

BELGIQUE-BELGIË

P.P.

BRUXELLES – BRUSSEL X

BC 1528

LE JOURNAL DE

L'ALPHA



Relations familles - école
Alphabétisation familiale (suite)



N°158

Mai 2007

*Périodique bimestriel - Bureau de dépôt Bruxelles X - N° d'agrément : P201024
Expéditeur : Lire et Ecrire Communauté française - Rue Antoine Dansaert 2a - 1000 Bruxelles*



RÉDACTION

Lire et Ecrire Communauté française a.s.b.l.
Rue A. Dansaert, 2a - 1000 Bruxelles
tél : 02 502 72 01
courriel : journal.alpha@lire-et-ecrire.be

SECRETAIRE DE REDACTION

Sylvie-Anne GOFFINET

COMITE DE REDACTION

Catherine BASTYNS
Jean CONSTANT
Mathieu DANERO
Anne GILIS
Magali JOSEPH
Véronique MARISSAL
Véronique RAISON
Paule VAN ROY
Annick WUESTENBERG

EDITRICE RESPONSABLE

Catherine STERCQ
rue A. Dansaert, 2a
1000 Bruxelles

MISE EN PAGE

piezo.be

PHOTO DE COUVERTURE

Philippe JEUNIAUX
Mission photographique de la CEDD de Bruxelles

ABONNEMENTS

Belgique : 25 €

Etranger : 30 €

A verser à Lire et Ecrire a.s.b.l.

Compte n°001-1626640-26

N° IBAN : BE59 0011-6266-4026

Code BIC : GEBABEBB

Agence FORTIS

Place de la Bourse, 2 - 1000 Bruxelles

Membre de l'Association des
Revue scientifique et culturelles
ARSC-www.arsc.be

Les objectifs du Journal de l'alpha

- > Informer et susciter réflexions et débats sur des thèmes pédagogiques et politiques liés à l'alphabétisation et à la formation de base des adultes peu scolarisés.
- > Favoriser les échanges de pratiques pédagogiques centrées sur le développement personnel et collectif, la participation à la vie sociale, économique, culturelle et politique des personnes en formation.
- > Mettre en relation les acteurs du secteur de l'alphabétisation et de secteurs proches dispersés géographiquement ou institutionnellement.
- > Ouvrir un espace rédactionnel aux intervenants de ces secteurs.

Une rubrique 'Droit de réponse' permet de réagir au contenu du journal.

La contribution des lecteurs est également attendue pour partager réflexions, expériences ou lectures, ou pour communiquer des infos.

PROCHAINS DOSSIERS :

- > Enjeux de l'alphabétisation aujourd'hui
- > Des livres *coups de coeur*

**Le Journal de l'alpha est publié
avec le soutien du Ministère
de la Communauté française,
Service de l'Éducation permanente**



CULTURE
ÉDUCATION PERMANENTE

Dossier : Relations familles-école et alphabétisation familiale (suite)

Edito : Faisons-nous tous depuis toujours de l'alphabétisation familiale ?	5
Catherine STERCQ – Coprésidente de Lire et Ecrire Communauté française	
Réunion de mamans au lavoir	8
Noëlle DE SMET – CGé (texte tiré du livre <i>Au front des classes</i>)	
Entre l'école et la famille : le défi d'une co-éducation	11
Bruno HUMBEECK, Willy LAHAYE, Antonia BALSAMO et Jean-Pierre POURTOIS CERIS / Université de Mons-Hainaut	
Questionnement sur la nécessité de mener un projet d'alphabétisation familiale... 20	
Kristine MOUTTEAU – Collectif Alpha Saint-Gilles	
L'alphabétisation familiale :	
problématique, réalisations et approche partenariale	22
Sylvie ROY – Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys / Montréal	
L'école des familles	31
Colette DELTOUR – Couleur Café / Malmédy	
Alphabétisation familiale : comment renforcer la place des pères ?	33
Cécilia LOCMANT – Lire et Ecrire Communauté française	
Une association de parents d'élèves active au niveau de l'ensemble d'un quartier.. 39	
Interview de Abdelhamid GHANOUI – Association de parents saint-gillois	
Prise en compte de l'illettrisme dans le suivi scolaire des enfants	44
Malou PLUMER – Lire et Ecrire Centre-Mons-Borinage	
Ensemble pour favoriser la réussite scolaire	48
Sylvie-Anne GOFFINET – Lire et Ecrire Communauté française	
Outil	
At home with family learning – Apprendre chez soi en famille	57
National Adult Literacy Agency (NALA) / Irlande	
Recension	
Pour aller plus loin : alphabétisation familiale.....	58
France FONTAINE – Centre de documentation du Collectif Alpha	

Livres-Médias-Outils

Les chemins de la pédagogie	64
Francis TILMAN et Dominique GROOTAERS	
Le savoir, ça se construit, l'émancipation aussi	65
<i>Dialogue</i> , n°120, avril 2006	
La facture	66
Collectif Alpha / Lire et Ecrire Bruxelles	
Mémoire... plaisir et liberté	66
Coordination des Ecoles de Devoirs de Bruxelles	

En pages centrales : un récapitulatif des numéros 149 à 153

Faisons-nous tous depuis toujours de l'alphabétisation familiale ?

L'ALPHABÉTISATION FAMILIALE ne fait jusqu'à présent pas partie de notre vocabulaire courant. Pourtant aujourd'hui, après les Etats-Unis et le Canada, voici que nous arrive ce nouveau terme et que l'Europe à son tour soutient des projets d'alphabétisation familiale.

L'alphabétisation a toujours une dimension familiale. Lorsqu'un ado voit subitement sa mère regarder le monde autrement, lorsqu'un conjoint commence à ouvrir le courrier, lorsqu'un 'vieux' enfant vivant chez ses 'vieux' parents découvre qu'il peut se débrouiller seul, ou lorsqu'un enfant, un conjoint, un parent s'arrange pour arrêter le processus d'alphabétisation du membre de la famille qui commence à s'émanciper de sa tutelle, entraînant la modification du système familial, il y a bien une répercussion sur la famille de l'alphabétisation d'un des siens.

Mais ce nest pas de cela qu'il s'agit.

Dans son article Sylvie Roy, qui préfère parler d'actions de prévention de l'analphabétisme que d'alphabétisation familiale, nous apprend que l'alphabétisation familiale désigne une approche « *visant l'apprentissage et l'usage de l'écrit auprès de parents et de jeunes enfants, souvent avant l'entrée de ceux-ci à l'école* » et que « *les projets qui portent l'appellation d'alphabétisation familiale, bien que très variés, touchent en général à trois pôles centrés sur la famille :*

- *l'amélioration de la littératie chez les parents (attitude, comportement, habileté de lecture) ;*
- *la sensibilisation des enfants à la lecture et l'écriture ;*
- *les activités de formation ou d'information visant à outiller les parents dans leur rôle de premiers éducateurs de leurs enfants ».*

Il s'agirait donc tant de cours d'alpha centrés sur le projet de tous ceux qui viennent s'alphabétiser 'pour pouvoir aider les enfants à l'école', que d'activités scolaires ou extrascolaires.

Si Sylvie Roy indique que les meilleurs résultats semblent obtenus lorsque parents et enfants travaillent ensemble et si cette caractéristique pourrait effectivement définir un champ spécifique, les définitions des dictionnaires spécialisés ne la reprennent pas.

Ainsi, pour un de ceux-ci, il s'agit d'un « *processus de formation dans lequel les parents acquièrent les habiletés et comportements de lecture afin de soutenir et d'améliorer l'apprentissage de leurs enfants* »¹. L'alpha familiale se situe ici clairement dans une optique de prévention de l'échec scolaire, désigne un public – des parents en difficulté avec l'écrit – mais ne se définit pas par un type d'action particulier – cours d'alpha classique, groupe de projet et alphabétisation fonctionnelle axée sur la lecture de livres aux enfants, approche thématique centrée sur le fonctionnement de l'école,...



Pour un autre, il s'agit d'un « processus de formation par lequel des parents acquièrent les habiletés, les attitudes, les valeurs et les comportements associés à la lecture afin d'améliorer leurs conditions de vie et celles de leurs enfants »². Ici l'alpha familiale désigne le même public – les parents en difficulté avec l'écrit – mais se situe dans une optique d'acculturation et d'insertion sociale... avec un fort relent d'intégration à un ordre établi et à un modèle de développement imposé par d'autres.

Lancé par les fondations des 'first ladies' américaines, le concept d'alphabétisation familiale est souvent critiqué en ce qu'il attribue à la famille et à l'individu la responsabilité première de leur situation (échec scolaire, pauvreté,...), sans tenir compte de la responsabilité des systèmes scolaires et économiques.

Un dernier dictionnaire, plus récent, définit l'alphabétisation familiale comme une

« intervention culturelle et socioéducative qui vise à développer dans le milieu familial et dans la communauté des attitudes et des pratiques positives, soutenues par un environnement stimulant, à l'endroit de la lecture et de la communication »³. Cette définition est fondamentalement différente des deux autres. Il ne s'agit plus d'abord ou nécessairement d'apprendre à lire et à écrire. Elle replace la famille dans un quartier, un environnement qui, s'il n'est pas stimulant, s'il n'est pas lui-même 'lettré', ne permettra jamais l'acquisition d'un statut de lecteur, préalable indispensable à tout apprentissage. Sans oublier que l'école aussi fait partie de l'environnement et qu'elle devrait, elle aussi, être stimulante, légitimer les pratiques familiales, confirmer les parents dans leur rôle éducatif et dans leur apport à la scolarité de leurs enfants.

Comme Sylvie Roy, certains utilisent aussi le terme d'alphabétisation familiale dans

le sens « *d'activités de formation ou d'information visant à outiller les parents dans leur rôle de premiers éducateurs de leurs enfants* ».

Il ne faut pas être analphabète pour se retrouver désarmé face à des problèmes de scolarité, une crise d'adolescence, la gestion de la télé ou de l'ordinateur, ... Ce sont pourtant les parents de milieu populaire les moins scolarisés qui sont souvent désignés comme incapables... et comme responsables des difficultés de leurs enfants. Dans cette optique, l'alphabétisation familiale pourrait facilement basculer vers des activités de contrôle des familles 'à problèmes', celles-ci se voyant orientées vers des programmes d'alphabétisation familiale dans le cadre de la mise en œuvre de 'stages parentaux' qui seraient imposés aux parents « *ayant connaissance de l'absentéisme répété de leurs enfants et ne prenant aucune initiative en la matière* »⁴.

Une manière différente « *d'outiller les parents dans leur rôle de premiers éducateurs de leurs enfants* » est de briser la logique d'actions 'sur' les familles, 'à la place de' ou centrées sur des 'déficits' à combler.

Face au constat que les sources d'informations et les structures de soutien existantes sont inaccessibles aux personnes peu scolarisées, des expériences de groupes de parole réunissant ces parents ont été tentées, postulant que les parents – même s'ils rencontrent des difficultés – ont des compétences et qu'ils détiennent des solutions, parfois sans le savoir.

Et certaines expériences portées par ou centrées sur les pères nous rappellent – heureusement ! – que ce n'est pas seulement aux mères que doit s'adresser l'alpha familiale,

mais bien aussi aux pères, éducateurs à part entière de leurs enfants.

Alors l'alpha familiale, un nouveau concept à utiliser ? Uniquement avec modération ! Je serais personnellement tentée de ne l'utiliser que de manière très spécifique pour les actions où parents et enfants travaillent ensemble.

Catherine STERCQ
Coprésidente

1. **Thésaurus du Centre de documentation du Collectif Alpha.** Consultable sur le site www.centredoc-alpha.be (à la page <http://www.centredoc-alpha.be/Thesaurus.htm&numrec=051919446919120>).
2. **Thésaurus canadien d'alphabétisation, 1996** (2ème édition). Consultable en ligne sur le site www.thesaurusalpha.org (à la page : <http://www.thesaurusalpha.org/mtw.exe?linkType=term&w=344&k=french&s=5&t=2&n=1&l=60>).
3. Renald LEGENDRE, **Dictionnaire actuel de l'Éducation**, Ed. Guérin, Montréal, 2005 (3ème édition), p. 48.
4. **Délinquance juvénile**, Communiqué de presse du Conseil des Ministres, 28 avril 2006 (<http://presscenter.org/repository/news/aae/fr/aaef2754669537775e657a729e0e6690-fr.pdf>).



Réunion de mamans au lavoir

Quand des parents ont l'occasion de s'exprimer sur la scolarité de leur enfant, hors du contexte de l'école, arrivent les questions essentielles qui montrent qu'ils s'intéressent à la scolarité de leur enfant, qu'ils se soucient de son apprentissage. Quand des enfants ont l'occasion de montrer et d'expliquer ce qu'ils font en classe, ils prouvent que, sous des dehors parfois trompeurs, ils se mobilisent pour apprendre. Quand une personne extérieure à l'école écoute ce que les uns et les autres ont à dire, il y a fort à parier pour que ce soit là que se fasse le véritable échange, au lavoir ou ailleurs... Mais quand l'école changera-t-elle donc pour que cela soit aussi possible en ses murs ?

Un mardi au lavoir, 17 heures. Rachid, sept-huit ans, cartable sur le dos, retour de l'école sans doute, donne des coups de pied dans les machines, crache dans les séchoirs, secoue l'essoreuse, tire les cheveux d'une petite (sa sœur ?), pince le bras de sa mère partagée, elle, entre lui, la petite fille, un bébé et deux grands paniers de linge à sécher. J'attends sur un banc qu'une machine se libère et j'assiste, me demandant si je ne vais pas finir par 'un peu aider', à tous les grognements de Rachid qui, après l'école, aimerait peut-être se trouver ailleurs. La maman excédée finit par crier au gamin : « Va un peu t'asseoir à côté de la dame là-bas. » La 'dame' se recule. Ce n'est pas lui qui vient. C'est la petite sœur. Elle me montre un bracelet, elle me parle de 'son' bébé, elle me demande de remettre un ruban dans ses boucles. Rachid pendant ce temps se tape la tête sur la porte, sur la vitrine, sur les murs en nous regardant du coin de l'œil, sa sœur et moi. La petite continue à

bavarder et je l'oriente vers le gros cartable de son grand frère et vers une petite voiture qu'il lui a donnée. Au début, elle se plaint : « Il est méchant, il me frappe. » – « Mais est-ce qu'il sait écrire ton nom ? » (moi, les noms... je vois toujours que les gosses y tiennent !). La petite me regarde étonnée, puis regarde son frère. Lui, debout à l'autre bout du banc descend, vient vers nous pour hurler « oui » et « elle, elle va même pas à l'école ». La petite me dit qu'il a des livres dans son cartable. Rachid se rapproche en traînant les pieds. De loin, la maman me dit : « Il est à l'école spéciale », comme pour me prévenir (de quoi ?).

Entre-temps, je remplis vite une machine libre et le gamin me suit, tête baissée, bouche en moue. Je lui demande de m'aider. Ce qu'il fait. Quand la machine est fermée et tourne, je me rassieds sur le banc, tout au bord pour y laisser une place où il pourrait venir.

Lui ne se cogne plus la tête de tous les côtés. C'est son cartable maintenant qui prend les coups. Il marche à reculons et cogne ce cartable contre la porte, la vitrine, des murs, des dos de femmes. Je lui demande si son cartable n'est pas trop lourd, s'il ne veut pas le déposer. Je pense qu'il n'a pas entendu puisqu'il continue son petit jeu mais au bout de cinq minutes, il vient le taper à côté de moi puis s'encourt redonner ses coups de pied partout, y compris aux petits qui pleurent. Je demande à la petite qui suit son grand frère des yeux, si elle sait ce qu'il y a dans le cartable, fort assez pour que Rachid m'entende. Il se précipite, arrache le cartable des mains de la petite qui n'avait fait que tendre une main pour l'ouvrir, le dépose brutalement sur mes genoux, l'ouvre et en sort deux grands classeurs. Il les installe sur le banc, plus doucement déjà et s'agenouille devant. Il commence à tourner les pages et à m'expliquer. La petite sœur pose des questions. Moi aussi. Je suis sidérée de la clarté avec laquelle Rachid m'explique toutes sortes d'exercices où il est question de latéralisation, de schéma corporel, de calcul et d'écri-

ture. Page par page, il explique. La petite sœur admire. La maman regarde de loin. Je demande à Rachid s'il a déjà montré ça à sa maman. Non.

On appelle la maman.

« *C'est que des dessins...?* » – « *C'est pas vrai* », dit Rachid. « *On COMPARE des dessins* » (il a dit ce mot-là !).

La maman s'assied, un peu intéressée. Rachid et moi, on reprend les pages depuis le début. Il explique à sa maman, en français et en marocain. La maman l'écoute, puis me dit : « *Et lire ? Il sait lire avec ça ?* » Rachid tourne vite les pages et montre à sa maman des mots et des lettres. Celles de son nom. Il la fait lire en tenant son doigt à elle sous les lettres de Ra-chi-d. La maman sourit, puis me dit : « *Est-ce que c'est bien l'école spéciale ?* » Que dire en quelques mots ? J'explique un peu la démarche vue dans le classeur. Rachid ajoute : « *On apprend à lire et on n'est pas des fous et on a visité une ferme, on a... on a...* ».

« *Est-ce qu'il saura écrire ?* », me demande la maman. Peut-être que même sans savoir





lire, elle remarque sur les feuilles l'écriture irrégulière, hésitante, très grande de son fils. Peut-être qu'elle a déjà vu des écritures autres ? Je ne sais pas. Rachid ne dit rien. Il baisse la tête et fait sa moue comme au début. Peut-être est-ce un problème pour lui (j'avais vu une phrase écrite sur une des feuilles : « *Fais un effort pour écrire mieux !* »). Lui faire écrire quelque chose ici, maintenant, pour montrer... mais quoi qui ne le piégerait pas ? Et quoi qui parlerait à la maman ? J'ai rapidement vu les lettres déjà apprises. Je lui demande comment on dit 'maman' en marocain (il n'a pas encore appris le 'an' de maman en français). Je voulais lui demander prudemment d'écrire le mot dit mais lui, sans attendre, s'est mis à écrire en minuscules et en majuscules 'IMA' sur la buée de la vitrine. Une fois, deux fois, lentement... puis vite et partout sur cette vitrine qui est très grande. La maman riait. Lui debout courait sur toute la longueur du banc placé devant la vitrine comme devant un tableau. Il écrivait, puis contemplait son oeuvre et aussi son effet dans le lavoir. La petite sœur a commencé à imiter les lettres.

Trois autres mamans sont venues voir le classeur, la vitrine. Elles avaient toutes des choses à dire de l'école aussi.

Il était 18h30. Ma machine était arrêtée. Leurs séchoirs tournaient. La maman de Rachid avait fini de sécher sa lessive. Lui emballait ses classeurs. J'aurais voulu lui souffler que Rachid veut dire 'guide' mais une maman me parlait de son fils renvoyé. Rachid allait partir. On s'est juste donné un baiser. J'ai réalisé que j'avais oublié de mettre du savon dans ma machine ! Est-ce que je recommence à la tourner avec du savon ? M... J'ai encore plein de boulot pour ce soir. La maman dont le fils est renvoyé s'assied. Elle a le temps : trois machines en route. Je recommencerai la mienne. Que faire avec ce fils ? Dans quelle école aller ? Les jeunes qui... les jeunes que...

Il est 20h15 quand je quitte ce lavoir. Dans une main pèse le sac de linge enfin lavé ! Dans l'autre se blottit ce petit pain chaud pétri avec Rachid, sa sœur et sa maman, dans la troisième se pressent des questions : pourquoi ce gosse est-il à l'école spéciale ? Pourquoi les parents ne peuvent-ils pas questionner plus ? Etre écoutés plus ? Dans leurs mots ? Est-ce qu'il ne vaudrait pas mieux carrément passer du temps dans certains lavoirs plutôt que d'organiser des réunions dont les discours, sans savon, ne lavent pas les taches profondes ?

Noëlle DE SMET

Texte tiré de : **Au front des classes**, Editions Talus d'approche, 2005, pp. 43-46 (publié précédemment dans *Echec à l'échec*, n° 93, juin 1993)

Entre l'école et la famille : le défi d'une co-éducation

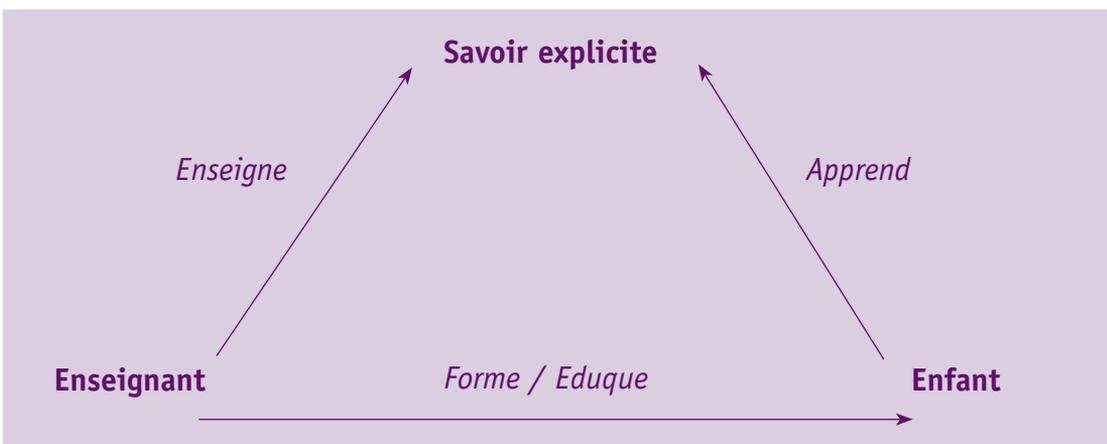
Le CERIS¹ a récemment mené une recherche-action sur les relations école-famille dans trois écoles primaires de la ville de Charleroi². Réalisée dans un environnement économiquement défavorisé, elle visait à promouvoir une collaboration efficace entre les familles et le milieu scolaire. A cet effet, un projet de co-éducation axé sur le développement psychosocial de l'enfant a été mis en place. Le rôle et la fonction des devoirs à domicile, du journal de classe et du bulletin scolaire ont été redéfinis comme outils de cette coopération éducative.

