enfants sont moins portés à «oublier» leur journal de lecture ou les livres imposés et se montrent généralement plus sûrs d'eux en lecture et en écriture.

Une enseignante de troisième année nous a écrit : «Un gros merci à vous et à tous vos extraordinaires bénévoles. Avec leur aide, les enfants ont fait un grand bout de chemin en lecture cette année!» Un autre témoignage disait : «Les filles ont fait beaucoup de progrès quand elles ont commencé à travailler avec leurs tuteurs et avaient hâte à leur visite.» Une enseignante de deuxième année faisait remarquer : «Cette enfant a fait des progrès inouïs. Elle a recommencé sa deuxième année, mais la différence dans son attitude était remarquable et dès qu'elle a reçu la visite d'un tuteur, elle s'est améliorée dans

toutes les matières.» Lorsqu'on a demandé à une enseignante pourquoi elle envoyait des élèves suivre le programme, elle a répondu : «Parce que je sais que c'est la seule occasion qu'ils auront qu'on leur fasse la lecture!»

Les parents nous font des remarques semblables. Ils apprécient aussi l'habitude qui s'installe avec la visite régulière du lecteur ou de la lectrice; c'est un «moment de tranquillité» dont toute la famille profite. Voici un autre commentaire : «Elle a apporté beaucoup à toute la famille.» Avant un jumelage, une mère a appelé pour demander : «Quand peut-on espérer avoir notre tuteur? Les autres enfants parlent du leur, et mon fils m'a demandé de vous appeler pour vous dire de vous dépêcher de lui trouver quelqu'un!»

Une mère nous a dit qu'inspirée par l'exemple d'une bénévole elle s'est mise à lire à haute voix avec son enfant. Elle a choisi un livre qui correspondait au niveau de l'enfant, mais qui était juste un peu au-dessus du sien. Allongés tous les deux sur le lit, ils riaient de leurs erreurs et s'aidaient mutuellement dans les passages difficiles. Peu après, la mère est retournée aux études.

Très souvent, d'autres membres de la famille se joignent aux activités de lecture. Les frères et soeurs vont demander une histoire à leur tour, un parent va aider à rassembler les ingrédients d'une recette, ou participer à un tour de magie, ou aider à chercher sa ville ou son pays d'origine sur une carte géographique ou un globe terrestre.

Les chiffres révèlent une augmentation constante de la demande pour ce service. Des parents appellent pour obtenir des renseignements, chaque année des enseignants et des directeurs d'école nous envoient de plus en plus d'élèves et le nombre d'enfants que nous aidons augmente d'année en année. Bien que les rapports des bénévoles soient plutôt anecdotiques, nous recueillons les renseignements suivants :

- enfants inscrits au programme et bénévoles jumelés;
- nombre d'enfants inscrits, visités mais non encore jumelés;
- nombre de frères et soeurs ne faisant pas partie du programme mais participant aux activités;
- nombre d'heures de lecture pour chaque enfant;
- nombre de bénévoles jumelés à des familles.

Maintien du programme

Grâce au leadership inspiré des directeurs du secteur de l'enseignement, le programme a obtenu chaque année un financement provenant des excédents budgétaires du Service de l'éducation des adultes. Les secteurs français et anglais du programme travaillent en étroite collaboration dans le même bureau et ont un budget commun qui comprend les salaires et les avantages sociaux des deux responsables, correspondant à 35 heures par semaine pour le secteur français, plus considérable, et à 25 heures par semaine pour le secteur des écoles anglophones. À cela s'ajoutent les frais de déplacement pour les visites initiales aux familles suivies par la présentation du lecteur ou de la lectrice, les frais de publicité pour le recrutement des bénévoles, les dépenses relatives à leur formation continue et aux quatre réunions annuelles ainsi que l'appréciation des bénévoles. Les frais d'administration et de secrétariat, la formation et le perfectionnement du personnel, l'élaboration de matériel et de

ressources pédagogiques sont remboursés par la Commission scolaire du Sault-Saint-Louis.

La Fondation du Sault-Saint-Louis, une oeuvre de bienfaisance dont l'objectif est de soutenir les programmes conçus pour aider les élèves à développer tout leur potentiel, nous accorde une subvention annuelle pour l'achat de livres. Les sommes reçues sont partagées entre le secteur francophone et le secteur anglophone. Nous avons acheté des livres pour notre bibliothèque, mise sur pied au départ grâce à des dons de livres usagés. Cette subvention nous permet d'ajouter à notre collection des ouvrages de référence pour les enfants et leurs parents. Elle permet également d'acheter des livres cartonnés de bonne qualité, de sorte que les enfants ont à leur disposition ce qui se fait de mieux sur le marché en littérature de jeunesse. Une part importante de la subvention est consacrée à l'achat des livres qui sont remis à chaque enfant inscrit au programme, afin que chacun soit propriétaire d'un livre.

Les résultats quantitatifs et qualitatifs de ce programme constituent un merveilleux exemple de ce qui peut être accompli à peu de frais grâce aux ressources humaines bénévoles prêtes à se joindre aux programmes communautaires. J'ai toujours considéré comme un privilège de travailler avec les bénévoles du programme *J'apprends avec mon enfant*. Tous font preuve de talent, de dévouement et d'ingéniosité, et leur contribution à l'enrichissement des familles et des enfants n'a pas de prix.

Développement du programme

Depuis l'inauguration du programme *J'apprends avec mon enfant*, nous avons consacré beaucoup d'efforts à l'élaboration de matériel et de ressources pour les partenariats de lecture. Veiller à ce que la documentation et les dossiers soient à jour, recruter les bénévoles et assurer le suivi auprès des bénévoles et des familles sont autant de tâches qui demandent beaucoup de temps. Le jumelage est parfois plus long qu'on le souhaiterait, mais le temps consacré à l'étude de chaque cas en vaut la peine et assure l'établissement de partenariats stables, un haut degré de satisfaction et un bon taux de persévérance.

