

L'ALPHABÉTISATION
**UNE CLÉ POUR L'INTÉGRATION
DES FEMMES IMMIGRANTES
EN COLOMBIE-BRITANNIQUE**

avec l'appui financier du Bureau de l'Alphabétisation
et Compétences Essentielles



Étude de besoins

Réalisée dans le cadre du projet L'alphabétisation familiale : une clé pour l'intégration des femmes immigrantes en Colombie-Britannique

Ce projet a été rendu possible grâce à l'appui financier du Bureau de l'alphabétisation et des compétences essentielles du gouvernement du Canada.
This project was made possible with funding support from the Government of Canada's Office of Literacy and Essential Skills.



Mai 2012

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	4
1.1. Introduction	8
1.2. Méthodologie et organisation du rapport	10
2.1. Qu'est ce que l'alphabétisation/littératie?	12
2.2. Relation entre alphabétisation/littératie et l'épanouissement	15
2.3. L'intégration, qu'est-ce que c'est ?	18
2.4. Responsabilités des institutions francophones envers les nouveaux arrivants	20
3.1. Les immigrants francophones au Canada	22
3.1.1. Croissance et diversification de leurs pays d'origine	22
3.1.2. Diversification des origines ethniques des immigrants francophones	25
3.1.3. Répartition des immigrants francophones par province et territoire	27
3.1.4. Immigrants francophones dans certaines villes canadiennes hors Québec	30
3.1.5. Migration interprovinciale des immigrants francophones	32
3.1.6. Taux de chômage	34
3.1.7. Niveau de littératie des immigrantes	35
3.1.8. Fréquentation scolaire	36
3.2. Profil des immigrants francophones en C.-B.	36
3.2.1. Difficulté de dénombrement	36
3.2.2. Croissance des francophones nés à l'étranger	38
3.2.3. Nombre croissant des réfugiés	41
3.2.4. Lieu de résidence	41
3.2.5. Les immigrantes	43
3.2.6. Taux de fécondité	44
3.2.7. La langue, un défi primordial	44
3.3. Remarques générales sur le profil socio-démographiques des femmes immigrantes en Colombie-Britannique	46
4.1. Questionnaire	48
4.2. L'entrevue	49
4.3. Analyse des données du questionnaire	50
4.3.1. Profil des répondantes	50
4.3.2. Langue maternelle des répondantes	51
4.3.3. Les femmes et le marché du travail	54
4.3.4. Le niveau de scolarité, l'alphabétisation et l'alphabétisation familiale	55
4.3.5. Les femmes et l'utilisation des ressources communautaires	56
4.3.6. Les femmes et leurs intégrations	58

4.4. Résultats de l'entrevue (focus groupe).....	58
4.5. Remarques générales sur les besoins des femmes immigrantes	63
5.1. Programme 1: Creating a Literate Nation by Leveraging the Power of the Family	66
5.1.1. Toyota Family Literacy Program.....	67
5.1.2. Les ressources pour les parents	69
5.1.3. Synthèse des compétences visées	72
5.1.4. Les ressources pour les formateurs.....	73
5.1.5. L'évaluation générale du Toyota Family Literacy Program	75
5.2. Programme 2 : Du Français pour toi.....	76
5.2.1. Philosophie et démarche générale d'alphabétisation familiale du Groupe Alpha Stoneham	77
5.2.2. Synthèse des compétences visées	79
5.2.3. L'évaluation générale du projet « Du Français pour toi ».....	79
5.3. Programme 3 : Travail en vue.....	84
5.3.1. Synthèse des compétences visées	85
5.3.2. L'évaluation générale du programme	86
5.4. Remarques générales sur les trois programmes analysés	89
Annexe A : Questionnaire	108
Annexe B : Protocole d'entente focus (groupe).....	115
Annexe C : Questionnaire focus groupe.....	116
Annexe D : Entrevue	119
Annexe E : Grille d'analyse des programmes choix	120

REMERCIEMENTS

Le Collège Éducacentre remercie chaleureusement :

les personnes qui ont participé aux entrevues

les personnes qui ont accepté de remplir le questionnaire :

- Les membres du comité consultatif : Fédération des parents francophones de Colombie-Britannique, Réseau-Femmes, Centre d'intégration des immigrants africains (fin du mandat le 1^{er} octobre 2011), Français du Monde, Société Inform'Elles;
- Les consultants : Marianne Jacquet, professeur à SFU, Mambo Massinda, PhD, chercheur et Roja Bagheri;
- L'équipe du Collège Éducacentre : Yvon Laberge, directeur général, France Vachon, ex-directrice des études, Cécile Bruyninckx, Mélanie Mathon et Julien Capraro;

pour leur précieuse collaboration, pour leurs conseils avisés et leur participation active, qui donnent sa pleine valeur à ce document.

Bassirou Diene

Coordonnateur formation de base

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Niveaux, notation et tâches de littératie.

Tableau 2 : Pourcentage des immigrants de langue française au sein de la population totale de première langue officielle française et au sein de l'ensemble de la population immigrée selon les années de recensement, Canada moins le Québec.

Tableau 3 : Les dix principaux pays de naissance chez les immigrants selon la première langue officielle parlée et pourcentage de la population que représentent les dix principaux pays par rapport au total des immigrants de chaque groupe, Canada moins le Québec.

Tableau 4 : Pays d'origine des immigrants francophones, chiffres de 2006, pour le Canada. Données-échantillon (20 %).

Tableau 5 : Population immigrante selon la première langue officielle parlée et le groupe de minorité visible, Canada moins le Québec.

Tableau 6 : Population selon le statut d'immigrant et la première langue officielle parlée après redistribution de la catégorie français et anglais par provinces et territoires excluant le Québec.

Tableau 7 : Lieu de naissance des francophones, 2006, Provinces et territoires.

Tableau 8 : Lieux d'origine des nouveaux arrivants de langue française, 2006, Provinces et territoires.

Tableau 9 : Population selon le statut d'immigrant et la première langue officielle parlée, certaines régions métropolitaines de recensement, Canada moins le Québec.

Tableau 10 : La minorité visible pour quelques régions métropolitaines de recensement, Canada moins le Québec.

Tableau 11 : Population de migrants interprovinciaux (2001 à 2006) de première langue officielle parlée après redistribution de la catégorie français et anglais selon la région de destination, migrants originaires du Canada à l'extérieur du Québec.

Tableau 12 : Solde migratoire entre le Québec et le reste du Canada de la population immigrante ou non immigrante de première langue officielle parlée après redistribution de la catégorie français et anglais.

Tableau 13 : Situation d'emploi des hommes ou des femmes, de 15 ans ou plus selon le statut d'immigrant et la première langue officielle parlée, Canada moins le Québec.

Tableau 14 : Principaux pays d'origine des immigrants de langue française, Colombie-Britannique, 2006.

Tableau 15 : Régions d'origines des immigrants francophones en 2006, en Colombie Britannique.

Tableau 16 : Origines ethniques des immigrants francophones, chiffres de 2006, pour la Colombie-Britannique. Données-échantillon (20 %).

Tableau 17 : Population francophone de la Colombie-Britannique selon la division de recensement et la subdivision de recensement, 2006.

Tableau 18 : Immigrantes selon les municipalités les plus peuplées des régions métropolitaines de recensement de Toronto, Vancouver et Montréal, Canada, 2006.

Graphique 1 : L'intégration, un processus bidirectionnel (tirée de Littératie et alphabétisation : Regard sur le vécu des immigrantes et immigrants du CMEC).

Graphique 2 : Tendances sociales canadiennes.

PARTIE I – INTRODUCTION À L'ÉTUDE

1. 1. Introduction

Depuis plusieurs années, le Collège Éducacentre travaille avec un nombre croissant de femmes immigrantes à la recherche d'emploi. À de très nombreuses reprises, il a été constaté que le niveau d'alphabétisme et de compétences essentielles de cette franche de la population était insuffisant et souvent la première cause de leur difficulté à trouver un emploi et de se faire une place au sein de la société. On s'aperçoit aussi que les programmes et services existants en formation de base ou de recherche d'emploi ne mettent pas suffisamment l'accent sur le fait que l'intervention auprès des femmes immigrantes passe beaucoup par le rôle qu'elles jouent au sein de la famille.

Fort de cette constatation, Éducacentre entreprend un projet qui porte sur l'intégration des femmes immigrantes en milieu minoritaire francophone. L'objectif de ce projet est d'adapter un programme et des outils en alphabétisation familiale et compétences essentielles aux besoins spécifiques de la population ciblée.

Le projet vise aussi à identifier les défis auxquels les institutions francophones en situation minoritaire doivent faire face dans leur programmation d'alphabétisation familiale des immigrants en rapport étroit avec la multiplicité des sous-cultures qui s'y rattachent et leurs conditions socioéconomiques. L'étude ambitionne de contribuer à une plus grande sensibilisation des immigrants et les institutions francophones par l'identification et l'intégration des préoccupations des immigrants dans la programmation et les orientations des activités d'alphabétisation.

Les résultats de cette étude, quoiqu'exploratoire, permettront au Collège Educacentre d'avoir une meilleure connaissance des besoins des immigrantes francophones et d'élaborer des modèles adaptés aux divers besoins des familles - familles larges, monoparentales et les femmes sans aucune éducation formelle - afin de les aider à atteindre leur plein potentiel d'intégration dans la société canadienne en général mais surtout à rehausser leur appartenance communautaire et contribuer ainsi à la vitalité de la francophonie britanno-colombienne.

En définitif, nous pensons que l'alphabétisation familiale des immigrantes francophones en situation minoritaire peut les aider à développer leur niveau de compétences sociales, économiques, culturelles et identitaires en tant qu'éléments essentiels à la vitalité de la communauté francophone de la Colombie-Britannique. Il est entendu que l'augmentation de leurs littératies devrait les aider à assister leurs enfants dans leur processus de transition culturelle et d'intégration scolaire, sociale et économique.

L'alphabétisation des femmes immigrantes en milieu minoritaire francophone demeure une question d'actualité, un fait de société qui s'adresse parfaitement à notre réalité. Diverses études ont été menées, au Canada, avec des fortunes diverses pour améliorer la situation des femmes immigrantes, mais toujours est-il qu'aucune de ces études n'a eu à aborder cette question de façon spécifique par le biais de l'alphabétisation familiale. De prime abord, il s'est avéré important de mieux connaître les enjeux liés à l'intégration des femmes immigrantes francophones dans notre province. Ces enjeux sont surtout liés à la situation familiale et au vécu quotidien aussi bien de ces femmes que de leurs enfants qui ont une facilité d'adaptation plus vite au milieu que leurs mamans.

Une approche en alphabétisation familiale qui intègre l'amélioration des compétences au sein de la famille nous semblait la mieux adaptée pour répondre aux besoins de ces femmes et de leurs familles. Notre objectif à travers le projet est de leur permettre d'acquérir des compétences essentielles pour faire face aux difficultés qu'elles rencontrent dans leur vécu quotidien. En ce sens, le Collège Educacentre ambitionne de rendre les conditions plus favorables à l'amélioration du niveau d'alphabétisme des femmes immigrantes francophones afin de favoriser leur intégration à leur communauté d'accueil et de contribuer au bien-être de leur famille. De ce fait, il entend également promouvoir une meilleure participation des femmes et des enfants aux activités du projet à travers des programmes de formation qui seront mieux articulés à leurs préoccupations et à leurs besoins multiples. La réalisation de ces objectifs passe par une identification des besoins des femmes immigrantes qui, le plus souvent expriment leur désir de mieux connaître les réalités du milieu pour faciliter leur intégration à la société d'accueil.

L'étude tente de répondre aux questions suivantes :

- Quels sont les besoins spécifiques des femmes immigrantes francophones en Colombie-Britannique pour des services et programmes reliés à l'alphabétisation familiale?
- Quels sont des exemples de pratiques exemplaires pour répondre aux besoins de ces femmes, et dans l'absence de pratiques exemplaires, quelles sont les éléments requis pour répondre aux besoins identifiés?

1.2. Méthodologie et organisation du rapport

Les questions ci-dessus ont été traitées en utilisant la méthode suivante, qui comportait cinq volets. La présente recherche s'articule autour de ces grands volets.

Revue de la littérature : La revue de la littérature centrée sur la terminologie faisant la distinction entre les questions d'alphabétisme et d'alphabétisation ainsi que la relation en l'alphabétisation et l'épanouissement des individus. Qui plus est, la revue porte sur les enjeux reliés à l'intégration des immigrants, et plus spécifiquement des femmes immigrantes francophones ainsi que des responsabilités des institutions envers les nouveaux arrivants.

Profil socio-démographique : Le développement d'un profil socio-démographique des immigrantes francophones en Colombie-Britannique à partir de données de recensements. Plusieurs variables sont étudiées en vue de présenter le portrait actuel le plus juste, mais aussi afin de situer ce portrait dans son contexte historique.

Profil des besoins des femmes : À partir d'un questionnaire et d'entrevues avec des focus groups, l'étude permet d'approfondir nos connaissances sur les besoins spécifiques des femmes immigrantes en Colombie-Britannique.

Analyse des programmes : Le choix des programmes et des outils les mieux adaptés aux besoins des femmes, immigrantes font l'objet de la cette section. L'équipe de recherche a identifié trois programmes en alphabétisation familiale pouvant répondre aux besoins anticipés. Une analyse critique de ces trois programmes a permis d'extrapoler certains éléments de meilleures pratiques.

Conclusions et recommandations : En guise de conclusion, nous ferons part des résultats, des perspectives et des recommandations tirés de l'étude.

Soulignons que malgré le fait que cette étude soit conçue pour répondre aux besoins en Colombie-Britannique, certaines analyses et conclusions pourront sans doute servir à d'autres institutions et groupes qui rejoignent des populations immigrantes.

PARTIE II – CADRE THÉORIQUE

2.1. Qu'est ce que l'alphabétisation/littératie?

Commençons par cette citation pour mettre en perspective la complexité de la réalité dont il s'agit ici.

« L'alphabétisation n'est pas uniforme, mais culturellement, linguistiquement et même temporellement diverse. L'alphabétisation est modelée par les institutions sociales autant qu'éducatives : la famille, la communauté, le lieu de travail, les lieux de religion, l'État. Les contraintes auxquelles sont soumises son acquisition et son utilisation ne résident pas seulement dans l'individu, mais dans les rapports sociaux et les schémas de communication structurés par la société » (UNESCO, 2004).

Selon Wagner et al. (2002 cité par Cardinal, 2004), les deux termes – alphabétisation et littératie - sont souvent utilisés de manière interchangeable. Néanmoins, le terme alphabétisation est plus répandu et accepté dans la communauté francophone. Pour Hebert (2007), la notion de littératie est polysémique et porteuse d'enjeux sociaux sans parler du fait que l'adoption de ce terme anglophone en francophonie est loin de faire l'objet d'un consensus. Au Québec, les termes alphabétisme ou alphabétisation semblent être préférés alors que c'est celui d'illettrisme prime en France.

Mentionnons que le terme alphabétisation a évolué au cours des années allant des approches centrées sur 1) la capacité de lire, d'écrire et de compter, 2) les perspectives se référant à la scolarité suivie (l'attention est ici concentrée sur la relation entre la fréquentation scolaire et l'illettrisme), 3) les vues privilégiant les actes de la vie quotidienne (il s'agit de savoir qui est ou n'est pas capable de fonctionner adéquatement dans la vie de tous les jours) et 4) celle mettant l'accent sur le statut social et la participation de la personne et de son groupe (l'emphase est mise sur le fait que l'illettrisme constitue un obstacle à la dignité humaine et à la participation sociale des individus).

Les tenants du concept de littératie soutiennent que le concept de l'alphabétisation adopte une conception minimaliste des compétences. Selon Pierre (1994 cité par Cardinal, 2004), le concept de littératie est plus appropriée parce qu'il va au-delà des notions d'alphabétisation et d'alphabétisme dans la mesure où il permet de repenser la problématique de l'alphabétisation, en intégrant des facteurs historiques, sociaux, politiques, idéologiques, linguistiques et psychologiques qui déterminent l'appropriation de l'écrit par les individus et les sociétés. Toujours selon Pierre (1994), certains chercheurs estiment que le concept de littératie rend meilleure justice aux apprentissages des individus parce qu'il s'apparente à la perspective d'une éducation à dimension communautaire qui s'inspire de la pédagogie de la conscientisation visant à former des citoyens et citoyennes autonomes, critiques et responsables. La littératie devient du même coup une actualisation de soi axée sur le plein ajustement du potentiel humain des apprenants et des apprenantes. Elle contribue ainsi à la transformation d'un système personnel de valeurs.

Dans la plus récente édition du *Dictionnaire actuel de l'éducation*, le terme littératie est défini comme :

L'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités (Legendre, 2005, p. 841 cité par Hebert, 2007).

Par ailleurs, la littératie se manifeste en plusieurs contextes et par conséquent il faut peut-être parler des littératies ou de modèle des littératies multiples développé par Masny (2005), et adopté par plusieurs organismes éducatifs au Canada. La notion de multiples littératies fait référence aux différentes façons de lire, d'écrire et de parler qu'une personne adopte dans les différentes sphères socioculturelles où il évolue (personnelle, communautaire, scolaire) et à travers lesquelles se construit son identité. Les littératies sont ici analysées comme étant un construit social qui comporte des valeurs relevant de la religion, du sexe, de la race, de la culture, des idéologies et du pouvoir (Masny, 2006, p.1 cité par Hebert, 2007).

D'un point de vue scolaire et culturel, le concept de littératie a le mérite d'attirer l'attention sur les interrelations entre les compétences (lecture, écriture et oral) qui sont elles-mêmes des outils socioculturels permettant de développer son identité et son rapport au monde. Ce qui fait écho à la relation significative entre la littératie et la culture francophone en situation minoritaire. L'alphabétisation/littératie combine les niveaux personnel, familial et communautaire imbriqués les uns dans les autres. L'aptitude individuelle, les pratiques familiales et communautaires ne sont pas séparées. Les individus doivent être outillés à lire leurs communautés, c'est-à-dire à les comprendre pour bien y fonctionner et contribuer à développer une identité francophone saine qui assure un bien-être social, culturel et économique.

Dans le cadre de ce travail, disons comme LeTouze (2005 cité par Sherwood, 2010) que l'alphabétisation/littératie familiale est définie comme étant les rapports que les différents membres de la famille établissent avec l'écrit, les usages qu'ils en font, les valeurs et les attitudes qu'ils développent par rapport à l'écrit et qu'ils transmettent aux enfants. Elle est une démarche qui soutient le parent ou l'adulte significatif dans la vie d'un enfant dans son rôle de premier éducateur auprès de l'enfant en contribuant au développement de ses littératies culturelle, scolaire et communautaire. C'est tout le crédit que devrait prendre une alphabétisation réussie des nouveaux arrivants dans leur quête de transition culturelle et d'apprentissage efficace des nouveaux codes sociaux.

Une autre difficulté notée se situe au niveau de l'évaluation du niveau d'alphabétisme même s'il semble y avoir un certain consensus autour de cinq niveaux d'alphabétisme.

Tableau 1 : Niveaux, notation et taches de littératie	
Niveau et notation	Tâches de littératie
Niveau 1 (0 à 225 points)	Capacité de lire des textes relativement courts, de repérer de l'information tirée de ce texte ou d'y insérer de l'information et d'exécuter des tâches simples à une seule étape telles que compter, ordonner des dates ou effectuer des opérations arithmétiques simples.
Niveau 2 (226 à 275 points)	Capacité de reconnaître les éléments de distraction (renseignements plausibles mais incorrects), d'intégrer deux renseignements ou plus, de comparer et de distinguer des renseignements et d'interpréter des graphiques simples.
Niveau 3 (276 à 325 points)	Capacité d'intégrer l'information contenue dans un texte long ou dense, d'intégrer de multiples renseignements et de comprendre de l'information mathématique présentée sous différentes formes. Les tâches de niveau 3 nécessitent en général plusieurs étapes ou processus à suivre pour résoudre des problèmes.
Niveau 4 (326 à 375 points)	Tâches qui comprennent de multiples étapes à suivre pour résoudre des problèmes abstraits. Capacité d'assimiler de multiples renseignements provenant de textes longs ou complexes, d'en faire la synthèse, puis d'effectuer des inférences.
Niveau 5 (376 à 500 points)	Capacité de chercher de l'information dans un texte dense contenant un certain nombre d'éléments de distraction, d'effectuer des inférences de haut niveau ou d'utiliser des connaissances préalables spécialisées et de comprendre des représentations complexes d'idées mathématiques abstraites formelles et informelles.
Source : Conseil canadien sur l'apprentissage (2008).	

2.2. Relation entre alphabétisation/littératie et l'épanouissement

Selon de nombreuses études, il existe une relation directe entre l'alphabétisation/littératie et la santé (Masinda, 2007; Ng et Omariba, 2010), l'engagement communautaire (Rothwell et Turcotte, 2006), l'accès au travail (Zietsma, 2007) etc. Par ailleurs, il ne faut pas perdre de vue, qu'en plus des problèmes particulièrement importants reliés au déclin démographique, le vieillissement de la population, taux d'emploi inférieur à la moyenne et un taux de chômage supérieur à la moyenne canadienne et la déprivation culturelle, les études ont montré que les francophones en situation minoritaire ont des possibilités réduites d'instruction et des faibles résultats scolaires (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009).

La situation des immigrants francophones est probablement plus inquiétante si l'on considère les résultats de *l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes* (2005). Selon les résultats de cette enquête, 60 p. 100 des immigrantes et immigrants récents et établis au Canada depuis plus de 10 ans se classent à des niveaux d'alphabétisation plus faibles, comparativement à 37 p. 100 des personnes nées au Canada.

C'est une combinaison de facteurs qui explique cette situation. Lorsqu'on tient compte du contexte pré-migratoire, il faut par exemple souligner que tout le monde n'a pas accès à l'éducation dans plusieurs pays francophones. De plus, les taux de scolarisation sont très inégaux entre les campagnes et les villes et entre les riches et les pauvres. Par ailleurs, les femmes ont un accès très limité à l'éducation comparativement aux hommes.

De plus, des conflits violents entraînent des déplacements forcés entraînant du même coup une interruption parfois prolongée de l'éducation des jeunes. Plus fondamental encore est la culture dans laquelle ces immigrants baignent. Bref, le poids des relations hommes-femmes, l'importance accordée à l'éducation selon les genres, le rôle de l'Etat et les conditions socioéconomiques ont un impact évident sur leur niveau d'alphabétisation/littératie.

Une fois arrivés au Canada, un pays bilingue, en situation minoritaire, les immigrants francophones, malgré leur niveau de scolarisation parfois plus élevé que la moyenne nationale, peuvent se rendre rapidement compte qu'ils ne sont pas assez alphabétisés selon les normes de leur nouvel environnement. Ils peuvent ne pas avoir les outils nécessaires du décodage des normes sociales et culturelles de la société d'accueil. C'est là toute l'importance de la dimension culturelle de l'alphabétisation des immigrants qui doivent apprendre à naviguer dans des nouvelles *eaux identitaires* : (Masinda, 2007).

En définitive on peut dire que l'alphabétisation va plus loin que la simple lecture et écriture elle touche également la communication en société, la pratique sociale, les interactions sociales et culturelles. De manière générale, l'alphabétisation familiale serait « une démarche qui soutient le parent ou l'adulte significatif dans la vie d'un enfant dans son rôle de premier éducateur auprès de l'enfant en contribuant au développement de ses littératies culturelles, scolaires et communautaires.» (LeTouzé, S., 2005)

En résumé, on peut dire que la littératie ou l'alphabétisation, ce n'est pas seulement apprendre à lire à calculer et à écrire; c'est aussi :

- exprimer des pensées et des idées;
- participer à la vie communautaire;
- apprendre une langue;
- s'adapter à un monde changeant.

On retrouve ici, un sens plus large du mot alphabétisation qui renvoie au concept de compétence en ce qu'il combine des connaissances (savoirs), des pratiques (savoir-faire) et des attitudes (savoir être). On retrouve également les notions de communauté, d'adaptation, de participation qui sont totalement en lien avec la thématique de l'intégration.

La section suivante donnera des exemples concrets des bénéfices que peuvent tirer les participants des programmes d'alphabétisation familiale du point de vue d'un besoin d'intégration à la communauté d'accueil.

2.3. L'intégration, qu'est-ce que c'est ?

La population du Canada et ses travailleurs comprennent une plus grande proportion des minorités ethnoculturelles et raciales, des immigrantes, des personnes âgées et des femmes. Les besoins de ces minorités en termes d'accès et d'opportunité représenteront un défi pour chacun. En effet différentes études comme celle de Bisson R. et al. (2009) reconnaissent les défis liés à l'intégration économique et sociale des femmes immigrantes francophones au Canada. Ces études soulignent l'existence de difficultés qui, dans l'ensemble, découlent à la fois de leur double statut de femmes et d'immigrantes.

Le recensement du Canada de 2006 indique qu'un peu plus de 29 % des francophones de la Colombie-Britannique sont nés hors du pays et sont en majorité des femmes. Or comme nous le font remarquer Ronald Bisson et ses collaborateurs: « recruter et accueillir des immigrants d'expression française est une chose. Assurer leur intégration réussie dans la communauté francophone, dans la province et dans le pays en est une autre. » (Bisson R. et al. 2009).

Mais qu'est-ce qu'une intégration réussie ? Et quel est le rôle que joue l'alphabétisation familiale dans ce processus.

Comme on le voit dans la Figure 1, l'intégration constitue un processus bidirectionnel dont le succès dépend à la fois des nouveaux arrivants et des collectivités d'origine.



Figure 2 : L'intégration, un processus bidirectionnel (tirée de Littératie et alphabétisation : Regard sur le vécu des immigrantes et immigrants du CMEC)

Il s'agit donc d'un processus bidirectionnel dont le succès dépend à la fois des apprenants et apprenantes et des collectivités. La partie de gauche définissant la part à jouer par les immigrants est en quelque sorte le résultat visé. Le rôle des collectivités dans ce processus d'intégration semble bien clair; reste à savoir comment le mettre en œuvre.

2.4. Responsabilités des institutions francophones envers les nouveaux arrivants

Selon le Conseil canadien sur l'apprentissage (2009), c'est l'aménagement constitutionnel de 1982, qui a ouvert des brèches dans les plans de résistance des provinces à offrir l'éducation en français aux minorités francophones. Petit à petit, des institutions francophones ont été mises en place pour répondre aux besoins longtemps exprimés mais tus. Au regard de la constitution canadienne, les provinces sont responsables de l'éducation et l'immigration est sous la juridiction fédérale.

Pour arrimer ces deux niveaux de responsabilité, des fonds fédéraux sont remis aux provinces par le biais des ententes Canada-communautés et la Loi sur les langues officielles pour assurer la vitalité des minorités francophones. C'est dans ce même cadre que Citoyenneté et immigration Canada chargée de l'intégration des nouveaux arrivants, transfère des fonds aux provinces pour les aider à offrir les services nécessaires à leur plein épanouissement dans leurs communautés. Dès lors, l'éducation des immigrants francophones est prise en charge par les institutions scolaires et communautaires francophones.

PARTIE III – PROFIL DE L'IMMIGRATION FRANCOPHONE ET SES DÉFIS

Dans cette section, nous tentons de dresser un profil de l'immigration francophone en nous référant en grande partie aux chiffres de Statistique Canada (2006, cités par Chavez et Bouchard-Coulombe, 2011 et René et Corbeil, 2010).

Définir qui est un immigrant est relativement facile, mais de définir qui est un immigrant francophone n'est toujours pas aisé. En effet, selon Chavez et Bouchard-Coulombe (2011), des critères comme la langue maternelle, première langue apprise à la maison, un des parents a le français comme langue maternelle et encore comprise au moment du recensement sont quelques indications des difficultés à trouver un consensus sur une définition qui satisfait tout le monde. Notons que depuis un certain temps l'expression Première langue officielle parlée (PLOP) est l'expression maintenant la plus utilisée.

3.1. Les immigrants francophones au Canada

3.1.1. Croissance et diversification de leurs pays d'origine

Selon le tableau 2, le poids démographique des immigrants au sein de la communauté francophone hors Québec a augmenté entre 1991 et 2006 passant de 6,2% en 1991 à 10% en 2006. Cependant, il faut faire remarquer que leur poids est presque resté stable de 1,6% en 1991 à 1,9% en 2006 par rapport à la population totale d'immigrants.