En générant un processus de co-éducation entre les deux institutions que sont la famille et l'école, il s'agissait, en premier lieu, de permettre à l'enfant de bénéficier d'un contexte éducatif suffisamment cohérent et, en second lieu, de stimuler des pratiques communicationnelles entre l'école et la famille qui prennent pour objet le travail éducatif réalisé avec l'enfant.

Relations école famille et co-éducation

L'enseignant et son rôle éducatif

Dans un ouvrage intitulé *Le triangle pédagogique*, Jean Houssaye³ utilise un schéma triangulaire pour illustrer les rapports qui peuvent s'établir entre l'enseignant, l'apprenant et le savoir. Ce triangle permet de définir les enjeux de l'acte éducatif dans le cadre scolaire.

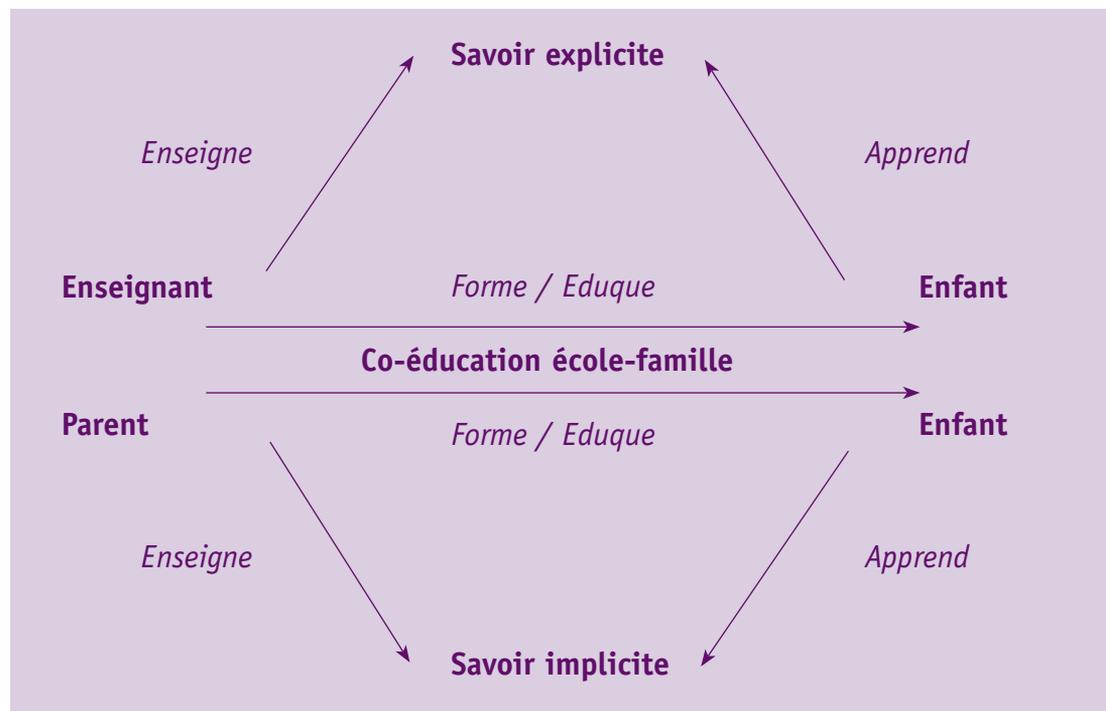


Lorsqu'il centre son activité de manière exclusive sur le sommet du triangle, le savoir explicite (français, calcul, sciences), l'enseignant se contente le plus souvent d'enseigner, c'est-à-dire de transmettre un corpus de connaissances à un enfant qui est amené à l'intégrer. Dans ce paradigme, l'enfant est souvent réduit à sa dimension d'élève. Par contre, lorsqu'il met l'enfant au centre de la conduite éducative, l'enseignant se fait éducateur. L'enfant devient alors un sujet en formation et l'acquisition des connaissances devient pour lui un moyen de développement et d'épanouissement. Dans ce modèle éducatif, les exigences pédagogiques impliquent d'être à l'écoute des besoins de l'enfant, d'accorder de l'importance à la méthode, de respecter l'évolution de chacun, de faire confiance au temps, etc.

Le parent éducateur et son rôle enseignant

Ce qui est transmis par les parents est peu ou mal défini mais néanmoins essentiel au développement de l'enfant. Il s'agit des pratiques langagières, des habitudes comportementales, des attitudes, de l'aptitude à sourire, de la capacité de jouer, etc. En réalité, tout ce qui fonde un être humain dans son essence sociétale relève de cette forme implicite de transmission des savoirs. Ce type d'enseignement familial se réalise généralement sans se dire, comme une évidence. Rarement remis en cause, il renforce d'autant plus les identités culturelles et sociales d'un groupe d'appartenance.

Les travaux menés par le CERIS sur la transmission de savoirs, de connaissances et de compétences par la famille nous ont amenés à dédoubler le triangle pédagogique proposé par Houssaye.



Par l'inversion du triangle, nous pouvons d'abord mettre en évidence le rôle d'enseignement joué par le parent. Ce rôle est distinct de la fonction enseignante du maître d'école puisque les savoirs visés sont différents. Cette distinction explique, en partie, les discordances qui surviennent entre les messages scolaires et les attentes en provenance du milieu familial quand les normes de l'école et les valeurs familiales entrent en contradiction.

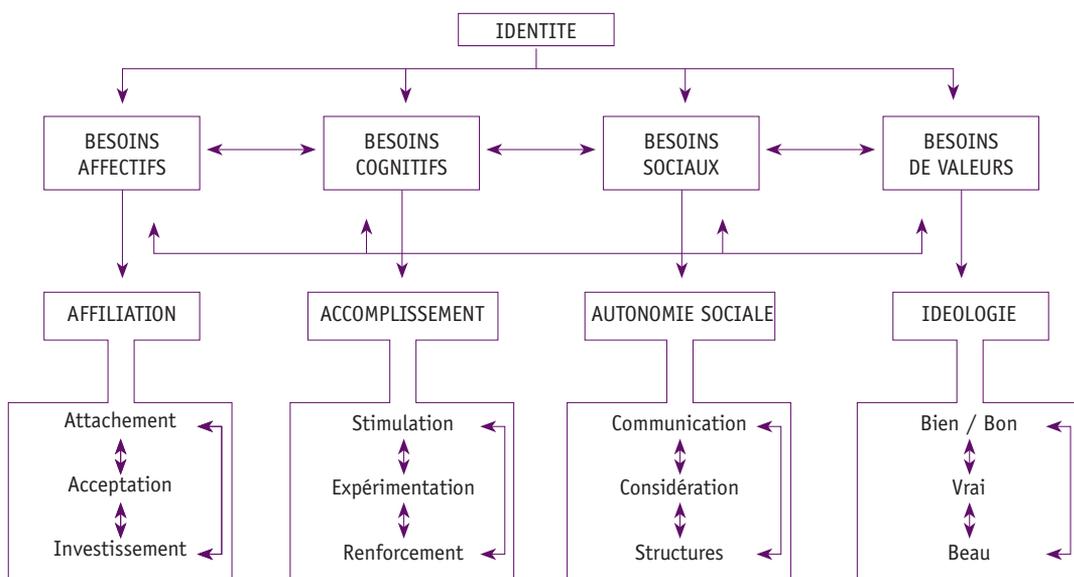
Au-delà des différences que fait apparaître le modèle, le double triangle pédagogique permet d'identifier la frange commune sur laquelle le parent et l'enseignant, chaque fois qu'ils prennent le parti de mettre l'enfant au cœur du processus d'apprentissage, doivent s'accorder pour éduquer ensemble en fixant des finalités communes à son développement. Dans cet espace de formation/éducation, l'enseignant, d'une part, et le parent, d'autre part, éduquent en respectant les besoins de l'enfant. C'est ici que prend naissance le paradigme de

la co-éducation qui détermine les relations entre l'école et la famille. Selon ce paradigme, l'enseignant et le parent co-éduquent lorsque l'un et l'autre prennent en considération les besoins fondamentaux du développement psychosocial de l'enfant tout en préservant les savoirs respectifs (implicites ou explicites) et les champs d'enseignement de chacun. Le recours à un référentiel commun permettant au parent et à l'enseignant de se retrouver autour d'une même définition de l'acte éducatif apparaît alors incontournable.

Le référentiel commun

Le référentiel commun que nous privilégions est celui du modèle psychopédagogique des douze besoins de Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet⁴. Il s'agit d'une structure qui interroge la manière dont se construit l'identité d'une personne. Douze besoins fondamentaux sont requis. Ils se répartissent en quatre dimensions différentes comme le montre le schéma qui suit.

Tableau des douzes besoins





La dimension affective renvoie au concept d'affiliation : pour grandir et vivre de façon épanouie, tout individu a besoin de créer des liens (besoin d'attachement), d'être accepté et rassuré (besoin d'acceptation) et d'être investi d'un projet (besoin d'investissement).

La dimension cognitive met en scène la notion d'accomplissement : pour se développer, l'individu doit trouver du sens dans son environnement ; il doit exercer sa curiosité (besoin de stimulation), expérimenter et explorer son milieu (besoin d'expérimentation) et être renforcé dans ce qu'il fait et dit (besoin de renforcement).

La dimension sociale implique le développement de l'autonomie et du pouvoir sur le monde : pour cela, l'être humain a besoin de contacts sociaux (besoin de communication), d'accéder à une image positive de lui-même (besoin de considération) mais il a aussi besoin de repères (besoin de structures).

La dimension idéologique souligne la nécessaire présence de valeurs dans toute éducation. Celles-ci étant nombreuses, trois valeurs humaines ont été retenues : l'éthique (besoin de bien/de bon), l'esthétique (besoin de beau) et la véracité (besoin de vrai).

Ces douze besoins à l'origine de la construction identitaire peuvent constituer une base de réflexion multidimensionnelle. C'est à partir d'eux que peuvent s'élaborer des com-

pétences éducatives communes de la part de l'enseignant et du parent. Quelle pratique mettre en place pour répondre au besoin d'attachement (et de détachement) de l'enfant ? Quelle conduite adopter pour lui montrer qu'il est accepté ? Chaque besoin fait ainsi l'objet de questions communes pour la famille et pour l'école qui se construisent un ensemble de repères partagés tout en respectant les domaines de vie spécifiques de l'enfant (l'école ou le milieu familial).

Lorsque l'enfant est envisagé à la fois dans le champ scolaire et dans l'univers familial comme sujet d'une double préoccupation éducative, il devient l'unique source de l'échange communicationnel. Devenus partenaires éducatifs, parents et enseignants communiquent alors essentiellement à propos de l'enfant et de son cheminement individuel. Co-éduquer revient, dans un tel schéma, à rester chacun à sa place et à respecter scrupuleusement la succession des lieux et temps réservés à l'un et à l'autre. Tout cela ne paraît pas trop difficile à réaliser tant que l'on s'en tient à cette vision simplifiée de la réalité.

Le parent et l'enseignant comme co-éducateurs : quelques règles de base

De telles simplifications ont cependant la vie courte. Elles durent en définitive le temps d'une illusion, celle qui laisse penser que les deux milieux sont étanches, imperméa-



bles à leurs influences réciproques. Ce n'est évidemment pas le cas. Très vite, en effet, par de multiples aspects, le scolaire s'invite subrepticement à la maison. Les devoirs à domicile, le journal de classe à superviser et le bulletin à signer constituent autant de rappels à l'ordre par lesquels l'école prend le parti de structurer le temps des familles. Dans l'autre sens, l'univers familial pénètre insidieusement l'école sous de nombreuses formes. Pourvoyeuses d'habitus, porteuses d'ethos de classe⁵, les familles sont parfois stigmatisées : « *Que voulez-vous que l'on fasse avec des enfants comme cela ? Ce qu'on leur enseigne à l'école, ils le désapprennent aussi vite en famille* », « *Allez donc leur apprendre le français pour qu'ils retournent chez eux entendre parler comme des charretiers* ». Voilà des propos qui montrent combien des enseignants s'efforcent à enseigner un français normé sans tenir compte de l'origine culturelle et des pratiques langagières usuelles des milieux défavorisés.

Cette confusion territoriale laisse place à la critique des contenus enseignés tantôt par la famille, tantôt par l'école. Les modalités de transmission qui sont privilégiées dans chacun des deux milieux sont également susceptibles d'être remises en cause du fait de cette absence de frontière entre l'école et la famille.

De tels écarts se produisent notamment quand le parent se risque à critiquer les

méthodes d'enseignement mises en œuvre au sein de l'école. « *Vous ne pensez pas que la méthode globale...* », « *Vous devriez plutôt leur apprendre les calculs comme cela...* », « *Pourquoi n'essayez-vous pas cette technique pédagogique ?* ». Lorsqu'ils sont prononcés par les parents, de tels propos irritent au plus haut point les enseignants. Ce sont ces jugements qui, entre autres choses, incitent l'école à dresser des murs pour ne pas se laisser envahir par certains parents qui, à force de se mettre à la place des enseignants, finissent par se prendre pour eux. Ainsi, **co-éduquer ce n'est pas co-enseigner**. De la même façon, lorsque le parent émet des jugements sur l'organisation et le fonctionnement de l'école, il court le risque d'une mise à l'écart. « *Vous ne devriez pas autoriser ceci dans l'école* », « *Et vous laissez faire cela ?* », « *Vous surveillez mal la cour de récréation* », « *Vous devriez maintenir cette porte fermée* », « *Vous auriez tout intérêt à construire un préau* ». De telles expressions sont généralement perçues comme un exercice d'intrusion au sein de l'école. Ainsi, **co-éduquer ce n'est pas co-gérer**.

Les débordements ne sont pas que le fait des familles. Les confusions territoriales se produisent également dans le chef du personnel des écoles. C'est ce qui se produit lorsque l'enseignant prend pour cible les manières de parler, d'être ou d'agir qui concrétisent l'enseignement implicite accompli dans les familles. « *Votre enfant est mal élevé* », « *La*



tenue de Bryan est négligée et ses devoirs ne sont jamais faits », « *Jordan a des poux* », « *Kevin est grossier* ». A travers de tels jugements, l'enseignant se pose en police des familles reconnues comme étant coupables d'éduquer de travers. Or, les parents accusés sont le plus souvent ceux pour lesquels l'école, entachée de souffrance, marquée par l'échec, reste un lieu à conquérir, un espace de questionnement à l'intérieur duquel il est difficile de s'aventurer. Ce sont justement ces parents-là pour lesquels le travail de co-éducation pourrait avoir le plus de sens. Ce sont précisément les enfants de ceux-là qui ont le plus à gagner d'une collaboration efficace école-famille. Pour ces raisons, il convient sans doute que les enseignants intègrent cette troisième balise que nous fixons au concept de co-éducation : **co-éduquer avec la famille ce n'est pas éduquer la famille.**

Ainsi, le partenariat éducatif parent-enseignant mis en œuvre dans l'intervention menée par le CERIS circonscrit le rôle de chacun autour de la fonction d'éducation que l'école et la famille sont amenées à réaliser ensemble. Pour éviter les risques d'une prise de pouvoir d'un groupe sur l'autre, co-éduquer suppose de définir des lieux distincts dans lesquels l'acte d'éduquer relève, entre autres, d'une pédagogie institu-

tionnelle. La classe est clairement le lieu de l'enfant et de l'enseignant. Les règles qui y sont mises en œuvre relèvent de l'institution scolaire. Elles ne sont toutefois valables que dans cet espace particulier. Parallèlement, les enseignants n'ont pas à s'inviter au domicile des parents et à y édicter des règles ou à y définir des normes.

A cette double condition et pour autant qu'elle évite les trois écueils dont nous avons fait état précédemment, la co-éducation permet de mettre en place un partenariat entre l'école et la famille dans lequel la communication porte exclusivement sur l'évolution psychosociale de l'enfant/élève. Afin de favoriser ce type de partenariat, il est essentiel de modifier la forme et la fonction des principaux médias scolaires par lesquels s'établit la communication avec la famille : les devoirs scolaires, le journal de classe et le bulletin.



Les instruments de la co-éducation

Les devoirs

Les devoirs constituent un lieu de confrontation dans lequel les univers familiaux et scolaires s'interpénètrent. A ce titre, ils constituent de précieux révélateurs de la qualité de la relation école-famille.

Les recherches réalisées dans le domaine de l'apprentissage des compétences scolaires montrent à quel point les modalités de prise en charge des devoirs de l'enfant par les parents conditionnent le rapport à l'école. Ces études indiquent également la tendance parentale à considérer ce contexte particulier d'apprentissage comme une source extrême de tension, voire de violence qui parasite pour un temps les relations entre le parent et l'enfant. C'est particulièrement vrai chaque fois que l'enfant connaît des difficultés dans l'apprentissage d'une compétence fondamentale⁶ ou lorsque les méthodes didactiques implicites utilisées par le parent, au cours du devoir, contredisent celles qui ont cours dans le champ scolaire⁷.

Notre recherche-action a permis de confirmer ce vécu difficile des devoirs à domicile et a également permis de mettre en évidence les puissants effets déculpabilisants de la parole partagée dans un domaine aussi sensible. Les groupes de parole qui rassemblent les parents, permettent aux participants d'exprimer leurs affects au sein d'un groupe susceptible de comprendre leurs attitudes, de se ressourcer en partageant le vécu à la fois commun et singulier de la relation éducative. Ils contribuent ainsi à débarrasser la relation aux devoirs et à l'école de son contenu anxiogène.

L'expérience menée aboutit à envisager le devoir scolaire dans une perspective nouvelle. A l'issue du travail accompli avec les groupes de parole, les parents s'engagent à noter, pour chaque devoir, l'endroit à partir duquel les difficultés d'apprentissage de l'enfant rendent l'expérience désagréable. Cette manière de procéder permet à l'enseignant d'obtenir des renseignements précis sur le seuil de compétence atteint effectivement par l'enfant. Une fois le diagnostic posé, les stratégies de régulation peuvent être mises en place plus efficacement. La remédiation peut, par exemple, être envisagée à travers des pratiques de tutorat par lesquelles les élèves mieux avancés dans la réalisation du devoir, sont amenés à expliquer leurs apprentissages à ceux qui n'ont pas été en mesure de le terminer. Le devoir conçu dans cette perspective reprend alors tout son sens dans le processus d'évaluation formative de l'enfant.

Le journal de classe

Le journal de classe constitue un espace transitionnel de communication à travers lequel la famille et l'enseignant sont amenés à échanger à propos du contenu scolaire. Il sert également de memento à l'enfant en lui rappelant l'intitulé des différentes matières envisagées au cours de la journée ainsi que



les différents travaux attendus de sa part. Le journal de classe revêt ainsi une double fonction. Centré sur le savoir, son contenu reste informatif. Par contre, dès qu'il porte sur l'enfant et met l'élève au cœur du message, il devient un outil formatif susceptible de favoriser le travail de co-éducation école-famille.

Or, que constate-t-on le plus souvent ? D'une part, le journal de classe propose essentiellement un contenu informatif et exclusivement centré sur le savoir à transmettre ; d'autre part, lorsqu'il est amené à centrer l'information sur l'enfant, il se cantonne surtout aux messages disciplinaires. Le recours au journal de classe apparaît ainsi justifié essentiellement par la transmission d'informations relatives aux contenus scolaires et/ou par une communication stigmatisant l'enfant et bien souvent son milieu de vie.

L'expérience de recherche-action menée par le CERIS a permis aux partenaires de l'éducation d'envisager le journal de classe comme un instrument d'échange à travers lequel le parent et l'enseignant partagent une information significativement orientée sur l'enfant et son évolution. Dans cette optique, il s'agit essentiellement pour les différents acteurs du processus de co-éducation de faire régulièrement le point sur ce que vit l'enfant dans les champs scolaires et familiaux et sur le rapport qui peut être établi entre ces vécus différenciés. Le journal de classe s'apparente dans ce registre à un espace intermédiaire de communication prenant l'enfant pour objet. Dès lors, il se voit investi par le parent et l'enseignant d'un rôle essentiel dans l'harmonisation des pratiques éducatives. A cet endroit, il apparaît nécessaire que, pour garantir la réelle efficacité d'un tel vecteur de dialogue, l'espace de

communication réservé à l'échange prenne en considération les pratiques langagières différenciées. Le recours à l'écrit que sous-tend cette forme d'échange doit abolir tout principe de hiérarchisation des codes langagiers en évitant de stigmatiser le langage familial utilisé par les parents.

Le bulletin

Le bulletin scolaire constitue un troisième média généralement utilisé comme interface entre l'école et la famille. Il suppose habituellement une communication minimale fonctionnant à partir d'un code qui associe une évaluation chiffrée, parfois assortie d'une brève appréciation, à une signature qui montre que le parent a effectivement pris connaissance du résultat. La pratique co-éducative implique que les différents partenaires se sentent effectivement concernés par l'évaluation formative du parcours de l'enfant. Comme le souligne Philippe Perrenoud⁸, en se mobilisant exclusivement autour des performances scolaires, les parents risquent parfois de compromettre l'évolution de l'enfant. Tout se passe alors comme si informer les parents de la progression de l'enfant devenait plus important que de l'assurer.

Nous avons ainsi suggéré la mise en place d'un bulletin, outil de communication, qui associe au résultat scolaire l'appréciation de chacun des partenaires de l'acte éducatif (l'élève, le parent, l'enseignant) et, le cas échéant, les propositions, émises par chacun de remédiations susceptibles d'infléchir les difficultés de parcours. En articulant, comme pour le journal de classe, la communication véhiculée par le bulletin scolaire autour du développement de l'enfant, nous souhaitons déplacer l'axe éducatif de façon à ce que la

vie de l'élève, ses besoins, ses possibilités se retrouvent au cœur du processus formatif. Dans un tel registre, les parents et les enseignants investissent plus favorablement l'espace communicationnel dans lequel ils se rencontrent parce qu'ils poursuivent un objectif commun : l'épanouissement de l'enfant dans son rapport au savoir.

Conclusions et perspectives

Le projet de recherche-action mené dans trois écoles de la ville de Charleroi nous a permis de prendre le pouls des relations école-famille sur les différents sites scolaires qui ont fait l'objet de l'expérience. L'objectif n'était pas de mettre en évidence les singularités mais de repérer des tendances. Nous nous sommes notamment attachés à examiner comment les parents envisagent le principe de la co-éducation lorsqu'il s'applique aux relations école-famille.