Les familles ont le loisir de refuser le service lorsque le programme leur est offert. Il n'est pas toujours aisé, en effet, d'accepter la présence d'un étranger, de veiller à ce que l'un des parents soit présent à chaque séance de lecture et de faire en sorte que l'enfant soit prêt à recevoir son tuteur. Par ailleurs, il n'est pas toujours possible d'envoyer un bénévole dans un foyer où les conditions ne sont pas propices à créer un bon climat pour la lecture. Souvent, les parents qui refusent le service sont ceux qui en ont le plus besoin. Dans ces cas-là, le rattrapage ne peut se faire qu'en classe et la lecture reste associée à l'école.

Il arrive souvent que les parents expriment leurs difficultés avec leurs enfants. La discipline, les devoirs, le divorce, la monoparentalité, la santé et l'hygiène sont autant de sujets qui les préoccupent et dont ils parlent à leur tuteur. Dans le secteur francophone de la Commission scolaire, on a offert avec succès une série de cours sur le rôle parental. Ces cours ont été bien reçus par les parents et ils devraient s'étendre au secteur anglophone prochainement. Il faut souligner que les parents qui assistent aux ateliers sont en général plus scolarisés, sont à l'aise dans un groupe, ont les moyens de payer des frais de garde et n'ont pas de difficultés de transport. Ce n'est pas le cas de tous les

parents du programme *J'apprends avec mon enfant* et certains ne peuvent participer aux cours offerts. La présence d'une personne bénévole demeure alors l'un des meilleurs moyens d'aider les familles à améliorer leurs compétences en lecture et en écriture.

ABC Canada a récemment accordé une subvention au programme afin d'offrir aux parents des ateliers sur l'alphabétisation. Une séance intitulée *Read and Write Together* est prévue pour le secteur anglophone. Chaque famille recevra une invitation personnalisée. Les bénévoles y donneront suite en accompagnant les parents afin de les encourager à y participer et, dans la mesure du possible, offriront le transport. L'atelier aura lieu deux fois, à des dates et à des endroits différents afin de permettre au plus grand nombre d'y assister. Les sujets suivants seront abordés : l'apprentissage de la lecture chez les jeunes enfants, les techniques de lecture à deux, l'apprentissage par le jeu, l'évaluation et le choix des livres pour enfants. La responsable du programme animera la discussion et un enseignant répondra aux questions relatives au processus d'apprentissage de la lecture. Les parents pourront consulter un vaste choix de livres et de revues et chaque participant recevra des conseils pratiques et des listes de livres.

Pour plus de renseignements sur le Programme *J'apprends avec mon enfant*, communiquer avec :

Gillian di Vito
Responsable du programme
Commission scolaire du Sault-Saint-Louis
Service de l'éducation des adultes
Centre local d'accueil et de référence
380, rue Provost
Lachine (Québec) H8S 1L7

Tél. : (514) 595-2038
Télec. : (514) 595-2065



L'alphabétisation familiale en Saskatchewan

Le bénévolat est un aspect très important des programmes d'alphabétisation des adultes partout en Saskatchewan. Dans ce contexte, le modèle d'alphabétisation familiale *Come Read With Me* a servi à former plus de deux cents animateurs qui peuvent offrir des programmes dans une multitude de contextes et de milieux. Le programme *Come Read With Me*, présenté dans cette section, est décrit du point de vue de la formation des animateurs et de la mise en oeuvre du programme.

Formation en alphabétisation familiale : le programme Come Read With Me

Pat Hoffman

Des débuts modestes

À l'automne 1992, lorsque le réseau d'alphabétisation de la Saskatchewan a offert à des alphabétiseurs d'assister à une formation en alphabétisation familiale à Brooks, en Alberta, Pat Hoffman s'est inscrite.

Dans cette ville du sud de l'Alberta, Pat a rencontré Norma Klassen, une autre formatrice en éducation de base du Saskatchewan Institute of Applied Science and Technology Institute. Elles furent traitées comme des reines par Bonnie Annicchiarico et Karen Nelson, qui avaient mis sur pied le programme *Homespun* (Family Literacy Action Group of Alberta, 1995) pour répondre aux besoins d'alphabétisation des familles albertaines. Ce programme était inspiré du programme *Motheread* de la Caroline du Nord (Morrow, Tracey & Maxwell, 1995). On a présenté aux alphabétiseurs de merveilleux livres pour enfants, anciens et nouveaux, ainsi qu'une méthode pour atteindre «l'enseignant» en chaque parent. La méthode comprenait des leçons déjà préparées qu'il suffisait de suivre et du matériel à distribuer aux parents. Ce concept de développer les racines de la lecture et de l'écriture au foyer était nouveau et emballant pour les programmes de formation de base des adultes de la Saskatchewan.

Le choc de la réalité

Nous sommes retournées dans nos centres urbains de la Saskatchewan munies de listes de livres et d'un modèle de programme. Des livres ont vite été commandés et les groupes d'alphabétisation familiale ont démarré avec les élèves inscrits en formation de base des adultes. Ce programme nous enthousiasmait à tel point qu'il ne nous est pas venu à l'esprit que les livres que nous avions tant aimés à Brooks, en Alberta, ne conviendraient pas au contexte culturel de notre groupe d'apprenants en Saskatchewan, majoritairement autochtone et multiculturel. Une autre surprise nous attendait : notre formation en dynamique de la vie a vite été mise à profit quand les élèves se sont mis à parler de leur enfance, de leur expérience de parents et de leurs difficultés actuelles pour apprendre et s'affirmer. Apparemment, nous n'en finirions pas de nous écarter du cahier de formation du programme *Homespun*, que nous avons apprécié à cause de ses leçons prêtes à l'usage, du matériel à distribuer et de son suivi. Les élèves nous ont plutôt amenées aux réalités de la vie marginale et nous nous sommes adaptées en faisant appel à tous nos talents d'animation.