Tableau 2 : Pourcentage des immigrants de langue française au sein de la population totale de première langue officielle française et au sein de l'ensemble de la population immigrée selon les années de recensement, Canada moins le Québec

Année	Immigrants de première langue officielle parlée français					
	Au sein de la population totale de langue française			Au sein de la population immigrée		
	PLOP Français seulement	PLOP Français (après redistribution des PLOP français et anglais)	PLOP Français, français et anglais	PLOP Français seulement	PLOP Français (après redistribution des PLOP français et anglais)	PLOP Français, français et anglais
	Pourcentage					
1991	4,1	6,2	8,1	1,0	1,6	2,2
1996	4,8	7,5	9,9	1,0	1,7	2,3
2001	5,6	8,9	11,9	1,1	1,8	2,6
2006	6,5	10,0	13,1	1,1	1,9	2,6

Nota : PLOP = Population de groupes définis selon la première langue officielle parlée.
Source(s): Statistique Canada, les recensements de 1991 à 2006.

Depuis très longtemps, l'immigration francophone était essentiellement soutenue par des immigrants venant des pays francophones occidentaux notamment la France, la Suisse et la Belgique. Depuis les deux dernières décennies, on observe une croissance marquée de la population immigrée originaire d'Asie, d'Afrique, d'Amérique latine et des Caraïbes. Ceci a comme conséquence d'augmenter la part d'immigrants définis comme faisant partie des minorités visibles.

Tableau 3 : Les dix principaux pays de naissance chez les immigrants selon la première langue officielle parlée et pourcentage de la population que représentent les dix principaux pays par rapport au total des immigrants de chaque groupe, Canada moins le Québec

Immigrants de première langue officielle parlée					
Français		Français et anglais		Autre	
Pays	Population	Pays	Population	Pays	Population
1991					
France ¹	11 225	Liban	4 045	Royaume-Uni	691 360
États-Unis	4 230	Italie	3 780	Italie	267 895
Belgique	2 700	Pologne	3 095	États-Unis	216 790
Haïti	2 225	Portugal	2 930	Allemagne (RFA)	165 305
Liban	1 740	Vietnam	2 535	Inde	163 090
Maurice	1 665	Allemagne (RFA)	1 830	Pologne	162 240
Maroc	1 640	Roumanie	1 780	Chine (Rép. pop.)	146 275
Égypte	1 450	Hong Kong	1 605	Hong Kong	145 700
Italie	1 250	Iran	1 485	Portugal	133 325
Suisse	1 235	Égypte	1 165	Pays-Bas	125 390
10 premiers pays par rapport au total du pourcentage					
Total	76,8		56,3		60,4
2006					
France ¹	14 045	Roumanie	7 475	Royaume-Uni	562 765
Haïti	4 645	Liban	4 640	Inde	424 535
Congo (Rép. Dem.)	4 550	Chine (Rép. pop.)	4 185	Chine (Rép. pop.)	423 000
États-Unis	3 660	Iran	2 845	Philippines	286 255
Maurice	3 120	Inde	2 775	Italie	227 540
Maroc	2 785	Italie	2 755	États-Unis	219 710
Belgique	2 510	Vietnam	2 715	Hong Kong	207 540
Liban	2 185	Pologne	2 640	Allemagne	157 300
Égypte	1 675	Hong Kong	2 405	Pologne	153 840
Suisse	1 540	Portugal	1 925	Vietnam	131 990
10 premiers pays par rapport au total du pourcentage					
Total	66,9		45,2		53,8
<p>1. France et départements et territoires outre-mer (DOM/TOM)</p> <p>Nota : RFA = République fédérale d'Allemagne</p> <p>Rép. Démo. = République démocratique</p> <p>Rép. pop. = République populaire</p> <p>Source(s) : Statistique Canada, les recensements de 1991 et 2006. Citée pas Statistiques Canada (2010).</p>					

Le tableau 4 dresse un portrait plus détaillé sur des pays d'origine des immigrants francophones même s'il ne reprend pas les pays des langues latines comme la Roumanie. On constate clairement que les pays africains fournissent un nombre important d'immigrants francophones au Canada.

Tableau 4 : Pays d'origine des immigrants francophones, chiffres de 2006, pour le Canada. Données-échantillon (20 %)			
Origines ethniques	Total des réponses¹	Réponses uniques	Réponses multiples¹
Belge	168 910	33 670	135 240
Libanais	165 150	103 855	61 295
Québécois	146 585	96 835	49 750
Suisse	137 775	25 180	112 600
Haïtien	102 430	80 920	21 505
Marocain	44 630	28 105	16 520
Algérien	28 065	19 750	8 315
Tunisien	9 520	6 095	3 430
Congolais (Zaïrois)	8 685	7 050	1 640
Congolais, n.d.a.	8 415	6 400	2 015
Rwandais	5 670	4 385	1 280
Mauricien	4 860	1 590	3 270
Burundais	4 650	4 050	600
Camerounais	4 440	3 540	895
Sénégalais	3 160	1 735	1 425
Guinéen, n.d.a.	2 470	1 525	945
Ivoirien	2 045	1 220	820
Togolais	1 750	840	915
Malgache	1 505	730	775
Malien	1 370	610	760
Seychellois	905	500	405
Martiniquais	895	140	750
Gabonais	790	440	350
Tchadien	775	630	150

L'abréviation « n.d.a. » signifie « non déclaré ailleurs ».

Source : Statistiques Canada disponible sur <http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/>

3.1.2. Diversification des origines ethniques des immigrants francophones

Les immigrants de PLOP français et de PLOP français-anglais ne font pas exception à la diversification ethnique des immigrants comme l'indique le tableau 5. Selon René et Corbeil (2010), sur les 60 000 immigrants de PLOP français, un peu plus de la moitié ne sont pas identifiés comme minorité visible. La majorité de ceux faisant partie d'une minorité visible s'identifie au groupe des Noirs, lequel constitue 26 % de l'ensemble des immigrants de PLOP français. Les autres groupes de minorité visible représentent chacun moins de 6 % de l'effectif total en 2006.

Tableau 5 : Population immigrante selon la première langue officielle parlée et le groupe de minorité visible, Canada moins le Québec

Groupe de minorité visible	Immigrants de première langue officielle parlée					
	Français	Français et anglais	Autre	Français	Français et anglais	Autre
	Milliers			Pourcentage		
Asiatiques de l'est ¹	2,8	10,4	916,6	4,6	13,6	17,6
Asiatiques du sud	1,9	7,0	810,8	3,1	9,1	15,6
Asiatiques du sud-est	1,3	3,4	395,1	2,1	4,5	7,6
Asiatiques de l'ouest	0,4	3,3	112,8	0,6	4,4	2,2
Arabes	3,8	6,2	94,2	6,2	8,1	1,8
Noirs	15,6	3,9	287,3	25,7	5,1	5,5
Latino-américains	1,1	4,8	147,3	1,7	6,3	2,8
Autres minorités visibles	0,7	0,6	109,1	1,1	0,9	2,1
Pas une minorité visible	33,5	36,5	2 325,2	55,0	48,0	44,7
Total	60,9	76,1	5 198,4	100,0	100,0	100,0

1. Asiatiques de l'Est : Chinois, Japonais, Coréens. Asiatiques du Sud-Est inclut les Philippins.

Nota : La catégorie « Autre » inclut les catégories « anglais » et « ni anglais ni français ».

Source(s) : Statistique Canada, les recensements de 1991 et 2006. Chiffres cités par René et Corbeil (2010).

Au cours des quinze dernières années, le Canada a accueilli plus de 372 000 immigrants de langue française, dont près de 77 500 se sont installés au sein des communautés francophones et acadiennes du Canada. Les grandes métropoles recueillent la majorité des nouveaux arrivants. 36 % des 55 275 immigrants qui se sont installés en Ontario ont choisi Toronto et 24 % ont choisi Ottawa. Dans l'Ouest, la Colombie-Britannique a accueilli 11 300 nouveaux arrivants de langue française entre 1991 et 2006, dont 82 % se sont installés à Vancouver. L'Alberta suit avec 6 485 immigrants de langue française au cours de la même période, dont la moitié a choisi de s'installer à Calgary (René et Corbeil, 2010).

3.1.3. Répartition des immigrants francophones par province et territoire

Toujours selon René et Corbeil (2010), considérant le statut d'immigrant et la première langue officielle parlée après redistribution de la catégorie français et anglais par provinces et territoires excluant le Québec, en 2006 les francophones nés au Canada vivaient essentiellement en Ontario (52,2 %) et au Nouveau-Brunswick (25,9 %) suivit de l'Alberta (6,1%) et la Colombie-Britannique (5,2 %). Les immigrants francophones vivaient pour la plupart en Ontario (69,1 %), Colombie-Britannique (14,7 %) et Alberta (8,0 %).

Tableau 6 : Population selon le statut d'immigrant et la première langue officielle parlée après redistribution de la catégorie français et anglais par provinces et territoires excluant le Québec

Provinces et territoires	Première langue officielle parlée					
	Natifs		Immigrants		Immigrants	
	Français	Français	Autre	Français	Français	Autre
	Milliers			Pourcentage		
Terre-Neuves-et-Labrador	1,7	0,2	8,2	0,2	0,2	0,2
Îles-du-Prince-Édouard	5,0	0,1	4,7	0,6	0,1	0,1
Nouvelle-Écosse	30,8	1,3	43,9	3,5	1,3	0,8
Nouveau-Brunswick	231,3	3,4	23,0	25,9	3,4	0,4
Ontario	465,6	68,3	3 330,4	52,2	69,1	63,6
Manitoba	40,8	2,2	149,1	4,6	2,2	2,8
Saskatchewan	14,1	0,7	47,4	1,6	0,7	0,9
Alberta	54,3	7,9	519,2	6,1	8,0	9,9
Colombie-Britannique	46,3	14,6	1 104,6	5,2	14,7	21,1
Yukon	1,0	0,2	2,8	0,1	0,2	0,1
Territoires du Nord-Ouest	0,9	0,1	2,7	0,1	0,1	0,1
Nunavut	0,4	0,0	0,4	0,0	0,0	0,0
Total	892,2	98,9	5 236,5	100,0	100,0	100,0

Nota : La catégorie « Autre » inclut les catégories « anglais » et « ni anglais ni français ».

Source(s) : Statistique Canada, Recensement de 2006. Chiffres cités par René et Corbeil (2010).

Lorsqu'on calcule le poids des immigrants francophones selon leur lieu de naissance, le tableau montre que la Colombie-Britannique arrive en tête quant au pourcentage d'immigrants francophones nés à l'étranger (29,3 %), suivie de l'Ontario (16,6 %), l'Alberta (16,0 %) et le Yukon (15,2 %).

Tableau 7 : Lieu de naissance des francophones, 2006, Provinces et territoires				
Province/territoire	Nés dans la province	Nés à l'extérieur de la province	Nés à l'extérieur du pays	Résidents non permanents
Terre-Neuve-et-Labrador	35,8 %	49,8 %	12,5 %	2,0 %
Île-du-Prince-Édouard	69,5 %	27,3 %	3,0 %	0,2 %
Nouvelle-Écosse	65,7 %	29,0 %	4,9 %	0,4 %
Nouveau-Brunswick	89,1 %	9,2 %	1,6 %	0,2 %
Ontario	57,2 %	25,4 %	16,6 %	0,8 %
Manitoba	77,9 %	15,6 %	6,1 %	0,4 %
Saskatchewan	70,7 %	22,8 %	6,1 %	0,5 %
Alberta	31,3 %	51,6 %	16,0 %	1,2 %
Colombie-Britannique	12,5 %	56,6 %	29,3 %	1,6 %
Yukon	9,6 %	74,4 %	15,2 %	0,8 %
Territoires du Nord-Ouest	13,2 %	75,1 %	9,4 %	2,4 %
Nunavut	21,5 %	72,0 %	6,5 %	0,0 %

Source : Statistique Canada, recensement 2006 Citée par la Fédération des communautés francophones et acadiennes du Canada, disponible sur <http://profils.fcfa.ca/fr/>

Par ailleurs, si l'on regarde la répartition territoriale des minorités ethniques sur le plan provincial et territorial des immigrants francophones, le tableau 8 nous montre que les immigrants francophones africains forment au Manitoba (27,8 %), en Alberta (26,9 %), Saskatchewan (25,3 %) et Ontario (22,8 %). Les immigrants d'Asie et Moyen-Orient forment en Ontario (27,6%), Nouvelle-Ecosse (23,4 %), Ile-du-Prince-Edouard (12,5 %) et Saskatchewan (11,4 %). Les immigrants européens quant à eux forment au Yukon (82,4 %), Terre-Neuve et Labrador (60,0 %) et l'Ile-du-Prince-Edouard (53,1 %).

Tableau 8 : Lieux d'origine des nouveaux arrivants de langue française, 2006, Provinces et territoires					
Province/territoire	Amériques	Europe	Afrique	Asie et Moyen-Orient	Océanie et autres
Terre-Neuve-et-Labrador	12,0 %	60,0 %	20,0 %	8,0 %	0,0 %
Île-du-Prince-Édouard	21,9 %	53,1 %	12,5 %	12,5 %	0,0 %
Nouvelle-Écosse	11,2 %	47,0 %	14,3 %	23,4 %	4,1 %
Nouveau-Brunswick	53,2 %	21,2 %	14,0 %	8,5 %	3,2 %
Ontario	12,3 %	37,1 %	22,8 %	27,6 %	0,2 %
Manitoba	12,2 %	48,3 %	27,8 %	11,4 %	0,4 %
Saskatchewan	14,0 %	46,8 %	25,3 %	14,0 %	0,0 %
Alberta	12,5 %	39,3 %	26,9 %	20,9 %	0,4 %
Colombie-Britannique	9,3 %	47,2 %	11,5 %	31,5 %	0,6 %
Yukon	11,8 %	82,4 %	0,0 %	5,9 %	0,0 %
Territoires du Nord-Ouest	9,5 %	28,6 %	19,0 %	42,9 %	0,0 %
Nunavut	25,0 %	25,0 %	0,0 %	50,0 %	0,0 %
Total - Canada moins le Québec	12,9 %	38,9 %	21,2 %	26,6 %	0,4 %

Source : Statistique Canada, recensement 2006 Citée par la Fédération des communautés francophones et acadiennes du Canada, disponible sur <http://profils.fcfa.ca/fr/>

3.1.4. Immigrants francophones dans certaines villes canadiennes hors Québec

En comparant les villes canadiennes, on constate que la ville de Toronto a le plus grand nombre d'immigrants francophones parlant français et anglais (34800), Ottawa (10100), Vancouver, (9900) et Calgary (3100).

Tableau 9 : Population selon le statut d'immigrant et la première langue officielle parlée, certaines régions métropolitaines de recensement, Canada moins le Québec

Région métropolitaine de recensement	Population totale de la RMR	Première langue officielle parlée				
		Natifs		Immigrants		
		Français	Français et anglais	Français	Français et anglais	Autre
		Milliers				
Toronto	5 113,1	43,1	11,4	18,9	34,8	2 266,4
Ottawa	846,8	132,7	5,8	13,5	10,1	156,5
Vancouver	2 116,6	18,2	3,5	5,8	9,9	815,5
Calgary	1 079,3	13,7	0,9	2,3	3,1	247,4
Edmonton	1 034,9	18,9	1,0	1,8	1,9	186,0
Hamilton	692,9	8,4	0,7	1,2	2,1	163,3
Winnipeg	694,7	26,5	0,7	1,3	1,0	118,9
Windsor	323,3	9,8	0,7	0,8	1,5	72,4
Kitchener	451,2	5,3	0,5	0,6	1,5	100,9
London	457,7	5,1	0,5	0,7	1,2	85,6
Victoria	330,1	4,7	0,2	0,8	0,6	60,6
Moncton	126,4	42,4	0,3	1,0	0,2	3,1
Ste. Catherines-Niagara	390,3	12,6	0,3	0,6	0,7	69,1
Halifax	372,9	9,1	0,4	0,6	0,5	26,3
Oshawa	330,6	6,3	0,2	0,4	0,4	53,1
Kingston	152,4	4,0	0,2	0,3	0,4	17,7
Grand Sudbury	158,3	42,3	0,3	0,4	0,2	9,8
Kelowna	162,3	2,1	0,1	0,3	0,3	23,2
Edmundston	21,4	19,6	0,1	0,3	0,0	0,2
Guelph	127,0	1,6	0,1	0,2	0,3	25,3

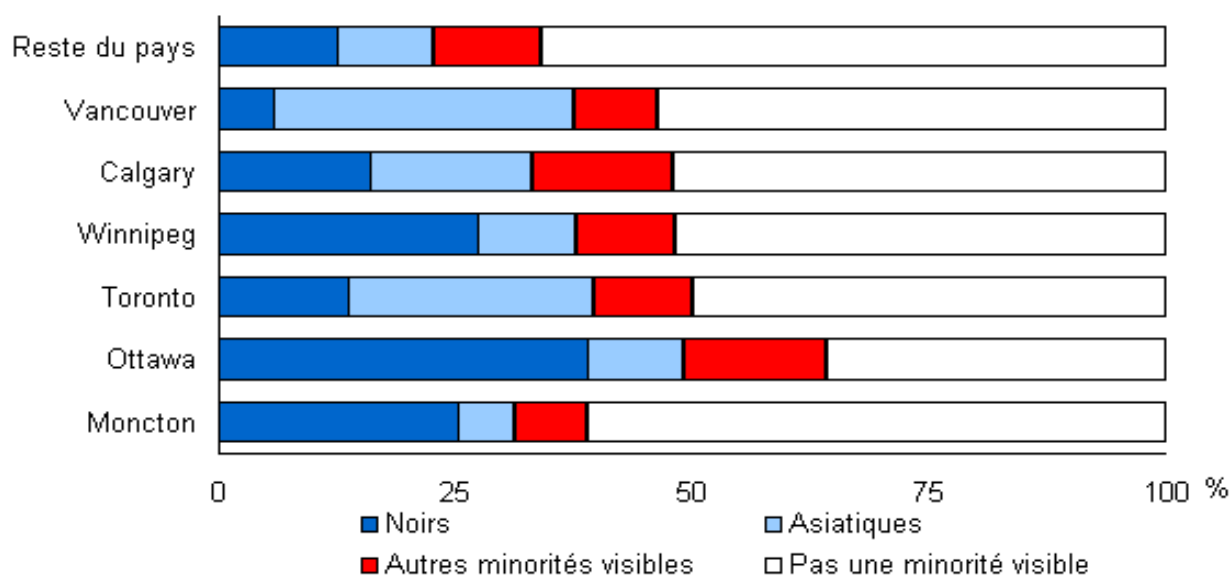
RMR = Région métropolitaine de recensement.

La catégorie « Autre » inclut les catégories « anglais » et « ni anglais ni français ».

Source(s) : Statistique Canada, Recensements de 2006.

Il est aussi intéressant de jeter un regard sur la proportion du nombre d'immigrants francophones issus des minorités visibles dans les villes canadiennes. Force est de constater que c'est à Ottawa où le poids des minorités visibles francophones est le plus important, soit plus de 60 % des immigrants francophones. Toronto, Winnipeg, Calgary et Vancouver suivent avec un poids qui avoisine les 50 %, alors qu'à Moncton il est d'un peu plus de 40 %. Une forte proportion de Noirs (41 %) vit à Ottawa du côté de l'Ontario alors que ce taux n'est que de 25 % à Moncton et 6 % à Vancouver.

Tableau 10 : La minorité visible pour quelques régions métropolitaines de recensement, Canada moins le Québec



Source(s) : Statistique Canada, Recensement de 2006 Chiffres cités par René et Corbeil (2010).

3.1.5. Migration interprovinciale des immigrants francophones

Lorsqu'on observe le mouvement interprovincial des immigrants francophones et des francophones nés au Canada, les données de Statistique Canada (2006, citées par René et Corbeil (2010), ont révélé qu'entre 2001 et 2006, les immigrants dont la PLOP est le français et originaires du Canada à l'extérieur du Québec ont migré pour la plupart au Québec (67,5 %), en Alberta (10,2 %) en Ontario (9,2 %) et en Colombie-Britannique (7,3 %). La migration interprovinciale des francophones natifs semble suivre la même tendance comme le montre le tableau 11.

Tableau 11 : Population de migrants interprovinciaux (2001 à 2006) de première langue officielle parlée après redistribution de la catégorie français et anglais selon la région de destination, migrants originaires du Canada à l'extérieur du Québec

Région de destination	Première langue officielle parlée							
	Français		Autre		Français		Autre	
	Natifs	Immigrants	Immigrants	Natifs	Natifs	Immigrants	Immigrants	Natifs
	Milliers				Pourcentage			
Atlantique	5 260	190	6 150	92 715	9,3	3,5	6,2	15,4
Québec	35 055	3 680	8 625	25 695	62,0	67,5	8,6	4,3
Ontario	5 830	505	24 045	101 900	10,3	9,2	24,1	16,9
Prairies	1 790	110	6 560	64 085	3,2	2,0	6,6	10,6
Alberta	4 920	555	26 165	184 590	8,7	10,2	26,2	30,6
Colombie-Britannique	3 300	400	27 470	122 850	5,8	7,3	27,5	20,4
Territoires	370	15	835	10 520	0,7	0,3	0,8	1,7
Total	56 515	5 450	99 860	602 355	100,0	100,0	100,0	100,0

Nota : La catégorie « Autre » inclut les catégories « anglais » et « ni anglais ni français ».

La région de l'Atlantique comprend les provinces de Terre-Neuve-et-Labrador, de la Nouvelle-Écosse, de l'Île-du-Prince-Édouard et du Nouveau-Brunswick. La région des Prairies comprend les provinces du Manitoba et de la Saskatchewan. La région des Territoires comprend le Yukon, les Territoires du Nord-Ouest et le Nunavut.

Source(s) : Statistique Canada, Recensements de 2006. Chiffres cités par René et Corbeil (2010).

Lorsqu'on observe le solde migratoire des francophones vers le reste du Canada et vers le Québec, on constate un déplacement des migrants francophones du Québec vers le reste du Canada qui n'a cessé d'augmenter depuis 1986 jusqu'au moment du recensement en 2001 pour diminuer légèrement entre 2001 et 2006. Pour les natifs, ce déplacement a augmenté entre 1996 et 2001 pour ensuite diminuer entre 2001 et 2006. Quant aux migrants du reste du Canada vers le Québec, le nombre d'immigrants francophones migrants vers le Québec a continué d'augmenter mais sans atteindre le même nombre de ceux qui quittaient. Le tableau 12 montre que pour les natifs francophones, un grand nombre est arrivé au Québec entre 1986 et 1991 pour ensuite voir ce chiffre fléchir sensiblement entre 1991 et 2001 avant d'augmenter légèrement entre 2001 et 2006.

Tableau 12 : Solde migratoire entre le Québec et le reste du Canada de la population immigrante ou non immigrante de première langue officielle parlée après redistribution de la catégorie français et anglais

Période	Migrants du Québec vers le reste du Canada					Migrants du reste du Canada vers le Québec				
	Première langue officielle parlée									
	Français		Autre		Total	Français		Autre		Total
	Natifs	Immigrants	Immigrants	Natifs	Français	Natifs	Immigrants	Immigrants	Natifs	Français
	Milliers									
1986 à 1991	36 205	2 785	17 905	49 845	38 990	41 925	2 425	7 615	29 730	44 350
1991 à 1996	31 720	4 795	20 970	48 360	36 515	33 960	2 065	7 005	25 375	36 025
1996 à 2001	37 485	6 495	22 360	52 695	43 980	29 875	2 445	6 490	23 305	32 320
2001 à 2006	28 765	5 105	16 505	33 855	33 870	35 055	3 680	8 625	25 700	38 735

Nota : La catégorie « Autre » inclut les catégories « anglais » et « ni anglais ni français ».

Source(s) : Statistique Canada, les recensements de 1991 à 2006. Chiffres cités par René et Corbeil (2010).

3.1.6. Taux de chômage

Selon René et Corbeil (2010), même si le taux d'emploi avait augmenté entre 2001 et 2006, celui des immigrantes francophones était encore inférieur à celui des femmes nées au Canada. Le taux de chômage était plus élevé chez les immigrantes (9,8 %) comparé aux natives (6,0 %) en 2006.

Tableau 13 : Situation d'emploi des hommes ou des femmes, de 15 ans ou plus selon le statut d'immigrant et la première langue officielle parlée, Canada moins le Québec						
Population	Situation d'emploi					
	Occupé	En chômage	Hors population active	Total	Taux d'activité	Taux de chômage
	Milliers				Pourcentage	
Hommes						
Natifs PLOP français	235 465	18 375	110 450	364 295	69,7	7,2
Immigrants PLOP français	18 140	1 310	7 515	26 965	72,1	6,7
Immigrants PLOP français et anglais	22 400	1 635	8 870	32 910	73,0	6,8
Immigrants PLOP autre	1 531 090	87 170	723 490	2 341 745	69,1	5,4
Femmes						
Natifs PLOP français	227 500	14 605	161 345	403 450	60,0	6,0
Immigrants PLOP français	15 995	1 735	11 760	29 480	60,1	9,8
Immigrants PLOP français et anglais	19 600	2 175	12 745	34 525	63,1	10,0
Immigrants PLOP autre	1 342 220	103 815	1 138 640	2 584 670	55,9	7,2

Nota : PLOP = Population de groupes définis selon la première langue officielle parlée.
La catégorie « PLOP autre » inclut les catégories « anglais » et « ni anglais ni français ».

Source(s) : Statistique Canada, Recensement de 2006. Chiffres cités par René et Corbeil (2010).

3.1.7. Niveau de littératie des immigrantes

La complexité du processus d’alphabétisation pousse souvent à jeter un regard sur plusieurs aspects pour en comprendre quelque chose. Nous citons largement ici les résultats de l’enquête que Chui (2011) dresse sur les femmes immigrantes au Canada. Selon les données qu’elle a tirées des chiffres de Statistique Canada (2006), le nombre de femmes immigrantes a sensiblement augmenté entre 2001 et 2006. Quoique faible, le nombre d’immigrantes récentes venant d’Afrique a légèrement augmenté au cours de la même période, pour s’établir à 10 % comparativement à 8 % en 2001. Plus de femmes que d’hommes étaient chefs de familles monoparentales. En 2006, 11 % des immigrantes et 2,4 % des immigrants de 15 ans et plus étaient chefs de familles monoparentales.

L’étude a aussi montré que les femmes immigrantes avaient un niveau de scolarité plus élevé que celui de leurs homologues Canadiennes selon le recensement de 2006. En effet, en 2006, 23 % des immigrantes de 15 ans et plus étaient titulaires d’un baccalauréat ou d’un diplôme de niveau supérieur, comparativement à 16 % de leurs homologues nées au Canada. Cependant, pour ce qui est des immigrantes en général, 34 % des récentes immigrantes sont au niveau 1 de l’EIACA (comparativement à 9 % des femmes nées au Canada) et seulement 7 % des immigrantes récentes affichent les plus hauts niveaux d’alphabétisation (niveaux 4 et 5), comparativement à 25 % des femmes nées au Canada.

Selon Statistique Canada (2008), lorsqu’on considère la langue maternelle des immigrants, la proportion des personnes de langue maternelle autre que l’anglais ou le français diminuait à mesure que le niveau de compétence augmentait. Parmi les Canadiens qui se situent au niveau 1 en compréhension de textes suivis, 43 % étaient de langue maternelle autre que l’anglais ou le français, alors que 34 % et 23 % ont déclaré parler respectivement l’anglais et le français comme langue maternelle. À l’opposé, aux niveaux de compétence élevés (niveaux 3, 4 et 5), seulement 14 %

étaient de langue maternelle autre que le français ou l'anglais, alors que 65 % et 20 % ont déclaré respectivement l'anglais et le français comme langue maternelle.

Plus indicatif de la vulnérabilité des immigrants est que, malgré le niveau de scolarité assez élevé des immigrants, parmi les Canadiens ayant une éducation postsecondaire et affichant un faible niveau d'alphabétisation, on retrouve plus d'immigrants dans les deux quintiles inférieurs (40 %) comparativement aux Canadiens de naissance (32 %).

3.1.8. Fréquentation scolaire

Sur le plan de la fréquentation scolaire, de manière globale, moins d'immigrantes ont fréquenté l'école à plein temps ou à temps partiel pendant les neuf mois ayant précédé le jour du recensement (le 16 mai 2006) comparativement aux femmes nées au Canada (19 %). Cependant, lorsqu'on considère les femmes de 15 à 24 ans, une plus forte proportion d'immigrantes (72 %) que de femmes nées au Canada (68 %) étaient aux études. C'était le cas aussi des femmes de 25 à 44 ans : 18 % des immigrantes fréquentaient l'école, comparativement à 14 % des femmes nées au Canada.

3.2. Profil des immigrants francophones en C.-B.

3.2.1. Difficulté de dénombrement

Il n'est pas du tout facile d'établir un profil exact de la population francophone pour plusieurs raisons notamment la forte mobilité qui répond à la logique de l'emploi et la parution tous les cinq ans des données fournies par Statistique Canada. Ce n'est donc pas surprenant que les résultats des certaines études soient différents les uns des autres selon l'année où la recherche a été conduite. Par exemple, selon la Fédération des francophones de la Colombie-Britannique (2010), un francophone sur huit est né dans cette province. La plupart sont nés ailleurs au Canada (57 %) et 29 % sont nés hors du pays.