Nous avons ainsi pu mettre en évidence la nécessité, pour les parents et les enseignants, d'opérer une distinction nette entre les mécanismes qui fondent la co-éducation et ceux qui définissent le co-enseignement ou la co-gestion. En focalisant l'attention des enseignants et des parents sur les besoins psychosociaux de l'enfant, les deux partenaires ont été amenés à concevoir l'acte éducatif dans toute sa complexité en envisageant ses composantes non seulement cognitives, mais aussi affectives, sociales et idéologiques. De cette manière, les différents acteurs ont pu maîtriser un référentiel commun, susceptible de donner des repères fiables et de favoriser, à partir d'un cadre conceptuel mieux partagé, une communication efficace.

Les médias scolaires dont nous avons ensuite envisagé la fonction ont été considérés comme des espaces de communication à travers lesquels le milieu familial et l'école peuvent recentrer leurs intérêts communs sur les besoins de l'enfant.

**Bruno HUMBEECK, Willy LAHAYE,
Antonia BALSAMO
et Jean-Pierre POURTOIS**
CERIS – Université de Mons-Hainaut

1. *Centre de Recherche et d'Innovation en Sociopédagogie familiale et scolaire (dir. : Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet).*
2. HUMBEECK B., LAHAYE W., BALSAMO A. et POURTOIS J.-P., **Le partenariat entre l'école et la famille : un projet de co-éducation entre les différents acteurs de l'éducation. Projet subventionné par la ville de Charleroi, rapport d'activité, publications du CERIS, Université de Mons-Hainaut, 2006.**
3. HOUSSAYE J., **Le triangle pédagogique**, Peter Lang, Paris, 1988.
4. POURTOIS J.-P., DESMET H., **L'éducation postmoderne**, PUF, Paris, 2004.
5. *Représentation du monde et des rapports humains qui est propre à un groupe socioculturel déterminé.*
6. GARDINER D., **Les parents face aux procédures d'évaluation scolaire**, in *Cahiers de psychopédagogie*, n°12/2004.
7. DOUBVROSKY T., **Didactique des apprentissages réalisés au domicile**, in *Cahiers de psychopédagogie*, n°37/2003.
8. PERRENOUD Ph., **Exigences excessives des parents et attitudes défensives des enseignants : un cercle vicieux**, in *Résonances*, n°7, mars 2001, pp. 3-6.

Questionnement sur la nécessité de mener un projet d'alphabétisation familiale

Des événements journaliers, somme toute ordinaires et anodins, peuvent, si on y prête attention, déboucher sur un questionnement, mener à cerner un besoin et susciter des idées de projet. De l'idée à la réalisation du projet, il restera encore plusieurs étapes à franchir. Voici, en quelques phrases, un récit des deux premières étapes de ce parcours : de l'événement au questionnement, du questionnement à l'ébauche de projet...

Première piste

L'année dernière, plusieurs participants de mon groupe, des parents, ont emprunté des livres pour leurs enfants. Certains livres furent même réservés de semaine en semaine. Devant cet intérêt, j'ai pensé à un nouvel atelier qui pourrait s'intituler : *Je lis avec mes enfants*.

Je n'imaginai pas un atelier de lecture enfants/parents mais plutôt la découverte avec les participants de livres à raconter ou à lire avec leurs enfants. Pour ceux qui, parmi nos apprenants, sont parents, se justifierait alors pleinement l'utilisation de livres pour enfants dans les cours. En effet, pour moi, une des difficultés à proposer des livres à des lecteurs débutants est de trouver des livres courts et pas trop compliqués, destinés aux adultes car je ne me sens pas toujours à l'aise avec la littérature enfantine.

Lors de l'évocation de cette idée d'atelier en réunion d'équipe, une collègue proposa une collaboration avec la *Maison du Livre*. Pourquoi pas ?

Seconde piste

Juste avant les congés d'été, une participante me demanda des exercices de maths pour travailler avec sa fille pendant les vacances. Cette dernière était en 2^{ème} primaire et avait raté son examen final alors que, selon les dires de sa maman, pendant l'année, cela allait bien. On prit rendez-vous pour regarder ensemble, avec la fillette, le cahier de maths.

Après avoir un peu travaillé avec l'enfant, mon collègue et moi identifions trois niveaux de difficultés : la compréhension de consignes (qu'est-ce qui est demandé dans les exercices ?) ; des bases peu solides (numération, calculs de base, signification des différents signes utilisés) ; un accès difficile à la réflexion, au chemin suivi. Devant un exercice, l'enfant se tait, baisse les yeux et dit à sa mère qui la houspille un peu « *je réfléchis* » mais ne peut donner une idée de ce à quoi elle pense. Elle ne connaît pas la réponse à 100 - 40 et n'a pas idée du comment faire pour le calculer. Comment aider cette maman à travailler les maths pendant

Une expérience québécoise d'adultes conteurs

Ce projet a comme finalité de rompre le 'cercle infernal' de l'analphabétisme selon lequel les enfants de parents faiblement scolarisés sont davantage susceptibles de rencontrer des difficultés dans leur scolarité.

Né au départ d'un programme d'éveil au livre pour les enfants de 0 à 5 ans, il est basé sur la rencontre entre enfants et adultes autour du livre. Il s'agit d'une part de faire découvrir le plaisir du livre aux tout-petits et d'autre part de motiver les adultes faibles lecteurs à une formation en lecture en leur confiant un rôle de conteur et d'initiateur au plaisir de lire auprès des enfants.

Proche de l'idée développée dans la première piste, la formation destinée aux adultes pour qu'ils puissent assumer ce rôle permet de travailler l'écrit dans ses différentes dimensions :

- dans sa dimension culturelle : découverte du livre et familiarisation avec les lieux où le livre est présent (bibliothèques,...) ;
- dans sa dimension fonctionnelle : découverte des fonctions de l'écrit, particulièrement de la lecture plaisir ;
- dans sa dimension linguistique : appropriation des codes de la langue écrite.

Cette formation présente deux avantages pour l'alphabétisation. En premier lieu, celui de motiver l'adulte qui, à travers son rôle de conteur, devient responsable plutôt que dépendant puisqu'il joue un rôle actif dans l'éveil des enfants à l'écrit. En second lieu, celui de pouvoir utiliser la littérature de jeunesse comme levier d'apprentissage sans que cela soit mal vécu par les adultes.

*Projet décrit dans **Le Coup d'Alpha**, trimestriel de la régionale de Lire et Ecrire Liège-Huy-Waremme, n°54, décembre 2005, pp. 8-10*

les vacances avec sa fille ? A notre avis, une piste est à rechercher du côté de la gestion mentale.

Suite à cette entrevue, j'imaginai donc un autre atelier : *J'apprends avec mes enfants*. Cet atelier serait réalisable sous deux formes différentes : soit une sorte d'APP (Atelier Pédagogique Personnalisé) parents-enfants ou, plus simple selon moi, un atelier de réflexion autour des questions amenées par les parents qui souhaitent aider leurs enfants en début de primaire. Sous-jacente à ce projet, une affirmation bateau : 'il est difficile d'être pédagogue'. Deuxième affirmation bateau sous-jacente : 'c'est encore plus difficile avec ses propres enfants'. Observation complémentaire : 'c'est encore

plus compliqué lorsque l'on vient soi-même d'acquérir les connaissances en question et, même si ces connaissances sont bien assimilées, la difficulté du décodage des consignes scolaires s'ajoute à la première difficulté.

Conclusion : je trouve qu'un groupe de parents d'enfants en début de primaire pourrait vraiment se justifier tant pour l'aide apportée aux enfants, que pour l'approfondissement de la matière au bénéfice des parents.

A suivre ?

Kristine MOUTTEAU
Collectif Alpha – Saint-Gilles

L'alphabétisation familiale : problématique, réalisations et approche partenariale

Au Québec, le terme d'alphabétisation familiale n'a pas toujours bonne presse. Trop centrée sur l'individu (et sa famille), Sylvie Roy lui préfère les termes de prévention de l'analphabétisme et d'éveil à l'écrit, plus larges et plus porteurs d'actions communautaires. Plus questionnants aussi sur la responsabilité du système scolaire. C'est dans cette perspective qu'elle a participé à la réalisation d'un outil d'animation pour des ateliers parents-enfants et à la mise sur pied de plusieurs projets. Les conditions nécessaires à la mise en place de tels projets sont cependant difficiles à réunir et les financements difficiles à obtenir dans la continuité. Sans compter que les parents peu scolarisés sont difficiles à mobiliser car a priori réticents aux activités formatives, focalisés sur leurs besoins immédiats et se méfiant du regard qui peut être porté sur l'éducation qu'ils donnent à leurs enfants...

Un concept plus 'américain' que québécois...

Mon parcours diversifié en alphabétisation depuis 20 ans¹ ne m'a pas amenée à m'identifier au terme d'alphabétisation familiale. Ce concept, traduit de l'anglais 'family literacy', représente un courant très répandu depuis plusieurs années aux Etats-Unis et dans les provinces anglophones canadiennes, de même que chez les groupes minoritaires francophones au Canada². Il me semble moins utilisé au Québec. Est-ce là une marque de différence culturelle d'apprivoiser le monde et les problèmes ? On peut le penser, ce ne serait pas la première fois !

Le terme d'alphabétisation familiale désigne une approche d'intervention visant l'apprentissage et l'usage de l'écrit auprès de parents et de jeunes enfants, souvent avant l'entrée de ceux-ci à l'école. Selon les observations, l'intervention jugée la plus porteuse en terme de résultats est celle directe et simultanée auprès des enfants et des parents. Entrent sous le grand chapeau de l'alphabétisation familiale : la lecture interactive de contes, les activités de stimulation du langage, les cours d'alphabétisation, les ateliers portant sur les compétences parentales, les cercles de lecture, etc. En somme, les projets qui portent l'appellation d'alphabétisation familiale, bien que très variés, touchent en général à trois pôles centrés sur la famille :

- l'amélioration de la littératie chez les parents (attitude, comportement, habileté de lecture) ;
- la sensibilisation des enfants à la lecture et l'écriture ;
- les activités de formation ou d'information visant à outiller les parents dans leur rôle de premiers éducateurs de leurs enfants.

Notons, bien que ce ne soit pas l'objet de cet article, que certaines de ces pratiques, par ailleurs très médiatisées³, font l'objet de critiques, car la philosophie qui les soutient s'inspire d'une approche conservatrice et individuelle qui attribue à la famille (et par extension aux parents peu scolarisés) la responsabilité première de l'éducation des enfants, sans questionner le rôle fondamental de l'institution scolaire et les causes sociales de l'analphabétisme. Subtilement, on donne des mères une image condescendante et paternaliste et on confère aux projets d'alphabétisation familiale une aura idyllique de 'succes story' qui est souvent loin de représenter les défis et réalités auxquels sont confrontés les familles défavorisées.

Au Québec, on parle de prévention de l'analphabétisme et d'éveil à l'écrit

Au Québec, le terme alphabétisation familiale ne recouvre pas, chez les groupes francophones du moins, une réalité aussi structurée et financée que dans certaines autres provinces canadiennes. On parle plutôt de prévention de l'analphabétisme qui touche une problématique plus large que celle de l'alphabétisation familiale. C'est principalement en raison de la présence importante, dans les activités d'alphabétisation, de jeunes de 16-20 ans ayant échoué dans



leur scolarité que la préoccupation pour la prévention de l'analphabétisme s'est frayée un chemin dans le discours social et politique touchant l'éducation, l'alphabétisation et même la culture⁴. Cette préoccupation a donné lieu, depuis plus de 10 ans, à la réalisation d'une multitude d'activités de sensibilisation, de recherches-actions ou d'interventions, l'alphabétisation familiale n'étant alors qu'un des moyens retenus pour agir en prévention de l'analphabétisme⁵. Ces projets, dits de prévention⁶, ont tout de même contribué à enrichir les réflexions et les recherches menées sur les causes de l'échec scolaire, ainsi qu'à élargir et approfondir un champ de recherche sur l'éveil à la lecture et l'écriture.

Aussi ces expérimentations et réflexions ont contribué à la création, dans le cadre de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes adoptée en 2002, de deux

programmes expérimentaux en matière de prévention de l'analphabétisme. Le premier favorise la mise en place de structures partenariales associées à 24 écoles primaires du Québec, dans le but d'augmenter la réussite scolaire en milieu défavorisé⁷. Deux

écoles primaires de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (voir encadré) expérimentent depuis 4 ans ce programme, en collaboration notamment avec les centres d'éducation des adultes. Le second est consacré au financement de 17 expériences

Petit topo sur le système éducatif québécois

Le Québec, une des dix provinces canadiennes, est la seule à majorité francophone et de ce fait le cœur de la nation québécoise. L'éducation est une responsabilité de juridiction provinciale. Ainsi 72 commissions scolaires constituées sur une base linguistique (francophone ou anglophone) assurent l'éducation des élèves jeunes et adultes sur l'ensemble du territoire québécois, conformément à la Loi sur l'instruction publique. On trouve donc dans chacune d'elles des écoles primaires, des écoles secondaires et, pour les adultes qui désirent obtenir un premier diplôme ou se réorienter, des centres d'éducation des adultes et des centres de formation professionnelle*. La **Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB)** est, en terme de population desservie, la deuxième plus importante commission scolaire du Québec ; elle est située dans la partie ouest de l'Île de Montréal, dont le territoire est partagé avec deux autres commissions scolaires francophones.

Le territoire couvert par la CSMB est très contrasté : on y côtoie des quartiers parmi les plus riches de l'Île de Montréal avec une population très scolarisée, et d'autres où les taux d'abandon scolaire, de faible scolarisation et de pauvreté sont très préoccupants. Par ailleurs, plusieurs quartiers accueillent une population immigrante récente confrontée aux défis de l'apprentissage du français et de l'intégration, ce qui explique le visage cosmopolite de plusieurs écoles et centres pour adultes.

À la CSMB, on trouve cinq centres d'éducation des adultes qui offrent divers services de formation à environ 7.000 personnes chaque année, à temps plein ou à temps partiel, soit les cours menant au diplôme d'études secondaires (incluant l'alphabétisation) ainsi que des cours de francisation**. Chaque année, entre 200 et 300 adultes s'inscrivent dans les cours d'alphabétisation.

Notons encore qu'à côté des commissions scolaires, on trouve au Québec une centaine d'organismes qui, regroupés principalement au sein du RGPAQ (Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec), offrent des cours d'alphabétisation populaire*** aux adultes faibles lecteurs.

* Les formations pour adultes dispensées dans les commissions scolaires correspondent aux cours de Promotion sociale chez nous.

** Ce que nous appelons les cours de français langue étrangère.

*** Nous dirions ici « dans une perspective d'éducation permanente » telle que définie dans le décret du 17 juillet 2003.

régionales visant l'éveil à l'écrit chez les moins de 5 ans. Bien que nous n'ayons pas de projet-pilote financé par ce programme, nous avons tout de même avancé des actions en rapport avec ce dossier.

Création de la trousse ***Mijote-moi une histoire...***

La Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys s'est intéressée à la prévention de l'analphabétisme dès les années 90. Il y a quelques années, nous avons notamment participé, avec deux autres commissions scolaires, à la réalisation de la trousse *Mijote-moi une histoire...*⁸, qui comprend une série de 17 ateliers destinés principalement aux parents peu alphabétisés ayant des enfants de moins de 5 ans. Sous forme d'exploration, de discussions et d'activités ludiques, les parents abordent différents thèmes sous-jacents ou propices à l'éveil à l'écrit de leur enfant : lecture d'histoires, étapes de développement de l'enfant, contexte de discipline et de sécurité à la maison, importance des communications dans la famille, analyse des dessins, etc.



Depuis janvier 2006, nous avons intégré un deuxième volet à la trousse, portant sur des activités parents-enfants, à partir des 17 thèmes déjà traités. Ces activités se déroulent en deux phases : une première où les enfants et les parents bénéficient d'activités distinctes et une deuxième, où parents et enfants sont regroupés dans le cadre d'une activité commune. Ce deuxième volet pourrait constituer une approche d'alphabétisation familiale.

Dans le processus de rédaction du matériel de la trousse initiale, qui a été assez long, des expérimentations au niveau des contenus ont été menées avec succès dans plusieurs groupes des trois commissions scolaires. Maintenant que la trousse est distribuée partout au Québec et qu'elle est complétée avec ce nouveau volet parents-enfants, le défi consiste à l'implanter réellement sur le territoire.

La prévention et les centres **d'éducation des adultes**

Il est souvent difficile, dans un centre d'éducation des adultes, d'organiser des activités rejoignant des parents et des enfants, ou même uniquement des parents. D'une part, les cours d'alphabétisation sont offerts à tous les adultes, qu'ils soient parents ou non. Actuellement, les enseignantes en alphabétisation utilisent peu la trousse car les adultes qui fréquentent leur classe ont peu ou pas d'enfants de cet âge. Il est par ailleurs difficile, voire impossible, de constituer un groupe composé uniquement de parents ayant des enfants du même âge. D'autre part, seules les activités de formation touchant les adultes sont financées dans nos centres, et non celles qui touchent les enfants, ce qui implique que de telles



activités ne peuvent voir le jour que sous forme d'expérimentation ou de projet-pilote à caractère ponctuel.

Par ailleurs, tout projet qui suppose la participation conjointe de parents et d'enfants passe entre autres par une collaboration avec le réseau des écoles primaires qui accueillent des enfants âgés de 5 ans en maternelle. Même si nous faisons partie de la même commission scolaire, il faut apprendre à travailler ensemble, trouver des terrains d'entente. Si, en centre d'éducation des adultes, nous sommes habitués à travailler avec des adultes, il n'est souvent pas dans la culture de l'école primaire de travailler avec des parents. Une sorte de méfiance mutuelle existe. Depuis trois ans cependant, nous avons fait des pas dans

cette collaboration. Ainsi nous avons développé avec une dizaine d'écoles primaires des projets de formation pour les parents immigrants, qui rencontrent un certain succès. Mais il en va autrement des projets d'alphabétisation ou de formation visant l'éveil à l'écrit. Les parents peu scolarisés sont très réticents à ce genre de formation ; ils ne veulent pas être jugés, ils ne veulent pas se faire dire quoi faire. Nous vivons aussi des contraintes de ratio, puisqu'il faut en principe un minimum de 15 parents disponibles pour débiter un cours. Comme ces activités visent les parents peu scolarisés, comment atteindre ce nombre alors que ce sont eux qui ont le plus de réticences à se former ?

Un projet d'expérimentation en milieu communautaire

Tenant compte de ces contraintes, nous avons tout de même tenté plusieurs approches en milieu communautaire cette fois. Ainsi, en 2004, nous avons offert 16 ateliers à un petit groupe de parents qui fréquentaient un organisme communautaire⁹, afin de situer la formation dans un contexte plus sécurisant et significatif pour les familles. Le Centre Multi-ressources de Lachine est un organisme qui offre, entre autres, des activités de stimulation des jeunes enfants de l'âge de 9 mois jusqu'à 5 ans, une halte-garderie, un café-rencontre pour adultes, une foire annuelle de livres usagés. Toutes ces activités, déjà populaires auprès des familles défavorisées, nous semblaient offrir un contexte favorable pour recruter des parents et leur offrir sur place une série d'ateliers d'éveil à l'écrit à partir du contenu de la trousse *Mijote-moi une histoire...*

Nous avons donc, conjointement avec les responsables de l'organisme, défini le pro-

jet, choisi les thèmes et organisé le recrutement. Huit parents s'étant montrés intéressés, nous avons débuté les cours, avec l'assentiment de la directrice du centre d'éducation des adultes qui assumait le salaire de l'animatrice des ateliers. 16 rencontres de trois heures ont réuni en moyenne 4 ou 5 parents. Ceux-ci ont apprécié les activités et y ont participé activement. Aucune animation spécifique n'était prévue pour les enfants qui bénéficiaient cependant d'un service de garde. Le nombre limité de parents nous a malheureusement empêchés de renouveler le projet au sein de l'organisme et nous avons arrêté l'expérimentation.

Un projet réussi auprès de jeunes mères

L'année suivante, nous avons tenté une autre approche afin de rejoindre des parents déjà en formation dans nos centres d'éducation des adultes. Ainsi nous avons offert dans deux d'entre eux des rencontres d'animation réalisées avec le matériel de la trousse et destinées à un groupe de jeunes mères qui poursuivaient leurs études secondaires dans le cadre du programme *Ma place au soleil*¹⁰. Durant ces rencontres, les jeunes mères étaient invitées à discuter de thèmes en rapport avec l'écrit, les dessins des enfants, la lecture d'histoires...

Ces rencontres ont été appréciées par la cinquantaine de mères rejointes, mais nous n'en avons pas mesuré l'impact réel sur les pratiques familiales. Bien qu'en processus de formation, ces jeunes mères lisaient peu d'histoires à leurs enfants et faisaient avec eux peu d'activités liées à l'éveil à l'écrit. Plusieurs étaient même étonnées du modèle qu'elles peuvent représenter pour leurs

enfants. En général, les mères ont beaucoup aimé échanger sur leurs façons d'éduquer et elles souhaitent le plein développement et la réussite de leurs enfants. Les discussions initiées dans le cadre des ateliers constituent un premier pas vers l'introduction de nouvelles pratiques. Par ailleurs, ces ateliers ont constitué également une prise de conscience chez les deux intervenantes qui accompagnent ces mères ; elles sont maintenant plus à même d'intégrer, dans les rencontres hebdomadaires avec les mères, des activités stimulant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez l'enfant.

Un rôle de soutien du milieu sur l'éveil à l'écrit

Une fois ces projets-pilotes terminés et sans perspective de financement stable, comment inscrire des activités de prévention et d'éveil à l'écrit dans la continuité des interventions en milieu défavorisé ?



Comment s'assurer que ces préoccupations soient reprises dans le milieu ?

Ces projets nous ont cependant permis, d'une part, de réaliser que l'offre aux familles défavorisées est parfois tellement imposante que les parents ne savent plus ou s'adresser ! Ainsi dans un des quartiers où nous souhaitions former un groupe de parents, le CLSC (centre local de santé communautaire) et plusieurs organismes communautaires offrent déjà aux parents, en lien avec les écoles primaires, des cours ou ateliers de stimulation de toutes sortes. Notre offre venait donc s'ajouter à cette gamme déjà variée d'activités. Bref, c'est comme si on s'arrachait les parents, alors qu'ils ne veulent pas être trop encadrés et qu'ils résistent à s'inscrire dans des lieux où ils pourraient se sentir jugés dans leurs pratiques.