Élaboration d'un programme pour la Saskatchewan

Au retour de la formation de Brooks, nous avons accepté d'animer un atelier de week-end afin de présenter l'alphabétisation familiale aux alphabétiseurs de la province. Il est devenu évident au fil de la discussion que le matériel du programme *Homespun* devait être adapté et nous avons décidé de mettre au point un modèle souple pour la formation des animateurs en alphabétisation familiale de la Saskatchewan. Peu à peu, au cours de l'été, Norma travaillant à la recherche et moi, sur le matériel à distribuer, un cours d'alphabétisation familiale adaptée à la Saskatchewan a pris forme.

Nous avons réuni dans un cahier des ressources documentaires sur les sujets suivants : origine et enjeux de l'alphabétisation familiale, principes de l'éducation des adultes, modèles de programmes d'alphabétisation familiale, mise sur pied d'un programme d'alphabétisation familiale, comment joindre les plus difficiles à atteindre, ressources de l'animateur, ressources en littérature de jeunesse, stratégies et théories de lecture, évaluation et, enfin, ressources communautaires et réseaux d'entraide.

Nous avons préparé diverses structures de séances de groupe, des canevas de discussion pour plusieurs livres et de nombreux documents prêts à photocopier destinés aux parents. Le modèle de la Saskatchewan, plutôt que de s'en tenir à de l'information sur les livres, était centré sur le processus d'affirmation des parents et sur le moyen de les aider à instaurer l'habitude de la lecture au foyer. Les animateurs y obtenaient également des statistiques récentes sur l'alphabétisation, des renseignements sur l'organisation de campagnes de financement et la rédaction de propositions, des conseils relatifs à l'évaluation du programme et les moyens de «créer du plaisir»! Ce sont les membres d'un groupe du réseau d'alphabétisation de la Saskatchewan qui ont choisi le nom *Come Read With Me* pour désigner le programme d'alphabétisation familiale de la province.

Voici un exemple d'ordre du jour d'une journée de la formation de trois jours. Les ordres du jour ne sont jamais définitifs et varient selon les demandes et les besoins du groupe.

Come Read With Me Premier jour de formation

Matinée

Bienvenue

- Renseignements généraux*
- *horaire, stationnement, toilettes, aires pour fumeurs, liste d'adresses.*
 - *Présentations. Les participants se regroupent deux par deux pour faire connaissance. Après cinq minutes, on demande à chacun de présenter son voisin .*

Présentation d'une vidéo sur le programme

L'animateur ou l'animatrice lit un texte sur les clefs du bonheur familial

Qu'est-ce que l'alphabétisation familiale? À quoi ressemblera une classe du programme? Lignes directrices du groupe

Ordre du jour pour le reste de la session et questions des participants

Présentation du premier livre, *Leo the Late Bloomer* (Lecture et partage)

Après-midi

Un souvenir d'enfance avec les gens qui s'occupaient de moi (Partage en groupe)

Les cycles dans nos vies

Qu'est-ce que l'alphabétisation familiale? Éviter les modèles négatifs

Regard positif et inconditionnel, appréciation de soi, affirmations au «je»

À quoi ressemblent les programmes d'alphabétisation familiale?

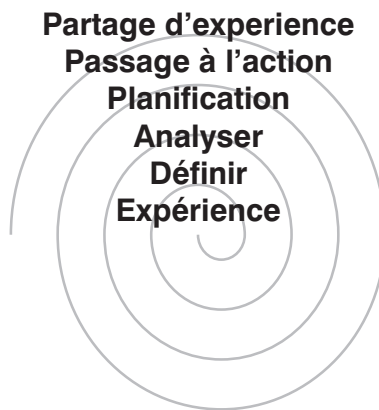
Exemple d'une séance du programme Homespun – Amos' Sweater

Choix des livres pour le deuxième jour

Évaluation et clôture de la journée

Processus d'apprentissage et de réflexion : les livres pour enfants comme stimuli

Dans les groupes du programme *Come Read With Me*, les livres pour enfants sont à la base de toute expérience d'apprentissage. À l'aide de questions, l'animateur ou l'animatrice guide les participants à travers les étapes subséquentes du processus d'apprentissage. Voici comment on applique le modèle en spirale du processus d'apprentissage dans les groupes.



L'expérience

Le livre *Amos' Sweater*, de Janet Lynn, est présenté au groupe. L'animateur ou l'animatrice peut dire un mot sur l'auteur et l'illustrateur. Il ou elle peut ensuite poser des questions, par exemple :

- Est-ce que quelqu'un connaît ce livre?
- Êtes-vous d'accord pour qu'on le lise?
- Comment aimeriez-vous le lire? (p. ex., à deux, à tour de rôle selon les personnages et le narrateur, en groupe.)
- Avez-vous des suggestions?

Définir l'expérience

Après la lecture, le groupe réagit au livre. À cette étape, on pose souvent les questions suivantes :

- Que pensez-vous de ce livre?
- Est-ce que d'autres personnes pensent la même chose? Pensent différemment?
- Comment vous sentez-vous après la lecture de ce livre?
- Avez-vous eu des surprises?

Analyser l'expérience

On discute ici des thèmes ou des idées maîtresses du livre. Chaque personne peut avoir des perceptions différentes et l'animateur ou l'animatrice aide les participants à en arriver à leur propre compréhension et à tirer leurs propres conclusions. Exemple de questions :

- Donnez-moi quelques-unes des idées principales du livre.
- Que signifie cette idée pour vous?
- Le livre vous a-t-il rappelé des souvenirs?
- Qu'est-ce que cela signifie dans votre vie? Y a-t-il des liens?
- Qu'avez-vous appris ou réappris en lisant ce livre? En quoi cela a-t-il de l'importance pour vous?

La planification

Les participants discutent de la façon de faire connaître ce livre aux enfants : comment relier les grandes lignes de l'histoire à la vie des enfants, sur quelles idées veut-on attirer leur attention, quelles questions leur poser? On choisit également des activités reliées au livre. L'animateur ou l'animatrice peut poser les questions suivantes :

- Comment pouvez-vous utiliser les idées contenues dans le livre?
- Qu'envisagez-vous de faire maintenant? Comment allez-vous vous y prendre?
- Avez-vous des exemples de choix ou d'options?
- Comment allez-vous rendre cela intéressant et significatif pour votre enfant?
- Qu'est-ce que votre enfant connaît déjà à ce sujet?