Les résultats sont différents pour Statistique Canada (2006). En effet, selon le recensement de la population de 2006, les immigrants francophones nés à l'étranger constituaient 25,2 % des francophones de la Colombie-Britannique en 2006. Malgré les résultats différents, les deux études confirment une augmentation significative du nombre d'immigrants francophones nés à l'étranger et la diversité culturelle de la francophonie britanno-colombienne. En effet, alors qu'en 2001, les immigrants francophones nés à l'étranger représentaient 14 % des francophones de la province, ils constituaient en 2006 entre 25,2 % et 29 %.

3.2.2. Croissance des francophones nés à l'étranger

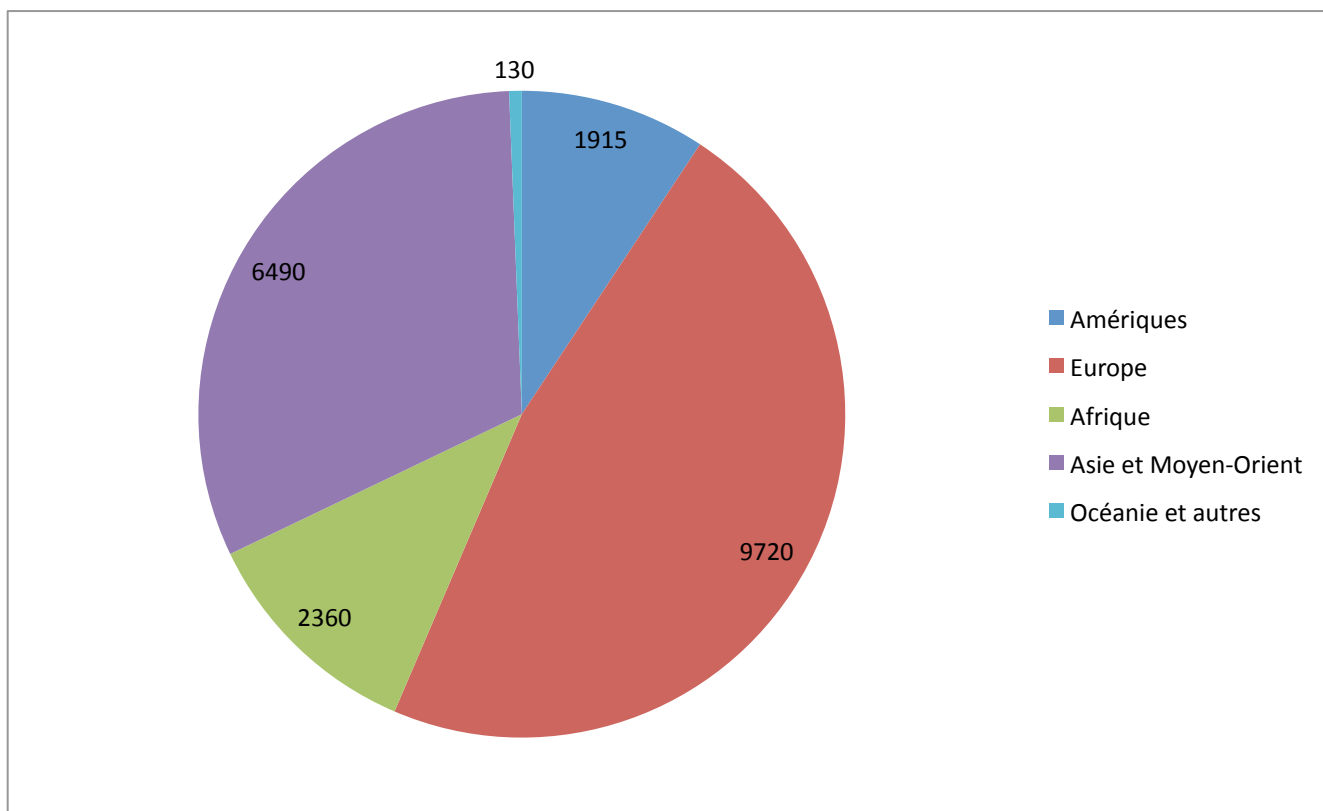
Selon Chavez et Bouchard-Coulombe (2011), lorsqu'on considère l'expression PLOP, on constate que la population de langue maternelle française de la Colombie-Britannique a plus que triplé (soit un accroissement de 204 %) entre 1951 et 2006, passant de 19 400 à 58 900 personnes. Les immigrants francophones sont arrivés en Colombie-Britannique plus nombreux en provenance des pays européens comme la France (4050), la Suisse (625), la Belgique (600) et des pays asiatiques comme la Chine (695), l'Iran (495) et Hong Kong (470) entre 2001 et 2006.

Tableau 14 : Principaux pays d'origine des immigrants de langue française, Colombie-Britannique, 2006		
Pays	Immigrants de langue française	
	Nombre	%
France	4 050	26,1
Chine, République populaire de	695	4,5
Suisse	625	4,0
Belgique	600	3,9
Roumanie	535	3,4
Iran	495	3,2
Hong Kong	470	3,0
Viêt-Nam	435	2,8
Maurice	365	2,3
Corée du Sud	340	2,2
Allemagne	340	2,2
Maroc	330	2,1

Nota : Les populations sont définies selon le critère de première langue officielle parlée.
Source : Statistique Canada, Recensement de la population de 2006.
 Date de modification : 2011-06-21
<http://www.statcan.gc.ca/pub/89-642-x/2011004/tbl/tbl3722-fra.htm>

Si l'on considère tous les immigrants francophones qui sont arrivés de toutes les régions du monde, entre 2001 et 2006, les immigrants francophones vivant en Colombie-Britannique provenaient essentiellement d'Europe (9720), d'Asie et Moyen-Orient (6490), d'Afrique (2360), des Amériques (1915) et d'Océanie et autres (130).

Tableau 15 : Régions d'origines des immigrants francophones en 2006, en Colombie-Britannique



Source : FFCB (2010).

Le tableau 16 nous donne une autre face du nombre d'immigrants francophones en Colombie-Britannique en 2006. On constate aisément que le nombre de francophones africains est assez élevé même s'il reste limité en comparaison de celui des Belges (17510) et Libanais (5970) qui vivaient en C.-B. en 2006.

Tableau 16 : Origines ethniques des immigrants francophones, chiffres de 2006, pour la Colombie Britannique. Données-échantillon (20 %)			
Origines ethniques	Total des réponses	Réponses uniques	Réponses multiples
Population totale de la Colombie Britannique	4 074 385	2 131 290	1 943 095
Belge	17 510	1 965	15 540
Libanais	5 970	2 080	3 885
Québécois	895	250	645
Marocain	840	375	465
Haïtien	795	480	320
Mauricien	540	125	415
Algérien	450	170	280
Rwandais	240	125	115
Congolais, n.d.a.	125	80	45
Tunisien	110	65	50
Burundais	105	85	15
Congolais (Zairois)	105	80	25
Malgache	50	10	45
Seychellois	40	0	30
Sénégalais	25	0	25
Ivoirien	20	0	10
Togolais	15	0	15
Martiniquais	10	10	0
Tchadien	10	0	0
Gabonais	10	10	0

Notes : L'abréviation « n.d.a. » signifie « non déclaré ailleurs ».

3.2.3. Nombre croissant des réfugiés

Quoique relativement peu nombreux, faisons remarquer qu'un nombre croissant d'immigrants francophones arrivent des camps de réfugiés. Selon Immigrant Services Society of BC (2010), la CB a reçu entre 2005 – 2009, des réfugiés francophones parrainés par le gouvernement fédéral - originaires de la République démocratique du Congo (162), Togo (51), Burundi (44), Rwanda (33) la République du Congo (31). Nous ne disposons pas pour le moment d'autres chiffres portant sur les immigrants qualifiés et des entrepreneurs qui arrivent en CB par l'Aéroport international de Vancouver.

3.2.4. Lieu de résidence

Selon Chavez et Bouchard-Coulombe (2011), la proportion de personnes dont la PLOP est le français au sein de l'ensemble de la population britanno-colombienne est de 1,5 %. Ils vivaient en majorité dans les quatre divisions de recensement de la Grande Région de Vancouver (50,9 % ou 31 400 personnes), Victoria (10,2 % ou 6 308 personnes), de Fraser Valley (4,7 % ou 2 888 personnes) et de Central Okanagan (4,1 % ou 2518 personnes). Dans la Région de Vancouver, ils vivaient en majorité à Vancouver (11843), Surrey (4218), Burnaby (2488) et Coquitlam (2160).

Tableau 17 : Population francophone de la Colombie-Britannique selon la division de recensement et la subdivision de recensement, 2006

Division de recensement et subdivision de recensement	Population francophone	
	Pourcentage	Nombre
East Kootenay	1,5	818
Central Kootenay	1,5	843
Kootenay Boundary	1,1	335
Okanagan-Similkameen	1,8	1450
Fraser Valley	1,1	2888
Greater Vancouver	1,5	31403
Surrey	1,1	4218
Delta	1,0	975
Richmond	1,0	1778
Vancouver	2,1	11843
Burnaby	1,2	2488
New Westminster	1,8	1063
Coquitlam	1,9	2160
North Vancouver	1,6	1280
Capital	1,9	6308
Cowichan Valley	1,1	875
Nanaimo	1,5	2073
Alberni-Clayoquot	2,2	675
Comox-Strathcona	2,1	2095
Powell River	3,0	573
Sunshine Coast	1,7	555
Squamish-Lillooet	2,9	1023
Thompson-Nicola	1,2	1410
Central Okanagan	1,6	2518
North Okanagan	1,3	1000
Columbia-Shuswap	1,2	608
Cariboo	1,0	618
Mount Waddington	0,9	100
Skeena-Queen Charlotte	0,9	180
Kitimat-Stikine	2,0	263
Bulkley-Nechako	1,0	375
Fraser-Fort George	1,7	1593
Peace River	1,2	675

Source : **Nota** : Le terme francophone se réfère à la première langue officielle parlée.
Source : Statistique Canada, Recensement de la population de 2006. Chiffres cités par Chavez et Bouchard-Coulombe (2011).

3.2.5. Les immigrantes

Même si les chiffres présentés ici s'appliquent au Canada en général, nous déduisons qu'ils sont applicables sur la C.-B. Analysant les données de Statistique Canada (2006), Chui (2011) a montré que le nombre d'immigrantes ne cesse d'augmenter au Canada. Il était de 3 222 795 femmes ayant immigré au Canada. Leur nombre s'est accru de 14 % entre 2001 à 2006, un taux de croissance quatre fois plus rapide que celui des femmes nées au Canada qui a augmenté de 3,4 %. Au cours de la même période, 84 000 immigrantes sont arrivées au Canada.

Selon Chui (2011), il faut faire remarquer qu'en 2009, seulement 19 % de toutes les immigrantes reçues étaient des demandeuses principales de la catégorie économique. Dans la catégorie des femmes réfugiées, en 2009, environ 49 % (11 300 personnes) de tous les réfugiés étaient des femmes. C'est intéressant de constater que les femmes immigrantes vivaient en grande partie à Vancouver (31,6 %), Surrey (17,8 %) et Burnaby (12,2 %) en 2006.

Tableau 18 Immigrantes selon les municipalités les plus peuplées des régions métropolitaines de recensement de Toronto, Vancouver et Montréal, Canada, 2006		
Municipalité	Pourcentage	
	en % des immigrantes dans chaque RMR	en % de la population féminine totale
RMR de Toronto	100,0	46,7
Toronto	54,1	51,3
Mississauga	14,6	52,3
RMR de Vancouver	100,0	40,7
Vancouver	31,6	47,4
Surrey	17,8	39,2
Burnaby	12,2	51,9
Richmond	12,0	58,4
Coquitlam	5,3	40,1
RMR de Montréal	100,0	20,5
Montréal	66,4	30,5
Laval	9,7	19,6
Longueuil	3,8	12,4

Nota : L'acronyme RMR signifie « région métropolitaine de recensement ».

Source : Statistique Canada, Recensement de la population de 2006. Chiffres cités par Chui (2011)

3.2.6. Taux de fécondité

Selon Chavez et Bouchard-Coulombe, 2011, les données tirées des recensements indiquent que le taux de fécondité des femmes francophones de la C.-B. a diminué de façon importante, si bien que sur une période de seulement 20 ans le nombre moyen d'enfants par femme est passé de 5,00 à 1,68 entre les périodes de 1956 à 1961 à 1971 à 1976).

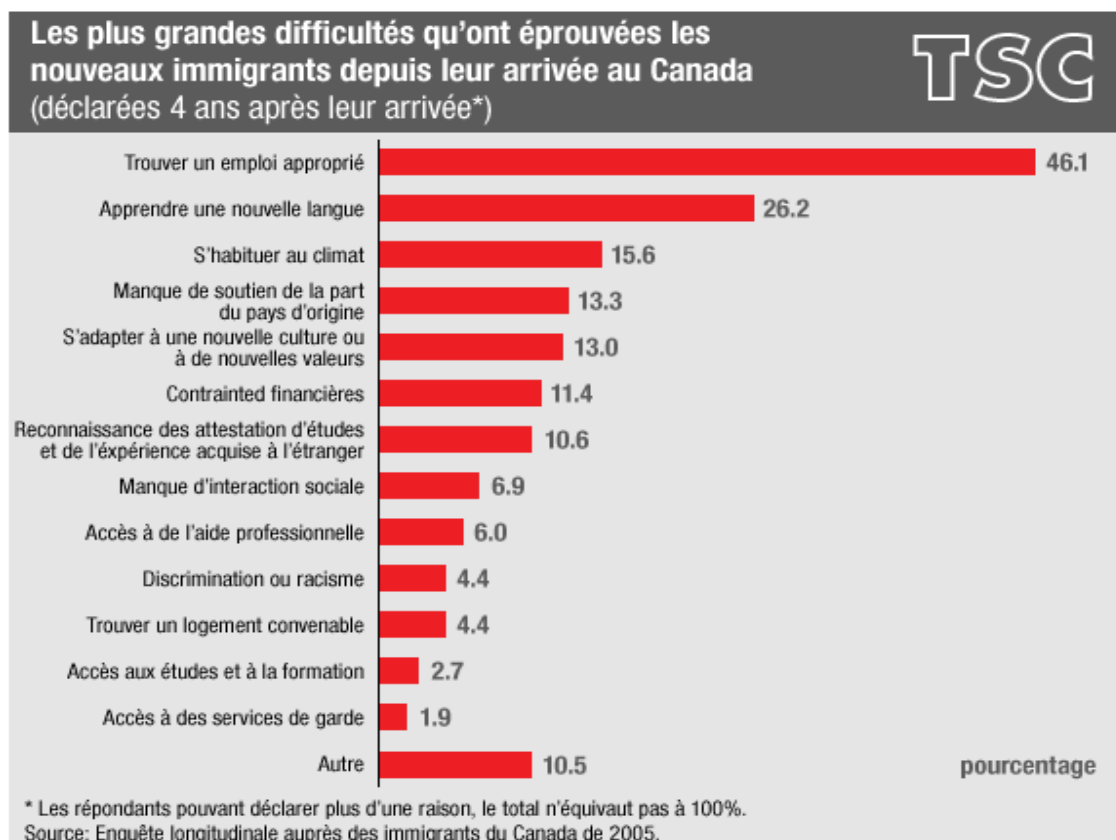
3.2.7. La langue, un défi primordial

Lors du recensement de 2006, la majorité (70,2 %) des personnes nées à l'étranger ont indiqué avoir une langue maternelle autre que l'anglais ou le français. Pour cette raison la plupart des études s'accorde pour dire que la formation linguistique constitue l'une des premières étapes cruciales de l'intégration des immigrants dans les collectivités canadiennes. L'anglais étant la langue dominante en Colombie-Britannique, son apprentissage devient incontournable pour presque tous les immigrants et leurs enfants. Dans cette province, il est indispensable pour toute personne de connaître l'anglais puisque c'est la langue dans laquelle elle aura à interagir avec les différents membres de la société en dehors de la communauté francophone minoritaire. Le bilinguisme s'avère donc essentiel au fonctionnement en société pour les femmes immigrantes.

Par ailleurs, la transmission de la langue française dans les milieux minoritaires est principalement due aux efforts des mères francophones. Cette constatation a été faite dans une étude menée sur 5 ans en Ontario dans le but de mesurer l'impact de l'alphabétisation familiale sur les familles vivant en milieu minoritaire (LeTouzé S., 2006).

Le taux de transmission intergénérationnelle du français, dans les familles composées de couples exogames français anglais, est faible bien qu'il ait augmenté entre 1971 et 2006 : 3 % des enfants âgés de moins de 18 ans vivant au sein de ces familles s'étaient vus transmettre le français comme langue maternelle en 1971 comparativement à 9 % en 2006. C'est plutôt la transmission de l'anglais (84 %) aux enfants issus de ces couples exogames qui prévalait en 2006 (Chavez et Bouchard-Coulombe, 2011).

Au terme de cette partie consacrée au profil sociodémographique des immigrantes francophones en contexte minoritaire, on peut affirmer suite à notre revue de littérature que l'intégration des femmes immigrantes par le biais de l'alphabétisation reste un défi à multiples facettes :



Graphique 2 : tendances sociales canadiennes, p7

«Il est important de souligner au départ que, si la situation des personnes immigrantes et des minorités visibles sur le marché du travail est difficile, celle des femmes appartenant à ces groupes est encore plus précaire, car elles vivent des obstacles qui se situent à l'intersection de plusieurs types de discriminations»

(Action travail des femmes, 2011).

Dans une étude réalisée au Québec et portant sur les femmes immigrantes, une des intervenantes indique ainsi «les barrières qui se rapportent à la femme immigrante: c'est la langue, la culture, le manque de ressources et la difficulté de secouer ses croyances ancrées.» (Berteau, G. et al. 2000).

3.3. Remarques générales sur le profil socio-démographiques des femmes immigrantes en Colombie-Britannique

Le profil sociodémographique démontre une population immigrante francophone en croissance entre 1991 et 2006. Durant cette période la Colombie-Britannique a accueilli 11 300 nouveaux arrivants de langue française, dont 82 % se sont installés dans la région du Grand Vancouver. De ce nombre, la majorité s'est installée dans la ville de Vancouver (31,6 %), à Surrey (17,8 %), à Burnaby (12,2 %) à Richmond 12,0 %) et à Coquitlam (5,3 %).

Les immigrants francophones constituaient 25,2 % de la population total des francophones de la Colombie-Britannique, en 2006. Depuis 2006, nous observons une croissance accélérée d'immigrants soit-dit « visible », dont la majorité sont en provenance de pays noirs africains. Nous constatons donc, de part les données et de nos observations, une augmentation significative du nombre d'immigrants francophones et de la diversité culturelle de la francophonie britanno-colombienne.

Pour les fins de cette étude, il est important de souligner la croissance d'immigrants francophones en provenance des camps de réfugiés. Entre 2005 et 2009, la C.-B. a reçu 321 réfugiés francophones parrainés par le gouvernement fédéral. Il nous semble logique de conclure que plusieurs de ces réfugiés aient connu un historique d'éducation perturbé par les conflits dans les pays d'origine, et donc plus aptes à avoir des besoins en formation de base.

Le taux de chômage était plus élevé chez les immigrantes (9,8 %) comparé aux natives (6,0 %) en 2006. Cette donnée peut expliquer, en partie, le souçis exprimé par les femmes immigrantes d'intégrer le marché du travail. Or, il semble que le niveau de scolarité n'est pas un facteur principal pour l'intégration économique si nous considérons le fait que les femmes immigrantes avaient un niveau plus élevé (23 % des immigrantes de 15 ans et plus étaient titulaires d'un baccalauréat ou d'un diplôme supérieur), comparativement à leurs compatriotes (16 %). Et si les femmes scolarisées connaissent des difficultés à se trouver un emploi, les femmes réfugiées risquent d'avoir encore plus de difficultés.

Le niveau de connaissance de l'anglais semble être le facteur le plus important sur l'intégration économique des femmes immigrantes. L'anglais étant la langue dominante en C.-B., son apprentissage devient incontournable pour presque toute les immigrantes et leurs enfants. Les mères étant les principaux véhicules du transfert linguistique, leurs connaissances des deux langues officielles deviennent essentielles à assurer un haut niveau de bilinguisme chez les enfants.

PARTIE IV – RECHERCHE SUR LES BESOINS DES FEMMES IMMIGRANTES

Dans la partie qui suit nous abordons la démarche adoptée pour recueillir les données sur les besoins des femmes. Deux approches ont été utilisées pour la cueillette de nos données ; un sondage et une entrevue (focus groupe).

Une brève revue de la littérature sur le concept d’alphabétisation/littératie a été faite pour permettre de mieux situer la relation entre l’alphabétisation/littératie et l’intégration des immigrants francophones notamment des femmes.

4.1. Questionnaire

Une chercheuse a été recrutée en mai 2011 pour bâtir un questionnaire qui nous permettrait de mieux connaître les femmes immigrantes, leurs besoins, leurs spécificités et leurs intérêts pour l’alphabétisation familiale. L’une des principales difficultés de ce questionnaire résidait dans la prise en compte de la situation plus ou moins vulnérable des femmes qui répondraient et d’obtenir des réponses précises tout en prenant garde à une quelconque brutalité ou stigmatisation.

Le questionnaire a donc dû être plusieurs fois remanié, reformulé, raccourci pour mettre en confiance les répondantes. Par ailleurs nous sommes partis de l’idée que, personne ne confie d’emblée ses besoins et ses difficultés à quelqu’un de parfaitement inconnu sauf si ce dernier est capable de gagner sa confiance. C’est pourquoi, nous avons sélectionné avec beaucoup de soin la personne capable de n’exprimer aucun jugement et de laisser les femmes s’exprimer, ce qui nous a beaucoup servi sur aussi bien au niveau du sondage que lors des entrevues.

- Le questionnaire comportait des questions réparties sur 3 grands thèmes :
- Le niveau d'éducation et leurs diplômes,
- La situation familiale en particulier vis-à-vis de leurs enfants,
- Les principales difficultés d'intégration socio-économique en Colombie-Britannique.

Le questionnaire (sondage) a été mené pour l'essentiel par téléphone et par Internet (sur le site Survey Monkey). Au 25 juin 2011, 114 questionnaires avaient été remplis. 120 le 27 juin et 126 le 30 juin. Le questionnaire a été fermé le 1^{er} juillet.

4.2. L'entrevue

Afin de confirmer et d'approfondir les résultats obtenus au questionnaire, la consultante a déterminé un « focus groupe » de sept femmes qui ensemble constitueraient un profil représentatif des femmes rencontrées. Ajoutons également le fait que ces femmes étaient disponibles et à l'aise pour parler d'elles et des difficultés d'intégration rencontrées.

Il s'agissait d'entrevues semi-directifs. Il était entendu (son expertise d'intervenante auprès des femmes en difficulté fut un atout majeur), qu'elle laisserait les femmes expliquer elles-mêmes avec leurs mots, leurs expériences. De fait, l'entrevue ne serait que légèrement dirigée. Lors de l'entrevue, l'intervieweuse a poussé les femmes qu'elle rencontrait à réfléchir en profondeur, ne se contentant jamais d'une première réponse. Mais il lui arrivait fréquemment de recentrer la conversation, de reformuler les questions avec le souci constant d'éviter tout biais possible. Cette stratégie s'est révélée payante au vu de la qualité des informations recueillies auprès des femmes sur des questions parfois personnelles.

Le champ géographique de l'étude (questionnaire et entrevues) est la Région Métropolitaine de Vancouver. Les contraintes financières et de temps (2 mois) ne nous permettaient pas de couvrir toute la province. Malgré ces contraintes nous pensons que les informations recueillies reflètent la situation des femmes immigrantes de la Colombie-Britannique.

4.3. Analyse des données du questionnaire

Nous présentons dans un premier temps les points saillants du questionnaire.

4.3.1. Profil des répondantes

Une large majorité des répondantes (80 %) vit au Canada depuis plus de deux ans.



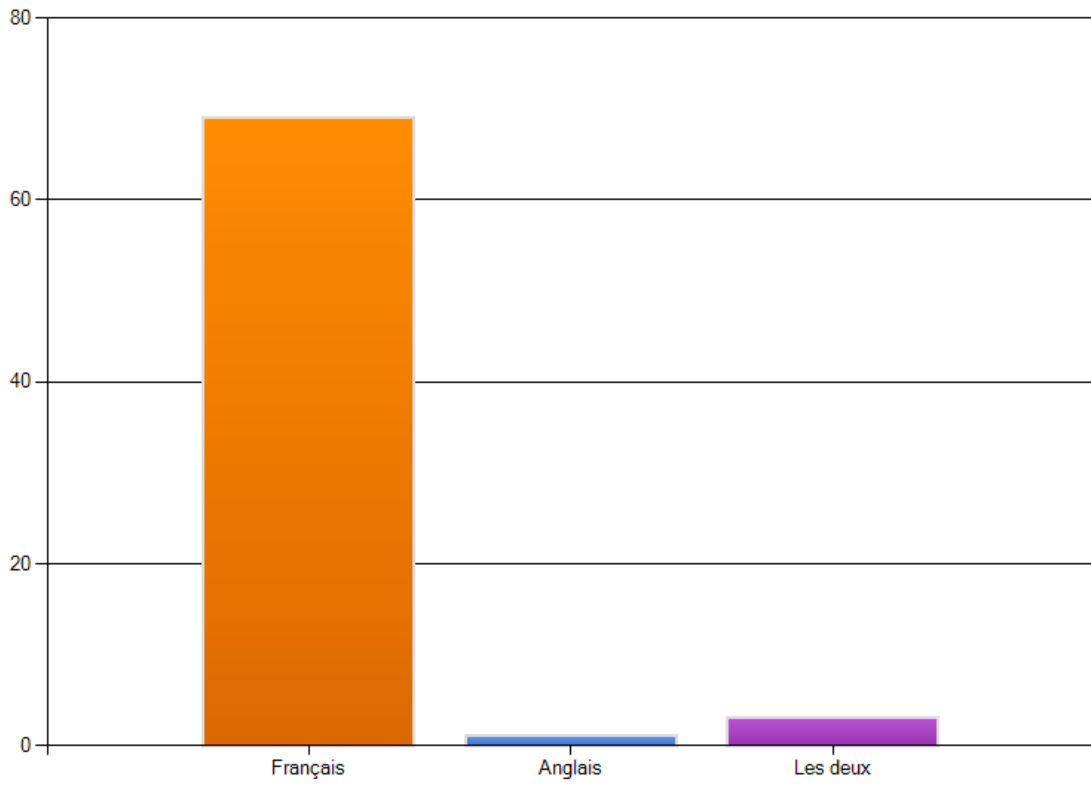
Les femmes immigrantes qui ont rempli le questionnaire (parfois avec de l'aide) reflètent parfaitement la diversité ethnoculturelle canadienne. En effet, les répondantes sont originaires de 34 pays, dont entre autres la France, le Congo, l'île Maurice, le Maroc, la Suisse, la Tunisie ... tous ces pays ayant en commun le français. C'est d'ailleurs cet aspect (ce qui les réunit) que nous mettrons en valeur dans un premier temps, pour ensuite nous attacher à tenir compte de leurs différences.

Sur 113 répondantes, 80 % vivent avec des enfants à la maison. La majorité d'entre elles vit avec un conjoint qui partage l'autorité parentale. Il est intéressant de noter que nombreuses sont celles qui ont coché la réponse incluant le conjoint et le partage de l'autorité parentale tout en disant : «*Je vis avec mon mari... mais j'élève seule mes enfants* ». Donc on observe qu'indépendamment de la culture d'origine, l'éducation des enfants reste «*l'affaire des femmes*» tout comme la transmission de la langue maternelle.