D'autre part, les intervenants du milieu ont confirmé le fait que la préoccupation de l'éveil à l'écrit reste très théorique pour des parents qui doivent composer avec des réalités autrement plus urgentes : se nourrir, se vêtir, joindre les deux bouts, composer avec des problèmes d'isolement, de violence, de santé mentale, etc. L'idée d'intéresser dès le plus jeune âge les enfants à l'écrit avant la scolarisation suppose une planification à moyen terme qui dépasse souvent celles des parents, centrés sur les besoins immédiats. C'est souvent lors de l'entrée à l'école que le 'déclat' se fait et que les parents s'inquiètent de l'intégration harmonieuse de leur petit dans ce nouveau monde. Bref, une offre de cours centrés sur l'éveil à l'écrit suscite peu d'intérêt chez les parents susceptibles d'être concernés.

Ces raisons nous ont amenés à souhaiter jouer un autre rôle avec nos partenaires, soit celui de soutien et de formation, afin de les aider à intégrer des activités d'éveil à la lecture dans le cadre des activités qu'ils offrent déjà, que ce soit à l'école primaire, au CLSC ou dans le milieu communautaire (maison de familles, bibliothèque municipale, etc.). C'est ainsi que nous avons organisé une première rencontre en avril 2006 pendant laquelle plus d'une quarantaine de partenaires ont été sensibilisés à l'analphabétisme et ont discuté de l'éveil à l'écrit chez les enfants. La trousse y a été présentée et des mères qui participent à un projet de formation dans une école de milieu défavorisé sont venues donner leurs conseils pour éveiller les enfants à la lecture. Cette première expérience fut un succès et les partenaires sont très intéressés à continuer de travailler en réseau afin de pousser plus à fond la réflexion et de bénéficier d'un soutien dans leurs interventions. Nous souhaitons ainsi créer bientôt des réseaux d'échanges dans un ou deux quartiers, que ce soit par courriel ou par des rencontres, afin de soutenir l'implantation de ces activités d'éveil.

Un avenir incertain pour les activités de prévention de l'analphabétisme

Il reste que ces activités d'expérimentation, de réseautage et de partenariat concernant la prévention de l'analphabétisme ne sont pas des activités financées par le budget régulier de l'éducation des adultes des commissions scolaires et demeurent fragiles de ce fait. Depuis presque 20 ans, nous avons cependant bénéficié d'un financement par projet pour une multitude d'activités d'al-

phabétisation périphériques à la formation. Ces sommes viennent du gouvernement fédéral afin de soutenir les activités de sensibilisation et de promotion, de recherche, de création de matériel et de perfectionnement. C'est par ce financement que nous avons réussi notamment à produire la trousse *Mijote-moi une histoire...*, réalisé les projets-pilotes et les autres activités liées à son utilisation dans le milieu. Plus largement, c'est aussi grâce à ce financement que, au Québec, nous avons réalisé des centaines d'outils didactiques, mené des recherches, mis sur pied des campagnes de promotion, conçu des dépliants, organisé des colloques et des événements de toutes sortes, ce qui rend le réseau de l'alphabétisation plus riche, plus solide et plus visible.

Malheureusement, le nouveau gouvernement conservateur élu en janvier 2006, va couper dès 2007-2008 ces subsides donnés aux organismes locaux. Pour l'ensemble du Canada, les compressions sont de l'ordre de 17,7 M\$ (11,5 M€). Au Québec, cela signifie, au minimum, la disparition de 5 M\$ (3,25 M€) dans le financement de la lutte contre l'analphabétisme et, pour notre commission scolaire, une perte d'environ \$ 75.000 (48.700 €). Cela nous demandera un réajustement des stratégies et des façons de faire. Comment, sans ces budgets dont nous profitons chaque année, la commission scolaire pourra-t-elle développer le dossier de l'alphabétisation au-delà des activités de formation ? Quelles sommes acceptera-t-elle de donner pour financer les activités de sensibilisation du milieu à l'analphabétisme et à sa prévention ? Comment pourrions-nous faire vivre des activités avec la trousse *Mijote-moi une*

histoire... ? Encore sous le choc de cette nouvelle, nous n'avons pas encore trouvé réponse à ces questions et sommes pour le moment engagés, avec d'autres, dans des luttes pour renverser cette décision...

Sylvie ROY
Commission scolaire
Marguerite-Bourgeoy

1. A titre notamment de formatrice à l'organisme d'alphabétisation populaire 'la Boîte à lettres', de rédactrice et assistante de recherche pour le ministère de l'Éducation (entre autres sur le dossier de la prévention), de consultante en recherche pour de nombreux groupes communautaires d'alphabétisation et actuellement de conseillère pédagogique responsable de l'alphabétisation à la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoy.

2. Il existe même au Canada, depuis 1999, une journée bilingue célébrant l'alphabétisation familiale : le 27 janvier.

3. Pensons notamment à la 'Barbara Bush Foundation for Family Literacy' aux États-Unis, et à la participation récente de madame Harper, la femme du premier ministre canadien, à une activité de promotion de l'alphabétisation familiale.

4. On en trouve mention notamment dans l'avis du Conseil supérieur de l'Éducation publié en 1990 et portant sur l'alphabétisation, dans un document du ministère de l'Éducation publié en 1995 sur cette question (**Pour prévenir l'analphabétisme, recherche, réflexions et propositions d'actions**, DFGA, Québec, 38 pages) ainsi que dans la Politique gouvernementale de la lecture et du livre publiée en 1998.

5. Le programme de financement des Initiatives fédérales-provinciales conjointes en matière d'alphabétisation (IFPCA) a généré au cours des années quelque 200 projets identifiés sous l'angle de la prévention. Voir également : ST-GERMAIN Lise, O'CAIN Lynn, **Prévenir l'analphabétisme : répertoire d'activités**, Montréal et Longueuil, Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ) et *L'École de la vie*, 1999, 271 p.

6. Les recherches démontrent que les activités de prévention doivent être structurées et intenses si on sou-

haite obtenir un résultat, ce qui est loin de caractériser toutes les activités dites de prévention.

7. On trouvera de l'information sur ces deux programmes sur le site de la Direction générale de la formation des adultes (DFGA) du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport : <http://www.meq.gouv.qc.ca/dfga/politique/index.html>.

8. Ce matériel a été distribué il y a 3 ans à travers le Québec par le ministère de l'Éducation dans les deux réseaux d'alphabétisation. On trouvera ce matériel dans le catalogue du Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEACF - <http://www.cdeacf.ca/>) ainsi qu'en format PDF sur le site : <http://www.edumatic.qc.ca/Mijote/default2.html>.

9. Organisme actif au niveau d'un quartier, d'une communauté locale.

10. Ce programme vise les jeunes mères qui bénéficient de la sécurité du revenu ; on leur offre un supplément financier et des remboursements de leurs frais de garde et de transport afin de les aider à terminer leurs études secondaires. A la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, nous avons mis sur pied ce programme dans deux centres avec la collaboration d'intervenantes d'un organisme communautaire (le Bureau de consultation jeunesse) qui accompagne les jeunes mères dans leur parcours scolaire. Voir le site suivant : <http://www.mess.gouv.qc.ca/securite-du-revenu/programmes-mesures/ma-place-au-soleil/>.



L'école des familles

Couleur Café, une maison d'accueil située au cœur d'un quartier populaire à Malmédy, veut encourager les échanges interculturels et intergénérationnels, ainsi que la solidarité. Dans son dialogue avec des mères désireuses de sortir de chez elles pour rencontrer d'autres femmes, Couleur Café a été confrontée à une demande d'aide à la scolarité et au suivi scolaire des enfants. C'est ainsi qu'elle a mis en place l'Ecole des familles...

Au départ, les mamans venaient à Couleur Café pour se rencontrer. Elles étaient accompagnées de leurs enfants qui ont pris plaisir à jouer ensemble et à dessiner. Dans leurs conversations sur l'éducation, elles nous ont fait part de leurs difficultés à les suivre dans leur scolarité. Dans leurs contacts avec l'école, ces mères sont en effet confrontées à des barrières linguistiques et culturelles, tant au niveau des apprentissages que des habitudes scolaires. Elles ne se sentent pas toujours capables d'aider efficacement leurs enfants. Elles n'ont pas été scolarisées en français ou n'ont jamais été scolarisées du tout. Sans oublier les familles belges qui se trouvent également en difficulté face à l'école.

C'est ainsi qu'a été créée l'Ecole des familles. Un petit groupe de bénévoles, professionnels de l'éducation ou volontaires qui se sont formés sur le tas, accueille le mercredi après-midi les enfants accompagnés d'un parent. Les bénévoles se rendent aussi dans les familles. A Couleur Café, ils travaillent avec les parents et les enfants pour répondre aux attentes de l'école : vérifier le matériel scolaire, lire le journal

de classe et comprendre le travail demandé, les messages inscrits par l'institutrice,... Ils proposent aussi des outils pour apprendre à apprendre, comme des jeux éducatifs qui permettent d'apprendre en jouant, montrent aux parents comment aborder la lecture par un livre adéquat choisi ensemble, etc.

Les parents sont également invités à s'entraider, à échanger leurs expériences, à analyser la situation, à prendre conscience du mécanisme de l'exclusion et à y faire face. Pour ce faire, nous invitons les parents à se rencontrer à Couleur Café pour partager leurs difficultés et nous leur donnons des pistes pour y remédier. Au besoin, les enfants et leurs parents sont orientés et accompagnés vers des services d'aide comme les Centres PMS, des logopèdes,... Nous essayons de leur faire comprendre l'utilité, pour eux et leurs enfants, de connaître la langue française.

Ce soutien est proposé dès le début de la scolarité pour les enfants du primaire mais aussi dès la maternelle pour les petits qui accompagnent les plus grands qui sont en remédiation avec le parent. Il apporte une

dynamique positive, augmente la motivation scolaire et favorise les liens familiaux. Sa finalité est de rendre les familles autonomes face au travail scolaire à domicile et aux relations avec l'école.

Les mamans qui ne connaissent pas le français assistent aux devoirs et nous leur proposons de vérifier le contenu de la mallette, le journal de classe, les points obtenus et essayons de les impliquer dans le travail selon leurs possibilités. Les mamans qui connaissent plus ou moins la langue aident leur enfant dans ses devoirs sous l'œil vigilant du bénévole. Enfin, pour les enfants et leurs parents qui ne connaissent pas du tout le français, nous consacrons le temps du suivi scolaire à l'apprentissage de la langue. Certaines mamans suivent aussi les cours d'alphabétisation au sein de *l'École des familles*.

Un partenariat est également établi avec les écoles. Des réunions entre les enseignants et les bénévoles sont organisées au mois de septembre afin de convenir d'une collaboration étroite et efficace.

Pendant l'année, le bénévole reste en contact avec les enseignants par un mot dans le journal de classe, un coup de téléphone ou une rencontre, soit lors des réunions de parents (souvent les parents demandent qu'un bénévole les accompagne), soit en dehors de celles-ci.

Nous invitons également parents, enseignants, enfants et bénévoles à se rencontrer lors de rencontres cordiales afin de créer un lien plus étroit. Ces rencontres favorisent un climat d'échange susceptible d'optimiser l'aide et le soutien scolaires à l'enfant. A la fin de l'année, une après-midi récréative rassemble tous les partenaires.



Photo : Couleur Café

Quatre ateliers renforcent les activités de soutien scolaire : un atelier informatique, un atelier bricolage, un atelier dessin-peinture et un atelier jeux éducatifs. Dans ces ateliers, nous mettons l'accent sur la langue française à travers des activités créatives et récréatives. Depuis la rentrée de septembre, nous travaillons également en partenariat avec l'atelier jardin pour adultes.

Enfin, nous proposons des sorties à la bibliothèque où les enfants écoutent des histoires qui sont exploitées par la suite en atelier. Et pendant les congés scolaires, des activités et des excursions sont également organisées.

Colette DELTOUR
Couleur Café

Alphabétisation familiale : comment renforcer la place des pères ?

On le constate trop souvent encore, dans bon nombre de programmes d'alphabétisation familiale, les pères sont souvent les grands absents. En Grande-Bretagne, le gouvernement du Comté de Lancashire a voulu inverser la tendance en lançant en 1999 un projet original baptisé 'The Lancashire Dads and Lads Projects'. Sa particularité ? Impliquer les pères dans l'éducation de leurs fils en misant sur leur attirance naturelle pour le sport et l'esprit de compétition.

Comparés aux petites filles du même âge, les jeunes élèves de sexe masculin se caractérisent souvent par des résultats plus faibles en lecture et écriture ainsi qu'une attitude de rejet par rapport à l'activité de lecture. Dans le Lancashire, une région du nord-ouest de la Grande-Bretagne, ce constat établi en 1999 dans une série d'écoles primaires a poussé les autorités à mettre sur pied, en partenariat avec les écoles et les bibliothèques, un programme d'alphabétisation familiale ciblé sur les garçons. Décidé à mettre toutes les chances de son côté, le gouvernement du Lancashire a voulu impliquer les pères dans l'initiative, estimant leur présence indispensable au succès de la formule.

Pourquoi impliquer les pères ?

Les études rassemblées par Rebecca Goldman¹ montrent en effet qu'une implication des pères dans l'apprentissage de leurs enfants donne souvent des résultats positifs en termes éducatifs, sociaux et émotionnels, ce qui peut se traduire par de meilleurs résultats scolaires, de meilleures relations avec autrui, une meilleure santé mentale et

moins de criminalité. Le lien que l'on peut établir entre une implication des pères et ces résultats positifs est indépendant de l'implication des mères et est valable tant pour les familles parentales classiques, que pour les familles monoparentales (les pères seuls) et pour les pères qui n'habitent pas avec leurs enfants. Beaucoup d'experts parlent de l'importance du père – ainsi



que d'autres figures paternelles de substitution –, auquel le garçon va se référer comme 'modèle' lors de l'apprentissage de la lecture. Cette implication des pères est donc importante en termes de résultats à venir pour l'enfant, mais aussi parce qu'elle permet à l'enfant de voir son père impliqué et intéressé par ses activités et d'en éprouver beaucoup de plaisir et de satisfaction.

Toujours selon Rebecca Goldman, certaines recherches montrent qu'il y a peu de participation des pères dans les programmes d'alphabétisation familiale. Une évaluation de *Learning and Skills Council-funded Family Programmes* estime qu'en 2002-2003, environ 5% des participants au sein des programmes *Family Language, Literacy and Numeracy* étaient des hommes. Leur pourcentage au sein de programmes d'alphabétisation plus larges était de 12%.

A quoi peut-on attribuer ce faible taux de participation ?

Différents facteurs peuvent expliquer la faible implication des pères dans la scolarité de leurs enfants.

Le premier facteur déterminant est le rôle traditionnel de genre attribué à chacun au sein de la famille, c'est-à-dire le rôle que chacun, homme ou femme, endosse pour se conformer au modèle social en vigueur dans sa culture. Les stéréotypes culturels désignent ainsi toujours les pères comme 'ceux qui font bouillir la marmite' et continuent d'exercer une forte influence sur les attitudes des femmes, des hommes et des enfants au sein de la famille.

Une autre barrière évoquée est le manque de temps. Les programmes d'alphabétisation familiale ont souvent lieu durant les heures

de travail et les hommes travaillent plus souvent que les femmes à temps plein.

Autre raison pour expliquer le fait que les hommes désertent ces programmes : les pères voient l'école et la communauté éducative comme des espaces occupés par les femmes. De là, ils considèrent souvent l'apprentissage comme un 'boulot' de femmes. Ces attitudes remontent en général à leur propre enfance et découlent de leur propre confrontation au milieu scolaire.

Les mères et pères peu qualifiés peuvent également manquer de confiance ou manifester peu d'intérêt à s'investir dans un apprentissage, que ce soit pour eux-mêmes ou pour leurs enfants. Mais cette barrière semble plus prononcée chez les pères. En 1997, une étude nationale sur l'apprentissage des adultes en Angleterre et au Pays de Galles a montré que les hommes plus que les femmes disaient que rien ne pourrait les encourager à apprendre et qu'ils avaient, plus que les femmes, une expérience négative de leur apprentissage scolaire.

L'attitude adoptée par les praticiens en charge des programmes d'alphabétisation familiale (majoritairement des femmes) envers les hommes et les pères peut également jouer un rôle déterminant. Les femmes peuvent en effet 'limiter' leurs efforts pour impliquer les pères. Il n'y a pas de preuve flagrante de ce type d'attitude à grande échelle, mais certaines études en Grande-Bretagne et en Australie montrent que des formatrices espèrent que les hommes auront une implication minimale et/ou craignent des agressions et abus de leur part.

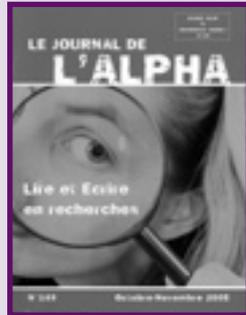
Des méthodes de recrutement inadéquates sont aussi très courantes au sein de ces programmes. On peut citer comme exemple

Le Journal de l'alpha : récapitulatif

Voici la suite des sommaires des numéros antérieurs. Les précédents récapitulatifs se trouvent dans les pages centrales des numéros 150, 143, 132, 121 et 112.

N°149
octobre -
novembre 2005

LIRE ET
ECRIRE EN
RECHERCHES



Edito

8 septembre et après 8 septembre
Catherine STERCQ

Dossier

Comment utilise-t-on les TICs lorsqu'on a des difficultés de lecture et d'écriture ?

Dominique ROSSI

Lire et Ecrire Hainaut occidental

Au cœur du vécu du groupe, un début d'étude sur le concept de genre

Anne LAMBILLON

Lire et Ecrire Charleroi-Sud Hainaut

La construction d'un plan wallon pour l'alpha à l'échelle de la Wallonie

Ygaëlle DUPRIEZ et Karim MAJOROS

Lire et Ecrire Wallonie

L'usage des savoirs de base dans les métiers de la construction

Dominique ROSSI

Lire et Ecrire Hainaut occidental

Pratiques pédagogiques en alphabétisation et objectifs interculturels

Anne GILIS – Lire et Ecrire Wallonie

Langues, identités et rapport à l'apprentissage

Lucile BLANC – Stagiaire à Lire et Ecrire

Verviers et Lire et Ecrire Wallonie

La dynamique motivationnelle d'entrée en formation

Tiré et adapté de : La dynamique motivationnelle d'entrée dans la formation en alphabétisation, Pr. Etienne BOURGEOIS, UCL - Unité PSED et Dominique BRASSEUR, Lire et Ecrire Hainaut occidental

La cellule Recherche et Développement de Lire et Ecrire Bruxelles : missions et projets
Ludwig BAUDAUX, Eric NSANZABANDI GASORE, Magali JOSEPH, Alain LEDUC
Lire et Ecrire Bruxelles

Littéralpha

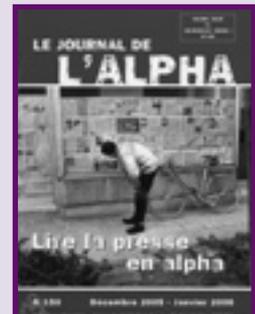
Le vieux qui lisait des romans d'amour
Extraits d'un roman de Luis SEPÚLVEDA

Livres-Médias-Outils

Pratiquer le dialogue arts plastiques-écriture
Odette et Michel NEUMAYER

N°150
décembre 2005 -
janvier 2006

LIRE LA PRESSE
EN ALPHA



Edito

La presse, un outil d'éducation permanente
Sylvie-Anne GOFFINET et Catherine STERCQ

Dossier

La liberté de la presse a du plomb dans l'aile...

Pascal DURAND – Interview paru dans la revue 'Espace de libertés'

Lire entre les lignes ou Clara au Guatemala

Jean-François MANIL – GBEN

Débusquer les valeurs du journaliste derrière le récit d'un fait divers

Charles PEPINSTER et Marie-Jeanne VERBOIS
GBEN

Participation à un projet européen d'analyse critique des médias

Dominique ANNET

Lire et Ecrire Brabant wallon

La presse, un écrit authentique pour apprendre à parler et lire le français

Wivine DRÈZE – Ecole d'Interprètes Internationaux (Haute Ecole du Hainaut – Université de Mons-Hainaut)

Présenter les articles du jour

Michèle VAN CUTSEM – Le Piment

Se passionner pour les jeux de logique publiés dans la presse

Annick WUESTENBERG – Le Piment

Réfléchir l'image photographique

D'après Bénédicte MEIERS, La petite fabrique de photographie. Eléments pour une alphabétisation du regard

Le journal du Tournaisis

Stéphane MESTDAGH

Lire et Ecrire Hainaut occidental

Petite histoire de la création d'un atelier journal

Sandrina DESTAERKE – Vie Féminine Namur

Dérédaction de déchirures

Omer ARRIJS – D'après des ateliers à Bruxelles, Mons, Verviers, Charleroi

Lecture et utilisation de la presse. Quelques ouvrages de référence

Centre de documentation du Collectif Alpha

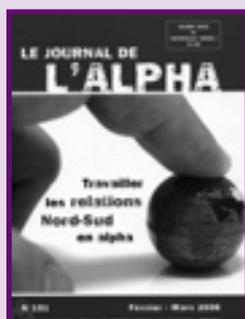
Livres-Médias-Outils

L'illettrisme, il faut le vivre

Groupe d'apprenants de Lire et Ecrire Verviers

N°151
février-
mars 2006

Travailler les
relations nord-
sud en alpha



Edito

Pour que tous puissent voter !

Catherine STERCQ – Coprésidente

Dossier

Travailler les relations Nord-Sud... c'est possible !

Sylvie-Anne GOFFINET

Sensibiliser le public alpha aux relations Nord-Sud

Anne DE VLEESCHOUWER

Lire et Ecrire Centre-Mons-Borinage

De la perche du Nil à la mondialisation

Patrick ADAM et Lucien BERGHMANS
Collectif Alpha Forest

Aborder la problématique de l'eau en coanimation

Interview de Najida ERROUCHI et Marilyne VERVAENE

Locale de L&E Bruxelles/Zone Nord-Est

Construire un pont

Alia FALL – Djolof, association des Sénégalais de Belgique

(texte tiré de la revue 'Antipodes')

Et si le monde était un village ?