Le passage à l'action

Les participants apportent le livre à la maison et le lisent avec leurs enfants, puis ils en discutent et font quelques activités reliées aux idées maîtresses.

Partage d'expérience

À la prochaine rencontre du groupe, la discussion portera sur les activités de l'étape du passage à l'action. Celles-ci constituent la prochaine expérience, qui sera développée et discutée, et la spirale continue.

Groupes de formation et quelques enjeux

Depuis l'automne 1993, le programme *Come Read With Me* a formé environ 200 animatrices et animateurs issus des bibliothèques, des collèges régionaux et des maisons d'enseignement, des conseils de bandes, des maternelles, des écoles de la maternelle à la 12^e année, des centres d'amitié, des services sociaux, des programmes pour mères adolescentes, des services d'aide aux familles, des centres correctionnels, des garderies, des groupes d'immigrants et des groupes de parents bénévoles. Pour respecter les horaires et répondre aux besoins, la formation a été offerte en région et le contenu a été adapté en conséquence.

En 1997, un sondage téléphonique auprès de 94 animateurs et animatrices du programme *Come Read With Me* dans les régions de Prince Albert, Regina et Saskatoon, entre autres, indiquait que 140 différents programmes avaient été offerts, dont 30 dans le cadre de programmes d'aide à la famille. Toutes les personnes interrogées considéraient que le programme était très utile puisqu'il leur permettait d'offrir des services dans leur milieu ou leur organisme. Elles ont fait les recommandations suivantes :

- Un financement à long terme destiné à la coordination locale et régionale contribuerait à augmenter le nombre de programmes offerts. On a souvent besoin d'une aide financière pour offrir aux parents qui participent aux programmes le transport et un service de garderie, de même que des livres et du matériel pour les activités de bricolage au foyer. Le manque de temps des animateurs pour préparer les programmes, en faire la promotion et recruter des parents est la principale raison évoquée pour expliquer le nombre restreint de programmes offerts.
- Des campagnes provinciales de sensibilisation favoriseraient la collaboration aux initiatives d'alphabétisation familiale.
- L'intégration de l'alphabétisation familiale aux programmes existants dans les organismes permettrait aux programmes *Come Read With Me* de profiter des ressources et du personnel de ces organismes pour recruter des participants et offrir le programme.
- L'organisation de cours de perfectionnement à l'échelle provinciale et le regroupement des programmes locaux en association permettraient aux animateurs de se rencontrer, d'échanger des idées et de partager leurs expériences et leurs réussites.

L'avenir

Le potentiel des programmes d'alphabétisation familiale soulève un grand enthousiasme en Saskatchewan. Grâce à l'aide du réseau d'alphabétisation de la province, des caisses populaires et du Secrétariat national à l'alphabétisation, de même qu'aux nouvelles initiatives dans le cadre du programme de formation de la Saskatchewan, l'avenir de l'alphabétisation familiale est prometteur dans la province.

Ressources et références

Mandel-Morrow, L., Tracey, D., Marcone-Maxwell, C. (Eds.). **A survey of family literacy in the United States**. Newark, DE, International Reading Association, 1995.

Family Literacy Action Group of Alberta. Exposé de principes et liste des initiatives en alphabétisation familiale, www.nald.ca, 1995.

Saskatchewan Literacy Network, Come read with me (Trousse de l'animateur, vidéo et matériel d'atelier), Saskatoon, SK, Saskatchewan Literacy Network, 1994.

Pour plus de renseignements, communiquer avec :

Pat Hoffman
Regina Family Literacy Coordinator
Saskatchewan PSEST, bureau 129
2155, rue Angus
Regina (Saskatchewan) S4T 2A1

Tél. : (306) 787-5596
Télec. : (306) 787-7182

Le programme Come Read With Me au St. John's Parent Support Centre

Cathy Sieben

Introduction

Le St. John's Parent Support Centre a vu le jour en 1995 comme projet pilote dans le quartier Holiday Park de Saskatoon. Imaginé par Elaine Zakreski, coordonnatrice familiale du Saskatoon Catholic School Board, le centre a été financé par les Chevaliers de Colomb et la St. John Bosco Catholic Workers League en partenariat avec le Saskatoon Catholic School Board. Des subventions ont également été accordées par le Bishop James P. Mahoney Institute of the Family. Créé à la mémoire de feu Monseigneur Mahoney afin de perpétuer son attachement et son soutien à la vie de la famille, cet institut a pour objectif d'apporter une aide financière aux initiatives et aux programmes visant à améliorer et à soutenir la vie familiale dans les régions urbaines et rurales. Grâce au dévouement d'un groupe de bénévoles, d'employés et de participants, le programme de St. John a été couronné de succès. Les participants ont été intégrés à la prise de décision et au partage de la responsabilité. La bonne volonté du personnel et des étudiants a donné naissance à un centre communautaire solide et la vie des gens en a été améliorée. Il existe actuellement cinq centres de soutien des parents dans la région de Saskatoon.

L'association des programmes *Come Read With Me* s'est formée en 1995. Elle aidait à la formation et procurait au programme des documents de bibliothèque. Plusieurs organisations locales ont contribué au financement de la bibliothèque de l'association, et une subvention du Secrétariat national à l'alphabétisation a permis d'augmenter la collection. Afin que tous les



participants puissent emprunter un livre pendant une semaine, nous tentions d'avoir 14 exemplaires de chaque livre dans la bibliothèque. À l'heure actuelle, celle-ci compte plus de 70 titres. Nous comptons encore sur les dons ou les campagnes de financement pour obtenir des livres et du matériel de bricolage. Les livres sont gardés au Saskatoon Board of Education grâce aux bons soins de Ron Wallace, responsable de l'éducation des adultes et trésorier de l'association *Come Read With Me*. L'endroit est central et tous les groupes de l'association y ont facilement accès.