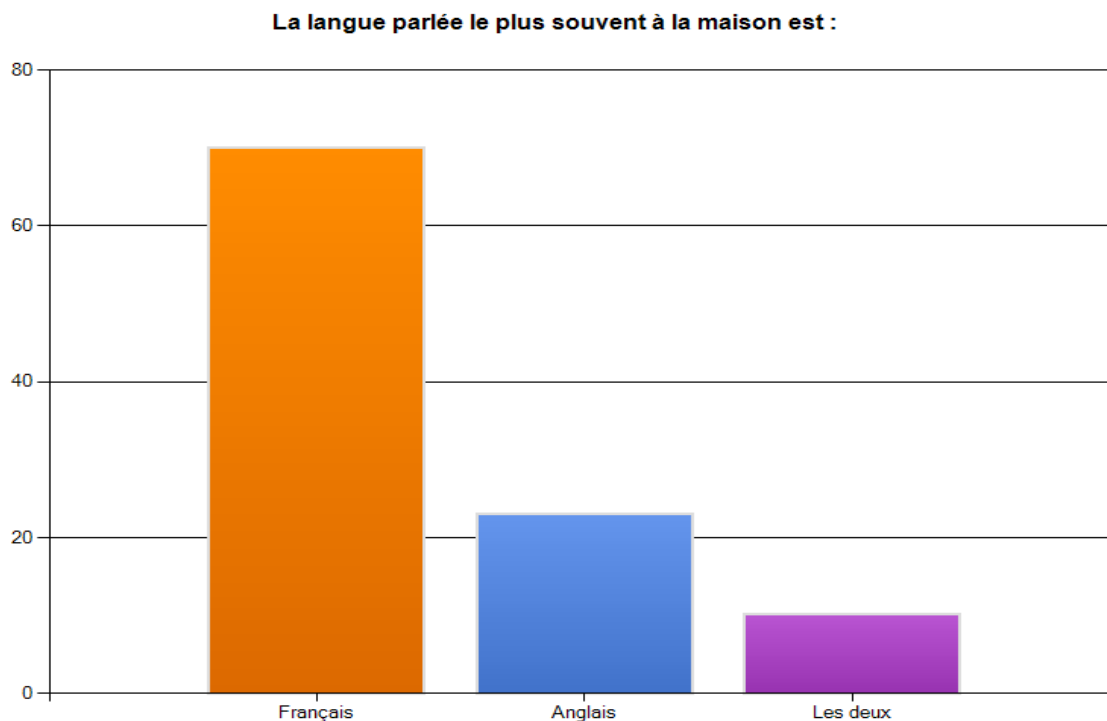
4.3.2. Langue maternelle des répondantes

On voit que certaines répondantes ont été élevées dans plus d'une langue. Elles parlaient le français à l'école et une autre langue à la maison, ou dans une famille exogame, le français avec un parent et une autre langue avec l'autre parent. Mais en demandant aux sondées quelle est leur langue maternelle, on obtient: français (66); anglais (1); français et anglais (3); arabe (16); lingala (10); créole (7); swahili (5); espagnol (4). Plusieurs autres langues africaines (telles que le wolof) sont plusieurs fois mentionnées. Cela nous encourage à travailler sur le concept de la langue maternelle et notamment sur le côté affectif (voir sentimental) et culturel de celle-ci. La langue maternelle n'est pas obligatoirement la langue la mieux maîtrisée.

Votre langue maternelle est :



Les observations concernant le comportement langagier (les langues parlées à la maison) montrent 3 catégories distinctes : une grande majorité de femmes qui parle français à la maison, une catégorie nettement moins importante (4) qui parle français et anglais et enfin une dernière catégorie qui parle une des deux langues officielles et une autre langue.

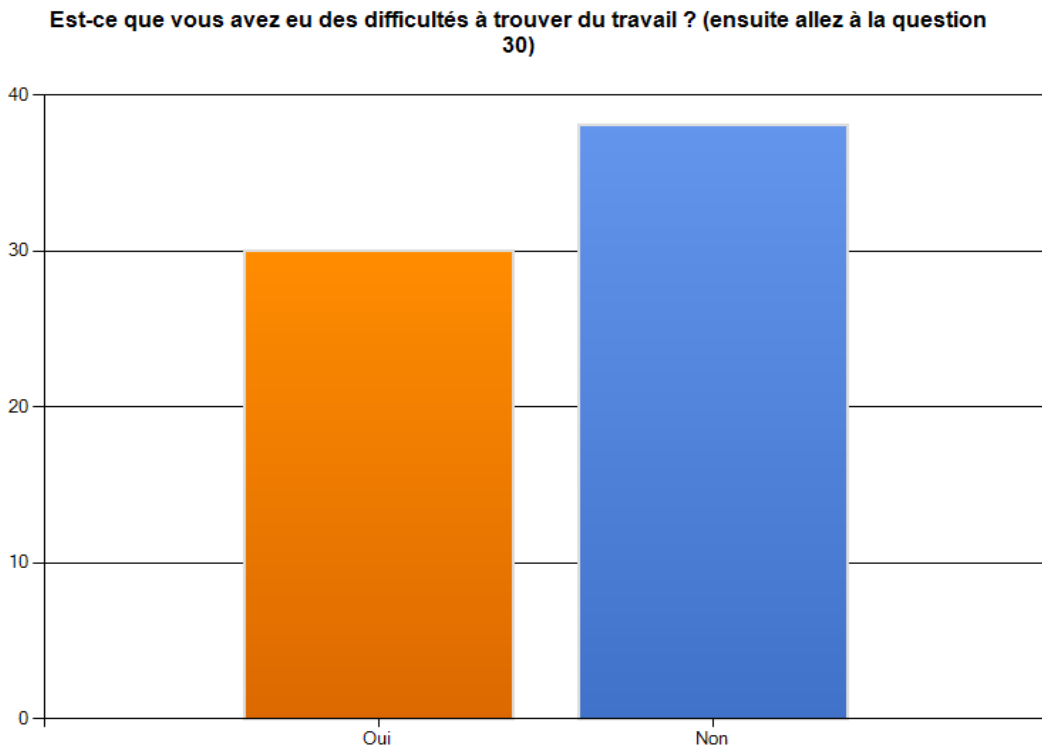


Concernant l'utilisation du français pour communiquer par écrit, elles ont en très grande majorité répondu par l'affirmatif. L'exogamie étant fréquente dans la communauté francophone, nous devons comprendre que le souhait de suivre une formation en français avec leurs enfants est une façon pour les femmes, de valoriser leur langue et leur culture même minoritaire et de la transmettre à leurs enfants. D'autre part, de nombreuses langues africaines se transmettent de façon orale surtout quand l'école se fait en français. Ainsi une d'entre-elles nous dit qu'elle « parle fongbé (dialecte béninois) avec ses parents, mais leur écrit en français », car allant à l'école en français, elle n'a jamais appris à écrire en fongbé.

4.3.3. Les femmes et le marché du travail

Dans le cadre de l'intégration économique, on note que 70 % des répondantes travaillent (dont 42 % à temps plein et 28 % à temps partiel). Mais, elles sont 45 % à la recherche d'un emploi, car celui qu'elles occupent ne leur convient pas.

Presque toutes celles qui indiquent avoir eu des difficultés à trouver du travail convenable, invoquent les raisons suivantes : absence de diplôme canadien/non reconnaissance du diplôme étranger, pas d'expérience canadienne, barrières linguistiques.



Pour celles qui cherchent un emploi, le premier des défis concerne la maîtrise de l'anglais, suivi par l'absence de diplôme ou par la non reconnaissance des diplômes étrangers. On notera que, au cours de l'entrevue, 5 femmes sur 7 cherchaient à acquérir une compétence dans l'utilisation d'ordinateurs.

Elles sont plus de la moitié à indiquer qu'elles ont l'impression de connaître assez bien les exigences du marché du travail en Colombie-Britannique. Ce qui est leur perception mais pas vraiment le cas au vu de leurs difficultés exprimées : « *Je ne comprends pas pourquoi les employeurs ne me rappellent pas* » ou « *je comprends les exigences du marché du travail, mais je ne comprends pas les canadiens !* ». Il faut donc noter que soit les participantes pensent connaître le marché du travail alors que la réalité démontre le contraire, ou plus vraisemblablement que la connaissance du marché du travail ne suffit pas, pour trouver un emploi. Nous tacherons donc d'identifier d'autres obstacles, peut-être moins évidents, mais bien réels.

4.3.4. Le niveau de scolarité, l'alphabétisation et l'alphabétisation familiale

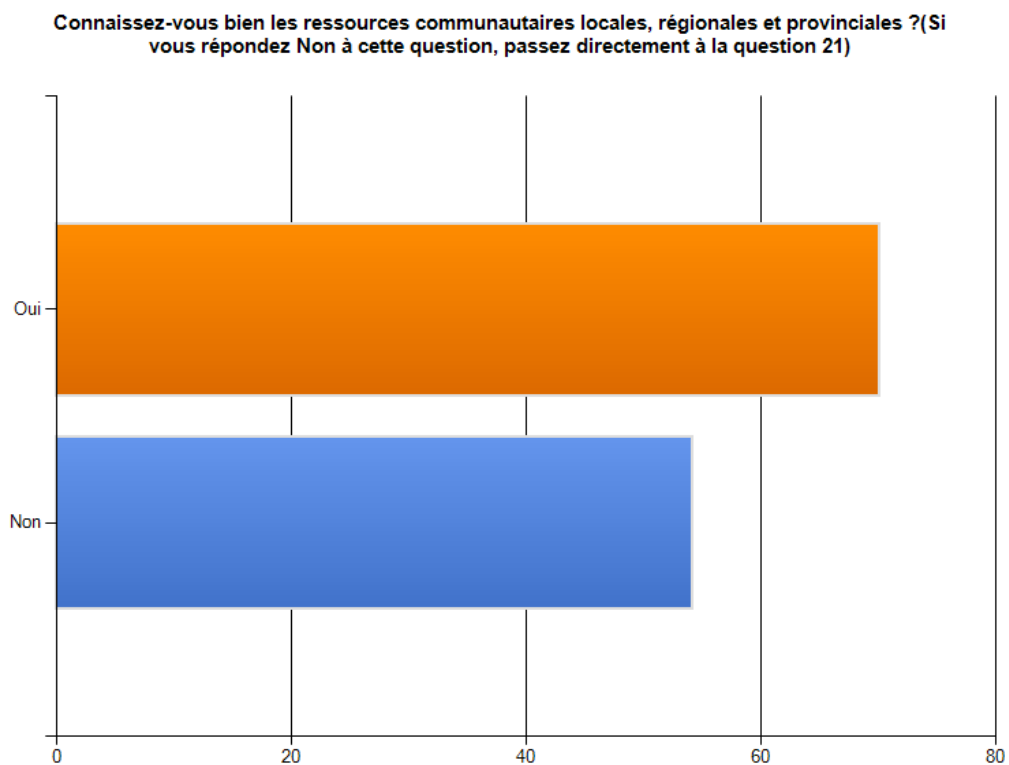
On note d'autre part une incohérence apparente, quant au niveau de scolarité annoncé et leur intérêt à améliorer leur capacité à lire, écrire et utiliser un ordinateur (pour 70 % d'entre elles). On peut s'interroger sur les raisons qui ont motivé les répondantes très scolarisées à cocher « oui » à la question : « Seriez-vous intéressée et disponible pour une formation en alphabétisation familiale ? » étant donné leur niveau élevé d'alphabétisation et de compétences essentielles. Il semble à la lumière des entrevues et des commentaires de l'intervieweuse que les femmes cherchent avant tout à briser leur isolement et à socialiser. D'autre part un niveau d'études élevé surtout lorsqu'elles ont été effectuées à l'étranger, n'est ni un gage d'intégration, et ne garantit pas non plus (loin s'en faut) un accès plus facile à un emploi canadien.

Il faut aussi noter qu'un certain nombre s'est déclaré très intéressé, mais pas disponible parce qu'elles n'ont personne pour garder leur enfant. En effet la garde des enfants est beaucoup plus problématique pour une immigrante (qui n'a pas une sœur, une cousine ou sa mère, disons pas de relais familial) que pour une britanno-colombienne qui vit ici avec toute sa famille. Dans l'étude de besoins, il est relevé que des programmes (notamment « Le Français pour toi » mis en œuvre par le Groupe Alpha Stoneham) ont été des succès que parce qu'un service de garde était proposé aux participantes. De plus, puisqu'on parle d'alphabétisation familiale et que certaines activités se feront avec les enfants, il faut que les mamans et les enfants soient rassemblés dans une même unité d'espace.

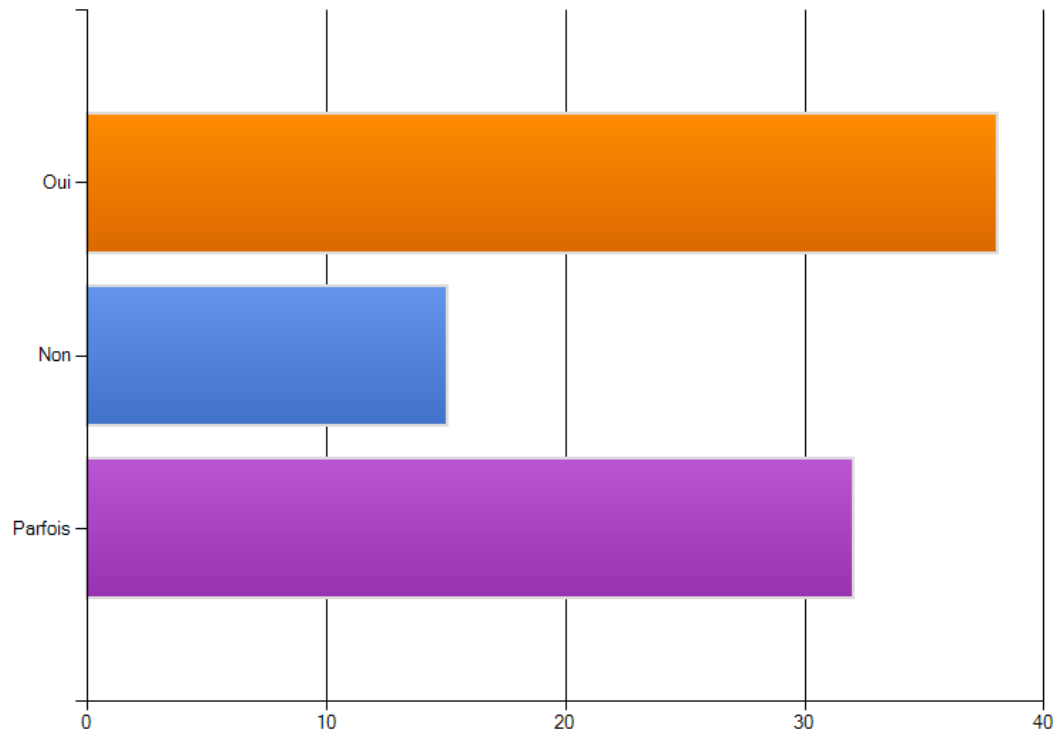
Nous insistons beaucoup sur ce point. L'année dernière, la société Inform'elles a donné, en collaboration avec le Conseil scolaire francophone et pendant 3 samedi consécutifs, une série d'ateliers portant sur «*l'Art d'être parents au Canada au 21ème siècle*». Selon la directrice générale, cette formation a été un franc succès, surtout parce qu'un service de garde avait été mis en place. Elle note par ailleurs que dans le cas contraire, le nombre de participantes diminue de moitié.

4.3.5. Les femmes et l'utilisation des ressources communautaires

On s'est intéressé à savoir dans quelle mesure, les femmes immigrantes connaissent les ressources disponibles dans la communauté comme les programmes d'aide à la recherche d'emploi ou les conseils juridiques, les cours d'anglais. Près de 75 % affirment connaître les ressources.



Est-ce que vous utilisez les ressources communautaires que vous connaissez ?



Concernant la question relative à l'utilisation des ressources communautaires, à peine 34 %répondent par l'affirmative. Ce qui amène à se poser la question de savoir d'une part si les ressources proposées correspondent bien aux besoins des femmes immigrantes et d'autre part si l'accès à ces ressources est assez aisé.

Quant aux questions concernant les ressources disponibles et des services d'aide proposés, on voit que 34 % des femmes ont éprouvé des difficultés lors de la recherche d'un logement ou l'accès à différents services publics. Elles sont pourtant 70 % à se déclarer tout à fait ou assez sûres d'elles-mêmes lorsqu'elles effectuent ce genre de démarches. Elles ne remettent pas en cause leur façon de faire parce qu'elles sont probablement convaincues et de bonne foi qu'elles font ces démarches de la bonne manière mais vis-à-vis de leurs habitudes et à travers les normes de leur culture d'origine.

4.3.6. Les femmes et leurs intégrations

On a voulu également connaître le sentiment des femmes immigrantes sur leur intégration. On s'est aperçu qu'à 92 % elles se sentaient bien en Colombie-Britannique.

Elles s'étaient faites des amis et participaient à des activités sportives, culturelles, artistiques ou religieuses. Notons cependant que cette affirmation est infirmée lors de l'entrevue. En effet lorsque l'intervieweuse a posé des questions sur leur intérêt pour la formation, elles ont été très nombreuses à exprimer leur isolement et leur relative solitude et à espérer que la formation en alphabétisation familiale leur permettrait de se créer un groupe d'amies. On peut penser que les femmes souhaitant rompre leur sentiment d'isolement et de solitude, y seront plus à même de le faire si elles peuvent s'exprimer dans leur langue maternelle. L'amitié ainsi initiée et basée sur une langue commune serait-elle plus forte?

4.4. Résultats de l'entrevue (focus groupe)

Lorsqu'on demande quels sont les défis les plus criants des nouveaux arrivants francophones, elles disent que la langue constitue la plus grande barrière à l'intégration suivie par l'emploi et la méconnaissance des règles non-écrites du Canada.

On a identifié que le défi numéro 1 auquel font face les immigrantes est de *survivre économiquement* et donc de trouver un emploi comme le montrent les propos de cette répondante :

«La raison, les raisons que les autres ont données sont valides. Moi je pense que l'une des grandes raisons pourquoi on n'est pas toujours là dans la francophonie c'est parce que ici la francophonie n'est pas économique, elle est seulement culturelle...Ici on ne peut pas se le cacher, c'est l'économie...économiquement on ne pèse pas, la francophonie ne pèse pas. Les institutions existent. Elles existent pour les raisons pour lesquelles on les a créés sauf que l'on ne s'occupe pas de l'économique. Je ne vois pas pourquoi j'irai participer à une activité culturelle au lieu d'aller travailler pour gagner ma vie. On est ici dans la dynamique de l'économie. Alors tant et aussi longtemps que la francophonie d'ici ne prendra pas une forme plus économique, l'aspect culturel risque de s'écrouler aussi. C'est clair ».

A noter que plus de la moitié du focus groupe (soit 4 sur 7) est à la recherche d'un emploi. Une cinquième compte se remettre au travail lorsque son fils aura grandi. Dans l'ensemble, ces femmes sont au chômage ou occupent un emploi précaire et peu valorisant surtout par rapport à leur niveau d'éducation.

Le prototype de la femme immigrante interrogée (issue du focus groupe) fait face à des difficultés pour intégrer le marché du travail. Parmi ces difficultés, on mentionne en premier un niveau d'anglais insuffisant, donc une raison pour nous d'offrir une formation dont l'apprentissage de l'anglais devrait faire partie.

La non-reconnaissance des diplômes, mentionnée en second, est clairement un obstacle. En effet comme le numéro hors-série 118 du magazine économique.

«Rebondir, S'installer au Canada», paru en 1998, l'indique, 80% des immigrants changent de métier en s'installant au Canada.

Quant à la méconnaissance des us et coutumes du marché du travail canadien, aux attentes d'un employeur canadien, on en revient à la problématique majeure qui oblige la participante à revoir sa grille de valeurs, ses principes, son éducation et les confronter avec ceux du pays d'accueil.

Un second défi récurrent porte sur la langue. Il est évident que les nouveaux arrivants francophones tiennent à leur identité francophone. Cependant, malgré cette volonté de porter cette identité francophone, l'attitude des membres de la communauté majoritaire ne leur permet pas de continuer à vouloir vivre en français. L'une des participantes disait *vivre en français c'est une fierté. Ça fait partie de nos responsabilités*. Cette volonté de défendre la langue française rencontre cependant des résistances auprès de la majorité anglophone si on se fie aux propos avancés par nos répondantes:

«Les francophones ont honte de parler français quand ils travaillent parce que tout le monde est tétanisé devant ça. C'est l'image que le français donne actuellement».

«Quand on regarde dans les différents départements au niveau du gouvernement, c'est vraiment quasiment impossible de trouver quelqu'un qui parle l'anglais et le français. Tu vois même quand tu parles français, on te dit «go to Québec». Alors c'est comme si on est insulté quand on parle français».

Il ressort des déclarations des répondantes que le gouvernement provincial est à blâmer dans son inertie à mettre en place des services qui répondent aux besoins des nouveaux arrivants francophones.

Les répondantes ont souligné aussi que, de toutes les difficultés auxquelles les nouveaux immigrants francophones ont à faire face, la langue et la reconnaissance des diplômes et des acquis antérieurs constituaient les plus importants défis à relever.

«Pour moi c'est en premier lieu la langue, l'apprentissage de la langue anglaise parce que nous n'avons pas la possibilité d'évoluer en français ici. En second lieu c'est l'emploi dans la mesure où tu ne peux pas accéder à l'emploi sans connaissance de la langue et en troisième lieu il y a la méconnaissance du terrain ».

Ces difficultés relatives à la langue touchent également les enfants. Selon Mélissa (nom d'emprunt): *«Depuis qu'ils vont à la garderie, mes enfants ne parlent plus qu'en anglais».* Les propos d'une autre répondante vont dans le même sens : *«Nous ne sommes au Canada que depuis un an et mon fils de 8 ans prétend qu'il a horreur du français, il ne parle plus qu'anglais et si je lui demande de s'exprimer en français, il le fait mais avec une telle mauvaise volonté qu'il dévalorise consciemment cette langue et cette culture qui est la mienne. Je me sens personnellement attaquée. Du coup, le français n'est plus qu'un sujet de dispute entre nous».*

Il était intéressant de constater que le choc culturel était parmi les défis à relever mais dont très peu parlent. Pour ce qui est de la garde d'enfants et du logement, les répondants ont déclaré que la solidarité permet aux familles *de s'en sortir*.

Les répondantes ont déclaré qu'il y avait un manque d'information ou alors qu'elle ne circulait pas comme il se doit. Par ailleurs, les nouveaux arrivants devraient être informés sur les droits des francophones avant de venir ou dès l'arrivée au Canada :

Les gens n'ont pas suffisamment d'informations sur comment les choses fonctionnent ici. Il faut que les gens sachent ce qu'ils viennent faire, quelles sont les conséquences, quels sont leurs droits en tant que francophones.

Un sujet qui a été abordé avec passion portait sur la responsabilité des institutions francophones. Selon les répondantes, les institutions francophones manquent de solidarité envers les nouveaux arrivants:

«Les institutions francophones ne nous aident pas à acquérir une première expérience de travail. Elles devraient agir comme font les institutions anglophones pour nous aider à avoir cette première expérience de travail. Ce ne sont pas les anglophones qui vont le faire parce que tu ne parles pas leur langue. Disons qu'il manque de solidarité au niveau des institutions francophones ».

Par ailleurs, les institutions francophones sont prises dans l'approche de la livraison des services sous un guichet unique. Ceci entraîne chez les francophones la perception d'institutions peu orientées vers la proximité.

«Ils ne viennent pas à où se trouvent les immigrants ». Par ailleurs, comparant les institutions francophones d'ici et celles des autres provinces, une répondante a affirmé :

«Les institutions d'ici attendent que les francophones partent les chercher. Ce qui n'est pas du tout la bonne méthode parce que les gens ont des difficultés, ils doivent courir dans la vie quotidienne, ils doivent chercher du boulot, ils ont des enfants».

«Les institutions devraient s'impliquer dans les communautés pour y identifier des francophones et ceux qui s'intéressent au français. Nous n'avons jamais été contactés depuis que nous sommes arrivés ici à Vancouver. C'est dommage que nous ayons pris la décision de nous orienter vers l'anglais».

Plusieurs immigrants originaires de pays anglophones africains ont vécu plusieurs années dans des pays francophones comme la Côte d'Ivoire avant d'arriver en C.-B. Le français est devenu leur langue couramment parlée surtout leurs enfants. Ils ont exprimé une forme de colère contre le fait de n'avoir pas été adéquatement accueilli par les institutions francophones et de n'avoir pas eu l'occasion d'aider leurs enfants à poursuivre leurs études en français.

«Nous n'avons eu aucune chance de poursuivre notre vie en français. Mes parents sont originaires du Liberia mais nous avons vécu en Côte d'Ivoire depuis près de 17 ans. Nous sommes francophones, nous ne parlions pas anglais quand nous sommes arrivés à Vancouver. Mais comme personne ne nous pas aider à vivre en français, nos enfants sont tous dans les écoles anglophones. Nous avons perdu notre chance».

Elles ont par ailleurs reproché aux institutions francophones l'incapacité de créer des conditions de synergie de réseautages qui permettraient aux francophones nés au Canada et les immigrants francophones de se côtoyer davantage et d'éviter pour ainsi dire la juxtaposition des individus qui s'ignorent les uns les autres :

Le thème de l'isolement constitue aussi un sentiment partagé par 6 femmes sur 7 du focus groupe. Ce sentiment d'isolement et partant une forte inclination au repli sur soi ne favorise pas l'intégration. Plusieurs parmi les femmes interrogées voient dans la formation l'opportunité de faire « partie d'un groupe » et de développer un sentiment d'appartenance d'abord au groupe en question, à la communauté francophone et au fur et à mesure à la société canadienne. Le sentiment d'isolement ressort avec force dans les propos de l'une d'entre elles :

«J'ai quitté le Maroc avec mon conjoint et mes deux enfants. Mes amies me manquent terriblement, bien plus que je ne l'imaginais. Je ne retrouverais plus jamais avec de nouvelles amies canadiennes, la complicité que j'avais avec mes amies marocaines. Et de toute façon, les canadiennes ne s'intéressent pas à moi...».

Enfin, en cherchant à mesurer leurs intérêts à participer à une formation et leurs attentes pour que nous puissions bâtir un curriculum adapté, nous avons observé qu'outre le fait d'être outillées pour se trouver un emploi, elles sont intéressées par l'opportunité de faire des activités avec leurs enfants. Plus de la moitié des répondantes (5 sur 7) indépendamment de leur niveau de scolarisation a exprimé son intérêt à suivre une formation.

4.5. Remarques générales sur les besoins des femmes immigrantes

L'intégration est un processus complexe qui se vit et se comprend à travers une grille où la culture tient une grande part. Une perception persiste que les institutions francophones soient moins bien outillées que les institutions anglophones pour répondre aux besoins des femmes immigrantes. Elle induit de nombreux changements aussi bien chez la personne, les membres de sa famille que chez les institutions francophones. Le Collège Éducacentre peut en tirer leçons et chercher par tous les moyens possibles d'élargir son offre général de services aux immigrantes. Des pistes de solutions sont proposées ci-dessous.

Toute offre de services passe par une meilleure compréhension des besoins des femmes immigrantes. Nous constatons que le transfert linguistique se fait par le biais de la mère. Elle parle très souvent le français comme langue seconde (parlant une ou plus langues de son pays d'origine). Elle éprouve un besoin d'apprendre l'anglais pour assurer son intégration dans la communauté dominante et pour se trouver un emploi. Les enfants apprennent souvent la langue dominante plus rapidement que les parents, étant souvent inscrits dans des garderies et écoles anglophones. Les données démontrent que ces milieux d'apprentissage et de socialisation accélèrent l'assimilation linguistique et culturelle.

Il ressort aussi de cette étude que les femmes immigrantes se sentent souvent isolées. L'isolement prend plusieurs formes : isolement d'autres femmes de sa culture immédiate ; isolement dans la communauté francophone ; et isolement dans la communauté dominante. Primo, trop souvent, il n'y a pas beaucoup d'autres personnes de sa communauté culturelle vu le faible nombre d'immigrantes du même pays. Secondo, comme il l'a été constaté, la communauté francophone connaît mal les besoins des immigrants et n'est pas toujours en mesure de fournir à la femme immigrante tout ce dont elle a besoin. La dispersion de la population immigrante francophone sur un grand territoire exacerbe les défis de répondre à la panoplie de besoins. Tertio, le faible niveau de connaissance de la langue anglaise la prive de s'intégrer dans la communauté dominante.

L'intégration économique, en vue de répondre aux besoins primaire, est le premier et plus grand défi rencontré par tous immigrants. Il est clair que la femme immigrante éprouve de plus grandes difficultés à se trouver un emploi que les hommes immigrants et que les femmes en général.

Les femmes immigrantes francophones ont besoin d'outils qui faciliteraient leur intégration et notamment la compréhension des normes sociales, «la façon dont ça marche au Canada ». Ce constat est une évidence pour la majorité des immigrantes nouvellement arrivées.

Tertio, elles font face à différents obstacles qu'une formation adaptée pourrait sinon supprimer, au moins amoindrir.

Après une lecture attentive des écrits consacrés à l'alphabétisation familiale, l'intégration des immigrants francophones en contexte minoritaire et mené une étude de besoins afin de cerner les difficultés spécifiques vécues par les femmes immigrantes francophones en Colombie-Britannique, nous abordons la troisième partie du travail.