Kristine MOUTTEAU

Collectif Alpha Saint-Gilles

Nous aussi on a des buildings

Noëlle DE SMET – CGé

(texte tiré du livre 'Au front des classes')

Africanjeu : l'ordre du Monde en question

Michel HUBER – GFEN/ENASAD

Carrefours du Monde

Oxfam-Solidarité

Les p'tits déj' du Monde

Oxfam-Magasins du Monde

Campagnes de sensibilisation aux relations Nord-Sud

Fabienne LALOUX – Annoncer la Couleur

D'autres outils...

Quelques ouvrages de référence

Centre de documentation du Collectif Alpha

Livres-Médias-Outils

Diariatou face à la tradition

GAMS Belgique

Mon enfant, ma sœur, songe à la douleur

Centre Vidéo de Bruxelles et RTBF

Littéralpha

Madame Bâ

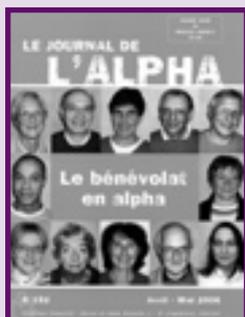
Extraits d'un roman d'Erik ORSENNA

N°152

avril -

mai 2006

LE BÉNÉVOLAT EN ALPHA



Edito

Les bénévoles ont encore et toujours leur place en alphabétisation

Catherine STERCQ – Coprésidente

Dossier

Le bénévolat, un pan important du travail associatif en général, de l'alpha en particulier. Données quantitatives

*Catherine BASTYNS et Sylvie-Anne GOFFINET
Lire et Ecrire Communauté française*

Franchir le pas entre théorie et pratique

Anne HOUYET-VINK – Bénévole au Centre Interculturel de la Province de Namur

La loi relative au droit des volontaires

Michel DAVAGLE

Conseiller juridique à l'asbl SEMAFOR

Le Conseil Supérieur des Volontaires

Un vrai plaisir

Clément HEROUFOSSE

Bénévole à Lire et Ecrire Verviers

Une association de bénévoles qui perdure depuis plus de 30 ans

Jerry van de PUT

Formateur et administrateur du CATI

Ecrivain public : un métier toujours indispensable

Marie-Claire GILLET

Bénévole à Lire et Ecrire Namur

Des bénévoles pour développer l'alphabétisation au niveau local

Nadine DESPREZ, coordinatrice pédagogique, Brigitte DUBAIL et Pierre MUANDA, coordinateurs des groupes locaux

Lire et Ecrire Brabant wallon

Mes premiers pas de bénévole

Luc GOFFINET

Bénévole à Lire et Ecrire Brabant wallon

Un exemple de collaboration entre formateurs bénévoles et personnel rémunéré

Un groupe de bénévoles à Lire et Ecrire Hainaut occidental

Une école de la vie

Gerda THEEK

Bénévole à Lire et Ecrire Verviers

Une formation initiale qui intègre un travail sur les représentations

Régine OLIVA – formatrice de formateurs à Lire et Ecrire Charleroi-Sud Hainaut

Ceci n'est pas une pipe

François LEBEAU – Bénévole à Lire et Ecrire Charleroi-Sud Hainaut

Des bénévoles actifs sur le marché de l'emploi

Nathalie DONNET – Directrice d'Alpha 5000

Pour favoriser la réussite scolaire : l'aide scolaire aux adolescents

Michel HERMANNNS

Bénévole à Lire et Ecrire Verviers

Pour une meilleure adéquation du travail des bénévoles avec les objectifs de Lire et Ecrire

Luc GOFFINET

Bénévole à Lire et Ecrire Brabant wallon

Inscription des bénévoles dans les pratiques d'éducation permanente

Nadine DESPREZ, coordinatrice pédagogique, Brigitte DUBAIL et Pierre MUANDA,

coordinateurs des groupes locaux – Lire et Ecrire Brabant wallon

La place du bénévolat dans la formation de base en France

Emmanuelle UNAL-CANITROT – ANLCI

Les formateurs bénévoles à NALA (Irlande)

Texte traduit d'internet par Claudine MARICHAL

Recension bibliographique sur le bénévolat

Centre de documentation du Collectif Alpha

Livres-Médias-Outils

Pourquoi s'engager ? Bénévoles et militants dans les associations de solidarité (B. HAVARD DUCLOS et S. NICOURD) et autres ouvrages récents sur le bénévolat

Vie du réseau

« Telles mères... Telles filles ». « Tels regards... Tels mots... »

Annick DEHOUBERT et Axelle DEVOS

Lire et Ecrire Brabant wallon

N°153

juin -

juillet 2006

Participation des Apprenants

Edito

Les dossiers 2005-06 du Journal de l'alpha, des thèmes toujours d'actualité

Catherine STERCQ – Coprésidente

Dossier

Participer autrement...

Marie DELCOMMINETTE – Alpha 5000

La participation institutionnelle : miroir aux alouettes, ascèse militante, pompe à subsides, mode passagère... ? Et si on y regardait d'un peu plus près ?

Véronique RAISON – Lire et Ecrire Wallonie
Etre élu et agir en tant que délégué de groupe

Frédérique BIHET, Joëlle LAMPROYE et Sophie LEJEUNE

Lire et Ecrire Liège-Huy-Waremme

Des apprenants veulent changer les regards...

Des apprenants veulent être écoutés... Des apprenants parlent de leurs difficultés...

L'illettrisme : « Osons en parler »

Pascale HILHORST – Lire et Ecrire Verviers

Sensibiliser sur les marchés

Le groupe de Basècles

Lire et Ecrire Hainaut occidental

« Je critique qu'on parle trop dans la classe. On est là pour apprendre à lire, pas pour discuter mariage. » Les aléas d'un conseil de classe en alphabétisation d'adultes

Patrick MICHEL – Collectif Alpha Molenbeek
SolId'Es, un groupe qui veut faire passer un message...

SolId'Es – Lire et Ecrire Hainaut occidental

Et si nous construisions ensemble ?

Laurence DURDU – Centre d'Action Interculturelle de la Province de Namur

Une fête réalisée 100% par les apprenants : c'est possible ! Du « avec » au « par »...

Hugues PIERRARD – Lire et Ecrire Luxembourg

Une commission participative déjà bien rôdée... mais qui ne cesse d'évoluer

Sandrine RICOTTA et Malou PLUMER

Lire et Ecrire Centre-Mons-Borinage

« L'illettrisme, il faut le vivre... »

Pascale HILHORST – Lire et Ecrire Verviers

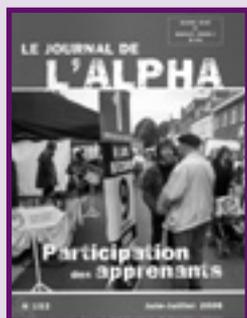
Recension bibliographique sur la participation des apprenants

Centre de documentation du Collectif Alpha

Littéralpha

L'enfant loué de Joan BRADY

Présenté par Myriam DEKEYSER – Centre de documentation du Collectif Alpha



un recrutement présenté comme une offre d'aide ou ayant un contenu clairement orienté vers un public féminin.

En fonction de leurs attitudes et motivations, les mères peuvent également agir comme 'rempart' ou au contraire comme 'facilitatrices' de l'implication des pères.

Des circonstances individuelles, comme l'éloignement géographique d'un père qui n'habite pas avec son enfant, peuvent aussi créer des implications financières ou de temps très lourdes pour lui.

L'impact de ces différents obstacles variera évidemment en fonction du statut social, ethnique et familial des pères.

Les projets *Dads and Lads*

Tablant sur l'attrait du sport et l'esprit compétitif des hommes, les autorités du Lancashire ont décidé d'organiser le programme d'alphabétisation familiale autour d'une série d'événements sportifs. Les initiateurs des *Dads and Lads projects* ont

ainsi proposé de créer des équipes sportives composées uniquement de pères (de beaux-pères ou de personnes de sexe masculin jouant le rôle de pères) et de leurs rejetons. Différents partenaires (établissements scolaires, clubs de sport, piscines, bibliothèques, service de la formation continue des adultes) ont travaillé à la détermination des objectifs du projet. Outre l'implication des pères, le programme vise, par le biais des activités sportives, à améliorer la faculté de concentration et le développement moteur des jeunes garçons, indispensables à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Il vise également à augmenter leur intérêt

Dès le départ, le projet valait le coup. On a pu ensuite constater qu'il se soldait par un impact positif sur les enfants. Les liens se sont resserrés entre les pères et leurs fils.

*Un professeur
Lathom St James CE School, Ormskirk*

Dads & Lads
Physical Activities
& Equipment

- Aiming & Throwing
- Bouncing, Throwing & Aiming
- Running & Carrying
 - Batting Game
 - Rolling & Aiming
- Skittle
- Sequencing Spot
 - Bat
 - Small Ball
- Line Marker
- Rugby Ball
- Koosh Ball
- Large Ball
- Bean Bag
- Cone Markers

Learning Excellence
EDUCATION AND CULTURAL SERVICES DIRECTORATE
Lancashire County Council

J'ai remarqué que les garçons prenaient peu à peu un plus grand intérêt dans les livres. Je voudrais dire à chaque père, participez à cette expérience 'Dads and Lads', car vous ne savez pas ce que vous ratez.

Un père

pour la lecture, à rendre accessibles des supports écrits de qualité à l'ensemble de la famille.

Six semaines d'entraînement intensif

Mis sur les rails en 1999, ce projet financé par des fonds publics se décline en quatre versions (*voir encadré*). Pour chaque formule, le canevas reste sensiblement identique : chaque école participante reçoit des équipements sportifs, des fiches conseils et des livres destinés aux familles (pour un montant tournant autour des 600 euros). Le père qui participe au projet suit avec son

fil un entraînement intensif de six semaines (en foot, cricket, etc.). Durant ce laps de temps, ce duo de choc est sensé parfaire ses techniques de jeu. Pour améliorer leurs performances, les pères et leurs rejetons ont à leur disposition des infrastructures sportives (à l'école, dans des clubs,...), mais aussi des fiches qui leur donnent toute une série de conseils pratiques. Ils sont par ailleurs invités à 'potasser' différents ouvrages en rapport avec le sport qu'ils ont choisi, la connaissance ou non de ces questions pouvant s'avérer déterminante pour départager les candidats lors de l'une des deux compétitions finales (l'une au sein de l'école, l'autre inter-écoles) organisées à l'issue de

Souvent les pères se sentent un peu 'gauches' sur toutes les questions qui concernent le développement de leur enfant, mais ce projet leur a vraiment permis de s'impliquer dans leur éducation.

*Hazel Harding, conseiller général
Gouvernement du Lancashire*



cet entraînement. Outre les qualités sportives des concurrents, la compétition teste en effet aussi les connaissances que les pères et les fils ont acquises à travers les livres ou poèmes qu'ils ont lus. La distribution de certificats et trophées aux vainqueurs est censée apporter une motivation supplémentaire.

Des résultats largement positifs

Pour les concepteurs du projet, l'initiative s'est avérée largement positive. Entre mars 1999 et septembre 2006, les *Dads and Lads*

Les quatre versions du projet

Dads and Lads – pour les écoles gardiennes et d'accueil. Ce projet utilise des sacs de sport *Top Tots* et des livres d'images ainsi que des poèmes. Les pères participent à des activités dirigées chaque semaine et partagent un livre et un poème avec leur fils.

Dads and Bigger Lads – pour les enfants de niveau 1 (5-7 ans) et 2 (7-11ans). Les écoles reçoivent des équipements sportifs ainsi que des fiches conseils et des livres en relation avec la thématique sportive choisie.

Dads and Lads Rugby – destinés aux enfants de 5 et 6 ans. Cette partie du programme est développée en partenariat avec *l'English Rugby Union Development Team*. Ce programme se focalise sur l'écriture et la pratique de base du rugby.

Howzat ! Dads and Lads – destiné à des enfants de niveau 2 (7-11 ans) et 3 (11-14 ans). Développé avec *the England and Wales Cricket Board*, ce programme permet de fournir aux écoles des équipements sportifs de cricket de très bonne qualité, des romans et des fiches conseils ainsi que des supports de lecture et de recherche.

projects ont réussi à rallier 7000 pères et fils.

Les écoles ont fait part de changements d'attitudes encourageants suite à la participation à ces programmes. Ainsi, une partie des enfants ont amélioré leur niveau de lecture et d'écriture et une partie des pères ont continué à participer aux activités scolaires. Dans les bibliothèques, le personnel a aussi noté un plus vif intérêt de ce public pour les supports de lecture proposés. Au-delà de ces retombées directes, on a pu aussi noter que les relations famille-école ainsi que les relations avec différents relais professionnels s'étaient améliorées. Enfin, autre conséquence positive : l'augmentation du nombre d'heures d'activité physique des enfants. Si ce dernier objectif n'était pas directement visé par les concepteurs du projet, ils s'en sont réjouis vu la sédentarité croissante des jeunes enfants et le fait qu'en Grande-Bretagne, beaucoup d'écoles ont réduit le nombre d'heures consacrées à la pratique sportive.

Conditions de réussite

Selon les initiateurs du projet, ce type de programmes peut facilement être transposé dans d'autres contextes régionaux, à condition de respecter certaines 'bonnes



Autre expérience : un groupe interculturel de pères

Au centre de Bruxelles, des pères d'origine marocaine, africaine et européenne participent depuis trois ans à un groupe interculturel de pères. Les animateurs du Centre d'Intégration Foyer et de l'asbl Link-Brussel avaient remarqué que les pères avec lesquels ils travaillaient se posaient des questions autour des thèmes comme l'enseignement et l'éducation des enfants.

Depuis trois ans que le groupe fonctionne maintenant, les pères se rencontrent régulièrement pour chercher des réponses aux questions qui les préoccupent. De quelle manière dois-je marquer les limites ? Quelle est l'influence de la migration sur l'éducation ? Comment communiquer efficacement avec mes enfants ? Les pères sont soutenus, dans ces réunions, par un spécialiste en sciences de la famille et un psychologue.

Le groupe de Bruxelles démontre que les pères de milieu populaire investissent dans l'éducation et la scolarité de leurs enfants s'ils trouvent un lieu pour s'exprimer sans tabou car comme le dit le responsable du Foyer : « *les activités de type émancipatoire sont généralement proposées aux femmes, les travailleurs sociaux sont souvent des femmes et les thèmes choisis sont orientés vers un public de femmes...* ».

Toute association qui souhaite mettre un groupe semblable sur pied peut prendre contact avec Le Foyer :

Dimitri THIENPONT

Tél : 02 502 11 40

Courriel : dimitri.thienpont@foyer.be

pratiques'. Pour mettre sur pied un programme de qualité, ils estiment tout d'abord essentiel de travailler en partenariat avec différents professionnels. Ils pensent également vital que le projet soit porté dès le départ avec beaucoup d'enthousiasme, ce qui permet de garantir sur le long terme la

participation de tous les partenaires. Autre élément garant de son succès : prévoir des évaluations à travers des questionnaires, interviews, rencontres des partenaires. Enfin, ils estiment essentiel de disposer de matériel promotionnel suffisant pour faire connaître le projet ainsi que d'un budget de fonctionnement pour éviter de devoir faire appel trop souvent 'à la bonne volonté' des participants.

Pour en savoir plus sur les projets *Dads and Lads*

Contact : Nick.Riley@ed.lancsc.gov.uk

A consulter en ligne :

www.lancashire.gov.uk/education/swg/

www.lancsngfl.ac.uk/projects/dadsnlads/

www.renewal.net/Documents/RNET/

[Case%20Study/Engagingfatherslancashire.doc](#)

Cécilia LOCMANT

Lire et Ecrire Communauté française

1. R. GOLDMAN, *Fathers'involvement in family learning programmes*, in *Adult Learning & Skills Issue*, 4/2004, pp. 17-19.

Une association de parents d'élèves active au niveau de l'ensemble d'un quartier

Dans le quartier populaire du bas de Saint-Gilles, des pères d'origine marocaine, militants et syndicalistes actifs, ont créé une association de parents pour tenter, avec les écoles du quartier, de lutter contre l'échec scolaire en organisant un rattrapage pour les enfants en difficulté. Cet objectif ambitieux pour une association de parents n'a pu se concrétiser qu'à partir du moment où les écoles ont laissé tomber leurs résistances... Entretien avec Abdelhamid Ghanoui, membre fondateur et président de cette association de parents sortant des sentiers battus.

Comment votre association de parents est-elle née ?

Notre association de parents a été créée en 1994 à l'initiative de parents conscients de la difficulté que rencontrent les familles de milieu populaire face à l'école. Au départ, nous étions un groupe de parents habitant le bas de Saint-Gilles – un quartier très populaire – qui voulaient faire quelque chose de concret : organiser un rattrapage scolaire et sensibiliser les parents du quartier pour qu'ils s'intéressent davantage à la scolarité de leurs enfants. Ce n'était pas une tâche facile mais l'idée était de nous positionner dans cette articulation entre l'école et la famille...

Comment ces parents se sont-ils rassemblés ?

Plusieurs d'entre nous étaient impliqués dans les actions menées dans le cadre des *Programmes Cohabitation-intégration*¹.

J'avais aussi des relations avec des parents actifs dans la Commission Immigration de la FGTB : nous étions impliqués dans les combats des années 80 et descendions ensemble dans la rue pour faire avancer les droits des travailleurs et les droits des personnes d'origine étrangère. Comme on habitait le même quartier, on se côtoyait aussi au quotidien. C'étaient des gens qui avaient une certaine conscience des enjeux de société, notamment du fait que l'école ne joue pas son rôle d'ascenseur social, de réduction des inégalités. Nous ne voulions pas créer une association de parents 'classique', rattachée à une école et menant son action uniquement à l'intérieur de cette école. Nous voulions travailler avec l'ensemble des écoles, tous réseaux confondus. Nous voulions aussi travailler avec l'enfant et ses parents pour les conscientiser à l'importance de l'école et de la réussite, pour les convaincre de poursuivre leur scolarité le plus loin possible.

Quels ont été vos premiers contacts avec les écoles ?

Nous avons contacté les écoles pour dialoguer autour de la problématique de l'échec scolaire et de la lutte contre cet échec. C'est une problématique très complexe. Nous avons fait le pari de réunir l'ensemble des acteurs autour de la table. Mais nous avons rencontré beaucoup de résistance, voire de refus, de la part des directeurs d'école et de certains enseignants. Notre action était considérée comme une ingérence. Ce n'était pourtant pas notre objectif. Nous ne voulions pas nous substituer aux pédagogues ou nous immiscer dans le travail de l'école mais nous voulions avoir un échange constructif et positif.

Comment expliques-tu cette attitude de la part de l'école ?

Je crois qu'à l'époque, l'école n'était pas du tout préparée. D'habitude, la participation des parents se réduit à un comité des fêtes. Or, nous voulions axer notre action sur une collaboration positive pour réduire l'échec des enfants qui rencontrent des difficultés au quotidien. Nous voulions proposer un projet concret de soutien scolaire et d'activités extrascolaires, ne pas rester au niveau des revendications.

Comment cette relation avec l'école a-t-elle évolué ?

Progressivement, les mentalités ont changé : on est passé de la résistance à la collaboration. Ce sont maintenant les directeurs et les enseignants qui nous sollicitent pour apporter une aide aux élèves qui rencontrent des difficultés. On prend alors l'enfant en charge pour apporter une remédiation. Au début, c'était difficile pour certains enseignants de nous donner la matière mais à présent, il n'y a plus aucun problème pour les titulaires de nous donner des indications sur les difficultés de l'enfant et ce qu'il faut travailler avec lui. Il y a un aller-retour entre le rattrapage scolaire et le titulaire pour évaluer ensemble sa progression.

Est-ce que vous n'avez pas quelque part l'impression que l'école se décharge de son rôle ? Théoriquement, elle devrait assurer la réussite de tous les enfants, non ?

Je dirais que c'est le rôle de l'école de réduire les inégalités et d'être l'école de l'égalité des chances. Mais je constate que l'école seule n'y arrive pas. Les difficultés commencent dans la petite enfance et au fur et à mesure que l'enfant progresse dans sa scolarité, les lacunes sont de plus en plus manifestes. Les problèmes apparaissent réellement à la fin des primaires. Et la sélection se fait de manière criante dans les deux premières années du secondaire. C'est la raison pour laquelle nous avons opté pour travailler avec les élèves qui se trouvent





dans les classes charnières : 5^{ème} et 6^{ème} primaires, 1^{ère} et 2^{ème} secondaires.

Tu as dit, en commençant, que vous cherchez aussi à sensibiliser les familles. Peux-tu expliquer ?

Nous voulons aller à l'encontre des idées reçues selon lesquelles les parents ne s'intéressent pas à la scolarité de leurs enfants, qu'ils sont démissionnaires. Je ne peux pas appuyer cette idée. Au contraire, je pense que les parents ont une totale confiance en l'école mais qu'ils n'ont pas les outils pour accompagner leurs enfants. Il y a d'une part le handicap de la langue mais il y a aussi un manque énorme du côté du capital culturel. Notre combat, c'est d'expliquer le système scolaire aux parents, leur expliquer comment les enfants sont orientés dans les différentes filières. C'est aussi leur faire comprendre qu'il est important qu'ils valorisent leurs enfants, que même s'ils ne maîtrisent pas la langue et ne peuvent pas les aider pour les devoirs, il est important qu'ils marquent de l'intérêt pour leur scolarité, qu'ils leur donnent un espace pour travailler relativement au calme, qu'ils valorisent le travail scolaire, la lecture, qu'ils fassent entrer le livre à la maison, etc. On essaie aussi de les conscientiser au fait que les enseignants perçoivent leur absence à l'école comme une démission et qu'il est donc important qu'ils se manifestent auprès d'eux...

Pour en revenir à votre association de parents qui a maintenant plus de 10 ans,

comment a évolué le groupe initiateur du projet ? Ceux qui avaient au départ des enfants en primaire ou au début du secondaire ne sont plus dans la même situation aujourd'hui...