À l'heure actuelle, le programme est une composante des cinq centres d'aide aux parents dans les quartiers de Holiday Park, Confederation Park, Fairhaven, Massey Place et Erindale, tous caractérisés par la présence de familles de la classe ouvrière et de familles pauvres (à l'exception du quartier Erindale, où l'on trouve aussi des familles à l'aise). Les programmes *Come Read With Me* se donnent dans plusieurs écoles publiques à l'intérieur et à l'extérieur du centre-ville, et ils ont été offerts au Saskatoon Food Bank, au Family Support Centre, au Egadz Youth Centre et à la garderie Maggie. Une cinquantaine de programmes se sont déroulés depuis 1993.

Objectifs du programme *Come Read With Me*

Le programme *Come Read With Me* est fondé sur le principe voulant que les parents soient les premiers éducateurs de leurs enfants et les plus importants. Au St. John's Parent Support Centre, nous avons tenté d'en faire une réalité en mettant à la portée des parents et des enfants un milieu d'apprentissage centré sur la littérature. Les enfants apprennent par le jeu et les parents ont l'occasion d'observer et de reproduire des interactions positives avec leurs enfants. Le volet d'alphabétisation du programme fait partie intégrante des activités parents-enfants du centre. L'intégration du programme aux services de soutien des parents illustre à notre avis le rôle important de l'alphabétisation dans la vie familiale et sa contribution à l'épanouissement de la famille. Les objectifs de prévention et d'intervention précoce ont mené à l'adoption d'une stratégie d'action communautaire réunissant l'école, la paroisse et d'autres organismes du milieu.

Survol des activités au St. John's Parent Support Centre

Le centre fonctionne tout au long de l'année scolaire et plusieurs parents s'y rencontrent une fois par semaine dans le local de la maternelle. Depuis février 1995, plus de 20 parents et 30 enfants (âgés de cinq ans et moins) ont profité des services; certains y viennent depuis le début.

Les familles sont de diverses origines ethniques et de divers milieux socio-économiques, mais on compte parmi elles beaucoup de mères seules vivant sous le seuil de la pauvreté. Peu de parents ont fait des études et certains n'ont pas terminé leur cours secondaire. L'âge varie entre le début de la vingtaine et la mi-trentaine. En général, les participants peuvent lire, mais le niveau d'alphabétisation varie. Certains ont eu des modèles positifs et des expériences d'apprentissage dans la famille, tandis que d'autres ont eu peu de modèles et des expériences négatives.

Au centre, nous mettons l'accent sur la personne et non sur le programme et nous traitons chaque participant avec la dignité et le respect dus à tout être

humain. En mettant l'accent sur les besoins du parent et de l'enfant, nous appliquons le principe selon lequel les parents s'occupent mieux de leurs enfants lorsque leurs propres besoins sont satisfaits. L'atmosphère est amicale, détendue, et personne ne porte de jugement. Les parents ont tous besoin d'appui et d'encouragement, quelles que soient leurs aptitudes. Le centre donne aux parents l'occasion d'aplanir leurs difficultés et de s'entraider.

Les participants prennent part à la prise de décision, notamment en ce qui concerne l'orientation des discussions entre parents et la planification des célébrations et des excursions spéciales. Les parents ont développé un sens d'appartenance et de responsabilité grâce à des discussions pour trouver des idées, obtenir un consensus et assumer des responsabilités. Les sorties ont été nombreuses : pique-nique et baignade, visites au musée, randonnées pédestres, parties de toboggan, visites à la bibliothèque et un barbecue à la ferme-école des Columbus Bosco Homes et du Separate School Board. La ferme-école reçoit dans un cadre éducatif différent des adolescents ayant des problèmes socio-affectifs et des troubles de comportement.

Dans la mesure du possible, nous établissons un lien entre les livres du programme et nos activités. Nous faisons appel à la coopération afin que ces activités soient gratuites ou très peu coûteuses. Des amitiés durables se sont formées entre les participants et le personnel. Un groupe de voisins ont formé un réseau d'entraide dans leurs habitations collectives. Leurs enfants sont devenus des compagnons de jeu et ils se sontentraîdés dans les moments difficiles.

Le centre mise beaucoup sur l'apprentissage par l'observation. À partir du jeu et de l'interaction avec les enfants, de ce qu'ils voient et entendent à propos des autres parents qui lisent avec leurs enfants, tous les parents, même ceux qui n'ont pas connu cette expérience, ont la chance d'observer. Ils peuvent ainsi participer au groupe, mieux comprendre leur rôle parental et en faire profiter leurs enfants. Grâce à la participation et à l'interaction, les parents, les employés et les bénévoles deviennent tous des modèles de comportement. Peu importe leurs compétences parentales, tous ont quelque chose à apporter et à retirer.

Pour les parents peu scolarisés surtout, le fait de s'intéresser tôt à l'école, dans un milieu positif et non menaçant, les aide à gagner assez d'assurance pour défendre les intérêts de leur enfant et leur procure des moyens de briser le cycle de l'analphabétisme.

Le personnel rémunéré est composé d'une personne travaillant auprès des parents, qui enseigne également à la maternelle du centre, et de deux travailleurs en garderie (une grand-mère et un grand-père), qui ont tous deux suivi la formation d'animateur. La responsable des services à la famille du Saskatoon Catholic School Board supervise le centre et participe au programme à titre bénévole. Le poste d'animateur du programme est un poste bénévole dont les fonctions consistent à emprunter des livres, à choisir une activité reliée au thème du livre et à rassembler les éléments nécessaires à la préparation de l'activité pour les parents et les enfants. La personne travaillant auprès des parents fait des suggestions, aide aux fournitures et remplace au besoin l'animatrice du programme.