PARTIE V – CHOIX DE PROGRAMMES

L'objectif de cette troisième partie est d'évaluer des programmes d'alphabétisation afin de mieux répondre aux besoins des femmes immigrantes francophones en Colombie-Britannique. Cette partie porte sur l'identification de différents outils pertinents pour le développement ou l'adaptation d'un programme d'alphabétisation familiale pour le Collège Éducacentre. Ces outils devraient aider à bâtir le programme qui favorisera par le biais de l'alphabétisation familiale, une meilleure intégration des femmes immigrantes dans la société britanno-colombienne. Rappelons à la suite d'Yvon Laberge (1994) que les programmes d'alphabétisation familiale engendrent plusieurs bénéfices pour les familles.

- une augmentation des activités et des interactions positives au sein de la famille;
- une plus grande importance accordée à l'apprentissage et à l'éducation;
- une réduction des possibilités de transmission de l'analphabétisme d'une génération à l'autre;
- une augmentation des opportunités d'obtenir de meilleurs emplois;
- des changements dans les communautés.

Nous avons consulté le travail de Pluri-elles dans sa démarche de développement de programme d'alphabétisation familiale pour la population immigrante au Manitoba. Ce qui s'est révélé très utile en termes de temps et de pertinence pour notre choix de programmes puisque cet organisme travaille sur le même thème de l'immigration francophone. Notons toutefois qu'aucun programme n'a été conçu spécifiquement pour les femmes immigrantes francophones.

Nous avons choisi de mettre l'accent sur les trois programmes d'alphabétisation familiale suivants en raison de leur pertinence et de la proximité des populations ciblées. Il s'agit de : « Creating a Literate Nation by Leveraging the Power of the Family », « Du Français pour toi » et « Travail en vue ».

5.1. Programme 1: Creating a Literate Nation by Leveraging the Power of the Family

Ce programme « Creating a Literate Nation by Leveraging the Power of the Family » n'est pas un programme en soi mais plutôt un axe général d'intervention regroupant différents programmes et initiatives développés par le *National Centre for Family Literacy* (NCFL), situé en Louisville, Kentucky aux États-Unis. Ces programmes et initiatives présentés sur le site du NCFL sont les suivants :

Toyota Family Literacy Program (TFLP). Ce programme est destiné aux familles dont la langue seconde est l'anglais et dont les enfants fréquentent les écoles primaires. Ce programme opère sur 75 sites différents répartis dans 25 villes américaines. Établi depuis 2003, ce programme s'adresse aux familles hispanophones et aux familles immigrantes et vise le développement chez les adultes de leur compétence langagière en anglais et leurs habiletés de littératie, ainsi que le soutien au développement de leurs compétences parentales.

Family and Child Education (FACE). Ce programme est destiné aux familles indiennes américaine (autochtones) ainsi qu'à leurs enfants de la naissance à la troisième année. Ce programme est soutenu par le Bureau de l'éducation indienne (*Bureau of Indian Education*). Ce programme opère dans 44 écoles indiennes américaines et offre des ressources éducatives culturellement adaptées à cette population. À ce jour, le FACE programme a rejoint plus de 25,000 familles.

The Family Literacy-Community College Initiative (FLCCI). Cette initiative s'appuie sur un partenariat entre les programmes d'alphabétisation familiale et les collèges communautaires. Elle vise la formation continue des adultes.

Toutes les informations concernant les programmes et initiatives existants sont accessibles sur le site internet : <http://www.familit.org/program-profiles/>.

5.1.1. Toyota Family Literacy Program

Le programme *Toyota Family Literacy Program* (TLFP) est celui qui semble répondre plus étroitement aux objectifs visés dans le projet de Collège Éducentre. L'alphabétisation familiale : une clé pour l'intégration des femmes immigrantes francophones en Colombie-Britannique ».

À l'exception des fotosnovelas utilisées dans le programme d'alphabétisation familiale des familles hispanophones, le site du NCFL n'identifie pas précisément sous le descripteur de ce programme, les activités d'alphabétisation familiale réalisées. Par conséquent, il n'a pas été possible de savoir avec exactitude quelles sont les activités utilisées dans le programme *Toyota Family Literacy program*. Nous avons donc décidé de consulter les différents types de ressources médiatiques et les activités présentées sur ce site afin de mieux évaluer leur intérêt pour le projet d'alphabétisation des femmes immigrantes francophones.

Les ressources disponibles sont variées et destinées d'une part, aux parents (uniquement ou avec leurs enfants) ; et d'autre part, aux enseignants et aux formateurs.

Les ressources pour les parents comprennent :

- Des stratégies pour aider les enfants qui font face à des situations extrêmement difficiles (feu, divorce, etc.),
- Un calendrier d'activités,
- La revue destinée aux parents « Cultivating readers. Making Reading Active and Fun »,
- Le guide de lecture pour les familles « Family guide to Reading »,
- Des fotosnovelas, accompagnées de 11 leçons sur l'implication parentale,
- Une série de baladodiffusions (podcasts) sur des thèmes divers concernant l'implication parentale.

Les ressources pour les éducateurs comprennent :

- Une revue de littérature,
- -Des stratégies d'utilisation des ordinateurs dans les programmes d'alphabétisation familiale,
- Un guide pour la formation des volontaires,
- Un guide du praticien « Practionner Guide » accompagnant les fotosnovelas,
- Les rôles et les responsabilités clés pour le succès du Toyota Families School Model,
- Des ressources supplémentaires pour les apprenants de la maternelle à la 12e année et les adultes ayant un niveau de compétence faible et intermédiaire en anglais.

Les ressources supplémentaires comprennent :

- Un programme communautaire d'activités estivales et artistiques,
- Diverses suggestions pratiques (tips),
- Thinkfinity : une plateforme qui facilite l'accès à des ressources diverses pour les enseignants (plans de leçons, activités éducatives et autres ressources en ligne). Elle offre également un éventail de ressources éducatives pour développer les habiletés de littératie, lesquelles sont destinées aux élèves, à leurs parents et à utiliser lors des programmes après l'école.

L'analyse détaillée de ces ressources ainsi que des suggestions d'adaptation sont présentées à l'Annexe 2. Nous ne reprendrons donc pas ici le détail de cette évaluation, mais présenterons ici une évaluation plus générale des activités et ressources destinées aux parents et aux formateurs.

Plusieurs des activités et ressources présentées sur le site du NCFL sont très pertinentes pour le projet « L'alphabétisation familiale : une clé pour l'intégration des femmes immigrantes en Colombie-Britannique ». Nous présenterons en premier lieu les ressources destinés aux parents puis ensuite celles destinés aux enseignants/formateurs.

5.1.2. Les ressources pour les parents

Parmi les ressources intéressantes destinées aux parents notons les suivantes, décrites sommairement :

- Le calendrier d'activités bilingue (anglais/espagnol) qui présente différentes activités que les parents peuvent proposer aux enfants tout au cours de l'année.
- La revue destinée aux parents « Cultivating readers. Making Reading Active and Fun » qui présente de manière accessible les grandes étapes du développement de la littératie (lecture, écriture, communication orale) de la naissance-deux ans, de trois-cinq ans, six-huit ans. À chacune de ces étapes des suggestions d'activités sont proposées (lecture de livres pour enfants, histoires, contes, chansons, rédaction).
- Le guide de lecture pour les familles « Family guide to Reading » qui offre aux parents, dans un langage accessible, des informations synthétiques concernant les différentes phases de l'apprentissage de la lecture chez l'enfant : 2-5 ans (apprentissage de l'alphabet); 6-8 ans (apprentissage des mots); 9-12 ans (lit pour apprendre), ainsi que des suggestions concrètes pour les parents en vue d'encourager l'apprentissage de la lecture chez leurs enfants.
- When Mom and Dad Go to School qui présente des modèles d'implantation d'activités de littératie familiale à l'école primaire. Certaines de ces activités sont destinées aux adultes uniquement (cours de langue, observation de l'interaction entre l'enseignant/les enfants en classe); tandis que d'autres sont destinées aux parents et à leurs enfants (ex.: des périodes de temps sont allouées pour l'interaction éducative parent/enfant dans la classe).
- Une série de huit balado-diffusions (podcasts) pour les parents de jeunes enfants (pré-maternelle) présentant des histoires populaires auprès des enfants. Des activités accompagnent chacune des histoires, lesquelles peuvent être réalisées avec des livres en français.

- Les fotosnovelas bilingues (anglais/espagnol) portent sur l'éveil à la lecture et l'engagement parental. Ces fotonovelas ont pour but d'encourager l'acquisition de capacités orales, les programmes d'alphabétisation des adultes/parents, la formation en compétences essentielles.

En général, les ressources destinées aux parents répondent bien aux objectifs d'alphabétisation familiale du Collège Éducacentre car toutes focalisent sur le parent comme modèle d'alphabétisation familiale. Elle privilégie à cet effet plusieurs types d'intervention au niveau : des parents uniquement, des parents avec les enfants et des enfants uniquement. De plus, certaines de ces activités favorisent une approche intégrée : parents-enfants-école dans la démarche d'alphabétisation familiale (« When Mom and Dad Go to School »). Selon le NCFL, l'impact de ce type d'approche en partenariat avec l'école a été évalué positivement : les parents sont davantage impliqués dans l'éducation de leurs enfants, et ces derniers ont une attitude plus positive à l'égard de l'école et de leur apprentissage, laquelle se traduit par de meilleurs résultats scolaires. Ajoutons à cela, que l'offre de cours dans l'espace scolaire permet également de rapprocher les parents de l'école, en particulier les parents peu scolarisés qui sont intimidés de venir à l'école fréquentée par leurs enfants, ou encore les femmes immigrantes francophones ayant été éduquées dans un système éducatif différent.

S'il n'est pas nécessairement possible d'implantation dans son intégralité ce type de programme dans les écoles en raison de contraintes diverses (s'assurer la collaboration des enseignants ou des parents, le risque de stigmatiser des parents déjà fragilisés, etc.), il est possible de cibler des activités spécifiques (ex. le conte, les cours d'anglais) qui pourraient avoir lieu dans une école (p. ex. à l'école Gabrielle Roy). Dans ce cas, il faudrait prévoir des activités de formation pour les parents uniquement ainsi que des activités réalisées avec les parents et les enfants.

Par ailleurs, il faut souligner que la plupart des ressources pour les parents visent surtout le développement des compétences essentielles (lecture, écriture) ainsi que des compétences parentales. À l'occasion, certaines ressources permettent à la fois de viser de manière transversale les compétences socioculturelles et parentales. Le tableau ci-dessous fait la synthèse des compétences visées pour les documents analysés destinés aux parents et aux formateurs.

Par ailleurs, certaines de ces ressources peuvent être traduites en français afin de les adapter aux besoins des femmes francophones immigrantes. Il est également possible d'utiliser ces ressources dans la langue originale (l'anglais) afin de viser la transversalité pour le développement des compétences linguistiques et parentales. Par exemple, les histoires en balado-diffusion pourraient servir de support didactique pour l'enseignement de l'anglais - en plus du matériel généralement utilisé dans un cours d'anglais – et en même temps, servir de soutien au développement des compétences parentales visées.

5.1.3. Synthèse des compétences visées

Compétences Visées	Ressources
Compétences essentielles	<ul style="list-style-type: none"> - What Works (guide pour les enseignants/formateurs) - L'utilisation d'ordinateur dans les programmes de littératie familiale - Deux guides pour les éducateurs oeuvrant auprès des adultes dont la maîtrise de l'anglais est faible (écriture, lecture, communication orale)
Compétences génériques	- N/A
Compétences linguistiques	- When Mom and Dad Go to School (cours d'anglais)
Compétences parentales	<ul style="list-style-type: none"> - Fotonovelas - Calendrier - La revue pour les parents « Cultivating Readers... » - Le guide de lecture pour les familles - When Mom and Dad Go to School - Série d'histoires pour enfants en balado-diffusion - What Works (guide pour les enseignants)
Compétences socioculturelles	<ul style="list-style-type: none"> - When Mom and Dad Go to School (implication à l'école, comprendre les rapports enseignants/élèves) - Calendrier (Loisirs)
Compétences spécifiques	- N/A

5.1.4. Les ressources pour les formateurs

En ce qui concerne les ressources pour les formateurs, certaines des activités présentées sont très intéressantes pour la préparation du projet d’alphabétisation familiale des femmes immigrantes. Notons, notamment :

- « What Works : An Introductory Teacher Guide for Early Language and Emergent Literacy Instruction ». Ce guide, destiné aux enseignants du primaire en particulier, est également utile pour les formateurs en alphabétisation familiale qui pourront y trouver, dans chacun des cinq domaines d’intervention ciblant : a) le code linguistique; b) la communication orale, c) la lecture partagée, d) le rôle des parents dans le développement de la littératie précoce, e) la planification d’activités ciblées de littératie. Ce domaine est particulièrement utile au responsable du projet pour mener à bien un calendrier d’intervention. Par ailleurs, pour chacun de ces domaines, l’on retrouve : une définition; des résultats clés de la recherche à ce sujet; des stratégies pour soutenir les habiletés visées par l’intervention; des suggestions pour intégrer l’intervention ciblée dans les activités quotidiennes; un sommaire; et enfin, des ressources en ligne gratuites.

- Les fotosnovelas sont accompagnées d'un guide du praticien « Practionner Guide » écrit dans les deux langues : anglais et espagnol. Ce matériel est destiné aux adultes apprenants d'anglais langue seconde (ALS). Ce matériel comprend 11 leçons très intéressantes portant sur l'engagement parental ; celles-ci peuvent être utilisées seules ou en combinaison avec les fotosnovelas. Le format des leçons est facile à lire et peut être facilement adapté pour un projet d'alphabétisation familiale auprès des femmes immigrantes. De plus, ce matériel mise sur un modèle intégré d'apprentissage des compétences essentielles (lecture, écriture) qui se fait en lien avec des activités d'alphabétisation familiale favorisant l'implication parentale à l'école et à la maison. L'utilisation de textes authentiques, telles les lettres destinées au parent ou à l'enseignant, avec les femmes immigrantes francophones est à retenir, car proche des préoccupations de leur vie quotidienne.

Enfin, parmi les ressources supplémentaires intéressantes, notons les deux guides pour travailler avec des adultes ayant un niveau d'anglais faible et intermédiaire. Ces guides permettent de travailler les compétences essentielles (lecture, écriture) en anglais avec les parents. Plusieurs des activités proposées dans ces guides sont directement liées à la communication école/parents (compétences socioculturelles). De plus, l'utilisation de textes authentiques (p. ex. : la lettre aux parents) provenant du contexte scolaire est valorisée; une approche qui convient bien à la démarche d'alphabétisation familiale envisagée par le Collège Éducacentre de valorisation des parents comme modèle dans la démarche d'alphabétisation familiale.

5.1.5. L'évaluation générale du Toyota Family Literacy Program

Pour ce qui est de l'impact global du *Toyota Family Literacy Program* utilisé avec les familles hispanophones, les résultats sont très positifs selon le NCFL. En effet, l'emphase mise sur le lien entre les familles dans ce programme a permis d'éveiller leur potentiel d'apprentissage et d'améliorer de façon notable les objectifs éducatifs et économiques à long terme. Les résultats positifs discutés en particulier sont les suivants :

- Amélioration significative de 54 % des compétences essentielles de base pour la lecture, l'écriture et la communication orale en anglais; ainsi qu'au niveau de l'utilisation de base des ordinateurs (par ex. envoyer un courriel, utilisation du traitement de texte Word).
- Les compétences des enfants inscrits dans le programme ont dépassé celles de leurs pairs au niveau des compétences suivantes : la compétence académique (79 %); la motivation à apprendre (86 %), la présence en classe (96 %), le comportement en classe (91 %), et la participation aux activités en classe (88 %).
- De plus, 92 % des parents ont affirmé qu'ils sont plus à même d'aider leurs enfants dans les travaux scolaires.
- Par ailleurs, 91 % des parents ont affirmé que les notes de leurs enfants s'étaient améliorées.

Dans l'ensemble, NCFL signale l'amélioration notable des compétences essentielles (lecture, écriture, communication orale) chez les parents peu scolarisés et l'impact positif dans la scolarité de leurs enfants.

5.2. Programme 2 : Du Français pour toi

Du Français pour toi est un projet qui fait partie d'un programme plus vaste comprenant six projets d'intervention en alphabétisation familiale : Du Français pour toi, S.O.S. Lecture, Je Lis avec mon Enfant, Interventions Familles-École, L'Alphabétisation, ça commence à la maison, Aide à la lecture et Estime de soi. Tous ces projets ainsi que la démarche et philosophie d'alphabétisation familiale du Groupe Alpha Stoneham sont présentés de manière succincte dans le document suivant : *L'alphabétisation familiale : une histoire de famille* ». *Guide d'accompagnement à l'alphabétisation familiale : un engagement pour la prévention de l'analphabétisme*.

En regard de notre population cible à savoir les femmes immigrantes, seul le projet « Du Français pour toi » est retenu pour fins d'analyse. Ce projet d'intervention développé par le Groupe Alpha Stoneham en 1993, s'adresse principalement aux jeunes mères de familles peu alphabétisées qui vivent dans des milieux ruraux très isolés des secteurs de : Stoneham, Tewkesbury et Saint-Adolphe au Québec.

L'analyse détaillée de ce projet est présentée à l'Annexe 3 de ce rapport, seules les grandes lignes sont ici reprises, de même que la philosophie générale du Groupe Alpha Stoneham qui oriente tous les projets d'alphabétisation familiale.

5.2.1. Philosophie et démarche générale d’alphabétisation familiale du Groupe Alpha Stoneham

En général, tous les différents moyens d’alphabétisation et de renforcement d’instruction sont mis en œuvre à la maison et dans la collectivité pour les enfants, les parents et les membres de la famille élargie.

Un élément important à noter est que le Groupe Alpha Stoneham prend en compte la culture familiale, son expérience et de ses habitudes comportementales face à l’alphabétisation, en vue de les renforcer dans la démarche d’alphabétisation. Cette démarche est d’autant plus importante avec une clientèle immigrante où la place de l’écrit, de la lecture et de l’oral peut être différente selon les cultures.

Les activités générales dans la démarche d’alphabétisation familiale du Groupe Alpha Stoneham sont les suivantes :

- Activités d’alphabétisation adultes/parents : utilisation de matériel approprié pour renforcer les capacités de base en lecture, écriture, calcul, tests d’aptitude et orientation scolaire;
- Activités d’encadrement du parent face à la scolarité de son jeune (appel aux ressources parentales);
- Activités d’encouragement de l’adulte/parent comme modèle d’apprentissage positif pour son enfant;
- Activités ludiques et pédagogiques pour enfants d’âge préscolaire (stimulation psycho- éducative);
- Activités d’apprentissage pour enfants d’âge scolaire (aide aux devoirs et aux leçons/soutien particulier/apprentissage académique spécifique face à l’échec et/ou au décrochage scolaire);
- Activités ludiques, éducatives et créatives pour les parents/enfants (matériel du conte/l’heure du conte/création du livre/jeu).

Les objectifs spécifiques du projet « Du Français pour toi » et les activités entreprises

Parmi les quatre objectifs visés par le projet « Du Français pour toi », deux sont pertinents pour le projet d’alphabétisation familiale de Collège Educacentre, soit : briser l’isolement géographique, psychosocial et culturel de jeunes femmes en difficulté de lecture et d’écriture; et initier un service d’information personnalisé pour un retour à l’école ou sur le marché du travail.

Les activités entreprises dans le cadre de ce projet sont les suivantes :

- Pré-alphabétisation à domicile/rencontres individualisées;
- Formation d’un groupe de jeunes mères/support d’ateliers éducatifs;
- Mise en place d’un réseau de transport gratuit;
- Mise en place d’un service de garderie gratuite;
- Visites en groupe d’établissements scolaires (formation professionnelle);
- Journées portes-ouvertes.

Le document consulté ne rentre pas dans le détail du contenu des activités réalisées sous chacun des points. Toutefois, les précisions discutés plus haut sur la philosophie générale et la démarche d’alphabétisation du Groupe Alpha Stoneham indiquent clairement que la plupart des objectifs visés dans leurs différents projets se rapportent à l’acquisition ou le renforcement des compétences essentielles (lecture, écriture, calcul), le développement des compétences parentales (lecture, écriture) ainsi que le développement de compétences socioculturelles (se familiariser avec l’école, soutenir l’implication des parents dans l’apprentissage scolaire de leurs enfants, développer leur estime de soi à ce niveau, et briser l’isolement culturel et psychologique des femmes analphabètes marginalisées). Le tableau ci-dessous fait la synthèse des compétences visées dans le programme d’alphabétisation du Groupe Alpha Stoneham.

5.2.2. Synthèse des compétences visées

Compétences Visées	Ressources
Compétences essentielles	- Lecture - Écriture - Formation professionnelle (nature non précisée)
Compétences génériques	- N/A
Compétences linguistiques	- N/A
Compétences parentales	- Lecture - Écriture
Compétences socioculturelles	- Briser l'isolement - Prise de confiance en soi
Compétences spécifiques	- N/A

5.2.3. L'évaluation générale du projet « Du Français pour toi »

L'évaluation qui est faite du projet « Du Français pour toi » est résumée dans le document consulté (Alpha Stoneham, 1999), où sont présentés les résultats obtenus suite à l'implantation de ce projet et certains écueils rencontrés. Au niveau des résultats :

- Suivi scolaire pour la clientèle visée;
- Suivi et lien avec les organismes d'aide appropriés pour la clientèle visée;
- Tutorat à domicile et suivi en ateliers d'alphabétisation pour la clientèle visée.

Les écueils rencontrés concernent l'ensemble des projets d'alphabétisation familiale :

- Dépister et recruter des familles auxquelles sont destinées adéquatement les activités d'alphabétisation familiale.
- Cibler la clientèle concernée afin que les résultats attendus soient réellement atteints.
- Dépasser les préjugés négatifs des familles sur le monde de l'école.
- Permettre aux activités d'alphabétisation familiale de se prolonger dans le temps et assurer la fréquence de celles-ci dans un calendrier temporel.
- Permettre la pérennité des actions dans le temps c'est-à-dire les inscrire ultérieurement dans le quotidien des participants (p.35).

Il ne nous a pas été possible d'obtenir des informations plus détaillées auprès de Madame Carole Bélanger, formatrice au Groupe Alpha Stoneham, concernant l'impact de ce projet. Celle-ci n'a pas non plus répondu à notre question qui était de savoir si ce projet était toujours en place ou s'il avait été remplacé par un autre projet. Toutefois, à la lecture des écueils rencontrés dans ce projet, il est fort possible qu'il ne soit plus en place.

Par ailleurs, bien que la clientèle visée dans ce projet « Du Français pour toi » ne soit pas la même que celle identifiée par le projet d'alphabétisation familiale du Collège Éducentre, la philosophie générale d'alphabétisation familiale du Groupe Alpha Stoneham ainsi que certaines activités proposées peuvent être tout à fait adaptées au contexte de la Colombie-Britannique.

Les pistes générales qui encadrent tous les projets d’alphabétisation familiale du Groupe Alpha Stoneham sont particulièrement intéressantes en vue du projet d’alphabétisation auprès des femmes immigrantes. Ces pistes permettent de clarifier les objectifs généraux et spécifiques visés par un programme d’alphabétisation familiale et d’identifier les stratégies à suivre pour l’établissement d’un calendrier d’intervention. Ces pistes sont reproduites ci-dessous (Alpha Stoneham, 1999, pp. 18-19). Nous avons surligné en caractère gras les points importants :

Il faut établir préalablement la mission fondamentale ou le but ultime des objectifs de départ, soit :

- Permettre l’appropriation de l’écrit par un grand nombre de personnes adultes ou enfants en regard de **leurs besoins, de leurs cultures et de leurs pratiques quotidiennes** en vue d’assurer leur mieux-être et d’en faire profiter toute la communauté dans son ensemble.
- Prioriser les activités sur **l’utilisation et la maîtrise de l’écrit dans leurs vies quotidiennes** ce qui suppose de redonner aux familles leur place et leur pouvoir de premiers éducateurs.
- Dépasser la perspective de l’apprentissage formel de la lecture, de l’écriture et du calcul pour élargir et **centrer les interventions sur l’utilisation et l’appropriation de l’écrit.**

Selon le Groupe Stoneham, ce type d'approche permet de définir et d'orienter les objectifs spécifiques qui prévalent sur le terrain afin de rejoindre adéquatement les clientèles suivantes :

- Parents sous-scolarisés avec enfants d'âge préscolaire;
- Familles monoparentales sous-scolarisées avec enfants d'âge préscolaire et scolaire;
- Familles élargies avec membres influents (parents, enfants, grands-parents, oncles et tantes);
- Adultes analphabètes avec enfants scolarisés;
- Groupes d'âge enfants : de la naissance à la pré-adolescence;
- Groupes d'âge jeunes adultes : de 16 à 25 ans.

En effet, comprendre les groupes d'âge, les structures sociales et familiales, les modes de pratique de l'écrit, les conditions matérielles usagères et les modes de transmission des savoirs sont autant de dimensions importantes pour l'implantation d'un programme ciblé d'alphabétisation familiale auprès des femmes immigrantes francophones.

Par ailleurs, la combinaison d'activités réalisées dans différents lieux (à la maison, à l'école, dans la communauté) et avec différents acteurs (parents, parents-enfants, groupe d'entraide) est très pertinente pour le projet de Collège Éducacentre. En effet, l'instauration de visites individualisées à domicile permet de répondre aux besoins particuliers de certaines femmes plus défavorisées (p. ex. faire un suivi pour l'aide aux devoirs); tandis que les activités éducatives réalisées en équipe permettent aux femmes de briser l'isolement, d'échanger sur leurs expériences et de renforcer les démarches d'alphabétisation individuelle. Cet intérêt a d'ailleurs été exprimé lors du sondage réalisé auprès des femmes francophones dans le cadre de l'étude de besoins.

De plus, il faudrait aussi retenir le service gratuit pour la garderie et le transport, lequel permet aux femmes immigrantes issues d'un milieu défavorisé de participer aux activités d'alphabétisation familiale. Il en est de même des visites en groupe d'établissements scolaires. Celles-ci facilitent à long terme le rapprochement entre l'école et la famille ; de plus la présence du groupe représente un soutien psychologique important pour les femmes immigrantes peu scolarisées qui pouvant se sentir intimidées à l'idée d'aller dans un établissement scolaire.

Qui plus est, il faut aussi souligner l'intérêt d'activités réalisées avec la famille élargie pour renforcer la prise en charge par l'ensemble des membres de la famille de l'alphabétisation familiale.

Finalement, selon le groupe Alpha Stoneham, quelque soit le choix et le mode d'intervention proposé à la famille, il est important d'intégrer les composantes suivantes à un programme ou un projet ponctuel. Celles-ci font écho aux objectifs visés par le projet d'alphabétisation familiale des femmes immigrantes francophones :

- Les interventions peuvent se dérouler à la maison, dans le milieu scolaire et/ou communautaire, ou réunir la combinaison de ces trois scénarios;
- Les stratégies d'intervention doivent se cristalliser sur la formation des adultes et celle des enfants;
- Il faut intervenir au niveau de l'éducation des adultes;
- Intervenir au niveau des compétences parentales (entraide-parents) :
 - Intervenir au niveau de la petite enfance (de 0 à 5 ans);
 - Intervenir au niveau de la scolarité (de 6 à 16 ans);
 - Intervenir au niveau du partage de l'expérience familiale.

5.3. Programme 3 : Travail en vue

Ce programme en ligne gratuit, développé par le Centre de documentation sur l'éducation et la condition féminine (CDECF), s'adresse aux femmes de plus de 40 ans qui sont dans un projet de réorientation professionnelle. Les objectifs spécifiques visés sont le développement des compétences essentielles en informatique, la valorisation de soi et l'établissement d'un réseau de partage des connaissances. L'analyse détaillée de ce programme est présentée à l'Annexe 4.

Ce programme en ligne comprend des sections s'emboîtant les unes aux autres pour culminer avec la rédaction du projet de réorientation professionnelle :

- Exploration... de mon univers d'internet;
- Mon carnet : Écrire... mes réflexions, mes recherches;
- Réseau de partage : Former une communauté;
- Mon projet : Réaliser mon plan d'avenir.

Chacune de ces sections propose diverses activités de lecture, d'écriture, d'écoute et de partage en réseau sur différents thèmes qui permettront aux femmes participantes en réorientation professionnelle d'atteindre les objectifs spécifiques visés présentés ci-dessus. Par exemple, dans le point 1, les thèmes suivants sont abordés : [le mitan de la vie](#), [les valeurs](#), la [réalisation de soi](#), [l'engagement social](#), les [femmes et le travail](#). Les témoignages vidéographiques de femmes engagées dans ce processus servent de déclencheur pour engager la participante dans une réflexion écrite consignée au fur et à mesure des activités proposées dans son « Carnet de bord » ; celui-ci peut être consulté tout au long de la formation et certaines réflexions peuvent être aussi partagées avec les autres participantes inscrites sur le réseau.