Cela n'a pas d'impact puisque, contrairement aux autres associations de parents, nous ne travaillons pas avec une seule école, celle que fréquentent nos enfants, et puisque, dès le départ, nous avons situé notre action à un niveau collectif. L'association est accessible à tout le monde, aux différentes communautés locales, aux enfants fréquentant toutes les écoles du quartier, sans aucune distinction. Au départ, nous étions tous des papas d'origine maghrébine. Au fil du temps, certains nous ont quittés et d'autres parents nous ont rejoints. Nous sommes actuellement dans une phase de restructuration car nous voulons ouvrir le conseil d'administration aux femmes et lui donner une meilleure représentation de la composition sociale actuelle du quartier dont la population s'est modifiée. Tous les parents, quelles que soient leur origine, leurs convictions philosophiques ou religieuses, doivent pouvoir trouver leur place dans l'association. Nous avons actuellement une vingtaine de membres de différentes origines et 20% sont des femmes. Mais ça prend du temps pour faire bouger les choses et il reste difficile d'impliquer les mamans qui viennent déposer leurs enfants au soutien scolaire...



Est-ce que, parallèlement, le rôle de l'association a changé ? Au début, je suppose qu'il fallait mettre les choses en place. Aujourd'hui, ça semble tourner...

Oui, ça tourne mais avec quelques difficultés. Les parents qui se sont impliqués dès la création de l'association l'ont fait par bonne volonté et par conscience de l'importance de l'école dans les enjeux de société. Cependant, le monde associatif évolue, il se professionnalise de plus en plus et il est nécessaire aujourd'hui d'avoir des compétences plus pointues, notamment au niveau de la gestion et de l'utilisation de l'informatique pour préparer des projets et dialoguer avec les pouvoirs publics. On se trouve face à des exigences plus importantes des pouvoirs subsidiaires, nécessitant un suivi de plus en plus rigoureux des dossiers. Nous avons donc recruté des personnes qui ont ces compétences. Il nous faut maintenant trouver un équilibre entre l'apport des anciens qui ont toujours leur rôle à jouer et celui des membres plus récents qui peuvent pousser l'association plus loin en l'aidant à développer de nouveaux projets.

Peux-tu dire deux mots de ces nouveaux projets ?

Il s'agit d'actions qui correspondent à notre objectif de lutte contre l'échec scolaire au niveau du quartier. Dans le cadre des *Contrats de quartier*², nous avons mis en

place un projet de sensibilisation à l'environnement et d'implication citoyenne des enfants et des adolescents qui fréquentent l'association. Cela s'est concrétisé par la construction de bacs à fleurs à partir de palettes que les jeunes récupèrent chez les commerçants. Destinés à embellir le quartier, ces bacs ont été installés place de Bethléem. Les jeunes se chargent aussi de leur entretien après installation.

Comment cette idée de construction de bacs à fleurs est-elle née ?

Depuis longtemps, nous organisons régulièrement des sorties en forêt avec les enfants pour qu'ils prennent conscience de l'environnement. L'idée des bacs à fleurs est venue lors d'une sortie que nous avons organisée dans les Ardennes. Ce projet nous permet aussi de donner une réponse au problème des jeunes qui ont dépassé la 2^{ème} secondaire et qui devraient laisser la place aux plus petits mais qui ont des difficultés à décrocher, à quitter l'association. On ne veut pas les mettre dehors mais on ne veut pas non plus que l'association devienne une maison où les jeunes viennent simplement pour se retrouver. On veut rester dans une dynamique citoyenne. C'est ainsi qu'avec l'argent récolté par la vente des bacs à fleurs, les jeunes ont partiellement financé un voyage en Espagne pour aller voir d'autres réalisations d'embellissement de l'espace public. Au niveau du soutien

scolaire, nous essayons aussi d'impliquer les plus grands en mettant en place un système de tutorat pour qu'ils prennent chacun en charge un plus jeune. Ce n'est cependant pas facile...

Maintenant que les bacs à fleurs sont installés, le projet va-t-il s'arrêter ?

Non, ce n'est pas du tout ce qui se passe. Nous sommes actuellement sollicités de différents côtés pour fournir des bacs de ce type : des services communaux veulent nous en commander, une multinationale aussi. Nous avons aussi été contactés par une école professionnelle qui nous demande de prendre en charge des jeunes qui sont en décrochage. Leur idée est de les remotiver en les faisant participer au projet pour qu'ils puissent ensuite réintégrer le circuit scolaire. Nous nous sentons un peu dépassés par ces sollicitations externes car nous n'avons pas les moyens de donner un tel développement au projet. Nous sommes donc en pleine réflexion pour voir comment on peut mieux le structurer. Allons-nous

passer du stade de la sensibilisation à la production ?

**Propos recueillis par
Sylvie-Anne GOFFINET**

1. L'Exécutif de la Région de Bruxelles-Capitale a décidé, dès 1990, de consacrer des moyens financiers spécifiques aux actions d'intégration des populations d'origine étrangère et de cohabitation harmonieuse des différentes communautés locales, mises en œuvre par les communes particulièrement confrontées à ces problématiques. Cette politique 'cohabitation-intégration' relève, depuis janvier 1995, de la compétence de la Commission communautaire française (COCOF). En 2004, elle a été redéfinie dans le cadre du décret relatif à la Cohésion sociale.

2. Les 'Contrats de quartier' sont des programmes de revitalisation initiés par la Région de Bruxelles-Capitale, menés dans différents quartiers fragilisés en partenariat avec les communes. Ces programmes prévoient différentes opérations au sein d'un même quartier, notamment le réaménagement des espaces publics, la création ou le renforcement d'infrastructures et d'équipements de quartier, la mise en place d'initiatives sociales et participatives pendant la durée du contrat.



Prise en compte de l'illettrisme dans le suivi scolaire des enfants

A Morlanwelz, la Maison de l'Emploi a interpellé Lire et Ecrire pour améliorer l'accessibilité de sa structure à des personnes en difficulté de lecture et d'écriture. Cette interpellation a finalement débouché sur un projet pilote de prévention de l'illettrisme dans la commune. Comment d'un questionnaire sur l'accessibilité d'un service aux personnes en difficulté avec l'écrit, les partenaires rassemblés en sont-ils arrivés à concevoir un projet de soutien scolaire aux enfants en difficulté d'apprentissage ? Comment ont-ils conçu sa réalisation et souhaitaient-ils associer les parents des enfants ? Quel bilan font-ils des premières phases déjà réalisées et comment prévoient-ils les suivantes ?

Pour répondre à l'interpellation de la Maison de l'Emploi, Lire et Ecrire a organisé une séance de sensibilisation à laquelle ont aussi participé l'ALE, le CPAS et la bibliothèque communale. La difficulté de toucher un public peu à l'aise avec la lecture et l'écriture, ainsi que l'absence de formations spécifiques pour ces personnes sur le territoire de la commune de Morlanwelz y ont été mises en évidence.

Au terme de la séance, les partenaires présents ont souhaité s'associer pour réfléchir collectivement à l'accessibilité de leur structure à un public en difficulté de lecture et d'écriture. Au fil des rencontres, de nouveaux acteurs de terrain se sont associés à la démarche et l'objectif de départ a fait place à la volonté de mener un projet commun qui tienne compte des spécificités de chacun et qui intègre les compétences de l'ensemble des partenaires.

Actuellement, outre la Maison de l'Emploi et ses partenaires présents dès la première rencontre, d'autres acteurs sont engagés dans cette action au côté de Lire et Ecrire. Il s'agit de la Commune – représentée par le Service d'accueil extrascolaire, l'Echevinnat de l'Enseignement, l'Ecole communale de l'Allée des Hêtres, le Plan de Prévention et de Proximité et le Contrat de Sécurité et Prévention –, les Femmes Prévoyantes Socialistes ainsi que le Secteur des animations et des formations de la Direction générale des Affaires culturelles du Hainaut (DGAC)¹.

Lire et Ecrire ayant le souci d'associer des 'apprenants' aux actions de sensibilisation et de prise en compte de la problématique de l'illettrisme, une personne d'une formation alpha, habitant Morlanwelz et séduite par la dynamique, a également rejoint le projet.

Balisateur du projet

Le groupe a décidé de privilégier la lutte contre le décrochage scolaire par l'amélioration des conditions d'apprentissage chez les enfants. Petit à petit, le lien avec la cellule familiale a été établi suite au constat que l'absence des parents dans la scolarité d'un enfant est rarement mise en rapport avec leurs difficultés de lecture et d'écriture, qui sont, à l'évidence, très difficiles à avouer. Le discours régulièrement entendu relève souvent de l'ordre de préjugés tels que : « *Il ne s'occupe pas de ses enfants ...* », « *L'école, c'est pas important pour lui ...* ». On se limite à relever que la relation avec l'école est très peu investie, voire inexistante, sans en chercher les causes. Le groupe a dès lors défini deux objectifs prioritaires : rétablir une relation triangulaire 'parent-enfant-école' et développer les compétences du

parent dans son rôle de soutien à l'apprentissage de l'enfant.

Par ce biais, les partenaires du projet espèrent permettre aux parents d'acquérir de nouvelles compétences qui favoriseraient, à terme, leur réinsertion dans la vie sociale et leur accès au marché de l'emploi.

Définition du projet

Chacun des partenaires ayant identifié les actions qu'il pouvait mener individuellement, le projet a pu prendre forme collectivement.

D'une part, il s'agissait de faire acquérir aux enfants des outils favorisant l'apprentissage, tout en suscitant leur envie d'apprendre, l'éveil de leur curiosité, le développement de leur autonomie et le renforcement de leur estime de soi. C'est à ce stade que le

invitation



Je vous invite à venir visiter notre exposition
« Apprendre, c'est amusant ... »
le jeudi 8 mars 2007 à partir de 15H30
dans les locaux de la bibliothèque de Morlanwelz
(allée des Hêtres - 1er étage)

groupe a mis en évidence l'absence en son sein d'une compétence, à savoir la maîtrise de méthodologies alternatives d'apprentissage spécifiques aux enfants, et qu'il a fait appel à la DGAC du Hainaut qui a accepté de rejoindre le projet.

D'autre part, la démarche ayant également pour objectif de rendre confiance aux parents dans le suivi scolaire de leur enfant et de leur permettre d'acquérir des outils pour assurer ce suivi, il était prévu de faire appel aux compétences des parents comme point de départ pour l'apprentissage des enfants (exemple : travailler les mathématiques à partir d'une recette présentée par un parent).

Mise en place du projet

Ainsi défini, le projet a été découpé en différentes phases.

Développement d'un projet de classe 'apprendre en s'amusant'

Le projet a été mené dans une classe de 1^{ère} année primaire de l'école communale par l'institutrice et deux animateurs de la DGAC, à raison de deux heures semaine pendant trois mois (de novembre 2006 à janvier

2007). Après quelques animations visant à faire connaissance, deux types d'ateliers se sont déroulés en alternance. Le premier a permis d'évaluer chez les enfants la maîtrise du geste graphique, le repérage dans l'espace et le respect des consignes. Le second avait pour objet de travailler la question identitaire avec les enfants, au travers de lectures de contes suivies d'animations.

Mise sur pied d'une exposition

A l'issue des trois mois d'animation, l'évaluation a mis en évidence l'importance de valoriser le travail réalisé. Une exposition des travaux a ainsi été mise sur pied avec les enfants et les parents ont été invités à la visiter. Nous espérons ainsi pouvoir rencontrer ensemble parents et enfants pour parler du projet. Mais deux familles seulement ont répondu à l'appel et ont marqué un intérêt pour notre travail.

Rencontre avec les parents des enfants qui ont des difficultés d'apprentissage

Etant donné que nous n'avons pas atteint notre objectif de rencontrer les familles dans le cadre de l'exposition, une démarche plus individuelle à domicile va être organisée. Les animateurs de rue du Service Contrat de Sécurité et Prévention de la Commune vont prendre en charge cette phase du projet en compagnie de l'apprenante de Lire et Ecrire, au titre de personne pouvant témoigner sur le décrochage scolaire. L'objectif de ces rencontres individuelles est de présenter le projet aux parents pour qu'ils adhèrent à la démarche en participant à un accueil extrascolaire.

Mise en place de l'accueil extrascolaire

A raison de deux séances de deux heures par semaine pour les enfants seuls et d'une



séance de deux heures le samedi en compagnie de leurs parents, l'accueil se réalisera dans un cadre convivial en dehors des heures d'école, à savoir dans les locaux de la bibliothèque le mardi et jeudi après 16h et le samedi matin. Ces séances seront prises en charge et encadrées par des animatrices du Service communal de l'accueil extrascolaire, une animatrice de la bibliothèque et l'apprenante de Lire et Ecrire. Des réunions de suivi avec les partenaires et les différents intervenants sont prévues régulièrement.

Evaluation du projet

Une réunion avec les parents, les enfants et les intervenants sera organisée en juin pour évaluer les apprentissages et le déroulement des séances.

A l'heure où j'écris ces lignes, le projet pilote n'est donc pas encore terminé. Lors des premières phases déjà réalisées, il s'est avéré difficile de mobiliser les parents dont les enfants sont en difficulté scolaire à

partir d'activités mises en place au sein de l'école. Nous espérons maintenant pouvoir les toucher par un contact individuel en allant les rencontrer à domicile. Nous allons seulement organiser ces rencontres et ne sommes pas encore en mesure de dire quelles seront les réactions des familles. L'évaluation que nous ferons en juin nous permettra de faire le point et d'envisager les orientations à donner au projet pour la prochaine rentrée scolaire.

Pour terminer, nous voulons encore souligner l'enthousiasme de l'ensemble des partenaires qui ne ménagent pas leur investissement pour répondre aux difficultés rencontrées par notre public.

Malou PLUMER

Lire et Ecrire Centre-Mons-Borinage

1. Pour les orientations et le programme complet des activités, voir : www.hainaut.be/culture/formationsdgac.



Ensemble pour favoriser la réussite scolaire

Tous les chercheurs et acteurs de terrain s'accordent en général pour dire que les parents doivent être des partenaires de l'école dans la scolarité de leurs enfants. Tous affirment que leur mobilisation joue un rôle positif dans la réussite scolaire. Que des ponts doivent être créés entre l'école et les familles... Les pistes sont nombreuses et plusieurs ont déjà été développées dans ce dossier sur les relations familles-école et l'alphabétisation familiale. D'autres sont ici plus rapidement évoquées. L'important n'est pas d'être exhaustif mais de se situer dans la perspective de permettre aux parents des classes populaires de s'appropriier l'école comme levier d'émancipation sociale.

Il ne s'agit en effet pas de vouloir combler des manques, ce serait adopter la thèse du handicap socio-culturel¹. Il s'agit plutôt de miser sur le potentiel et les atouts des familles, non pas pour les enfermer dans leur mode de vie et de fonctionnement – ce que Jean-Yves Rochex appelle une 'assignation à résidence culturelle'² – mais, au contraire, pour les pousser à se dépasser et à forcer les clivages sociaux. « Si on veut comprendre les familles populaires, il faut tâcher de les comprendre de leur point de vue, dans leur propre logique, en pensant que leurs pratiques sont logiques si on les réfère à ce qu'elles sont, à leur histoire, à leurs conditions d'existence. Mais cela ne doit pas conduire à une espèce de relativisme qui consisterait à dire : après tout, à partir du moment où c'est logique, cohérent, laissons les choses comme elles sont. On est bien obligés de voir que ces familles sont confrontées à des modèles dominants et à la fois incontournables pour l'avenir de leur enfant. On ne peut donc pas simplement renverser la proposition en disant : ce que font les familles est

intéressant, on peut les comprendre et puis n'y touchons pas car on risque de renvoyer le monde populaire dans une impossibilité d'accès à l'école. »³

Il s'agit de faire confiance dans les capacités des classes populaires à s'émanciper. Car il n'y a pas « d'effet mécanique du milieu d'origine »⁴ puisque, au sein d'un même milieu, les configurations familiales peuvent s'avérer très différentes et qu'au sein d'une même famille, les enfants peuvent réussir différemment.

En résumé, même s'il faut reconnaître le poids de l'appartenance sociale sur les chances de réussite scolaire, il faut admettre qu'il existe une marge de manœuvre, un espace de liberté dans lesquels peuvent agir tout ceux qui refusent la fatalité de l'échec scolaire. Les enseignants d'abord qui doivent construire avec les enfants un nouveau rapport au savoir qui leur permet d'entrer dans la culture de l'écrit – des travaux comme ceux de Jacques Bernardin ou de l'équipe ESCOL témoignent de pratiques en ce sens⁵ – tout

en mettant au maximum les parents dans le coup pour qu'ils appuient efficacement leur enfant dans sa scolarité. C'est ce dernier aspect que nous allons aborder puisque notre angle d'analyse et d'action se situe au niveau des adultes. Nous sommes cependant conscients que le travail avec les parents ne peut qu'accompagner le travail de l'équipe pédagogique avec l'enfant qui reste bien sûr prioritaire.

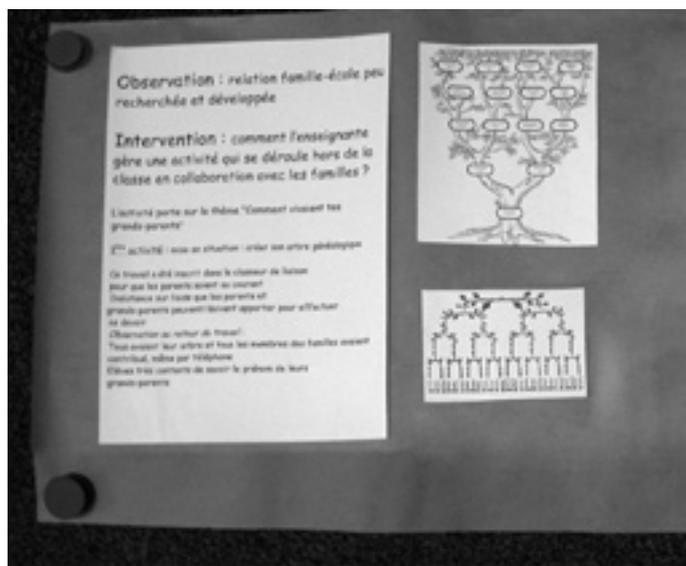
ENFANT-ÉCOLE-FAMILLE

L'hypothèse sous-jacente à l'action avec les parents est que parents et enseignants partagent un même objectif : la réussite des enfants dans leurs apprentissages, à commencer par la lecture. Comme le dit Jacques Fijalkow, « *il s'agit, de manière symbolique, de faire en sorte que se constitue un triangle maître-enfant-parents* »⁶. Il va donc falloir que le couple initial enfant-parents s'ouvre à un autre élément, l'école, c'est-à-dire que, si ce n'est déjà le cas, l'enfant accepte que l'école entre dans son éducation et que les parents acceptent que l'école entre dans l'éducation de leur enfant. Il va falloir également que l'école accepte les parents. Le défi est de taille si l'on regarde ce qui se passe la plupart du temps quand famille et école ne partagent pas les mêmes valeurs, ne partagent pas le même rapport à l'apprentissage et au savoir.

Une condition incontournable à de bonnes relations triangulaires est la nécessité pour les enseignants de porter un regard positif sur les élèves et leurs familles. Cette attitude se manifeste d'abord par l'absence de jugements de valeurs, de déplorations-dénonciations de la 'misère' ou de l'incapacité des familles à s'occuper de leurs enfants, et ensuite par un effort d'empathie

visant à comprendre la logique éducative des parents. Seuls des parents se sentant compris et reconnus dans leur rôle de parents pourront accompagner positivement leurs enfants dans les apprentissages.

En multipliant les ouvertures, l'école multiplie les chances de rencontre avec les parents et leur offre davantage d'opportunités de participation. Car « *venir à l'école reste une épreuve difficile pour qui n'a eu, pour soi ou pour les aînés, que des expériences négatives.* »⁷ En multipliant gestes et attitudes pour faciliter les rencontres, l'école montre aux parents combien elle tient à faire d'eux des partenaires dans la scolarité de leur enfant. Comme simplement : une invitation personnalisée avec talon-réponse, des contacts informels à la grille de l'école assurant une mise en confiance progressive, une mise en valeur des réalisations et réussites de l'enfant, une négociation des horaires pour les rencontres et les réunions, l'organisation de garderies permettant aux parents de se libérer de la garde des enfants pour rencontrer les enseignants, etc.



Rendre visibles et compréhensibles les activités scolaires

Des parents qui ne savent pas ou ne comprennent pas ce qui se passe à l'école ne peuvent évidemment pas intervenir positivement dans la scolarité de leurs enfants. L'école se doit donc d'explicitier ce qu'elle fait avec les enfants et les attentes qu'elle a vis-à-vis des parents. Elle doit aussi être à l'écoute des parents dans le but de mieux connaître et de mieux comprendre les enfants.

Rencontre individuelle en début d'année scolaire

« La rencontre avec chaque famille permet de faire connaissance, mais aussi d'opérer une reconnaissance de part et d'autre : reconnaissance de la place des parents dans la scolarité, comme de la légitimité de leurs attentes et projections – ce qui pour certains fait rupture par rapport à leurs expériences et

images de l'école ; reconnaissance en retour des demandes de l'enseignant. Ces échanges aident à cerner les rôles et attentes respectives (...). Les parents ont là l'occasion de parler de la scolarité de leur enfant telle qu'ils l'anticipent, de verbaliser leurs attentes comme jamais peut-être ils n'ont eu l'occasion de le faire. Sans doute ce désir exprimé par les parents est-il la première condition pour que leur enfant lui-même investisse l'école avec quelque désir... »⁸

Quand l'enfant est présent, il va pouvoir se rendre compte que parents et enseignant souhaitent ensemble sa réussite mais aussi comprendre les rôles de chacun et se situer dans la relation parents-école-élève. Cela va lui permettre d'investir dans les apprentissages sans se sentir coupable de trahison vis-à-vis de sa famille. « Cette rencontre permet de lever les différents types de malentendus possibles entre les trois parties et, pour l'enfant en particulier, de comprendre la légitimité de l'intervention de l'école dans son éducation. »⁹



Cahier de liaison

Ce cahier assure la fonction de pont permanent et instaure un échange souple de correspondances. *« Afin d'éviter que l'apprenant soit écartelé entre des injonctions contradictoires qui nourrissent l'anxiété et l'insécurité tant affective que cognitive, le plus grand soin est accordé, dès les premiers jours, à l'explicitation des demandes scolaires. En retour, l'exigence est signifiée par l'attention systématique, en début de journée, à ce qui est réalisé (ou doit être signé, etc.), ritualisation en signe de respect de ce qui s'est travaillé dans l'espace familial. »¹⁰*

Réunions de parents centrées sur les pratiques pédagogiques

Afin de transformer les conceptions dominantes à propos des apprentissages où l'enfant reçoit de celui qui sait, des réunions collectives permettent à l'enseignant de présenter aux parents les objectifs, les contenus et les compétences travaillées ainsi que la méthode d'apprentissage utilisée.