Une séance typique du programme *Come Read With Me*

Une séance de deux heures commence par une demi-heure de temps libre, qui permet aux parents et aux enfants de rencontrer l'équipe dans la classe de maternelle. Les enfants peuvent choisir parmi tout ce qu'on trouve habituellement dans une classe de maternelle bien aménagée : jeux de construction, cubes, casse-tête, perles, pâte à modeler, peinture, jeux de rôle et lecture. La classe a sa propre collection de lectures pour les enfants et les parents; on y trouve un impressionnant classeur à l'intention de ces derniers, constitué de coupures de journaux et de documentation sur une foule de sujets, recueillis et assemblés par l'animatrice du programme, le personnel et les parents.

Pendant l'heure suivante, les parents, la personne préposée aux parents et l'animatrice du programme se réunissent dans la salle du personnel pour la discussion entre parents. Cette période permet aux parents d'oublier leur rôle parental, de prendre le goûter ensemble et de discuter de choses et d'autres. Sans qu'il y ait eu d'ateliers formels, les groupes de discussion ont porté sur le comportement de l'enfant, le rôle parental et la discipline. Les discussions sont accompagnées de livres, d'articles, de coupures de journaux et de vidéos sur des questions touchant l'épanouissement des enfants et des parents, soit l'estime de soi, la sécurité, la nutrition, l'apprentissage et autres sujets, au gré des intérêts et des besoins du groupe. En parlant de leurs difficultés et de leurs succès, les parents se soutiennent mutuellement et apprennent à mieux comprendre le défi du rôle parental. Pendant que la discussion suit son cours, les enfants et les travailleurs en garderie ont une période de gymnastique de 15 minutes, suivie d'un goûter nutritif préparé de diverses façons.



Parents et enfants prenant part à des activités d'artisanat

La personne travaillant auprès des parents passe du groupe des adultes à celui des enfants, faisant ainsi confiance à la capacité du groupe d'amorcer et de poursuivre une discussion fructueuse. Les enfants étant âgés de cinq ans et

moins, la souplesse est indispensable si l'on veut répondre spontanément à leurs besoins. À l'occasion, un parent quittera la discussion pour s'occuper des enfants, ce qui augmente encore son sens d'appartenance et de responsabilité à l'égard des activités.

Après la période de discussion, les parents, les enfants et le personnel se réunissent de nouveau dans la classe de maternelle. Au St. John Centre, le programme *Come Read With Me* a été modifié en fonction de l'approche générale axée sur le rôle parental et c'est la dernière demi-heure qui est consacrée au volet de lecture. Le programme hebdomadaire consiste à lire des livres avec les enfants et à développer un thème en chansons, comptines, jeux et autres activités, par exemple le bricolage. Ensemble, nous explorons les nombreux moyens de donner vie aux livres et cherchons des liens entre le livre et le quotidien. On trouvera en annexe une liste de ressources permettant d'élaborer des activités reliées à des thèmes.

Livre en main, nous nous réunissons en cercle et décidons ensemble comment nous allons lire, soit à tour de rôle, en groupe, tous ensemble, ou peut-être laisserons-nous l'animatrice lire à haute voix. Les livres éveillent la curiosité et permettent d'apprendre tout en s'amusant. Les parents et les enfants ont plein d'idées de chansons, de comptines et d'activités, adaptées ou non au thème du livre. Les parents s'installent ensuite autour de la table et établiront la communication avec leurs enfants au moyen du bricolage. En relation avec le livre, on trouve une idée de bricolage à laquelle tout le monde pourra participer. Nous essayons d'user de créativité, de recycler, de réutiliser et de nous amuser. Les parents rapportent non seulement l'oeuvre ainsi créée, mais aussi des idées et des recettes, des méthodes et des sources d'inspiration pour donner vie aux livres.

La discussion hebdomadaire entre parents, combinée au programme *Come Read With Me*, vise à inciter les parents à discuter et à émettre leurs opinions librement sur des sujets relatifs au développement des enfants et des parents. Elle accentue le modèle d'alphabétisation familiale dans le cadre d'un centre de soutien de la famille.

Mise sur pied du programme

En septembre 1994, on m'a invitée à participer à un atelier de formation des animateurs du programme *Come Read With Me*. Déjà engagée dans le bénévolat à l'école et dans la communauté, j'y ai vu un autre moyen d'apporter ma contribution et me suis réjouie de cette nouvelle occasion d'apprendre. Après la formation, j'ai voulu mettre sur pied un programme à l'école St. John.

L'exercice s'est révélé inutile. J'ai annoncé le programme dans le bulletin hebdomadaire de l'école et posé des affiches tout autour de l'école, mais chaque semaine j'ai attendu en vain les participants. On m'a cependant invitée à ce moment-là à représenter le programme au sein d'un comité consultatif chargé de surveiller la réalisation du St. John Centre. Des ateliers sur le rôle parental avaient déjà été tenus à l'école, sans grand succès. La combinaison des deux composantes en un centre de soutien des familles est devenue réalité en février 1995 et, avec le temps, nous avons été reconnus comme le St. John's Parent Support Centre.

Dès le départ, nous n'avions pas l'intention d'offrir des ateliers *Come Read With Me* qui dureraient de huit à dix semaines. Nous avons plutôt conçu un programme qui serait offert tout au long de l'année scolaire et qui miserait sur l'alphabétisation familiale et les réseaux de parents pour faire découvrir le plaisir de lire avec nos enfants.

Le succès du programme

Les orientations prises par les participants et le personnel sont à mon avis les premiers indicateurs du succès de notre centre. L'apport du programme *Come Read With Me* est indissociable de l'ensemble des initiatives du St. John's Parent Support Centre. Les histoires positives ne manquent pas sur le cheminement que les gens ont fait au centre. Ces histoires parlent de familles qui ont vu leurs objectifs se réaliser, de parents qui ont perfectionné leurs compétences parentales, de participants qui ont décidé de retourner aux études. Mais un indicateur tangible d'efficacité est certes l'extension du programme à cinq centres de soutien des familles situés dans des écoles primaires catholiques de la région de Saskatoon. J'ai en outre été témoin, au fil des ans, d'expériences positives de parents reliées à l'alphabétisation dans le cadre du programme *Come Read With Me*.