Ainsi, tout au long de la formation, les participantes ont l'occasion de construire progressivement leur réflexion sur des thématiques précises (mes intérêts, mes valeurs, mes compétences, mes qualités, mes expériences, mon engagement social, la viabilité de mon projet), qui conduisent à clarifier leur projet de réorientation professionnelle. Ce projet est finalisé à la fin de la formation lors de la section 4 « Mon projet : Réaliser mon plan d'avenir » où les participantes doivent rédiger de manière détaillée leur projet de réorientation.

Plusieurs compétences sont visées dans ce programme, celles-ci sont présentées dans le tableau ci-dessous.

5.3.1. Synthèse des compétences visées

Compétences Visées	Ressources
Compétences essentielles	- Lecture - Écriture - Écoute - Maîtrise de l'apprentissage en ligne
Compétences génériques	- N/A
Compétences linguistiques	- N/A
Compétences parentales	- N/A
Compétences socioculturelles	- Prise de confiance en soi - Briser l'isolement
Compétences spécifiques	- Connaissances des ressources pour l'insertion en milieu du travail

Finalement, toute la démarche de formation en ligne proposée s'appuie sur une démarche élaborée de réflexion active et rétrospective, laquelle doit permettre aux participantes de faire la synthèse de leur démarche de réorientation professionnelle, d'en dégager le sens et de l'ouvrir sur l'avenir.

5.3.2. L'évaluation générale du programme

Nous avons contacté par email puis par téléphone la responsable de l'éducation à distance au Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEACF), afin d'avoir de l'information sur l'impact général de ce programme auprès des femmes francophones ayant réalisées la formation. Cette dernière n'a pas été en mesure de nous fournir cette information puisque la formation en ligne est accessible aux organismes qui souhaitent l'utiliser et le CDEACF n'a pas fait d'évaluation à la suite du développement de la formation.

Cependant, lors de notre conversation téléphonique du 11 octobre, la re m'a proposé de me mettre en contact avec la consultante, Madame L. C, qui était chargée de développer ce programme de formation à l'époque. Elle a également proposé de contacter certains organismes ayant utilisé ce programme et qui accepteraient de partager leur évaluation avec Collège Educacentre.

Nous avons reçu un courriel de l'un des organismes contactés. Madame G, qui partage son évaluation, a également collaboré à l'élaboration du programme « Travail en vue ». À noter, les conseillères en emploi de son organisme n'ont pas voulu intégrer "Travail en vue" dans leurs programmes d'employabilité, bien que ces programmes, dispensés en groupe, offrent des contenus très similaires et aient servi de base à l'élaboration du programme en ligne. Toutefois, elles l'ont donc testé de manière ad hoc en proposant aux participantes de l'explorer de façon autonome, tout en spécifiant quelles parties elles devaient consulter ou s'approprier. Voici en synthèse, son évaluation de ce programme :

- Il y a eu des problèmes d'accès, mais je crois que c'est réglé maintenant;
- Les participantes s'égarait sur le site, faisait à peu près n'importe quoi, ou quittaient carrément le site pour s'intéresser à d'autres sites;
- Les participantes ne sont pas au même niveau concernant l'utilisation de l'informatique et il faut prendre cela en considération. Dans notre programme préparatoire à l'emploi, l'initiation à l'ordinateur et la suite MS Office 2007 est intégrée au programme. Cela joue beaucoup lorsqu'on veut utiliser un site comme celui-là, surtout en début de programme;
- L'application du site en groupe nécessiterait qu'on en projette des éléments à l'aide d'un canon et que le groupe discute ensemble des différentes thématiques, de façon à maintenir la cohérence du groupe.

Madame G. réitère l'importance de tenir compte des habiletés des femmes au niveau de la maîtrise de l'informatique, afin d'avoir du plaisir à utiliser le programme en ligne. Elle suggère, par exemple, d'utiliser ce programme comme un soutien à un programme d'employabilité déjà en place, et non pas comme un programme en soi; ce qui me semble une excellente suggestion. En effet, dans son contexte les programmes d'employabilité sont bien structurés et l'arrimage avec un site complet comme "Travail en vue" est difficile à réaliser. Les commentaires de Madame G rejoignent certains de nos commentaires généraux discutés ci-dessous.

Nous sommes d'avis que cette formation en ligne est très intéressante pour les femmes francophones, occupant ou ayant occupé un emploi, et engagées dans une démarche de réorientation professionnelle. Elle leur permet d'explorer, dans un langage très clair et accessible des avenues professionnelles; de briser leur isolement tout en les familiarisant avec la technologie informatique. La démarche de réflexion sur soi et de partage proposée aux participantes est une bonne stratégie pour clarifier le projet de réorientation professionnelle et plusieurs des ressources présentées dans cette formation sont sur le marché du travail canadien; ce qui s'applique ainsi à la Colombie-Britannique. De plus, ce programme de formation offre un soutien technique en ligne, ce qui est important pour les femmes qui maîtrisent moins la technologie. De plus, le fait qu'elle soit gratuite est un atout pour les femmes immigrantes dont les ressources financières sont limitées.

En même temps, les objectifs visés par ce type de formation répondent bien aux objectifs identifiés par les femmes dans l'Étude des besoins de Collège Éducacentre :

a) bâtir une image positive de soi, b) accroître ses connaissances des technologies de l'information et de la communication, c) partager ses réflexions et ses connaissances avec les autres.

Il y a cependant des nuances à apporter en regard de la réalité professionnelle des femmes immigrantes francophones en Colombie-Britannique, laquelle se distingue de celle des femmes visées par la formation en ligne. En effet, dans leur rapport au milieu du travail les femmes immigrantes francophones sont dans une démarche plus complexe en raison même du projet migratoire. Elles sont dans une double démarche simultanée : une démarche d'insertion professionnelle dans un contexte professionnel différent de celui du pays d'origine; et en même temps, une démarche de réorientation professionnelle dans la mesure où très souvent leurs expériences professionnelles et leurs diplômes ne sont pas reconnus entièrement dans le pays d'accueil.

Par ailleurs, la formation en ligne proposée ne convient pas à toutes les femmes immigrantes. En effet, ce programme nécessite un bon niveau de maîtrise du français puisque la participante doit régulièrement écrire dans son carnet de bord ses réflexions personnelles tout au long de la formation, et développer un projet écrit détaillé de réorientation professionnelle. Selon nous, ce programme est plus profitable pour les femmes immigrantes francophones en Colombie-Britannique qui ont une maîtrise suffisante du français écrit (intermédiaire); celles-ci seront mieux à même de tirer profit de la formation.

5.4. Remarques générales sur les trois programmes analysés

Ils sont « Creating a Literate Nation by Leveraging the Power of the Family », « Du Français pour toi » et « Travail en vue » conçus pour des clientèles différentes : le premier pour les familles hispanophones et immigrantes, le second pour des femmes peu alphabétisées vivant en milieu rural, et le dernier pour des femmes francophones en projet de réorientation professionnelle.

Chacun de ces programmes est intéressant mais ils ne répondent pas à eux seuls aux besoins d'alphabétisation familiale des femmes immigrantes francophones en Colombie-Britannique. C'est pourquoi il nous paraît important de privilégier un programme « à la carte », construit à partir des ressources très intéressantes identifiées dans l'analyse détaillée des programmes.

De plus, une approche intégrée de l’alphabétisation familiale parent-enfant-école-communauté est favorisée dans le « Toyota Families Literacy Program » et « Du Français pour toi » ; celle-ci représente une stratégie importante pour la réussite d’un programme d’alphabétisation familiale. Par ailleurs, la plupart des compétences visées dans les programmes analysés visent majoritairement les compétences essentielles et les compétences parentales. Il nous paraît ainsi très pertinent de favoriser des activités qui permettent de traiter de manière transversale plusieurs types de compétences (essentielles, parentales, génériques, socioculturelles, spécifiques), afin d’une part, de renforcer le développement de ces compétences de manière itérative ; et d’autre part, d’élargir l’éventail des compétences abordées dans le cadre d’un programme en Colombie-Britannique visant à la fois l’alphabétisation familiale et l’intégration des femmes immigrantes. L’usage du matériel authentique (p. ex. lettre à l’enseignante, lettre de plainte, etc.) utilisé par certains programmes est une stratégie à retenir car il permet de coller aux préoccupations quotidiennes des femmes immigrantes et de s’adapter au niveau langagier différencié des participantes.

Par ailleurs, l’usage de la langue d’origine des participantes a été envisagé dans certains programmes pour mieux atteindre les objectifs de développement des compétences parentales, tel est le cas : des fotosnovelas bilingues (anglais/espagnol). Dans le programme « Du Français pour toi », c’est la prise en compte de la culture familiale qui est jugée importante à la réussite d’un projet d’alphabétisation familiale.

Ces pistes sont pertinentes dans l'élaboration d'un projet d'alphabétisation familiale pour les femmes immigrantes en Colombie-Britannique le français. En effet, s'il est entendu que la langue privilégiée des apprentissages - à l'exception des cours d'anglais - est le français ; l'usage de la langue d'origine ne devrait pas automatiquement être exclu. Par exemple, l'usage de la langue d'origine pourrait être envisagé à l'occasion dans la réalisation de certaines activités (comme le conte) afin de renforcer le développement des compétences parentales dans une langue avec laquelle la participante serait la plus familière. En même temps, la reconnaissance symbolique de la diversité des expériences culturelles et linguistiques des participantes contribue à la valorisation de soi, dont nous avons vu qu'elle était importante dans une démarche d'alphabétisation familiale et plus généralement dans un processus d'intégration à une communauté francophone plurielle en Colombie-Britannique.

Finalement, afin de s'assurer la cohérence de l'ensemble du programme d'alphabétisation familiale, il serait très utile que les formateurs soient informés des ressources existantes dans les programmes analysés. Il est également important de prévoir une stratégie de recrutement des participantes, tel que mentionné notamment pas le programme « Du Français pour toi » afin d'assurer la pérennité du programme. À cet étape, la mise en place d'un programme pilote dans un premier temps devrait être envisagée. Le développement d'un formulaire d'évaluation à la fin de chacune des activités serait à retenir en vue de recueillir les commentaires et suggestions des participantes au programme.

CONCLUSION GÉNÉRALE ET RECOMMANDATIONS

La recherche a montré que des immigrants francophones arrivent de plus en plus nombreux des régions autres que l'Europe entraînant du même coup des changements profonds dans la communauté francophone de la Colombie-Britannique. Ils viennent ainsi non seulement augmenter le poids démographique et politique de la francophonie et contribuer à sa vitalité mais aussi soumettent les institutions francophones à des défis majeurs.

La population francophone est éparpillée géographiquement dans la Grande région de Vancouver. Plutôt que de chercher à concentrer les services dans un guichet unique, il faut au contraire mettre en place des programmes innovateurs qui répondent à la dispersion de la clientèle.

Les femmes immigrantes francophones sont trop souvent marginalisées et, par conséquent, éprouvent des besoins très particuliers.

L'intégration économique, la priorité pour les femmes immigrantes francophones

Tout d'abord, soulignons encore que l'intégration économique est la priorité pour les femmes immigrantes francophones. Elles doivent subvenir aux besoins de base de leur famille, ce qui passe par l'obtention d'un emploi. Or, la connaissance de l'anglais est le plus grand obstacle pour presque toutes les femmes immigrantes. À cela vient s'ajouter une méconnaissance du milieu du travail canadien et des stratégies pour obtenir un emploi. Bien que la plupart des femmes immigrantes possèdent un niveau d'éducation élevé, d'autres (surtout les réfugiés) n'ont pas les compétences de base en lecture, en écriture, en anglais et parfois même en français. C'est pourquoi le Collège s'efforce, par le biais de l'alphabétisation familiale, d'encourager l'acquisition, par les femmes immigrantes, de compétences essentielles pour le marché du travail.

Quelques recommandations de stratégies pour l'intégration économique

Le Collège Éducacentre offre d'excellents ateliers pour l'intégration économique des immigrants.

À titre d'exemples, soulignons :

1. Formation linguistique

"Business English" : Ce cours intensif niveau intermédiaire-avancé (20 h) aborde les thèmes les plus importants pour réussir son immersion en entreprise : prise de messages, présentations, correspondance, négociation, réunions.

2. Connaissance du marché de l'emploi au Canada

Ce cours de 40 heures est réparti sur deux semaines. Il inclut;

- Ateliers de préparation à l'emploi et à la culture d'entreprise au Canada (20 h);
- La préparation de CV, lettre de présentation, clinique CV, préparation aux entretiens d'embauche (téléphone- en personne - vidéo);
- Introduction aux stratégies de recherche d'emploi.

Le matériel pédagogique inclu.

Le conseiller à l'emploi peut aussi aider aux femmes immigrantes francophones à se trouver un emploi.

Quelques stratégies de recrutement

Une condition favorable à la réussite d'un programme d'alphabétisation familiale, repose sur une stratégie de recrutement qui utilise une variété de méthodes :

- Des ressources attrayantes faciles à utiliser, exemple : des marionnettes;
- Attirer l'attention des parents par vidéo, photo, etc.;
- Offrir des activités sociales qui pourrait créer un premier intérêt;
- Contacter les parents par des visites de proximité (maison, église, centre communautaire, etc.);
- Le bouche à oreille et passer par les leaders de communauté.

L'alphabétisation familiale comme stratégie pour aider les enfants

Les femmes immigrantes, en tant que mères, souhaitent aider au développement cognitif et social de leurs enfants. Elles veulent que leurs enfants maintiennent une connexion avec la culture francophone et souhaitent que leurs enfants apprennent le français.

Rappelons que l’alphabétisation familiale est une série d’interventions qui visent à outiller le parent afin qu’il puisse mieux appuyer l’éveil à l’écrit de l’enfant et de l’appuyer dans son parcours scolaire. Les interventions se fondent sur les forces et les relations familiales dans le contexte des communautés et des écoles, et tiennent compte de la culture des familles et de la langue française.

L’apprentissage de la lecture commence dès la naissance et les familles doivent se doter des outils et des programmes pour appuyer cet apprentissage. L’alphabétisation familiale est une pratique qui encourage la prise en charge des familles. Si les parents sont en mesure d’appuyer l’enfant dès la naissance et durant son parcours scolaire, peu importe le niveau d’éducation ou socio-économique des parents, l’enfant a une meilleure chance de réussir.

Quelques retombées des programmes d’alphabétisation familiale

- Amélioration des compétences en lecture, en écriture, et en calcul, de même que les compétences parentales.
- Sensibilité à l’importance de poser les gestes qui améliorent les conditions de vie de l’adulte et de l’enfant.
- Certains parents poursuivent des études.
- Amélioration des compétences en langue française.
- Meilleure préparation de l’enfant pour l’entrée scolaire.

Quelques exemples de programme d’alphabétisation familiale

Il existe différents modèles de programme d’alphabétisation familiale en français. Ces programmes sont souvent une traduction ou adaptation de programmes anglophones. En générale, ces programmes sont souples et permettent une adaptation facile pour les clientèles spécifiques, dont les femmes immigrantes francophones.

En plus des programmes présentés dans une section ultérieure nous ajoutons à titre de recommandation des exemples de modèles adaptables aux besoins des femmes immigrantes francophones.

Grandir avec mon enfant

Grandir avec mon enfant est une adaptation du programme anglophone Literacy and Parenting Skills (LAPS).

Grandir avec mon enfant est très approprié pour une population qui désire améliorer ses compétences parentales, son estime de soi et ses capacités en lecture et en écriture. Les groupes choisissent parmi 14 sujets de compétences parentales. À partir d'ateliers d'une durée de quelques heures, les parents apprennent à imiter de bonnes pratiques de littératie avec leurs enfants. En générale, les parents obtiennent des renseignements sur un sujet donné, apprennent des stratégies de parenting et de lecture avec les enfants. Les enfants sont en même temps avec une autre animatrice qui fait des activités avec les enfants. Dans la dernière partie de l'atelier, les parents reviennent avec leurs enfants pour « pratiquer » sous l'œil attentif des animatrices qui offrent des conseils aux parents. L'offre d'un goûter est fortement recommandée.

Grandir avec les livres

Ce programme est destiné aux parents ou autre adulte intervenant dans la vie d'enfants âgés de 0 à 4 ans. Les ateliers conscientisent les parents au sujet de l'apprentissage précoce et encouragent l'intérêt à la lecture.

Contes sur roues

Ce programme est destiné aux parents ou autre adulte intervenant dans la vie d'enfants âgés de 0 à 4 ans. Des animatrices se rendent dans les foyers ou dans les garderies pour donner l'exemple d'activités et laisser des ressources à la disposition des familles ou des garderies.

Chansons, contes et comptines

Cette variante du programme identifié ci-dessus s'adresse aux enfants de deux ans et demi à cinq ans. 'Chansons, contes et comptines' offre des ateliers originaux et amusants. Chaque semaine une animatrice raconte une histoire, chante des chansons et propose des idées de bricolages qui sensibilisent à l'écrit et stimulent le développement du langage. Le programme fournit des ressources aux familles, encourage les parents à lire avec leurs enfants, établit des bases solides en capacités de lecture. Il est fortement recommandé de trouver des livres, contes et comptines qui sont en lien avec la culture des femmes immigrantes.

Prêt à conter

Ce programme est une adaptation du modèle anglophone « Story Sacks ». Comme le titre en anglais le laisse penser, on retrouve dans un sac, un livre des activités et des ressources pour permettre une lecture « animée » du livre.

Il y a deux pistes d'activités pour le programme *Prêt à conter*.

Dans le premier modèle, les troussees sont déjà préparées et les parents peuvent les emprunter comme un livre de bibliothèque et les apporter à la maison. On recommande fortement que les parents reçoivent une formation de quelques heures avec un animateur afin de savoir comment animer la lecture du livre. Cette session peut-être offerte dans un lieu commun ou les moniteurs travaillent avec les familles dans leur foyer. Les moniteurs travaillent avec les parents et les enfants, puis les parents prennent graduellement leur place. Un service de suivi par téléphone par les moniteurs peut être ajouté.

L'autre piste d'activité propose que les parents qui ont suivi la formation selon le modèle présenté ci-haut développent des troussees. Le Collège peut acheter les ressources et organiser une activité de production de trousse avec les mères. Il s'agit d'une occasion de socialisation autour d'une activité de bricolage, de couture et de fabrication de jeux et d'activités.

Enfin, il est fortement recommandé de choisir des livres qui représentent la culture des mamans. Les baluchons peuvent être fabriqués de tissus du pays d'origine des mères.

Un atelier de fabrication devient une occasion de socialiser avec d'autres femmes immigrantes et d'apprendre les unes des autres. Il est recommandé qu'un atelier de fabrication de trousse soit accompagné d'un repas. Le repas pourrait être apporté par les femmes, mais il est recommandé que le programme leur paye un petit montant pour l'achat de la nourriture.

Choix d'un programme

D'ordre général, pour choisir un programme, l'intervenant tient compte des variables suivantes;

- Le niveau d'alphabétisme des parents,
- Le niveau de connaissance de la langue française,
- La motivation des parents à s'inscrire à un programme,
- L'âge des enfants,
- Là où la famille habite,
- La culture d'origine des mamans.

Quelques pratiques exemplaires

Quelques pratiques exemplaires

- La durée du programme ne devrait pas dépasser 15 semaines ou plus que 3 heures par semaine.
- Le programme devrait être en proximité du foyer des parents. Si ce n'est pas possible, en milieu rural par exemple, il faut considérer un modèle de visites à domicile. D'ordre général, les parents préfèrent un lieu, autre que le contexte scolaire (par exemple, un centre communautaire, une salle paroissiale, etc.).
- Il vaut mieux que le programme soit gratuit ou qu'on charge des frais minimaux pour l'inscription. En plus, un goûter ou un léger repas pendant la pause contribue beaucoup à créer une ambiance de convivialité.
- Le choix du modèle et des matériaux doit tenir en ligne de compte la culture des participants.
- Il est mieux d'offrir un service de garde pour les enfants qui ne participent pas au programme.
- Il faut démontrer (et discuter régulièrement avec les parents lors du programme) des retombés du programme.

En somme, il est clair que les femmes immigrantes recherchent des activités qui leur permettront une intégration au marché du travail. Les programmes d'alphabétisation familiale doivent être adaptés aux différentes cultures d'origines des femmes. Les thématiques de formation devraient cibler les aspects suivants :

- L'apprentissage du français et de l'anglais à travers des données qui permettent aux nouveaux arrivants de se familiariser avec les normes sociales et économiques canadiennes en gardant à l'esprit la dimension culturelle ;
- Introduire, en des termes simples, les notions de droits et responsabilités des citoyens canadiens en mettant l'accent sur ceux des francophones;
- Développer des habiletés de communication et de nouveaux comportements qui répondent aux codes non écrits canadiens;

- Formation de préparation pour le marché du travail en étroite collaboration avec les entreprises francophones.

Le curriculum de même que la structure de la formation devra être assez souple et axé sur les besoins des femmes. Emmanuel Todd dans son ouvrage « Le Rendez-vous des civilisations (parue en 2007) lie le degré de développement d'un pays, ses chances de démocratie à la mesure du niveau d'éducation de la population féminine. Il reste en effet primordial pour tout pays, toute société, de «ne laisser personne au bord de la route ».

BIBLIOGRAPHIE

Behiels, Michael, *Canada's Francophone Minority Communities. Constitutional Renewal and the Winning of School Governance*, Montréal, Queen's Press, 2004, 480 p.

Boserup, Ester, *Women's Role in Economic Development*, London, EarthScan, 1970.

Coghlan, Vickie et Joseph Yvon Thériault, *L'apprentissage du français en milieu minoritaire. Une revue documentaire*, Ottawa, Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités (CIRCEM), Université d'Ottawa, 2002.

LABERGE, Yvon, *L'alphabétisation familiale en français : une démarche à reconnaître, des liens à définir*, Vanier (Ontario), Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français, 1994.

Logan, Brenda et National Governors' Association. Center for Best Practices, *Family Literacy : A Strategy for Educacional Improvement*, [s.l.n.é], 2002.

Pierre, Régine, « Entre alphabétisation et littératie : les enjeux didactiques. », *Revue Française de Linguistique Appliquée*, vol. VIII (2003), p. 121-137.

Todd, Emmanuel et Youssef Courbage, *Le rendez-vous des civilisations*, [s.l.], Seuil, 2007, 178 pages.

RESSOURCES EN LIGNE

Action Travail des Femmes et Katia Atif (coordonnatrice), « Reconnaissance de l'immigration féminine et de ses particularités. Pour une reconnaissance et le développement d'une approche égalitaire des pratiques d'intégrations du Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles envers les femmes immigrantes », Mémoire, Action travail des Femmes (2011), dans Action Travail des Femmes [en ligne]. <http://www.ffq.qc.ca/wp-content/uploads/2011/11/M%C3%A9moire-sur-la-planification-de-limmigration-au-Qu%C3%A9bec-2012-20152.pdf>.

Association des Collèges Communautaires du Canada, « Les collèges et instituts canadiens Répondent aux besoins des immigrants. Rapport circonstanciel sur les programmes et services offerts aux immigrants par les collèges et instituts et Conclusions de la Table ronde des collèges et des instituts sur l'immigration », dans Conseil Canadien sur l'Apprentissage (CCA) [en ligne]. <http://ressources.ccl-cca.ca/ajout/6217>.

Berteau, Ginette, Brigitte Côté, Danielle Durand, et al., « Empowerment et femmes immigrantes : rapport de recherche présenté au CESAF » (2000), dans Le Réseau canadien pour la santé des femmes [en ligne]. <http://www.cewh-cesf.ca/PDF/cesaf/empowerment-immigrantes.pdf>.

Bélanger, Paul, « L'alphabétisation des adultes: une nouvelle priorité des sociétés post-industrielles », Université du Québec à Montréal (UQAM), 2008, dans Forum interactif pancanadien sur la littératie et l'alphabétisation, Littératie et alphabétisation. Bien plus que des mots! [en ligne].

http://cmec.insinc.com/litteratieetalphabetisation/ppt/Paul_Belanger.pdf.

Bisson, Ronald, Mathieu Brennan et Hady Moulkaïry Bousso, « L'alphabétisation familiale et l'immigration en milieu minoritaire francophone au Manitoba » (2009), dans Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEACF), Cedac [en ligne]. http://bv.cdeacf.ca/RA_PDF/147287.pdf.

Bonikowska, Aneta, David A. Green et W. Craig Riddell, « Enquête international sur l'Alphabétisation des adultes. Littératie et marché du travail : Les capacités cognitives et les gains des immigrants », dans Catalogue en ligne de Statistique Canada (No 89-552-M), Statistique Canada [en ligne].

http://publications.gc.ca/collections/collection_2008/statcan/89-552-M/89-552-MIF2008020.pdf.

Brockington, Riley, « Indicateurs sommaires des écoles publiques pour les provinces et les territoires, 2000-2001 à 2006-2007 », dans Catalogue en ligne de Statistique Canada (no 81-595-M), Statistique Canada [en ligne]. <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-595-m/81-595-m2009078-fra.htm>.

Cardinal, Geneviève, « Autour de la littératie, des concepts à circonscrire », dans Groupe Rédiger, Centre interdisciplinaire de recherches sur les activités langagières [en ligne].

http://www.com.ulaval.ca/fileadmin/contenu/docs_pdf/Groupes_recherche_PDF/Rediger/Autour_de_la_litteratie.pdf.

Chavez, Brigitte et Camille Bouchard-Coulombe, « Portrait des minorités de langue officielle au Canada : les francophones de la Colombie-Britannique », dans Catalogue en ligne de Statistique Canada (no 89-642-X), Statistique Canada [en ligne]. <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-642-x/89-642-x2011004-fra.pdf>.

Chui, Tina, « Les femmes immigrantes », dans Catalogue en ligne de Statistique Canada (no 89-503-X), Statistique Canada [en ligne]. <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-503-x/2010001/article/11528-fra.pdf>.

CMEC, « Regard sur le vécu des immigrantes et immigrants », module 3, dans Littératie et alphabétisation au Canada, Littératie et alphabétisation. Bien plus que des mots! [en ligne]. <http://modules.cmec.ca/fr/module3/mod3-1.html>.

Collège Éducacentre, « Recherche-action sur l’alphabétisation et les compétences essentielles en milieu de travail pour les francophones en Colombie-Britannique », dans Conseil canadien sur l’apprentissage (CCA), Le Conseil canadien sur l’apprentissage [en ligne]. http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/recherche_action/recherche_action.pdf.

Conseil canadien sur l’apprentissage (CCA), « L’éducation chez les minorités francophones du Canada », dans Le Conseil canadien sur l’apprentissage (CCA), Le Conseil canadien sur l’apprentissage [en ligne]. http://www.ccl-cca.ca/pdfs/LessonsInLearning/08_20_09-F.pdf.

Conseil canadien sur l’apprentissage (CCA), « Lire l’avenir : Pour répondre aux besoins futurs du Canada en matière de littératie » (Ottawa, 2008), dans Le Conseil canadien sur l’apprentissage (CCA), Le Conseil canadien sur l’apprentissage [en ligne]. <http://www.ccl-cca.ca/pdfs/ReadingFuture/LiteracyReadingFutureReportF.pdf>.

Corbeil, Jean-Pierre, « Le volet canadien de l’Enquête internationale sur l’alphabétisation et les compétences des adultes de 2003 (EIACA) : état de la situation chez les minorités de langue officielle », dans le Catalogue en ligne de Statistique Canada (no 89-552-MIF), Statistique Canada [en ligne]. <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-552-m/89-552-m2006015-fra.pdf>.

David, Adèle et Rose-Marie Duguay, Organismes à but non lucratif. Volet : recrutement et rétention. Répertoire de stratégies et de documents, Moncton, Groupe de recherche en petite enfance (GRPE), Faculté des sciences de l’éducation (Université de Moncton), 2008.

Deswarte, Elisabeth, « Les normes sociales », dans Psychologiesociale.com [en ligne]. http://www.psychologiesociale.com/index.php?option=com_content&task=view&id=43&Itemid=95.

Dionne-Coster, Suzanne, Margo Fauchon [dir.] et Gabrielle Lopez [dir.], « Apprendre, ça commence à la maison. Guide de pratiques exemplaires en alphabétisation familiale en contexte francophone minoritaire », Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français, 2007, dans Conseil Canadien sur l'Apprentissage (CCA) [en ligne]. <http://www.bdaa.ca/biblio/apprenti/gpe/gpe.pdf>.