Des 'mises en situation' dans lesquelles l'enseignant conserve son rôle et les parents adoptent celui de leur enfant peuvent s'avérer très utiles pour les parents déconcertés par les méthodes pédagogiques, leur permettant ainsi de vivre et de comprendre de l'intérieur des séquences d'apprentissage.

La présentation d'une vidéo (ou d'un diaporama) sur la lecture : *« Le mixage de situations de lecture en classe et d'activités conduites en famille permet de mettre en relation ces deux moments. Le commentaire explique la pratique des enseignants et la complémentarité des actions familiales. »¹¹*

Après avoir participé aux mises en situation ou avoir visionné le document vidéo, un débat permet aux parents de réagir et de poser des questions. Ces échanges contribuent « à ce que les différentes interventions d'adultes (à l'école et dans la famille) convergent, tout en préservant leur spécificité et leur légitimité »¹². Ils permettent également aux parents de se rendre compte que l'apprentissage s'inscrit dans un processus évolutif et de situer l'évolution de leur enfant dans le travail de toute une classe ainsi que de dédramatiser ses difficultés en entendant s'exprimer d'autres parents.

Classe 'portes ouvertes'

Dans le même ordre d'idées, voir in situ et in vivo comment ça se passe, pouvoir assister à une ou plusieurs heures de classe



Photo : www.lazl.be



Photo : www.loz1.be

est important pour les parents. Seuls ou en petits groupes, ils peuvent voir leur enfant actif dans son apprentissage, éventuellement en aider l'un ou l'autre dans une activité de travail individuel ou de groupe.

Rencontres 'festives'

De temps en temps, les enfants et leur professeur peuvent convier les familles à une soirée ou une après-midi festive. Les enfants pourront montrer à leurs parents, leurs frères et sœurs ce qu'ils ont réalisé (panneaux ou autres réalisations matérielles) ou leur proposer un spectacle en lien avec les apprentissages et les activités vécues en classe ou lors de sorties. Dans une ambiance décontractée autour d'un verre ou d'une dégustation, les parents auront aussi l'occasion de contacts informels avec les enseignants.

Evaluations

Réalisées périodiquement sous forme de rencontres individuelles (auxquelles participe éventuellement l'enfant), ces évaluations permettent à la famille de suivre les progrès de l'enfant et d'avoir une vision

claire du sentiment de l'enseignant sur son évolution en lien avec les objectifs poursuivis, les contenus travaillés, les compétences attendues et la démarche mise en œuvre. *« Les résultats des évaluations sont présentés avec une mise en valeur des évolutions, témoignant d'apprentissages conçus comme processus dynamiques inscrits dans la durée, nécessitant la reconnaissance des parcours singuliers. Resignifiée à chaque réunion, la confiance dans les capacités des enfants vise à renforcer les attentes positives à leur égard, tout en essayant d'instrumenter l'accompagnement parental. »¹³*

Participation active des parents

Repérage des écrits présents à la maison

Pour légitimer les pratiques familiales de lecture en milieu populaire et confirmer les parents dans leur rôle éducatif, dans leur apport à la scolarité de leur enfant, Jacques Bernardin demande aux enfants de CP (1^{ère} primaire) de mener, avec l'aide de leurs parents, une enquête sur l'usage de l'écrit au sein de la famille. Concrètement, il leur est demandé de relever dans chaque

pièce de la maison les différents supports d'écrits et de réfléchir à leur utilisation. L'école montre ainsi « *son intérêt – sans jugement – pour les usages réels des uns et des autres, signifiant la reconnaissance de la diversité des pratiques sociales* ». ¹⁴

En classe, l'inventaire de ces différents supports permet d'entamer une réflexion collective sur les fonctions de l'écrit pour en déchiffrer la signification sociale et nourrir ainsi 'le sens d'apprendre'.

Participation aux activités scolaires

Des enseignants proposent aux parents de participer comme partenaires à des activités scolaires. « *L'idéal est de parvenir à établir entre parents et maîtres une relation horizontale et non pas verticale, une complémentarité de rôles. Déscolariser la relation est l'objectif ultime.* » ¹⁵ Lors de ces activités, les parents sont reconnus dans leurs compétences (compétences en lecture mais aussi tout autre type de compétences), ce qui les valorise aux yeux de leur enfant mais aussi aux yeux des autres enfants de la classe.

Participation aux différents organes consultatifs

Il est important que dans les comités de parents et les organes consultatifs comme les conseils de participation ¹⁶ ne se retrouvent pas seulement les parents d'enfants du même milieu social et de la même culture scolaire que les enseignants, les directeurs et les pouvoirs organisateurs. Il faut aussi qu'y trouvent leur place des parents d'enfants de milieux populaires, qu'ils fassent entendre leur voix et soient pris au sérieux, ce qui implique que soient revus le fonctionnement et l'organisation de ces

lieux pour en faire de véritables instances participatives.

Mobilisation des intervenants scolaires

Certains instituteurs ou certaines écoles parviennent à mettre sur pied des projets rassemblant enseignants et parents autour de l'enfant. Ces projets nécessitent souvent des moyens supplémentaires ou du moins un réaménagement des moyens existants. Ainsi une enseignante de CP dans une école ZEP à Joué-les-Tours a mené avec sa classe une action-pilote 'd'accompagnement scolaire spécial lecture' ¹⁷ qui, suite à un bilan positif, a ensuite été étendue à l'ensemble des classes de CP de l'école. Créée dans le but de contribuer à la réussite dans l'apprentissage de la lecture en allongeant le temps de contact avec l'écrit, l'action visait aussi à associer les parents à l'apprentissage de la lecture et le suivi scolaire des enfants. Concrètement, tous les soirs après la classe, les enfants étaient répartis en groupes de 5 enfants maximum avec un animateur (enseignant volontaire). Un ou deux parents assistaient à la séance (ils choisissaient le jour de la semaine qui leur convenait). Après un temps d'accueil, le reste de l'heure (la séance durait une heure) était divisé en un temps pour les devoirs et un temps pour d'autres activités de lecture sur des supports variés, dans le but d'aiguiser la curiosité et de susciter/stimuler l'envie d'apprendre des enfants. Vis-à-vis des parents, le rôle des animateurs était de favoriser leur participation et de leur montrer des attitudes et des gestes simples susceptibles d'aider et de soutenir quotidiennement l'enfant dans son apprentissage. Pour que, plus sûrs d'eux, les parents puissent ensuite prendre le relais.

ENFANT-FAMILLE-(ÉCOLE)- PARTENAIRE EXTÉRIEUR

Dans la relation triangulaire enfant-école-famille, il peut y avoir introduction d'un quatrième partenaire. On a alors un carré avec quatre composantes, enfant-famille-école-partenaire extérieur.

Si ce n'est pas le rôle d'autres instances de se substituer à l'école dans sa mission de faire réussir tous les enfants ou de se substituer aux parents dans leur rôle de partenaire de l'école dans la scolarité de leur enfant – tout comme ce n'est pas à l'école de jouer un rôle d'aide sociale ou de centre culturel... – l'introduction d'un quatrième partenaire au sein de la relation triangulaire à laquelle se rattachaient toutes les pistes d'action précédentes, peut néanmoins s'avérer positive dans la mesure où il s'agit d'un partenariat solidaire basé sur la conviction du 'tous capables', du 'tous compétents'. Pour autant que cette condition soit réalisée, le partenaire extérieur peut jouer un rôle positif en tant que médiateur ou facilitateur.

Dans d'autres projets où l'école n'est pas présente, l'intervenant extérieur peut ouvrir

de nouveaux espaces de rencontres et d'expériences qui ont une incidence sur la scolarité des enfants.

Les pistes sont nombreuses. Nous nous limiterons à décrire deux projets¹⁸ : le premier vise à sensibiliser les enfants et leurs parents au plaisir de lire ; le second, reconnaissant les parents comme premiers éducateurs de leurs enfants, les aide à développer leurs compétences parentales.

Rencontres autour du livre

Le but premier de l'association *Livre Passerelle* de Tours est la 'prévention de l'illettrisme par une action auprès de la petite enfance' introduisant le plus tôt possible le livre dans le quotidien de l'enfant. Avec des valises à roulettes pleines de livres, les animateurs de l'association sillonnent la région en s'installant dans les salles d'attente des consultations des nourrissons, des parloirs de prison, des lieux d'accueil pour demandeurs d'asile, etc. Ils y racontent des histoires, proposent des espaces de parole, d'échange, d'écoute et de partage autour des livres. Ainsi, dans les consultations de nourrissons qui accueillent majoritairement des familles 'en difficultés', les animateurs



tentent de rallier les parents au plaisir d'entendre lire des histoires, d'en raconter, de parler autour du livre avec leur enfant, de parler avec d'autres parents du quartier. Au fur et à mesure des séances, les parents – parfois accompagnés de leurs enfants plus âgés – passent de spectateurs à acteurs : ils choisissent un livre avec leur enfant, participent à l'animation en lisant une histoire,...

Voici un exemple donné par les animateurs de *Livre passerelle* qui montre l'impact que peut avoir ce type d'action sur la scolarité d'un enfant : « *Un garçon de six ans accompagné de sa mère et de son petit frère est venu tous les mercredis matin uniquement pour l'animation lecture. La mère, très discrète au début, s'affirme petit à petit dans la salle d'attente jusqu'à lire des histoires à haute voix à d'autres enfants que les siens. En cours d'année, elle inscrit le plus jeune à la halte-garderie et s'occupe plus particulièrement du grand qui va entrer en CP. Sans que cela soit ouvertement exprimé, des inquiétudes pèsent sur l'entrée en apprentissage de cet enfant. A la fin du premier trimestre scolaire, la maman arrive victorieuse à la consultation avec le bulletin de son fils dont les notes sont brillantes en lecture. En janvier, il souhaite lire des histoires à haute voix dans la salle d'attente.* »¹⁹

En milieu scolaire, l'équipe de *Livre passerelle* propose avec l'équipe pédagogique d'écoles ZEP, au moment de l'entrée ou de la sortie des enfants, un accueil avec des livres de manière conviviale et informelle. Après plusieurs mois d'animation, ils remarquent que « *des parents qui ne s'arrêtaient pas sur le lieu d'animation vont désormais déposer leur enfant en classe et reviennent en disant : 'Je voudrais à mon tour une his-*

toire !' Certains lisent des histoires à leurs enfants. Des mamans, pourtant peu à l'aise avec l'écrit, participent à des ateliers d'entraînement à la lecture à voix haute et vont raconter des histoires dans les classes. »²⁰

Le groupe de parole

Projet mené dans différentes communes du Hainaut à l'initiative du CERIS²¹, les espaces de parole sont implantés dans des endroits favorables à la rencontre d'enfants, de parents et d'intervenants socio-éducatifs (assistants sociaux, psychologues et animateurs spécialement formés et encadrés) comme des écoles maternelles, des haltes-garderies, des consultations pour nourrissons, des maisons de quartier, ... L'objectif est de travailler avec les parents pour leur rendre confiance en eux et en leur potentiel éducatif. La démarche s'inscrit dans une optique de développement personnel et familial orienté vers le changement.

Postulant que les parents, même s'ils rencontrent des difficultés, ont des compétences et qu'ils détiennent des solutions - parfois sans le savoir - des rencontres thématiques leur sont proposées à partir des demandes qu'ils expriment. L'enjeu est de favoriser les échanges d'expériences. Les rencontres s'organisent autour d'un fil conducteur (le modèle des douze besoins²²) et s'articulent autour des connaissances et savoir-faire des parents. Lorsqu'ils s'expriment au cours d'une réunion, les parents parlent de ce qu'ils font ou ne font pas, de leurs ressources ou de leurs blocages. L'intervenant s'inscrit, quant à lui, dans le 'savoir-que-faire' en les aidant à mobiliser leurs ressources pour transformer leurs pratiques.

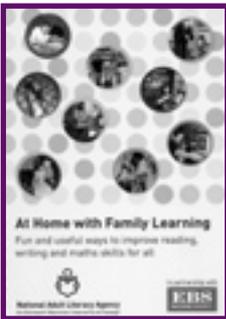
Une maman, par exemple, vivant seule avec ses deux enfants, était physiquement et mentalement envahie par son fils, qui refusait par ailleurs d'aller à l'école. Manquant de confiance en elle, elle acceptait la situation avec fatalisme. Il était pour elle impossible d'aller contre la volonté de son enfant, d'autant plus qu'elle redoutait elle-même toute séparation, attitude renforcée par le souvenir d'un parcours scolaire chaotique. Elle était pourtant consciente de ce qui risquait d'arriver : « *Oh ben, il sera placé s'il est violent. De toute façon, ça arrivera puisqu'on m'a dit qu'il était déjà caractériel.* » En participant à des activités susceptibles de lui rendre confiance en elle, elle a pu se rendre compte qu'elle était capable d'agir, qu'elle en avait les moyens et que son fils n'était pas condamné d'avance.²³

Sylvie-Anne GOFFINET

1. Voir numéro précédent, pp. 10-12.
2. Jean-Yves ROCHEX, **La 'théorie' du handicap socio-culturel : une explication ethnocentriste qui n'explique rien**, In *Dialogue*, n°96-97, printemps-été 2000, p. 10.
3. Daniel THIN, **Quel regard sur les familles populaires ?**, in *Dialogue*, n°96-97, printemps-été 2000, p. 31.
4. Jacques BERNARDIN, **Inverser le rapport**, *Echec à l'Echec*, n°160, mars 2003, p. 8.
5. Voir pour les maternelles : Equipe ESCOL, sous la direction d'Elisabeth BAUTIER, **Apprendre l'école et apprendre à l'école. Des risques de construction des inégalités dès la maternelle**, *Chronique sociale*, Lyon, 2006. Et pour le début de la scolarité primaire : Jacques BERNARDIN, *Comment les enfants entrent dans la culture de l'écrit*, RETZ, 1997.
6. Jacques FIJALKOW, **Sur la lecture. Perspectives socio-cognitives dans le champ de la lecture**, ESF, 2000, p. 154.
7. Jacques BERNARDIN, **Comment les enfants entrent dans la culture de l'écrit**, RETZ, 1997, p. 53.
8. *Idem*, pp. 49-50.

9. Jacques FIJALKOW, **Sur la lecture**, p. 157.
10. Jacques BERNARDIN, **Comment les enfants entrent dans la culture de l'écrit**, p. 51.
11. Gérard CHAUVEAU, Eliane ROGOVAS-CHAUVEAU, **A l'école des banlieues**, ESF, Collection Pédagogies, 1995, p. 123.
12. Jacques BERNARDIN, **Comment les enfants entrent dans la culture de l'écrit**, p. 52.
13. *Idem*, p. 52.
14. *Idem*, p. 69.
15. Jacques FIJALKOW, **Sur la lecture**, p. 158.
16. Depuis le 1er janvier 1998, suite au décret 'Missions de l'école', un conseil de participation existe dans chaque établissement scolaire. C'est un lieu de rencontre de tous les partenaires de l'école où s'échangent des informations, des avis, des souhaits, où s'élaborent des projets, où les énergies de chacun sont mises au service de l'école et du bien-être de tous les élèves. Les parents y ont leur place et leur mot à dire à côté des autres partenaires de la communauté éducative.
17. Martine HOLOHAN, **Accompagnement scolaire. Au-delà du dispositif, des choix, des valeurs, l'engagement**, in *Dialogue*, n°96-97, printemps-été 2000, pp. 39-41.
18. D'autres projets ont déjà été largement développés dans ce dossier.
19. Sophie MAST, Dominique VEAUTE, **Une dynamique culturelle : l'expérience de 'Livre Passerelle'**, in *Dialogue*, n°96-97, printemps-été 2000, pp. 56-57.
20. Rachel DIONNET, Sophie MAST, Charlotte MAUME, Catherine METAIS, Dominique VEAUTE, **Pourquoi perdre son temps à raconter des histoires**, in *Traces de changements*, n°178, octobre-novembre 2005, p. 7.
21. Centre de Recherche et d'Innovation en Sociopédagogie familiale et scolaire de l'Université de Mons-Hainaut, dirigé par Jean-Pierre Pourtois.
22. Ce modèle est présenté dans Jean-Pierre POURTOIS et Huguette DESMET, **L'éducation postmoderne**, PUF, Collection Education et formation, 2002 (3ème édition). Il est repris dans le texte du CERIS, **Les relations école-famille : de la confrontation à la co-éducation**, pp. 13-14 de ce numéro.
23. Christine BARRAS, Jean-Pierre POURTOIS, **Travailler avec les parents. Le groupe de parole, facteur de résilience**, in *L'observatoire*, n°41, 2003-04, pp. 19-20.

At home with family learning



Dans le cadre d'un projet européen visant à promouvoir l'alphabétisation familiale, NALA (National Adult Literacy Agency – Irlande) a produit un livret qui propose des activités d'apprentissage ras-

semblant parents et enfants dans le plaisir d'apprendre. Ces activités pour tous les âges peuvent aider chacun à construire ou à améliorer ses compétences. Elles sont réparties selon 5 thèmes : *Sons et rimes ; Histoires et livres ; Lignes, modèles et formes ; Les maths autour de nous ; S'amuser en créant*. Une 6^{ème} section, *Apprendre au-dehors* (au jardin, dans le quartier, en vacances,...), brasse ces différents thèmes tout en mettant en évidence les opportunités d'apprentissage qui s'offrent lorsqu'on sort de l'univers familial.

L'intérêt du livret tient à ce que les propositions d'activités sont énoncées en quelques mots. Il s'agit de suggestions, d'idées réalisables généralement sans matériel, ou alors avec un matériel pris dans le quotidien le plus basique : tracer un mot sur le dos de l'enfant et lui demander de le deviner (et vice-versa), faire énumérer à l'enfant le maximum de formes géométriques qu'il distingue en regardant par la fenêtre, compter tout haut les marches en montant l'escalier avec lui, ranger des objets selon différents critères, inventer une histoire à partir du joujou favori,... Il y en a 150 comme cela, regroupées par niveaux de complexité au sein des différents thèmes : idées pour les

tout-petits, pour les enfants d'âge préscolaire, pour les jeunes écoliers.

Le point commun de ces activités est de faire appel au savoir-faire des parents, de les mettre en jeu, et en cela ces activités sont formatives pour eux aussi. Chacune des sections s'ouvre d'ailleurs par 2 ou 3 questions qui viendront sans doute à l'esprit de plus d'un : Qu'est-ce qu'un bon livre ? Dois-je être fort en maths pour aider mes enfants ? Comment apprendront-ils la nature si je n'ai pas de jardin ? Etc. Aucune réponse n'est donnée : d'emblée, l'adulte est mis en position de recherche.

Ce petit livre 'amusant et pratique' ne l'est pas seulement par son contenu mais aussi par sa présentation : couleurs vives, papier satiné et résistant, reliure à spirales qui permet de l'ouvrir bien à plat,... Les participants aux cours d'alphabétisation le prendront volontiers en main, et il permettra aux formateurs de montrer aux parents que, même s'ils ne maîtrisent qu'imparfaitement les savoirs de base, ils peuvent soutenir les apprentissages de leurs enfants.

At home with family learning. Fun and useful ways to improve reading, writing and maths skills for all,

NALA, 2005, 52 p.

Téléchargeable sur le site de NALA :

<http://www.nala.ie> (Publications)

Disponible gratuitement :

Tél : + 353 1 855 4332

Courriel : literacy@nala.ie

Pour aller plus loin

Alphabétisation familiale

L'alphabétisation familiale offre un terrain d'expérimentation riche et varié comme en témoigne le nombre important de documents recensés dans cette sélection bibliographique¹. Ces documents présentent des analyses de pratiques, des recherches sur les divers modèles d'intervention et suggèrent des activités originales pour celles et ceux qui souhaitent développer ou renforcer ce type d'approche en alphabétisation.

Un des principes de base de l'alphabétisation familiale est qu'elle ne concerne pas uniquement la famille mais toute la communauté. Ainsi nombre d'interventions sont fondées sur la collaboration avec des organismes partenaires telles que des écoles, des bibliothèques publiques, des services sociaux,... et les actions peuvent se dérouler dans ces différents milieux.

Modèles d'intervention et approches basées sur l'alphabétisation familiale

En Afrique

DESMOND Snoeks, *Projet d'alphabétisation familiale*, in *Education des Adultes et Développement*, n°61, Bonn, 2004, pp. 39-46

En Afrique du Sud, l'alphabétisation familiale recueille un franc succès et adopte différentes approches : des activités dans les maternelles et les crèches avec les parents et les enfants, des activités destinées aux enseignants des maternelles. Cet article rend compte d'un projet

d'alphabétisation familiale en zone rurale consacré principalement aux mères et, à travers elles, aux jeunes enfants. L'accent est principalement mis sur les côtés agréables de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Egalement disponible en ligne à l'adresse suivante :

www.iiz-dvv.de/franzoesisch/default.htm

Au Canada francophone

SOLAR Claudie, SOLAR-PELLETIER Laurence, SOLAR-PELLETIER Matthieu, *Alphabétisation familiale in Douze ans de recherche en alphabétisation des adultes en français au Canada : 1994-2005*, Montréal, 2006, pp. 105-110

Ce portrait le plus récent de la recherche en alphabétisation des adultes en français au Canada a été développé exclusivement à partir des données disponibles en ligne sur le site du *Répertoire canadien des recherches en alphabétisation des adultes en français (RECRAF)* à la mi-juin 2005. La deuxième partie de l'étude présente un portrait thématique qui comprend une

analyse descriptive des recherches : compétences et description des parents peu alphabétisés ; rapports parents-école ; évaluation et impact des programmes suivis par les parents peu alphabétisés ; résumé de la thématique de l'alphabétisation familiale ; liste des recherches sur le thème de l'alphabétisation familiale.