Le fait que les parents apportent des livres à lire avec leurs enfants durant la semaine indique sûrement que le taux de lecture a augmenté au foyer. Pendant le volet *Come Read With Me*, les parents ont démontré leur aptitude à développer l'interaction parents-enfants en s'engageant activement à «parler livres» avec leurs enfants. Les parents ont compris l'importance de lire avec leurs enfants et le plaisir qui en découle. De temps à autre, nous recevons en don une boîte de livres de jeunesse, ce qui permet aux participants d'augmenter leur bibliothèque personnelle. Les visites à la bibliothèque ont donné accès aux parents à une grande variété de matériel et de services d'alphabétisation, et le taux de fréquentation de la bibliothèque a augmenté.

Succès dans les familles

De nombreux parents, à leurs débuts au centre, étaient timides et isolés. Avec le temps, ils se sont épanouis, ont pris leur place dans les discussions, ont donné leur opinion et se sont montrés fiers de leurs progrès en alphabétisation et de ceux de leurs enfants. Un père qui avait la garde de deux de ses fils a élargi ses horizons et s'est joint au Children's Advocacy Board, puis au Renters Board, et il est retourné aux études. Il s'est ensuite inscrit à un programme pour apprendre à démarrer son entreprise. Une jeune mère ayant à relever le défi d'élever seule ses trois fils est devenue coordonnatrice d'une association communautaire de sport d'intérieur et a co-animé un groupe de parents de pré-adolescents. Une autre mère qui élevait seule ses fils ayant des troubles du développement a quitté le centre lorsqu'elle a été acceptée dans un programme de formation en architecture. Une autre encore, très timide, est devenue plus extravertie et s'est mise à répondre aux attentions qu'on lui prodiguait. Elle aussi a quitté le programme pour poursuivre ses études secondaires. Nous avons toujours essayé de reconnaître les réalisations de chaque personne par des paroles d'encouragement, des commentaires positifs et des marques d'estime et de reconnaissance. Le récit qui suit, sur la participation d'une mère, est un bel exemple du rôle que le centre a joué dans la vie des familles.

Donna¹, une mère âgée de 30 ans, avait des troubles d'apprentissage; enfant, elle avait été maltraitée et avait subi un traumatisme à la suite de graves brûlures. Elle disait que lorsqu'elle était petite, Dieu n'entendait pas ses prières. Mère de deux enfants, son premier né a été donné en adoption et Sam¹, son second fils, avait été placé en foyer d'accueil par les services sociaux pendant un certain temps. Pour en retrouver la garde, elle devait, entre autres obligations, fréquenter le centre avec lui. Malgré tous ses déboires, Donna était franche et honnête à propos de son handicap et de son passé. Elle a fait profiter les autres parents de son sens de l'humour, qui l'aidait à surmonter les épreuves. Donna ne se laissait pas facilement décourager et elle a fini par retrouver la garde pleine et entière de son fils. En plus des difficultés auxquelles se heurtent tous les jeunes parents, elle a dû affronter ses propres difficultés d'apprentissage quand son fils est entré à la maternelle. Elle se préoccupait de ses progrès et s'inquiétait de sa capacité à l'aider quand il entrerait à l'école. Sa détermination a toujours été une source d'inspiration. Avec le soutien du centre, elle s'est mêlée aux activités de l'école, donnant un coup de main aux enseignants de la maternelle et de la première année. Son esprit communautaire toujours croissant, l'importance qu'elle attachait à sa participation et sa confiance l'ont encouragée à aider son fils.

Un autre exemple de sa ténacité – qui est un modèle à suivre – s'est manifesté à la bibliothèque de Saskatoon. Donna avait envie de prendre part au volet alphabétisation du centre. Elle amenait Sam à la bibliothèque régulièrement, mais elle a accumulé tellement d'amendes qu'on lui a un jour retiré le droit d'emprunter des livres. Elle a cependant réussi à convaincre le personnel de la bibliothèque d'oublier ses amendes, ce qui est un véritable exploit.

Donna n'est pas étrangère à l'amélioration de sa situation. Elle a en effet travaillé dur pour assister aux ateliers à l'intention des parents. Elle a été membre des alcooliques anonymes et a surmonté ses dépendances, ainsi que son expérience traumatisante de l'enfance. Elle a persévéré à travers la bureaucratie et a obtenu un tutorat. Après de nombreux obstacles, elle a été acceptée dans un programme destiné à aider les personnes en difficulté d'apprentissage à poursuivre leurs études, et elle a pris la parole à un forum pour les victimes de violence. Récemment, un test de réévaluation des capacités générales a révélé que le quotient intellectuel de Donna avait augmenté de dix points.

Les objectifs de Donna ont changé au fil des ans. À son arrivée au centre, elle voulait prouver qu'elle était une bonne mère. Maintenant, elle envisage d'étudier et de travailler un jour avec les défavorisés. En se remémorant l'enfant qui croyait que Dieu n'entendait pas ses prières, Donna se dit maintenant que les gens qu'elle a rencontrés au centre étaient la réponse à ses prières. Ils l'ont encouragée à espérer et à rêver, à se fixer des buts pour elle et son fils et à les atteindre.

1. * Les noms de la mère et de l'enfant ont été modifiés.

Éléments du succès du programme *Come Read With Me*

La mise sur pied d'un programme d'alphabétisation familiale suppose avant tout le recrutement de participants, la recherche d'un lieu convenable et l'assurance de trouver les ressources nécessaires. La planification indispensable de ces différents aspects d'un programme réussi a été assurée grâce à l'établissement de partenariats et à la participation des partenaires aux décisions sur tous les aspects relatifs au démarrage du programme. En ce qui nous concerne, nous avons toujours misé sur une littérature de jeunesse abondante et de bonne qualité. Notre bibliothèque contient maintenant plus de 70 titres, dont la plupart sont des livres simples et prévisibles, pour des enfants de cinq ans et moins. Comme les parents qui suivent le programme ont aussi des enfants plus âgés, nous avons quelques livres pour eux. Une liste des ouvrages les plus populaires au centre au cours des années figure en annexe.