EurActiv, « Chômage : les femmes immigrantes veulent plus de compétences électroniques », dans EurActiv, EurActiv. Actualités & débats européens [en ligne]. <http://www.euractiv.com/fr/entreprise-jobs/chomage-les-femmes-immigrantes-veulent-plus-de-competences-electroniques-news-319266>.

Falk, Ian, Josephine Balatti et Barry Golding, « Building Communities : ACE, Lifelong Learning and Social Capital », dans Center for Research and Learning in Regional Australia, University of Tasmania Launceston [en ligne]. <http://www.crlra.utas.edu.au/publications/papers-reports/ACEreport.pdf>.

Fantino, Ana Maria, « Cultures at Work. Intercultural Communication in the Canadian Workplace, dans The Muttart foundation, The Muttart Foundation [en ligne]. <http://www.muttart.org/>.

Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français (FCAF), « Pour un modèle intégré au service du développement de l'alphabétisme des francophones du Canada » dans Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA), Le Conseil canadien sur l'apprentissage [en ligne]. http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/fcaf/modele_version_web/modele_version_web.pdf

Fédération des communautés francophones et acadienne du Canada, « Profil de la communauté francophone de la Colombie-Britannique », dans Fédération des communautés francophones et acadienne du Canada, Profils des communautés francophones et acadienne du Canada [en ligne]. http://profils.fcfa.ca/user_files/users/44/Media/British%20Columbia/colombie_britannique.pdf.

Fédération des francophones de la Colombie-Britannique, « Plan de développement global de la communauté francophone en Colombie-Britannique 2009-2014 », dans Le site des francophones en Colombie-Britannique, La francophonie en Colombie-Britannique [en ligne]. <http://www.lacolombiebritannique.ca/media/PDG2010Entier.pdf>.

Fernandez-Vega, Marie-Laure, « L'alphabétisation des femmes immigrées, un atout majeur pour les banlieues », dans Poléthiquement vôtre, Poléthiquement vôtre. Pour une politique éthique et une démocratie participative [en ligne]. <http://polethiquementvotre.blogspot.ca/2007/01/lalphabetisation-des-femmes-immigres-un.html>.

Ferrer, Ana, David A. Green et W. Craig Riddell, « The Effect of Literacy on Immigrant Earnings », dans le Catalogue en ligne de Statistique Canada (no 89-552-MIE), Statistique Canada [en ligne]. <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-552-m/89-552-m2004012-eng.pdf>.

Francke, Jeanne, Diane Labelle et Gilles Landry, « Les nouvelles connaissances usuelles. Femmes au travail », 2001, dans Conseil canadien sur l'apprentissage [en ligne]. <http://www.bdaa.ca/biblio/apprenti/femmes/cover.pdf>.

Galarneau, Diane et René Morissette, « Sclolarité des immigrants et compétences professionnelles requises » (2008), dans Catalogue en ligne de Statistique Canada (no 75-001-X), Statistique Canada [en ligne]. <http://www.statcan.gc.ca/pub/75-001-x/2008112/article/10766-fra.htm>.

Giroux, Céline, « Statut précaire des femmes immigrantes dépendantes et leur vulnérabilité à la violence : les impacts sur leur santé », Allocution présentée à l'ouverture du séminaire du 21 mars 2002, dans le site de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, Dignité, Liberté, Droits, Égalité, Protection [en ligne]. [http://www2.cdpedj.qc.ca/publications/Documents/femmes_immigrantes.PDF#search=%22Statut pr% c3% a9caire des femmes immigrantes d% c3% a9pendantes leur% 22](http://www2.cdpedj.qc.ca/publications/Documents/femmes_immigrantes.PDF#search=%22Statut%20pr%C3%A9caire%20des%20femmes%20immigrantes%20d%C3%A9pendantes%20leur%22).

Grenier, S., S. Jones, J. Strucker, et al., « Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes. L'apprentissage de la littératie au Canada : Constatations tirées de l'Enquête internationale sur les compétences en lecture », dans le Catalogue en ligne de Statistique Canada (no 89-552-MIF), Statistique Canada [en ligne]. <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-552-m/89-552-m2008019-fra.pdf>.

Groupe Alpha Stoneham, « Guide d'accompagnement à l'alphabétisation familiale : un engagement pour la prévention de l'analphabétisme. », dans Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEACF), Cedacf [en ligne]. <http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/alphabet/alphabet.pdf>.

Hébert, Manon, « Quelques incidences du concept de « littératie critique » pour l'enseignement de la littérature au secondaire » (2007), dans Regroupement francophone, Regroupement pour l'étude de l'éducation francophone en milieu minoritaire [en ligne]. <http://www.reefmm.org/Notrerevue/v2n1Hebert.pdf>.

Houle, René et Jean-Pierre Corbeil, « Portrait statistique de la population immigrante de langue française à l'extérieur du Québec (1991 à 2006) », dans le Catalogue en ligne de Statistique Canada (no 89-641-X), Statistique Canada [en ligne]. <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-641-x/89-641-x2010001-fra.pdf>.

Kenny, Marilyn et Ihor Cap, « Community-Based Language Training for Immigrant Women and Seniors in Manitoba » (2002), dans le site d'Education Resources Information Center (ERIC) [en ligne]. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED476120.pdf>.

Leclercq, Véronique, « Alphabétisation », Université des Sciences et Technologies de Lille, 2002, Laboratoire Trigone [en ligne]. http://trg45.univ-lille1.fr/abc/xyz/FBROS/docs/doc115-389-art_alphabetisation_VL.pdf.

LeTouzé, Sophie, « Pour mon enfant d'abord. Étude de l'impact de l'alphabétisation familiale sur les familles vivant en milieu minoritaire. Étape 3 : Cohortes 4 et 5 (2006-2007) » (2007), Centre Interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités (CIRCEM), dans Coalition ontarienne de formation des adultes francophones [en ligne]. <http://www.coalition.ca/publications/publications/enfant3.pdf>.

LETOUZÉ, Sophie, « Pour mon enfant d'abord. Étude de l'impact de l'alphabétisation familiale sur les familles vivant en milieu minoritaire. Étape 2 : Cohortes 2 et 3 (2005-2006) » (2005), Centre Interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités (CIRCEM), dans Coalition ontarienne de formation des adultes francophones [en ligne]. <http://www.coalition.ca/publications/publications/enfant2.pdf>.

LETOUZÉ, Sophie, « Pour mon enfant d'abord. Étude de l'impact de l'alphabétisation familiale sur les familles vivant en milieu minoritaire. Étape 1 (2004-2005) » (2005), Centre Interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités (CIRCEM), dans Coalition ontarienne de formation des adultes francophones [en ligne]. <http://www.coalition.ca/publications/publications/enfant1.pdf>.

Masny, Diana, « Main dans la main. La littératie familiale en milieu minoritaire » (2008), dans Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario [en ligne]. <http://www.coalition.ca/publications/publications/main.pdf>.

Masinda, Mambo Tau, « Littératie de la santé et éducation pour la santé : Que signifient ces termes dans le milieu francophone? », dans Promotion & Éducation, Vol. XIV, No. 1 (2007), p.8, UIHPE [en ligne]. http://www.uhpe.org/upload/File/PE_1_07.pdf.

Rasmussen, Jean et Jo Dunaway, « The BC Framework of Statements and Standards of Best Practices in Family Literacy », Literacy BC, 1999, dans National Adult Literacy Database (NALD), Canada's Literacy and Essential Skills Network [en ligne]. <http://library.nald.ca/item/438/citation/apa>.

Romain, Liane, « Recherche de ressources pour l'intégration sociale et la préparation à l'emploi des personnes immigrantes en voie de formation », Centre franco-ontarien de ressources en alphabétisation (FORA), 2007, dans le site de la Coalition ontarienne de formation des adultes (COFA) [en ligne]. <http://www.coalition.ca/publications/publications/immigrant.pdf>.

Rothwell, Neil et Martin Turcotte, « L'influence de la scolarité sur l'engagement communautaire: différences entre les régions rurales et urbaines du Canada » dans le Catalogue en ligne de Statistique Canada (n° 21-006-XIF), *Bulletin d'analyse – Régions rurales et petites villes au Canada*, vol. 7, n° 1, juillet [en ligne]. <http://publications.gc.ca/collections/Collection/Statcan/21-006-X/21-006-IF2006001.pdf>.

Sherwood, David, « Famille et littératie » (2010), dans Coalition ontarienne de formation des adultes francophones [en ligne]. <http://www.coalition.ca/publications/publications/familles-et-litteratie.pdf>.

Société nationale de l'Acadie (SNA), « Résultat des discussions du Forum atlantique sur l'alphabétisation francophone » dans Société nationale de l'Acadie (SNA), *La force d'un peuple* [en ligne]. http://www.snacadie.org/images/stories/rapport_final_du_forum_atlantique_sur_lalphabatisation_francophone.pdf.

Statistique Canada, « Recensement de 2001 : série « analyses ». Profil des langues au Canada : l'anglais, le français et bien d'autres langues », dans le Catalogue en ligne de Statistique Canada (no 96F0030XIF2001005), Statistique Canada [en ligne]. <http://www12.statcan.gc.ca/francais/census01/products/analytic/companion/lang/pdf/96F0030XIF2001005.pdf>.

UNESCO, « La pluralité de l'alphabétisation et ses implications en termes de politiques et programmes », dans le site de l'UNESCO, Construire la paix dans l'esprit des hommes et des femmes [en ligne].

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246f.pdf>.

Wagner, Serge et la Commission canadienne pour l'UNESCO, « L'alphabétisation et la formation de base en français au Canada », dans le site de l'UNESCO, Construire la paix dans l'esprit des hommes et des femmes [en ligne].

<http://www.unesco.ca/en/home-accueil/resources-ressources/~media/PDF/UNESCO/Alphabetisation.ashx>.

Wagner, Jean-Pierre Corbeil, Pierre Doray, et al., « Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes. Alphabétisme et alphabétisation des francophones au Canada : Résultats de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) », dans le Catalogue en ligne de Statistique Canada (no 89-552-MIF), Statistique Canada [en ligne]. <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-552-m/89-552-m2002010-fra.pdf>.

Wang, Ted, « Adult Literacy Education In Immigrant Communities : Identifying Policy and Program Priorities for Helping Newcomers Learn English », Asian American Justice Center, 2007, dans The Annie E. Casey Foundation (AECF) Knowledge Center, Annie E. Casey Foundation. Helping vulnerable kids & families succeed [en ligne]. <http://www.aecf.org/upload/publicationfiles/IM3622H5009.pdf>.

ANNEXES

Annexe A : Questionnaire

L'alphabétisation familiale : une clé pour l'intégration des femmes immigrantes en C.-B.

Bonjour,

Le Collège Educacentre va mettre en œuvre un nouveau projet en alphabétisation familiale visant en particulier les femmes francophones immigrantes qui ont des enfants âgés de 0 à 6 ans (ou vivent avec les enfants d'un conjoint).

Le Collège Educacentre fait cette étude pour déterminer les réalités et les besoins spécifiques des femmes immigrantes en termes d'éducation. Et c'est pourquoi nous serions reconnaissants si vous pouviez prendre un peu de temps, pour répondre à ce questionnaire.

Cela prend 5 minutes à remplir et nous sera très utile. Finalement, 3 prix seront tirés à la fin du sondage, d'ici le 1^{er} juillet, parmi les participantes qui auront laissé leurs coordonnées.

Merci beaucoup!

1. Depuis combien de temps vivez vous au Canada?

- | | |
|---|--|
| <input type="radio"/> Moins de 6 mois | <input type="radio"/> Entre 2 et 5 ans |
| <input type="radio"/> Entre 6 mois et 2 ans | <input type="radio"/> Plus de 5 ans |

2. Indiquez le nom du pays où vous viviez avant d'immigrer au Canada?

3. Quel est votre niveau d'éducation? (Quel diplôme avez vous obtenu?)

4. Vivez-vous avec vos enfants ou avec des enfants sous votre toit ? (si vous répondez Non, passez à la question 9)

- Oui
- Non

5. Est-ce que cet ou ces enfant(s) va/vont :

- À la garderie Autre
- À l'école

6. Cochez la ou les cases qui correspondent à votre situation parentale : (vous pouvez cocher plus d'une case)

- Vous élevez votre ou vos enfant(s) seule
- Vous avez un conjoint qui vit avec vous et participe à l'éducation de votre ou vos enfant(s)
- Vous avez un ou plusieurs autres membres de la famille (grands-parents ou autres) qui vivent avec vous et participent à l'éducation de votre ou vos enfant(s)
- Un autre parent partage la garde de votre ou vos enfant(s) sans partager votre vie

7. Quel genre d'activités aimez-vous faire avec vos enfants ?

8. Votre langue maternelle est :

- Français
- Anglais
- Les deux

Autre (précisez)

9. La langue parlée le plus souvent à la maison est :

- Français Anglais Les deux

Autre (précisez)

10. Avez-vous l'habitude de lire des histoires en français à vos enfants ?

- Oui
 Non

 Sans objet

11. Si oui, à quelle fréquence lisez-vous ?

12. Communiquez-vous par écrit en français à votre famille ou à vos amis ?

- Oui
 Non

13. Dans quelle(s) langue(s) écrivez-vous le plus souvent ?

14. Avez-vous de l'expérience dans l'utilisation d'ordinateurs?

- Oui
 Non

15. Qu'utilisez-vous le plus souvent sur l'ordinateur ? (ex: internet, courriel, Word, jeux, etc)

16. Seriez-vous intéressée (et/ou disponible) à participer à une formation gratuite afin d'améliorer votre capacité à lire, écrire et utiliser un ordinateur ?

- Oui
 Non

17. Seriez-vous intéressée à participer à des activités de formation pour vous et vos enfants?

- Oui
- Non

18. Est-ce que vous utilisez les ressources communautaires que vous connaissez ?

- Oui
- Non
- Parfois

19. Rencontrez-vous des difficultés lorsque vous cherchez un logement ou que vous essayez d'avoir accès aux différents services publics ?

- Oui
- Non

20. Comment vous sentez-vous lorsque vous faites ce genre de démarches :

- Tout à fait sûre de vous
- Assez sûre de vous
- Pas très à l'aise
- Très mal à l'aise
- Sans objet

21. De façon générale, vous sentez-vous bien en Colombie-Britannique ?

- Oui
- Non

22. Travaillez-vous?

- Oui
- Non (passez à la question 27 si c'est Non)

23. Travaillez-vous:

- À temps plein
- À temps partiel

24. Est-ce que vous avez eu des difficultés à trouver du travail ? (ensuite allez à la question 30)

- Oui
- Non

Si oui, précisez:

25. Est-ce que vous êtes à la recherche d'un emploi?

- Oui
- Non

26. Prévoyez-vous retourner sur le marché du travail?

27. Savez-vous ce qu'il vous manque pour être embauchée ?

28. Est-ce que vous avez l'impression de connaître assez bien les exigences du marché du travail en Colombie-Britannique ?

- Oui
- Non

29. Est-ce que vous aviez déjà de la famille ou des amis établis en Colombie-Britannique à votre arrivée?

- Oui

Non

30. Vous êtes-vous fait de nouveaux amis depuis votre arrivée?

- Oui
- Non

31. Participez-vous à des activités sportives, culturelles, sociales, artistiques ou religieuses?

- Oui
- Non

32. Si vous voulez participer au tirage et/ou recevoir de l'information sur les formations que nous allons développer, prière de laisser vos coordonnées.

Merci beaucoup pour votre participation à ce sondage.

Nom	<input type="text"/>
Téléphone	<input type="text"/>
Courriel	<input type="text"/>
Mode de communication préféré	<input type="text"/>

Annexe B : Protocole d'entente focus (groupe)



Entre la chercheuse- **R, B**

La personne qui livre les informations : **Madame** _____

Je mène une recherche sur les besoins des femmes immigrantes pour le compte du Collège Éducacentre. Je veux mener une entrevue de groupe sur les besoins en matière d'alphabétisation familiale des femmes immigrantes établies en Colombie-Britannique

Votre participation à cette rencontre est très importante pour comprendre comment est vécu/vécue l'intégration et l'alphabétisation familiale par les femmes immigrantes. C'est pourquoi je souhaite vous rencontrer avoir vos points de vue.

Je compte à cette occasion me servir d'un magnétophone, si vous n'y voyez pas d'inconvénient. L'anonymat des informateurs est garanti et je vous assure de la confidentialité de l'entrevue. Les résultats de cette présente recherche seront disponibles au Collège Éducacentre.

D'avance, je vous remercie de votre aimable collaboration.

Déclaration de consentement

Je déclare avoir pris connaissance des clauses et consens à participer à cette recherche.

En foi de quoi, les parties ont signé ce protocole d'entente le

Date _____

La signature de la personne livrant les informations

La chercheuse _____

Annexe C : Questionnaire focus groupe



Modèle de questionnaire pour le Focus groupe (avant la rencontre en groupe)

Questions pour les participantes

- Tranche d'âge 20-30 31-40 41-50 Plus
- Statut matrimonial Seule En couple Divorcée Veuve
- Travail employée En recherche d'emploi Aux études Autre
- Statut d'immigration Résidente Réfugiée Canadienne Autre
- Nombre d'enfants 1 2-3 4-5 5 et plus
- Age de(s) enfant(s) 0-1 an 2-3 ans 4-5 ans 6 ans et plus

Pays d'origine

Langues parlées couramment

- Niveau de scolarité 0 1-6 ans 7-12 12 et plus
- Résidente au Canada depuis 1 an 2-3 ans 4-5 ans 5 ans et plus

Lieu (ville) de résidence

Programmes ou activités pour aider les parents et indirectement leurs enfants. Y a-t-il des programmes / activités que vous aimeriez suivre / qui répondraient à vos besoins ?

EN FRANÇAIS

Cochez un choix par phrase

Peu intéressée Intéressée Très intéressée

Encourager la lecture chez l'(les) enfant(s)

Savoir comment raconter des histoires à l'(les) enfant(s)

Participer à la scolarité de mon(mes) enfant(s)

Mieux connaître les sources d'informations (sur les soins de santé, le système bancaire, l'accès à des produits culturels, etc...) disponibles en français

Encourager l'utilisation du français chez l'(les) enfant(s)

Améliorer mes propres compétences (à l'oral ou à l'écrit) en français

Connaitre les activités à faire avec l'enfant pour mieux stimuler son développement

Améliorer mon employabilité

Améliorer mes connaissances en informatique

Améliorer mes capacités à socialiser

Mieux connaître les normes sociales en CB

Rencontrer d'autres mamans francophones et partager avec elles mes expériences

Être mieux outillée pour aider mon (mes) enfant(s) dans les devoirs.

Connaitre les opportunités d'études

M'informer sur le marché du travail et les exigences des employeurs

Enrichir mon développement personnel

Améliorer la qualité de ma vie

Veillez indiquer le type d'aide nécessaire pour vous aider à poursuivre vos études / une formation.

Type d'aide

Cochez

Aide pour les frais de transport

Une garderie sur place

Un horaire adapté

Une façon de « traduire » mon diplôme

Un service personnalisé en développement des compétences

Des activités sociales

Annexe D : Entrevue

Questions pendant la rencontre avec le groupe

- 1) Vous sentez-vous membre de la communauté canadienne ? Expliquez.
 - a) Vous sentez-vous à l'aise dans la société canadienne?
- 2) En tant que femme immigrante francophone, quelles sont les obstacles que vous avez rencontrés dans votre processus d'établissement au Canada?
- 3) Qu'est-ce que vous a empêché de trouver un emploi ou de suivre des études? Qu'est-ce qui vous a posé problème?
- 4) Quel est votre priorité, l'emploi ou l'éducation ? Expliquez pourquoi.
- 5) Pensez-vous qu'une formation vous aiderait à vous intégrer de façon plus harmonieuse? Expliquez.
 - a) Quelles sont les raisons qui vous poussent à entreprendre une formation?
 - b) Avez-vous l'intention d'entreprendre une formation?

Annexe E : Grille d'analyse des programmes choix

Identification du programme

Titre :

Organisme :

Adresse :

Lieu :

Population visée :

Objectif général :

Objectifs spécifiques :

Description du programme

Ce programme comprend : (lister les activités)

Évaluation des composantes du programme

Activités : [indiquer]

Compétences visées :

Compétences essentielles : lecture, rédaction, communication orale, calcul, utilisation de document, travail en équipe, informatique, capacité de raisonnement, formation continue ;

Compétences linguistiques : cours d'anglais ;

Compétences génériques : la gestion (du stress, du temps, des finances personnelles) ;

Compétences parentales : l'éveil à la lecture, l'éveil à l'écriture, autre ;

Compétences socioculturelles : savoirs, savoirs-faire, savoirs-être.

Compétences spécifiques : santé des femmes, économie familiale.

Pertinence :

Suggestions/adaptations :

TABLEAU SYNTHÈSE DES COMPÉTENCES VISÉES

I: Grille d'analyse du programme: « Creating a Literate Nation by Leveraging the Power of the Family »

IDENTIFICATION DU PROGRAMME

Titre: Creating a Literate Nation by Leveraging the Power of the Family

Organisme : National Centre for Family Literacy

Adresse : <http://www.familit.org/program-profiles/>

Lieu : Arizona, États-Unis

Population visée : Population hispanophone et familles immigrantes

Objectif général : Soutenir le développement économique des familles immigrantes et hispanophones par le biais d'activités de littératie familiale.

Objectifs spécifiques : Développer des programmes d'alphabétisation familiale innovants et adaptés aux populations visées (hispanophones, immigrants, indiens).

DESCRIPTION DU PROGRAMME

« Creating a Literate Nation by Leveraging the Power of the Family » n'est pas un programme en soi, mais un axe général d'intervention qui regroupe plusieurs programmes et initiatives :

Toyota Family Literacy Program (TFLP). Ce programme est destiné aux familles dont la langue seconde est l'anglais et dont les enfants fréquentent les écoles primaires. Ce programme opère sur 75 sites différents répartis dans 25 villes américaines. Établi depuis 2003, ce programme qui s'adresse aux familles hispanophones et aux familles immigrantes, vise le développement chez les adultes de leur compétence langagière en anglais et leurs habiletés de littératie ainsi que le soutien au développement de leurs compétences parentales.

Family and Child Education (FACE). Ce programme est destiné aux familles indiennes américaine (autochtones) ainsi qu'à leurs enfants de la naissance à la troisième année. Ce programme est soutenu par le Bureau de l'éducation indienne (*Bureau of Indian Education*). Ce programme opère dans 44 écoles indiennes américaines et offre des ressources éducatives culturellement adaptées à cette population. À ce jour, le FACE programme a rejoint plus de 25,000 familles.

The Family Literacy-Community College Initiative (FLCCI). Cette initiative s'appuie sur un partenariat entre les programmes d'alphabétisation familiale et les collèges communautaires. Elle vise la formation continue des adultes.

En ce qui concerne plus précisément le Toyota Family Literacy Program qui semble répondre plus étroitement aux objectifs visés dans le projet de Collège Éducacentre : « L'alphabétisation familiale : une clé pour l'intégration des femmes immigrantes en Colombie-Britannique », il faut noter que le site du NCFL n'identifie pas précisément sous le descripteur de ce programme, les activités d'alphabétisation familiale réalisées. Les ressources utilisées (par exemple les fotonovelas) se retrouvent à différents endroits sur le site du NCFL.

C'est pourquoi, afin d'identifier plus précisément les ressources disponibles pouvant être utilisées dans le cadre du programme TFLP, nous avons choisi de répertorier les différents types de ressources médiatiques et activités destinées d'une part, aux parents (uniquement ou avec leurs enfants) ; d'autre part, aux enseignants et aux formateurs.

Ressources pour les parents

- Des stratégies pour aider les enfants qui font face à des situations extrêmement difficiles (feu, divorce, etc.),
- Un calendrier d'activités,
- La revue destinée aux parents « Cultivating readers. Making Reading Active and Fun »,
- Le guide de lecture pour les familles « Family guide to Reading »,
- Des fotosnovelas accompagnées de 11 leçons sur l'implication parentale,
- Une série de baladodiffusions (podcasts) sur des thèmes divers concernant l'implication parentale.

Ressources pour les éducateurs

- Une revue de littérature,
- Des stratégies d'utilisation des ordinateurs dans les programmes d'alphabétisation familiale,
- Un guide pour la formation des volontaires,
- Un guide du praticien « Practitioner Guide » accompagnant les fotosnovelas,
- Les rôles et les responsabilités clés pour le succès du Toyota Families School Model,
- Des ressources supplémentaires pour les apprenants de la maternelle à la 12^e année et les adultes ayant un niveau de compétence faible et intermédiaire en anglais.

Autres ressources

- Un programme communautaire d'activités estivales et artistiques,
- Diverses suggestions pratiques (tips),
- Thinkfinity : une plateforme qui facilite l'accès à des ressources diverses pour les enseignants (plans de leçons, activités éducatives et autres ressources en ligne). Elle offre également un éventail de ressources éducatives pour développer les habiletés de littératie, lesquelles sont destinées aux élèves, à leurs parents et à utiliser lors des programmes après l'école.

ÉVALUATION DES COMPOSANTES DU PROGRAMME

Ressources pour les familles

Matériel : Le calendrier d'activités bilingue (anglais/espagnol).

Ce calendrier propose différentes activités que les parents peuvent proposer aux enfants tout au cours de l'année.

Compétences visées : Lectures + Savoir-faire (Loisirs).

Pertinence : Très pertinent.

Suggestions : Un outil à reprendre et à adapter au contexte minoritaire de la C.-B. Il faudrait répertorier les événements culturels tels que la journée de la francophonie, le festival d'été, des journées portes ouvertes à la bibliothèque, la visite de l'aquarium (un guide francophone est disponible). Il pourrait être intéressant de garder l'idée des deux langues (anglais/français), ce qui permettrait de viser la transversalité des compétences au niveau du développement des compétences essentielles (lecture en français) pour les parents peu alphabétisés et le développement des compétences linguistiques (acquisition du vocabulaire discuté en anglais).

Matériel : La revue destinée aux parents « Cultivating readers. Making Reading Active and Fun ».

Ce document illustré, destiné aux parents, présente les grandes étapes du développement de la littératie (lecture, écriture, communication orale) : de la naissance-deux ans, de trois-cinq ans, six-huit ans. À chacune de ces étapes sont présentées des suggestions d'activités de littératie (lecture de livres pour enfants, histoires, contes, chansons, rédaction). De plus, un glossaire est présenté à la fin du document où sont définis différentes habilités clés de la littératie.

Compétences visées : Compétences parentales (éveil à la lecture et l'écriture) et compétences essentielles (communication orale).

Pertinence : Très pertinent.

Suggestions : Un outil à reprendre et à traduire ou pas en français, en fonction des besoins de la clientèle visée et des objectifs de formation. Dans ce document, le parent sert de modèle à l'enfant, ce qui répond bien aux objectifs visés d'alphabétisation familiale. Il serait utile de suggérer aux parents qu'ils peuvent inclure des activités de littératie dans leur langue d'origine. Les recherches effectuées dans le domaine de la littératie familiale montrent en effet que les activités réalisées dans la langue d'origine servent de support à l'acquisition des compétences en littératie. En effet, les habiletés cognitives acquises dans la langue maternelle peuvent ensuite être transférées à la langue cible (le français ou l'anglais).

Matériel : Le guide de lecture pour les familles « Family guide to Reading ».

Ce guide produit par Scholastics offre aux parents, dans un langage accessible, des informations synthétiques sur les différentes phases de l'apprentissage de la lecture chez l'enfant : 2-5 ans (apprentissage de l'alphabet) ; 6-8 ans (apprentissage des mots) ; 9-12 ans (lit pour apprendre). Chacune de ces phases est accompagnée de suggestions concrètes pour les parents en vue d'encourager l'apprentissage de la lecture chez leurs enfants. Ces suggestions concernent tant le choix des sujets de lecture, l'implication des enfants dans le choix des livres, que le choix de l'espace et l'atmosphère propices aux activités de lecture.

Compétences visées : Compétences parentales (éveil à la lecture).

Pertinence : Très pertinent pour les parents mais aussi pour les formateurs.

Suggestions : Une ressource à distribuer aux parents. Étant donné qu'elle est très courte, elle peut être facilement traduite en français si besoin est. Retenir en particulier dans ce guide l'éventail des sujets de lecture qui sont suggérés aux parents, lesquels tiennent compte des intérêts des jeunes à différents âges (hobbies, sports, etc.). Les formateurs peuvent utiliser ce guide pour modéliser des activités de lecture avec les parents et les enfants. Il est aussi possible de demander aux parents d'apporter les livres qu'ils ont à la maison pour leurs enfants.

Matériel : Les rôles et les responsabilités clés pour le succès du « Toyota Families School Model ».