Egalement disponible en ligne à l'adresse suivante :
bv.cdeacf.ca/documents/PDF/93902.pdf

Qu'est-ce que la Prévention de l'analphabétisme ? [dossier], in *Le Monde Alphabétique*, Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ), n° 17, Printemps 2005, Montréal, pp. 33-62

Ce dossier propose d'explorer sous l'angle de la réflexion théorique et de la pratique, les multiples visages de la prévention de l'analphabétisme : des activités destinées aux parents et à leurs enfants, une philosophie d'intervention ou encore la nécessaire remise en question des structures de l'école. L'ensemble des contributions illustre remarquablement la variété des pratiques et la diversité des modèles d'intervention développés aujourd'hui par les groupes d'alphabétisation populaire au Québec.

BRUNET Lucie, *L'alphabétisation familiale : c'est l'affaire de tout le monde*, Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario, Centre franco-ontarien de ressources en alphabétisation (Centre FORA), 2003, 84 p.

Ce document présente un état des lieux très complet de l'alphabétisation fami-

liale au Canada et propose des éléments qui amènent à réfléchir sur le concept, les conditions, l'environnement et les pratiques de l'alphabétisation familiale. On y donne également une description de différents programmes francophones mis sur pied en Ontario.

Egalement disponible en ligne à l'adresse suivante :
www.coindela famille.ca/outils/download/440/440.pdf

THOMAS Adèle, *L'alphabétisation familiale au Canada : profils de pratiques efficaces*, Ed. Soleil, Welland, Ontario, 1998, 205 p.

Ce document réunit un échantillon de programmes d'alphabétisation familiale dans différentes communautés du Canada : des programmes axés sur l'interaction parent-enfant par la voie du langage parlé et de la lecture de contes, des programmes basés sur le jeu qui encouragent la lecture partagée entre parent et enfant, et des programmes destinés à des groupes formés seulement de parents et offrant des ateliers portant sur le livre pour enfants, l'écriture et le rôle des parents. Plusieurs formateurs y décrivent leurs activités d'alphabétisation auprès des familles, des défis qu'ils ont eu à relever et des obstacles que les participants ont eu à surmonter.

LEVESQUE Françoise, *Alphabétisation familiale. Modèle d'intervention*, ABC communautaire de Péninsule du Niagara, Ontario, 1996, 17 p.

Outil utile à l'élaboration d'un programme d'alphabétisation familiale d'après un modèle de référence tiré de l'expérience

menée dans un centre d'alphabétisation en Ontario.

C'est écrit dans le ciel ! Alphabétisation Familiale (4 vol.), Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français (FCAF), 1995 :

- BASTIEN-DELISLE Louise, *Alphabétisation familiale : perspectives nouvelles*, 62 p.

Ce premier document propose une adaptation de textes écrits par différent(e)s auteur(e)s américain(e)s sur l'alphabétisation familiale : rôle de la famille et des parents ; alphabétisation des enfants et des adultes ; conception, administration et évaluation de programmes ; expériences américaines ; etc.

- BOUX Claude (trad.), *Alphabétisation familiale. Les premiers éducateurs*, 68 p.

Ce deuxième document offre un bilan provisoire d'une dizaine de projets d'alphabétisation familiale mis sur pied aux Etats-Unis et en résume les principales caractéristiques : but, population cible, techniques de repérage, sources de financement, services d'appui, matériaux utilisés, résultats obtenus, recommandations. Ces projets s'inspirent tous du principe selon lequel il est essentiel que les parents ou les responsables d'un enfant accordent une grande importance à l'acquisition des compétences de base et qu'ils participent activement à l'éducation de leur enfant s'ils désirent qu'il réussisse à l'école.

- LABERGE Yvon, *L'alphabétisation familiale en français : une démarche à reconnaître, des liens à définir*, 17 p.

Conçu comme une introduction à l'alphabétisation familiale en français, ce troisième document propose un aperçu

général de la démarche et en présente les principaux éléments. Il suggère également quelques pistes de lecture pour approfondir le sujet.

- POTTS Meta, *Comment instaurer un programme d'alphabétisation familiale de qualité*, 73 p.

Ce quatrième et dernier document résume et décrit l'ensemble des éléments entourant la mise sur pied d'un programme d'alphabétisation familiale : relation entre les niveaux de pauvreté et le degré d'analphabétisme ; composantes d'un programme complet d'alphabétisation familiale ; types de programmes ; approches et méthodes possibles ; classification hiérarchisée des niveaux de pensée ; transfert des acquis.

PRENTOUT-BUCHE Fabienne (Alpha Stoneham), *L'alphabétisation, ça commence à la maison ! Une histoire d'alpha familiale...*, in *Le Monde Alphabétique*, n°10, Automne 1998, RGPAQ, Montréal, pp. 2-5

Compte-rendu et analyse d'une pratique d'alphabétisation familiale réussie menée par un groupe populaire d'alphabétisation. L'association offre ses services à une population de 4.500 habitants répartie en trois villages principaux. Parallèlement à l'organisation principale d'ateliers de formation en alphabétisation d'adultes, depuis 1993, les formatrices ont mis en place divers projets de prévention de l'analphabétisme portant tous sur la participation directe ou indirecte de chacun des membres de la famille, associés dans une démarche 'd'appropriation de l'écrit'.



En Communauté française de Belgique

BASTYNS Catherine (Lire et Ecrire Communauté française), *Quand alpha et familles*

s'allient : accords en tous genres et en grand nombre, in *Questions de familles et solidarité des associations*, Ministère de la Communauté française, Collection Culture et Education permanente, n°10-2005, pp. 78-89

L'auteure souligne le caractère inégalitaire de notre système éducatif en Belgique francophone et met en évidence la place singulière qu'occupe la relation jouée par l'école et la famille dans le vécu des apprenants et dans leurs projets de vie. A partir de ce double constat, elle sollicite le témoignage de plusieurs associations en alphabétisation qui ont mis sur pied des projets centrés sur la famille. Parmi ceux-ci, on peut lire :

- *Des cours d'alpha pour les mamans dans les écoles* : le récit et l'analyse d'une pratique d'alphabétisation en milieu scolaire organisée depuis douze ans par le Collectif Alpha pour des mamans dans plusieurs écoles de Bruxelles.

- *Dolto et Bettelheim, ce n'est pas réservé aux nantis* : à Lire et Ecrire Verviers, un projet initié à la rentrée 2004 proposait aux apprenant(e)s de participer à un atelier 'parents' pour y échanger autour de l'éducation des enfants.

Egalement disponible en ligne à l'adresse suivante : publications.lire-et-ecrire.be/content/view/97/92



Parents non lecteurs-enfants lecteurs [dossier], in *Le journal de l'alpha*, n°78, mars-avril 1993, pp. 3-21

En 1993, le *Journal de l'alpha* éditait déjà

un dossier consacré au sujet. Il présentait des initiatives rassemblant des parents et leurs enfants autour du livre, des actions avec les adultes en lien avec la scolarité de leurs enfants,... Ces diverses expériences témoignent d'une même volonté d'améliorer la lecturisation des uns et des autres, de leur permettre d'accéder au statut de lecteur et de favoriser les liens entre la famille et l'école.²

Nicole COSSIN, *La lecture aux bébés, médiation vers les adultes. La lecture aux bébés, outil d'intégration*, in *Le journal de l'alpha*, n°85, mai-juin 1994, pp. 22-25

Récit d'un projet de lecture aux enfants d'écoles maternelles situés en ZEP à Saint-Gilles associant des enfants de primaire et des mamies. Récit également d'un projet de lecture aux tout-petits accompagnés de leurs mamans dans une maison de quartier à Koekelberg.

Ressources pour l'alpha familiale

Le goût de lire est sur toutes les lèvres : ça s'attrape ? ça s'apprend ? quel peut être le rôle des parents ?

suivi de *Comment donner à mon enfant l'envie et le plaisir de lire ? Base de discussion pour travailler avec les parents*,

Association Française pour la Lecture (AFL), septembre 2000 (réédition), 40 p.

L'AFL nous livre ici quelques réflexions et propositions issues de pratiques d'animations en écoles maternelles implantées en milieu populaire. Ce livret permet d'organiser de manière dynamique des groupes de discussion avec des parents autour de leur rôle dans l'acquisition du goût de lire chez l'enfant. La 1ère partie du document fournit des informations pour l'animateur. La 2ème partie peut être photocopiée, distribuée à des groupes de 4 à 5 parents. « *D'avantage que de transmettre des savoirs, les professionnels dévoilent les logiques scolaires du rapport à l'écrit ; plutôt que de livrer des manques, les parents découvrent les logiques de vie avec ou sans écrit. (...)* ».



BRASSEUR Philippe, 1001 activités autour du livre : raconter, explorer, jouer, créer, Casterman, Bruxelles, 2003, 123 p.

Cet ouvrage de terrain et d'expérience s'adresse aux parents, enseignants, bibliothécaires ou animateurs qui veulent transmettre la passion du livre et de la lecture aux enfants de 2 à 8 ans. Il fourmille d'activités mettant en relation adultes et enfants autour d'un livre.



ROY Sylvie, LECARPENTIER Claire, BOISVERT Gisèle, Mijote-moi une histoire..., Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Iles, Commission scolaire de Montréal, 2005, 60 p. + fiches

Sous-titré *Développement de la compétence parentale dans une perspective d'appropriation de l'écrit chez les adultes et d'éveil à la lecture et à l'écriture chez l'enfant de 0 à 5 ans*, *Mijote-moi une histoire...* est présenté par une de ses auteures p. 25 de ce numéro.

Egalement disponible en ligne à l'adresse suivante : www.mijote.qc.ca/

Montre-moi : apprendre, ça commence à la maison (ensemble multi-supports), Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français (FCAF), 1998

La trousse *Montre-moi* s'adresse aux parents francophones ayant des enfants d'âge préscolaire (de 0 à 5 ans) et aux personnes qui travaillent avec les parents et les familles. Il s'agit d'une initiative de prévention de l'analphabétisme qui met en pratique les notions de base de l'alphabétisation familiale. La trousse contient : une vidéocassette (activités à faire au quotidien reliées à chaque thème : les loisirs, la voiture, la cuisine, l'épicerie, le retour à la maison, le coucher), une audiocassette et un guide de 20 chansons et comptines, 12 fiches d'activités exploitant les 6 thèmes abordés,

une marionnette nommée *Citrouille*, un livre pour enfants.

PAGE Dave, *Il était une fois... un cercle de lecture*, Les presses de Collège Frontière, Toronto, 2002, 17 p. + 1 CD
et **PAGE Dave**, *L'ABC des cercles de lecture*, Les presses de Collège Frontière, Toronto, 2003, 52 p.

Les cercles de lecture sont des lieux de rencontre pour enfants (des tout-petits ou des plus grands) autour du livre. Ils sont animés par des parents, des bénévoles ou des professionnels du livre. A la base des cercles de lecture se trouve l'idée que les attitudes des parents vis-à-vis des livres exercent une forte influence sur le potentiel de lecture de leur enfant et qu'en créant des occasions d'interactions entre le livre et l'enfant, on met tout naturellement ce dernier sur la voie de la lecture. Les deux brochures donnent des pistes et des conseils pour créer un cercle de lecture et le CD montre des cercles de lecture en fonctionnement et donne à entendre des interviews d'animateurs.



Prévenir l'analphabétisme... Répertoire d'activités, RGPAQ, Montréal, 1999, 271 p.

Ce répertoire présente une palette d'activités développées par des organismes inter-

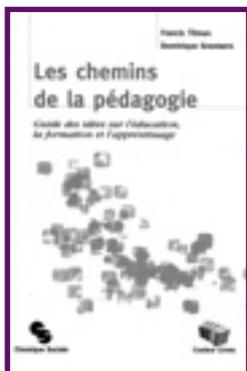
venant auprès des familles, des jeunes et des femmes afin de prévenir l'analphabétisme : l'aide aux devoirs, la stimulation précoce, l'animation autour du livre, la prévention du décrochage scolaire, etc. Près de 200 projets réalisés dans différentes régions du Québec y sont décrits de manière succincte (public, objectifs, ressources, financement) et peuvent inspirer les intervenants en alphabétisation.

France FONTAINE
Centre de documentation
Collectif Alpha

1. Une webographie est accessible en ligne sur le site de Lire et Ecrire (www.lire-et-ecrire.be). Le lien se trouve sur la page d'accueil du Journal de l'alpha.
2. Ce numéro est disponible gratuitement sur demande à la rédaction (tél : 02 502 72 01).

Les ouvrages et les outils recensés sont disponibles en prêt
au Centre de documentation du
Collectif Alpha
Rue de Rome 12 - 1060 Bruxelles
Tél : 02 533 09 25
Courriel : cdoc@collectif-alpha.be
Site : www.centredoc-alpha.be
Les revues sont à consulter sur place.

LIVRES-MEDIAS-OUTILS



Les chemins de la pédagogie

Comment apprend-on ? Quelle technique permet d'atteindre tel ou tel objectif pédagogique ? De quelle méthode relève telle ou telle manière d'apprendre ?

Qu'est-ce qui pousse une personne à s'investir dans la formation ? Si vous vous posez l'une ou l'autre, l'une et l'autre ou l'ensemble de ces questions, vous découvrirez avec intérêt *Les chemins de la pédagogie*.

Les auteurs partent du postulat qu'en matière de pédagogie, comme en d'autres, les choses méritent d'être explicitées, que la mise en perspective des courants pédagogiques permet à l'enseignant et au formateur de choisir en connaissance de cause les pratiques les plus en adéquation avec ses convictions pédagogiques. « *Le débutant un peu inquiet de ne pas être tout à fait à la hauteur, le travailleur expérimenté partiellement insatisfait, le vieux briscard désireux de renouveler sa pratique* » pourront compléter « *leur bagage didactique et élargir leur palette de stratégies éducatives* ».

La première partie de l'ouvrage analyse les dimensions politiques et philosophiques de la pédagogie et interroge les pédagogies sur ce qu'elles ont à nous dire sur l'acte d'apprendre, en partant des modes d'appren-

tissage pour aboutir aux méthodes pédagogiques et aux techniques didactiques, sans oublier un chapitre sur la motivation.

La deuxième partie offre un panorama socio-historique des courants pédagogiques, de l'Ancien Régime à l'entrée du 21^{ème} siècle, auxquels se rattachent les pratiques à l'œuvre aujourd'hui dans l'enseignement et dans la formation des adultes.

En guise de conclusion, un tableau de synthèse permet au lecteur de visualiser tout ce qu'il vient de lire. Une fois le livre refermé, il pourra encore approfondir le contenu de chaque chapitre, tel ou tel courant pédagogique, ... dans l'un ou l'autre des nombreux ouvrages recensés en bibliographie.

Notons encore qu'en début d'ouvrage, un test permet de mettre à plat ses convictions et préoccupations et d'asseoir sa lecture sur une bonne connaissance de ses présupposés pédagogiques. Réalisé en équipe, il permet de faire apparaître la position de chacun et d'enrichir les échanges.

Francis TILMAN,
Dominique GROOTAERS,
Les chemins de la pédagogie. Guide des idées sur l'éducation, la formation et l'apprentissage, Couleur livres/
Chronique Sociale, 2006, 192 p.

En vente en librairie ou à commander
sur le site de Couleur livres
(www.couleurlivres.be)

Le savoir ça se construit, l'émancipation aussi

Le n°120 de *Dialogue* (avril 2006), la revue du Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN), revient sur l'origine de la démarche d'auto-socio-construction et comment elle a offert aux valeurs humanistes des pratiques de formation à la hauteur de leur ambition, au service d'une émancipation solidaire.

On y trouve des articles sur sa diversification : dans des ateliers d'écriture, dans la mise en œuvre de la pédagogie du projet à l'échelle d'un collègue, dans une classe multi-âge où l'acte d'apprendre est conçu dans une optique socio-constructiviste ou encore en formation d'adultes avec la mise en pratique du 'tous capables'...

On y trouve aussi des textes de fond sur la démarche d'auto-socio-construction : un texte de Michel Huber qui fait un retour réflexif sur l'histoire de la démarche et un autre d'Odette Bassis qui analyse les enjeux et les processus réellement enclenchés dans la construction du savoir. Elle y dit notamment ceci : *« L'apprenant, sollicité dans ses potentialités et n'étant pas soumis à une sorte de délégation du pouvoir de penser en la personne de l'enseignant se découvre lui-même capable d'intelligence, capable de s'enrichir de significations nouvelles. Ce faisant, il apprend à 'entendre l'autre', les autres, dans leurs différences personnelles, sociales, culturelles,... et à faire avec, positivement, y compris lorsque des divergences s'affrontent. La médiation commune étant le savoir en construction et ses résistances propres, extérieures aux uns et aux autres, il se joue vraiment, pour si peu que l'animation y soit discrètement attentive et active, le développement d'une capacité à débattre*

et à élaborer ensemble dans l'exercice, en acte, d'une solidarité qui s'y découvre. Deux dimensions qui concourent à la construction, DANS l'acte d'apprendre, au développement de soi comme sujet singulier et comme sujet social, se découvrant (ou le devenant plus encore) auteur d'une histoire qui, au croisement de celle des autres, devient la sienne. (...) Ce qui donne sens et justifie toute démarche d'auto-socio-construction du savoir, c'est assurément (...) la mise en exercice, à travers les processus de leur construction, d'une pensée critique et féconde, créatrice et exigeante. »



A commander au siège du GFEN :

Tél : 00 33 1 46 72 53 17

Courriel : gfen@gfen.asso.fr

Ou via le site du GFEN à la page
[www.gfen.asso.fr/catalogue/revues/
revues/dialogue.htm](http://www.gfen.asso.fr/catalogue/revues/revues/dialogue.htm)

Dialogue peut également être consulté au Centre de documentation du Collectif Alpha (tél : 02 533 09 25).



La facture

La facture fait partie de la série *Cent soucis de la vie quotidienne* co-éditée par le Collectif Alpha et Lire et Ecrire Bruxelles. L'histoire, écrite

par des apprenants du Collectif, raconte la mésaventure de Monsieur Mezziana qui a payé la facture de gaz et d'électricité de son voisin... parce qu'il ne sait pas lire... A mi-chemin entre le roman-photos et la bande dessinée, une version papier vient actuellement compléter le CD-Rom déjà disponible précédemment¹.

Un livret pédagogique à destination des formateurs en alpha vient également d'être publié. Ce livret explique la démarche suivie : pourquoi éditer des récits d'apprenants, pourquoi des écrits sur les soucis de la vie quotidienne et pourquoi des récits illustrés ? Il propose aussi des pistes d'exploitations pédagogiques.

1. Voir : *Journal de l'alpha*, n°144, décembre 2004-janvier 2005, pp. 34-35.

Mémoire... plaisir et liberté

Le formateur en recherche sur les difficultés de mémorisation des apprenants pourra trouver un apport intéressant dans la récente publication de la *Coordination des Ecoles de Devoirs de Bruxelles*. Complétant la série de livrets publiés précédemment (*Planète des livres*, *planète plaisir*¹, *Projet pédagogique pour le changement social*,...), *Mémoire... plaisir et liberté* aborde de manière très concrète la mémorisation à la lumière de deux notions qui lui semblent a priori étrangères : le plaisir et la liberté. Plaisir d'apprendre et liberté intérieure de voyager dans sa tête à travers l'espace et le temps, liberté de prendre des vacances imaginaires car « *mémoriser, c'est triturer des données, les transformer, les transposer, les trahir... pour mieux les retrouver* ». Très concret, ce livret d'une quarantaine de pages aborde aussi la question du comment...

A lire, à essayer soi-même et à travailler en formation...

1. Présenté dans le *Journal de l'alpha*, n°141, juin-juillet 2004, p. 30.



La série complète de **Cent soucis de la vie quotidienne** est en vente au Centre de documentation du Collectif Alpha.

Tél : 02 533 09 25

Courriel : cdoc@collectif-alpha.be

Page web : www.collectif-alpha.be/content/view/27/52

Disponible à la CEDD de Bruxelles :

Tél : 02 412 56 14

Courriel : cedd-bxl@inweb.be

Site : www.cedd-bxl.be

Ou au Centre de documentation du Collectif Alpha :

Tél : 02 533 09 25

Courriel : cdoc@collectif-alpha.be

LIRE ET ÉCRIRE COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

rue Antoine Dansaert 2a – 1000 Bruxelles
tél. 02 502 72 01 – fax 02 502 85 56
courriel: lire-et-ecrire@lire-et-ecrire.be
site: www.lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE BRUXELLES

rue de la Borne 14 (4^{ème} étage) – 1080 Bruxelles
tél. 02 412 56 10 – fax 02 412 56 11
courriel: info.bruxelles@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE WALLONIE

rue de Marcinelle 42 – 6000 Charleroi
tél. 071 20 15 20 – fax 071 20 15 21
courriel: coordination.wallonne@lire-et-ecrire.be

Les Régionales de Wallonie

LIRE ET ÉCRIRE BRABANT WALLON

boulevard des Archers 21 – 1400 Nivelles
tél. 067 84 09 46 – fax 067 84 42 52
courriel: brabant.wallon@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE CENTRE-MONS-BORINAGE

place communale 2a – 7100 La Louvière
tél. 064 31 18 80 – fax 064 31 18 99
courriel: centre.borinage@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE CHARLEROI-SUD HAINAUT

rue de la digue 1 – 6000 Charleroi
tél. 071 30 36 19 – fax 071 31 28 11
courriel: charleroi@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE HAINAUT OCCIDENTAL

quai Sakharov 31 – 7500 Tournai
tél. 069 22 30 09 – fax 069 64 69 29
courriel: hainaut.occidental@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE LIÈGE-HUY-WAREMME

rue Wiertz 37b – 4000 Liège
tél. 04 226 91 86 – fax 04 226 67 27
courriel: liege.huy.waremme@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE LUXEMBOURG

place communale 2b – 6800 Libramont
tél. 061 41 44 92 – fax 061 41 41 47
courriel: luxembourg@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE NAMUR

rue Relis Namurwès 1 – 5000 Namur
tél. 081 74 10 04 – fax 081 74 67 49
courriel: namur@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE VERVIERS

bd de Gérardchamps 4 – 4800 Verviers
tél. 087 35 05 85 – fax 087 31 08 80
courriel: verviers@lire-et-ecrire.be