Étant donné que des participants ont des enfants d'âge scolaire, des préoccupations ont été soulevées au sujet des devoirs et du développement intellectuel des enfants, et les parents ont demandé de l'aide, des services et des cours de perfectionnement. La discussion entre parents permet de réfléchir ensemble et de proposer des moyens de régler certaines inquiétudes. Les parents ont abordé avec beaucoup de créativité la question des devoirs et la façon de s'y prendre pour que les enfants les fassent de bon gré sans que les parents aient à «s'arracher les cheveux». Ensemble, les parents ont pris de l'assurance pour défendre leurs enfants lorsque des problèmes surgissent à l'école.

L'élément le plus important à retenir lorsque l'on veut lancer un programme d'alphabétisation familiale concerne peut-être les attentes. En se concentrant sur l'importance de chaque personne plutôt que sur des buts théoriques de rompre le cycle de l'analphabétisme, les animateurs et animatrices montrent qu'il est réaliste d'aider une personne, et que les petits pas sont essentiels pour changer la vie des gens.

Livres préférés des participants au programme *Come Read With Me*

- Bogart, Jo Ellen, *Sarah Saw a Blue Macaw*, Scholastic Canada, 1992.
 Carle, Eric, *The Very Hungry Caterpillar*, Philomel Books, 1983.
 Chase, Edith Newlin, *Waters*, North Wind Press, 1993.
 Chase, Edith N., *The New Baby Calf*, Scholastic Book Services, 1984.
 Evyindson, Peter, *Chester Bear Where are You?*, Pemmican Publications, 1988.
 Fernandes, Eugenie, *Waves in the Bathtub*, North Wind Press, 1993.
 Kimmel, Eric A, *I Took My Frog to the Library*, Viking Penguin, 1990.
 King, Bob, *Sittin on the Farm*, Kids Can Press, 1991.
 Kovalski, Maryann, *The Wheels on the Bus*, Little Brown, 1987.
 Loewen, Iris, *My Kokum Called Today*, Pemmican Publications, 1993.
 Lunn, Janet, *Amos's Sweater*, Groundwood Books, 1988.
 Martin Jr., Bill, *Chicka Chicka Boom Boom*, Simon and Shuster Books for Young Readers, 1989.
 Martin Jr., Bill, *Brown Bear, Brown Bear*, Holt, Rinehart and Winston, 1983.
 Mayer, Mercer, *Just for You*, Golden Press, Western Publishing Co., 1975.

- Munsch, Robert, *Love You Forever*, Firefly Books, 1986.
Oppenheim, Joanne, *Have You Seen Birds?*, North Winds Press, 1986.
Pelletier, Darryl, Gabriel, *The Pow Wow*, Dumont Institute of Native Studies and Applied Research, 1992.
Poulin, Stephane, *Animals in Winter*, M. Quintin Publishers, 1991.
Reid, Susan, *Grandpa Dan's Toboggan Ride*, Richmond Hill, ON, Scholastic Canada Ltd., 1992.
Wheeler, Bemelda, *Where Did You Get Your Mocassins?*, Pemmican Publications, 1986.
Wise, William, *Ten Sly Piranhas*, Scholastic, Dial Books for Young Readers, 1993.
Wood, Audrey, *The Napping House*, Harcourt, Brace Jovanovich, 1984.
Young, Ed., *Seven Blind Mice*, Philomel Books, 1992.

Ouvrages sur les activités reliées aux thèmes

- Press, Judy, *Little Hands Early Learning: Art Book*, Williamson Publishing, 1994.
Tomczyk, Mary, *Little Hands Early Learning: Shapes, Sizes and More Surprises*, Williamson Publishing, 1996.
Warren, Jean, *1 2 3 Series*, Warren Publishing House, 1992.
Warren, Jean, *Totline - Toddler Theme-a-saurus*, Warren Publishing House, 1994.
The Giant Encyclopedia of Theme Activities for Children 2-5, Gryphon House Press, 1993.
Press, Judy, *The Little Hands Big Fun Craft Book - Creative Fun for 2-6 year olds*, Williamson Publishing, 1996.

Pour plus de renseignements sur le programme *Come Read With Me* à Saskatoon, communiquer avec :

Cathy Sieben
Saskatoon Literacy Coordinator
St. John School Family Support Centre
1205, Avenue N Sud
Saskatoon (Saskatchewan)

Télec: (306) 668-7873

L'alphabétisation familiale au Canada:

Profils de pratiques efficaces

rédigé par
Adele Thomas

Ce document présente diverses approches d'alphabétisation familiale employées dans différentes communautés de tout le Canada. Il est écrit de la main de plusieurs alphabétiseurs qui jouent un rôle important dans la création et la réalisation de programmes d'alphabétisation familiale. Les auteurs parlent de la nature de leurs activités d'alphabétisation auprès des familles, des défis qu'ils ont eu à relever et des obstacles que les participants ont eu à surmonter.

Adele Thomas, Ph.D., est professeure agrégée d'éducation à la faculté d'éducation de l'université Brock. Elle s'intéresse particulièrement à l'alphabétisation familiale et à la formation des éducateurs de jeunes enfants. Elle a aidé à créer le *Family Learning Program*, du conseil scolaire du district de Niagara, qui offre aux parents une formation d'appoint et une formation en éducation des jeunes enfants. Il s'agit d'un programme unique d'alphabétisation familiale axé sur l'interaction parents-enfants.

L'alphabétisation familiale au Canada: Profils de pratiques efficaces est accessible dans la Base de données en alphabétisation des adultes, à l'adresse www.nald.ca.

ISBN 0-921831-71-4

Imprimé au Canada

éditions **SOLEIL** publishing inc.

P.O. Box 847 • Welland, Ontario L3B 5Y5 • Tel. / Fax: (905) 788-2674
P.O. Box 890 • Lewiston, NY 14092-0890 • Tel. / Fax: (905) 788-2674