Ce document sur l'implication parentale à l'école identifie cinq rôles clés pour une implantation réussie du modèle « Toyota Families in School ». Ces rôles sont les suivants : le coordinateur de district, la direction d'école, l'enseignant de l'éducation aux adultes, l'enseignant agent de liaison à l'élémentaire, le parent agent de liaison. Les responsabilités respectives de chacun des rôles sont identifiées.

Compétence visée : N/A

Pertinence : Peu pertinent.

Suggestions : Les responsabilités identifiées sous chacun de ces rôles devraient être consultées si l'objectif est d'implanter un programme d'alphabétisation familiale en milieu scolaire.

Matériel : When Mom and Dad Go to School

Ce document présente quelques modèles d'implantation d'activités de littératie familiale à l'école primaire. Certaines de ces activités sont destinées aux adultes uniquement (cours de langue ; observation de l'interaction entre l'enseignant/les enfants en classe); tandis que d'autres sont destinées aux parents et à leurs les enfants (ex.: des périodes de temps sont allouées pour l'interaction éducative parent/enfant dans la classe). Les activités de littératie sont implantées de manière flexible selon les écoles; elles peuvent se dérouler durant la journée d'école, l'après midi ou le soir. Une section du document fait état des impacts positifs qu'ont eu ces activités aux niveaux de l'implication parentale (accroissement de leur implication dans l'éducation de leur enfants; les parents se sentent accueillis, etc.), des partenariats entre les organismes (collaboration plus étroite), des acteurs scolaires (un rôle clé à jouer dans l'accueil des parents et le succès du programme), et de l'attitude des enfants à l'égard de l'école (moins d'absentéisme, meilleur comportement).

Compétences visées : Compétences parentales (et confiance en soi), compétences linguistiques (cours de langue), compétences socioculturelles (comprendre l'approche éducative, telle que les rapports enseignant/élèves, la manière d'enseigner, l'importance de l'implication parentale).

Suggestions : Ce document est utile pour le coordinateur chargé de structurer l'ensemble du programme de formation. En effet, ce type de programme implique la collaboration des partenaires scolaires (CSF, les enseignants). L'idée d'offrir des activités de littératie directement sur le lieu d'éducation des enfants est intéressante, car cela rejoint une conception intégrée de l'alphabétisation familiale (parents/enfants/école). Cela permet aux parents de suivre des activités répondant à leurs besoins (ex. cours de langue, informatique, etc.), de participer à l'éducation de leur enfant (activités conjointes avec leurs enfants), et de se familiariser avec la culture éducative en C.-B. Ce type de démarche d'alphabétisation familiale est tout particulièrement pertinent pour les parents immigrants qui ont été éduqués dans des systèmes éducatifs différents et qui ne comprennent pas toujours les façons de faire à l'école (les manières d'enseigner, les relations enseignant/élèves, enseignant/parents, etc.); elle l'est aussi pour les parents peu scolarisés qui sont intimidés de venir à l'école fréquentée par leurs enfants. S'il n'est pas nécessairement possible d'implantation dans son intégralité ce type de programme dans les écoles en raison de contraintes diverses (s'assurer la collaboration des enseignants ou des parents, le risque de stigmatiser des parents déjà fragilisés, etc.), il est possible de cibler des activités spécifiques (ex. le conte, les cours d'anglais) qui pourraient avoir lieu sur un site scolaire (ex. école Gabrielle Roy). Dans ce cas, il faudrait prévoir des activités de formation pour les parents uniquement ainsi que des activités réalisées avec les parents et les enfants. Il est possible d'envisager une activité de formation qui serait intégrée à l'activité d'accueil des parents, organisée par l'école en début d'année scolaire. Dans un tel cadre, les parents (avec les autres parents de l'école) pourraient être invités à être des observateurs dans la classe de leurs enfants; cela permettrait d'éviter la stigmatisation de certaines familles tout en favorisant l'implication parentale dès le début de l'année scolaire. Je suggère aussi fortement de solliciter la participation des agents de liaisons (les Téliés) pour réaliser ce type d'activité.

Matériel : Une série de balado-diffusions (podcasts) pour les parents de jeunes enfants (pré-maternelle).

Ces ressources en ligne gratuites sont produites par l'organisation « Thinkfinity ». Les activités présentées dans chacun des huit balado-diffusions (liens ci-dessous) sont structurées autour de livres pour les enfants très populaires ; celles-ci peuvent être facilement réalisées par les parents durant et après la lecture du livre et permettent d'enrichir l'expérience de la communication orale. De plus, chacun des balado-diffusions est disponible en format PDF permettant de travailler la compréhension en lecture.

Compétences visées : Compétences parentales (éveil à la lecture et l'écriture), compétences essentielles (lecture et communication orale).

Pertinence : Très pertinent pour les parents et les formateurs pour les activités d'éveil à la lecture, à l'écriture et à la communication orale.

Suggestions : Un matériel que l'on peut utiliser avec les parents lors des sessions de formation d'éveil à la lecture et à l'écriture. Il faudrait prévoir des livres en français pour réaliser avec les parents les activités proposées. Il est aussi possible d'utiliser les histoires en anglais pour réaliser avec les parents uniquement une activité de pré-lecture, lors de laquelle les parents seraient invités à : 1) décoder le sens du texte ; 2) proposer leur propre interprétation de l'histoire, 3) raconter « leur » version de l'histoire en français. En procédant de cette manière, plusieurs compétences sont visées de manière transversale, telles : les compétences linguistiques (en anglais) et les compétences essentielles en français (la lecture, l'écriture et la communication orale). Par ailleurs, cette activité permet aussi d'engager les parents dans leur apprentissage, de valoriser leur autonomie d'apprenant et de valoriser leur propre expérience culturelle. Les participantes pourraient par exemple interpréter un conte, une histoire en y infusant une signification culturelle propre à leur pays d'origine.

- les fotosnovelas sont décrites dans la section suivante.

Ressources pour les enseignants/formateurs

Matériel : « What Works : An Introductory Teacher Guide for Early Language and Emergent Literacy Instruction ».

Ce guide est destiné aux enseignants du primaire en particulier. Il présente de manière accessible, les recherches dans le domaine de la littératie précoce (*early literacy*) sur lesquelles les enseignants peuvent s'appuyer pour : enseigner les différentes habiletés de littératie, évaluer les élèves, **choisir le curriculum**, aider les parents dans leurs activités de littératie familiale. Ce guide est également utile aux directions d'école afin de leur permettre d'identifier les activités qui sont les plus significatives pour le développement de la littératie chez les élèves. Enfin, ce guide donne un lien internet accessible aux acteurs scolaires (administrateurs, enseignants, volontaires, para-professionnels) où l'on retrouve des activités pour travailler les différentes habiletés de littératie ainsi que des méthodes d'évaluation formelle de ces habiletés dans le cadre scolaire. Source : <http://www.thinkfinity.org/literacynetwork/assessmenttool.aspx>

Ce guide s'articule autour de cinq domaines d'interventions ciblant : a) le code linguistique; b) la communication orale, c) la lecture partagée, d) le rôle des parents dans le développement de la littératie précoce, e) la **planification d'activités ciblées de littératie**. Pour chacune de ces interventions – à l'exception de la dernière - l'on retrouve : une définition; des résultats clés de la recherche à ce sujet; des stratégies pour soutenir les habiletés visées par l'intervention; des suggestions pour intégrer l'intervention ciblée dans les activités quotidiennes; un sommaire; et enfin, des ressources en ligne gratuites.

Compétences visées : compétences parentales (éveil à la lecture, l'écriture), les compétences essentielles (la communication orale).

Pertinence : Un matériel très pertinent.

Suggestions : Ce guide est très utile pour la formation des formateurs qui vont développer des ateliers d'éveil à la lecture et à l'écriture. La personne chargée de la formation des formateurs devrait d'une part, présenter l'information théorique sur chacune des dimensions visées afin de s'assurer de la cohérence globale des interventions de littératie familiale proposée dans les ateliers. D'autre part, modéliser une stratégie d'intervention avec les formateurs en utilisant des ressources en français. Pour cela, il serait utile de consulter la dernière section qui présente **un cadre pour planifier des activités de littératie**. Le formateur peut aussi utiliser les affiches (Posters « it just takes a minute ») qui accompagnent le guide et qui couvrent les informations essentielles à transmettre aux parents. Ces dernières sont disponibles sur le site.

Matériel : Les fotosnovelas.

Les deux fotosnovelas bilingues (anglais/espagnol) portent sur l'éveil à la lecture et l'engagement parental. Ces fotosnovelas ont pour but d'encourager l'acquisition de capacités orales, les programmes d'alphabétisation des adultes/parents, la formation en compétences essentielles. Elles sont disponibles sur CD dans le guide du praticien ci-dessous ou accessible en ligne sur le site suivant : www.famlit.org/foto-novela.

Ces fotosnovelas sont accompagnées d'un guide du praticien « Practionner Guide » écrit dans les deux langues : anglais et espagnol. Ce matériel est destiné aux adultes apprenants d'anglais langue seconde (ALS). Ce matériel comprend 11 leçons portant sur l'engagement parental pouvant être utilisées seules ou en combinaison avec les fotosnovelas. Le format des leçons est facile à lire et à utiliser : si la leçon n'est pas terminée, elle peut être finalisée la session suivante; de plus, les activités proposées sont variées (lecture, écriture, jeux de rôle) et directement en lien avec l'implication des parents à l'école. Ci-dessous, la liste des leçons proposées :

- Leçon 1 : Mettre en place des conférences parent-enseignant (à la demande de l'enseignant)
- Leçon 2 : Avantages de l'implication parentale
- Leçon 3 : Survol du système scolaire américain
- Leçon 4 : Avantages de l'implication parentale (dans la salle de classe)

- Leçon 5 : Avantages de l'implication parentale (à la maison)
- Leçon 6 : Mettre en place des conférences parent-enseignant (à la demande du parent)
- Leçon 7 : Importance d'utiliser deux langues pour le développement des habiletés de littératie (partage par l'enseignant)
- Leçon 8 : Importance d'utiliser deux langues pour le développement des habiletés de littératie (à la maison)
- Leçon 9 : Stratégies de lectures avec les enfants (dans la classe)
- Leçon 10 : Implication parentale des parents (dans la classe)
- Leçon 11 : Stratégies de lectures avec les enfants (à la maison)

Pertinence : Un matériel très pertinent pour intégrer l'apprentissage de l'ALS par des adultes/parents, le développement de compétences essentielles (lecture, écriture), le développement des compétences parentales (à l'école et à la maison) ainsi que des compétences socioculturelles (connaissance du système éducatif). Par ailleurs, ce matériel renforce l'importance d'un **modèle intégré** d'apprentissage des compétences essentielles (lecture, écriture) à des activités d'alphabétisation familiale directement liée à l'implication parentales à l'école et à la maison.

Suggestions : À l'exception de la leçon 3 que devra être adaptée au contexte éducatif de la Colombie-Britannique, toutes les leçons proposées dans ce guide sont facilement utilisables dans un autre contexte éducatif, en raison de la nature générique des informations et activités développées. L'utilisation de **textes authentiques** dans l'apprentissage des compétences essentielles et parentales est définitivement à retenir. L'usage de textes authentiques, comme les lettres destinées au parent ou à l'enseignant, permettent à l'adulte/parent de se familiariser avec le code culturel éducatif en Colombie-Britannique, cela avec l'appui d'un formateur. À mon sens, ce type d'intervention permet aussi d'atténuer le niveau de stress que les parents immigrants francophones peuvent ressentir à l'égard de leur communication avec les enseignants.

Matériel : Une plateforme éducative « Thinkfinity » qui facilite l'accès aux enseignants de ressources diverses : plans de leçons, activités éducatives et autres ressources en ligne. Elle offre par ailleurs un éventail de ressources éducatives et de littérature pour les élèves, leurs parents et les programmes après l'école.

Pertinence : Très pertinent.

Suggestions : Les ressources éducatives proposées peuvent être utilisées par les parents et leurs enfants.

Autres ressources pour les éducateurs :

- La revue de littérature
- L'utilisation d'ordinateurs dans les programmes de littérature familiale
- Un guide pour la formation des volontaires.
- Des outils pratiques (toolkit) pour les éducateurs oeuvrant auprès :
 - d'apprenants de la maternelle à la 12^e année
 - d'adultes ayant un niveau d'anglais faible et intermédiaire (2 guides)
 - des idées pour favoriser l'implication parentale
 - un programme communautaire d'activités estivales et artistiques

Pertinence : Certaines ressources sont très pertinentes, en particulier les guides.

Suggestions : Les deux guides pour les adultes sont intéressants pour travailler les compétences essentielles (lecture, écriture) en anglais avec les parents. Plusieurs des activités proposées sont directement liées à la communication école/parents. L'utilisation de textes authentiques (p. ex. : la lettre aux parents) provenant du contexte scolaire permet de développer les compétences essentielles en lecture et en écriture de l'adulte, tout en les intégrant à des activités d'alphabétisation familiale. Ce type d'approche convient bien à la démarche d'alphabétisation familiale envisagée par le Collège Éducacentre.

Par ailleurs, le guide : « talking about Wordless Picture Books : A tutor strategy supporting English language learners » est à exploiter avec les parents qui sont peu alphabétisés en français. Il est également possible d'utiliser ces leçons dans un cours d'anglais, ce qui permettrait d'intégrer l'alphabétisation familiale à l'apprentissage des compétences linguistiques (cours d'anglais). Les leçons présentées dans ce guide sont très faciles à utiliser avec les parents; elles leur permettent de construire progressivement leurs compétences essentielles, de développer leur confiance en tant que modèle pour leurs enfants, et de tenir compte de leurs besoins et expériences.

SYNTHÈSE DES COMPÉTENCES VISÉES

Compétences Visées	Ressources
Compétences essentielles	<ul style="list-style-type: none"> - What Works (guide pour les enseignants/formateurs) - L'utilisation d'ordinateur dans les programmes de littératie familiale - Deux guides pour les éducateurs oeuvrant auprès des adultes dont la maîtrise de l'anglais est faible (écriture, lecture, communication orale)
Compétences génériques	- N/A
Compétences linguistiques	- When Mom and Dad Go to School (cours d'anglais)
Compétences parentales	<ul style="list-style-type: none"> - Fotonovelas - Calendrier - La revue pour les parents « Cultivating Readers... » - Le guide de lecture pour les familles - When Mom and Dad Go to School - Série d'histoires pour enfants en balado-diffusion - What Works (guide pour les enseignants)
Compétences socioculturelles	<ul style="list-style-type: none"> - When Mom and Dad Go to School (implication à l'école, comprendre les rapports enseignants/élèves) - Calendrier (Loisirs)
Compétences spécifiques	N/A

II: Grille d'analyse du programme : « Du Français pour toi »

Identification du programme

Titre : Le Français pour toi

Organisme : Groupe Alpha Stoneham

Date : 1993

Adresse : <http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/alphabet/toc.htm>

Lieu : Intervention sur un vaste territoire isolé dans trois principaux secteurs : Stoneham, Tewkesbury et Saint-Adolphe (Québec).

Population visée : Jeune femmes, mères de famille peu alphabétisées

Objectif général : Rejoindre une population marginale et sous-scolarisée

Objectifs spécifiques :

- Briser l'isolement géographique, psychosocial et culturel de jeunes femmes en difficulté de lecture et d'écriture,
- Initier un service d'information personnalisé pour un retour à l'école ou sur le marché du travail,
- Sensibiliser la population de Stoneham-Tewkesbury à l'existence de la problématique de l'analphabétisme,
- Élargir les moyens d'action dans le milieu.

Description du programme

Ce programme comprend six projets d'interventions en alphabétisation familiale:

- Du Français pour toi,
- S.O.S. Lecture,
- Je Lis avec mon Enfant,
- Interventions Familles-École,
- L'Alphabétisation, ça commence à la maison,
- Aide à la lecture et Estime de soi.

En général, tous les différents moyens d'alphabétisation et de renforcement d'instruction sont mis en œuvre à la maison et dans la collectivité pour les enfants, les parents et les membres de la famille élargie.

Dans sa démarche d'alphabétisation, le Groupe Alpha-Stoneham tient compte de la culture familiale, de son expérience et de ses habitudes comportementales face à l'alphabétisation afin de les renforcer. De manière concrète, cela consiste à accompagner les parents en partenariat étroit avec les enfants à travers une multitude d'activités d'apprentissage en lien direct avec la lecture et l'écriture.

La réappropriation de ces rôles respectifs se déroule à la maison et dans le milieu communautaire par le biais d'activités :

- D'alphabétisation adultes/parents : utilisation de matériel approprié pour renforcer les capacités de base en lecture, écriture, calcul, tests d'aptitude et orientation scolaire;
- D'encadrement du parent face à la scolarité de son jeune (appel aux ressources parentales);
- D'encouragement de l'adulte/parent comme modèle d'apprentissage positif pour son enfant;
- Ludiques et pédagogiques pour enfants d'âge préscolaire (stimulation psycho-éducative);
- D'apprentissage pour enfants d'âge scolaire (aide aux devoirs et aux leçons/soutien particulier/apprentissage académique spécifique face à l'échec et/ou au décrochage scolaire);
- Ludiques, éducatives et créatives pour les parents/enfants (matériel du conte/l'heure du conte/création du livre/jeu).

Évaluation des composantes du programme

En conformité avec notre mandat, seul le projet "Du français pour toi" est analysé.

Activités : Plusieurs activités ont été entreprises dans le cadre de ce projet :

- Pré-alphabétisation à domicile/rencontres individualisées,
- Formation d'un groupe de jeunes mères/support d'ateliers éducatifs,
- Mise en place d'un réseau de transport gratuit,
- Mise en place d'un service de garderie gratuite,
- Visites en groupe d'établissements scolaires (formation professionnelle)
- Journées portes-ouvertes.

Compétences visées :

Le document consulté « L’alphabétisation familiale : une histoire de famille » ne rentre pas dans le détail du contenu des activités réalisées sous chacun des points. Toutefois, la plupart des objectifs visés dans les projets du Groupe Alpha-Stoneham se rapportent à l’acquisition ou le renforcement des compétences essentielles (lecture, écriture, calcul), le développement des compétences parentales (lecture, écriture) ainsi que le développement de compétences socioculturelles (se familiariser avec l’école, soutenir l’implication des parents dans l’apprentissage scolaire de leurs enfants et développer leur estime de soi à ce niveau, enfin, briser l’isolement culturel et psychologique des femmes analphabètes marginalisées).

Pertinence : Oui, en particulier l’éventail des activités proposées qui servent de support à un programme d’alphabétisation (p. ex. : le service gratuit de garderie et le transport gratuit).

Suggestions/adaptations : La combinaison d’une variété d’activités réalisées dans différents lieux et avec différents acteurs (parents, parents-enfants, groupe d’entraide) est intéressante. Il est ainsi facile de combiner des visites individualisées à domicile qui permettent de répondre aux besoins particuliers des familles (ex. aide aux devoirs), et des activités éducatives réalisées en équipe. Pour les femmes immigrantes francophones, le groupe de soutien est important car il permet de briser l’isolement, d’échanger sur leurs expériences et de renforcer les démarches d’alphabétisation individuelle. Cet intérêt a d’ailleurs été exprimé lors du sondage réalisé auprès des femmes francophones.

Il faudrait aussi retenir le service gratuit pour la garderie et le transport ; de même que les visites en groupe d’établissements scolaires, lesquelles favorisent le rapprochement de l’école avec la famille, en particulier pour les familles peu alphabétisées ou provenant d’un milieu socio-économique défavorisé qui sont parfois intimidées par l’école et évitent de s’y rendre.

De plus, il faut aussi souligner l'intérêt d'activités réalisées avec la famille élargie pour renforcer la prise en charge par l'ensemble des membres de la famille de l'alphabétisation familiale.

Enfin, je suggère plus largement de retenir les pistes générales qui encadrent les projets d'alphabétisation familiale du Groupe Alpha-Stoneham. Celles-ci permettent de clarifier les objectifs généraux et spécifiques visés par un programme d'alphabétisation familiale et d'identifier les stratégies à suivre pour l'établissement d'un calendrier d'intervention. Ces pistes sont reproduites ci-dessous (pp. 18-19) et j'y ai rajouté le caractère gras pour identifier les points importants :

Il faut établir préalablement la mission fondamentale ou le but ultime des objectifs de départ, soit :

- Permettre l'appropriation de l'écrit par un grand nombre de personnes adultes ou enfants en regard de **leurs besoins, de leurs cultures et de leurs pratiques quotidiennes** en vue d'assurer leur mieux-être et d'en faire profiter toute la communauté dans son ensemble.
- Prioriser les activités sur l'utilisation et la maîtrise de l'écrit dans leurs vies quotidiennes ce qui suppose de redonner aux familles leur place et leur pouvoir de premiers éducateurs.
- Dépasser la perspective de l'apprentissage formel de la lecture, de l'écriture et du calcul pour élargir et **centrer les interventions sur l'utilisation et l'appropriation de l'écrit.**

Cela permet de définir et d'orienter les objectifs spécifiques qui prévalent sur le terrain afin de rejoindre adéquatement les clientèles suivantes :

- Parents sous-scolarisés avec enfants d'âge préscolaire;
- Familles monoparentales sous-scolarisées avec enfants d'âge préscolaire et scolaire;
- Familles élargies avec membres influents (parents, enfants, grands-parents, oncles et tantes);
- Adultes analphabètes avec enfants scolarisés;
- Groupes d'âge enfants : de la naissance à la pré-adolescence;
- Groupes d'âge jeunes adultes : de 16 à 25 ans.

Autrement dit, les interventions d'alphabétisation familiale visent l'adulte et l'enfant et sont développées en partenariat avec ces derniers. La structure familiale devient ainsi "l'acteur de son propre processus d'alphabétisation" (p.14), ce qui correspond bien aux objectifs visés par le Collège Éducacentre. Cela suppose par ailleurs une certaine flexibilité dans la mise en place des activités d'alphabétisation familiale. Les dimensions importantes à prendre en compte dans l'identification de la clientèle cible sont aussi utiles pour le Collège Éducacentre; celles-ci comprennent : les groupes d'âge, les structures sociales et familiales, les modes de pratique de l'écrit, les conditions matérielles usagères et les modes de transmission des savoirs.

SYNTHÈSE DES COMPÉTENCES VISÉES

Compétences Visées	Ressources
Compétences essentielles	- Lecture - Écriture - Formation professionnelle (nature non précisée)
Compétences génériques	- N/A
Compétences linguistiques	- N/A
Compétences parentales	- Lecture - Écriture
Compétences socioculturelles	- Briser l'isolement - Prise de confiance en soi
Compétences spécifiques	- N/A

III: Grille d'analyse du programme : « Travail en vue »

IDENTIFICATION DU PROGRAMME

Titre : Travail en vue

Organisme : Centre de documentation sur l'éducation et la condition féminine

Adresse : <http://cdeacf.ca/femmes/Ressources/TravailEnVue>

Lieu : En ligne

Population visée : Les femmes de plus de 40 ans en réorientation professionnelle.

Objectif général : Fournir aux femmes de plus de 40 ans une formation en ligne leur permettant de développer leur projet de réorientation professionnelle.

Objectifs spécifiques : Ce programme vise le développement des compétences essentielles en informatique ainsi que la valorisation de soi et l'établissement d'un réseau de partage des connaissances. Plus précisément, les trois compétences suivantes sont identifiées :

- a) bâtir une image positive de soi,
- b) accroître ses connaissances des technologies de l'information et de la communication,
- c) partager ses réflexions et ses connaissances avec les autres.

DESCRIPTION DU PROGRAMME

Ce programme en ligne comprend des sections s'emboîtant les unes aux autres pour culminer avec la réalisation du projet de réorientation professionnel :

- Exploration... de mon univers d'internet
- Mon carnet : Écrire... mes réflexions, mes recherches
- Réseau de partage : Former une communauté
- Mon projet : Réaliser mon plan d'avenir

Chacune de ces sections propose diverses activités de lecture, d'écriture, d'écoute et de partage en réseau qui permettront aux femmes participantes en réorientation professionnelle d'atteindre les objectifs spécifiques visés présentés ci-dessus.

EVALUATION DES COMPOSANTES DU PROGRAMME

Activité : Section 1 « Exploration... de mon univers d'internet »

Cette section est construite autour de trois étapes : 1) Points de vue, 2) Activités, 3) Panorama de ressources.

À l'étape 1, la participante inscrite à la formation est invitée à explorer les grandes thématiques suivantes :

- [Le mitan de la vie](#)
- [Les valeurs](#)
- [La réalisation de soi](#)
- [L'engagement social](#)
- [Les femmes et le travail](#)

En cliquant sur le premier lien "Le mitan de la vie", les participantes accèdent à un court video (5 minutes) qui présente le témoignage d'une femme ayant effectué une réorientation professionnelle. Après le visionnement du video, les participantes sont invitées à lire les textes et les questions accompagnant le video. Elles peuvent ensuite s'en inspirer pour écrire leurs propres réflexions dans la boîte "réflexion", située en bas de page. Ces réflexions seront sauvegardées dans le "Carnet de réflexion"; les participantes peuvent consulter leur carnet tout au long de leur formation et partager certaines réflexions avec les autres participantes inscrites sur le réseau.

Ensuite, chacun des thèmes présente l'accès à des sous-thèmes spécifiques. Par exemple, sous le thème "Mitan de la vie", l'on retrouve les sous-thèmes suivants : a) [Le mitan de la vie](#), c'est...; b) le [« démon du midi »](#), c) Mitan et corps, d) [Mitan et](#)

ménopause, e) [Des défis à relever](#), f) [Transition et équilibre](#), g) [Mitan et travail](#), h) [Une pause](#).

Les informations présentées dans les différents sous-thèmes sont très synthétiques et les questions (ou petits quiz) posées servent à alimenter la réflexion personnelle des participantes. Encore une fois, à la fin de chaque sous-thème, les participantes doivent écrire leur propre réflexion dans la boîte “réflexion”.

Lorsque l’exploration d’un thème est terminée, les participantes peuvent passer à l’étape 2 : “Des activités à réalisées”. Chaque activité se présente sous la forme d’un questionnaire récapitulatif sur sept thématiques qui contribueront à alimenter leur projet de réorientation. Ces thèmes sont les suivants: mes intérêts, mes valeurs, mes compétences, mes qualités, mes expériences, mon engagement social, la viabilité de mon projet.

Enfin, à l’étape 3, les participantes peuvent explorer des ressources en ligne (sites internet pour préparer une entrevue, modèles de CV, noms d’organismes professionnels, etc.)

Activités :

- Section 2 « Mon carnet : Écrire... mes réflexions, mes recherches »
- Section 3 « Réseau de partage : Former une communauté »

Les activités touchant à ces deux sections sont réalisées au fur et à mesure de l’exploration des thématiques de la section 1.

Activité : Section 4 « Mon projet : Réaliser mon plan d’avenir »

Cette section représente le but de la formation en ligne. La participante doit rédiger de manière détaillée un dossier intitulé “Mon projet de réorientation” se présentant en neuf parties. Sept de ces parties correspondent aux sept activités et aux sept catégories de réflexions inscrites dans le Carnet d’exploration (mes intérêts, mes valeurs, mes compétences, mes qualités, mes expériences, mon engagement social, la viabilité de mon projet).

L'élaboration du projet de réorientation s'appuie sur les résultats de toutes les étapes de leurs parcours d'exploration (section 1), de leurs réflexions et des résultats de leurs recherches inscrits au fur et à mesure dans leur Carnet d'exploration (Section 2), et leurs réponses aux sept activités (Section 3). Finalement, cette section propose une démarche de réflexion active et rétrospective, laquelle doit permettre aux participantes de faire la synthèse de leur démarche de réinsertion professionnelle, d'en dégager le sens et de l'ouvrir sur l'avenir.

Compétences visées : Apprendre à se connaître, développer l'estime de soi, briser l'isolement, soutien au développement des compétences essentielles en lecture, écriture, écoute.

Pertinence : Très pertinent.

Suggestions : Une formation très intéressante qui s'adresse surtout aux femmes francophones (québécoises) ayant une bonne maîtrise des compétences essentielles et du français. Ce matériel est intéressant car il permet d'explorer des avenues professionnelles, de briser l'isolement des femmes tout en se familiarisant avec la technologie informatique. Inclure ce type de formation dans un programme d'alphabétisation, mais prévoir pour les femmes immigrantes dont le niveau de français est plus faible, une à deux séances pour les introduire au matériel.

SYNTHESE DES COMPETENCES VISEES

Compétences Visées	Ressources
Compétences essentielles	- Lecture - Écriture - Écoute - Maîtrise de l'apprentissage en ligne
Compétences génériques	- N/A
Compétences linguistiques	- N/A
Compétences parentales	- N/A
Compétences socioculturelles	- Prise de confiance en soi - Briser l'isolement
Compétences spécifiques	- Connaissances des ressources pour l'insertion en milieu du travail

