



Fédération
québécoise des
organismes
communautaires
Famille

Des familles qui agissent ensemble pour ensoleiller l'avenir de leurs enfants

L'exemple des actions collectives sur le terrain des relations
entre les familles et le monde de l'écrit



Crédits

Recherche et rédaction :

Judith Poirier, responsable des activités d'éveil au monde de l'écrit, FQOCF

Mise en page : Ginette Cléroux

Correction : Colette Bédard

Photographie en page couverture: Bibliothèque « L'échange des mots » de la Parentèle de Laval (photographie prise par Ann Quenneville)

ISBN 2-920161-21-0

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec, 2005

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives Canada, 2005

© 2005 - Fédération québécoise des organismes communautaires Famille (FQOCF)

Cette publication est aussi disponible sur le site de la FQOCF : www.fqocf.org

Fédération québécoise des organismes communautaires Famille (FQOCF)

222, avenue Victoria, Saint-Lambert, (Québec) J4P 2H6

Téléphone : (450) 466-2538 Télécopie : (450) 466-4196

Courriel : accueil@fqocf.org Site Internet : www.fqocf.org

La publication de cette brochure s'inscrit dans le projet d'éveil au monde de l'écrit, « S'il te plaît, raconte-moi des mots! », de la Fédération québécoise des organismes communautaires Famille (FQOCF). Cette initiative est soutenue par le Secrétariat national à l'alphabétisation (Ressources humaines et Développement des compétences Canada).



Ressources humaines et
Développement des compétences Canada

Secrétariat national à l'alphabétisation

Human Resources and
Skills Development Canada

National Literacy Secretariat



Fédération
québécoise des
organismes
communautaires
Famille

Des familles qui agissent ensemble pour ensoleiller l'avenir de leurs enfants

L'exemple des actions collectives sur le terrain des relations
entre les familles et le monde de l'écrit



« Seul on va plus vite, ensemble on va plus loin! »

Voilà une maxime chère à celles et ceux qui oeuvrent dans le mouvement communautaire. Cette mise en commun des énergies a permis la création d'une multitude d'organismes communautaires. Du côté des familles, des parents ont ainsi mis sur pied des ressources pour s'entraider, se soutenir, se divertir, se mobiliser, se renforcer, grandir, s'ouvrir l'esprit... En effet, agir ensemble, c'est prendre appui sur les forces de chacun et se donner ensemble de nouveaux pouvoirs.

Cette petite brochure vous présente des expériences du Québec et d'ailleurs qui incarnent ce parti pris pour l'action collective des familles¹. Nous avons choisi comme exemples les actions collectives que des familles ont menées pour assurer des premiers contacts positifs avec le monde de l'écrit, avec les livres et le langage littéraire. Nous avons aussi regardé du côté des actions collectives des familles pour soutenir leurs enfants dans leur vie scolaire. Depuis longtemps, plusieurs démarches sont offertes aux parents pour faciliter l'exploration du monde de l'écrit par leurs enfants. Parmi celles-ci, beaucoup sont destinées à enrichir le quotidien et l'environnement domestique des familles. On y suggère quoi faire chez soi et avec ses enfants. Dans cette brochure, nous regardons plutôt du côté des actions faites en solidarité entre familles. Passant un peu inaperçues parmi le grand nombre d'outils suggérant des actions pour la sphère domestique, les actions collectives trouveront ici une vitrine espérée depuis longtemps.

Si ce sont des exemples d'actions collectives déployées dans les domaines de ce qui est appelé l'éveil au monde de l'écrit et de l'alphabétisation familiale, nous espérons que les notions, les principes et les exemples proposés pourront aussi inspirer des actions dans d'autres domaines liés à l'amélioration de la qualité de vie des familles.

Vous trouverez, dans cette brochure, d'abord une petite mise en contexte pour situer le mouvement de la prévention de l'analphabétisme dans l'évolution des attentes de la collectivité envers les familles. Nous tournerons ensuite notre regard sur les causes attribuées au transfert intergénérationnel de l'analphabétisme et de la sous-scolarisation. En effet, l'analyse que l'on fait des causes d'un problème déterminera où l'on investira nos énergies. Nous verrons les principes qui ont guidé des actions collectives, des moyens choisis et des résultats obtenus. Comme vous le verrez, les expériences sont variées : bibliothèque d'échange, production d'un spectacle de marionnettes, collecte et transcription de récits fondateurs pour la communauté, jardin communautaire aux abords de l'école, visite des lieux ayant marqué l'histoire de l'éducation dans le quartier, etc.

Nous vous invitons à réagir à ces analyses, à ces principes et portraits. Partagez-nous vos propres expériences. Nous pourrions ainsi enrichir notre recherche collective d'actions faites avec et pour les familles.

¹ Nous poursuivons ici la réflexion amorcée dans l'article « Agir ensemble pour l'éveil au monde de l'écrit de nos enfants : les actions collectives », un article paru dans la publication de la Fédération, *Le Familier*, à l'automne 2004.



SOMMAIRE

<i>Présentation</i>	3
I – Une mise en contexte	7
1.1 Deux nouvelles cibles dans la lutte à l'analphabétisme et au décrochage scolaire: les tout-petits et leurs parents	7
1.2 Un constat : les actions collectives sont peu visibles	8
1.3 Une collecte d'expériences d'ici et d'ailleurs.....	9
II – Des différences entre les façons de voir l'alphabétisation et les embûches que les personnes rencontrent	10
2.1 Alphabétisation : des conceptions variées	10
2.2 Les causes de l'analphabétisme et de la sous-scolarisation : des lectures divergentes.....	11
2.3 Quelques résultats d'études.....	12
III – Les principes qui guident les actions collectives	14
3.1 Faciliter l'expression collective par les parents de leurs préoccupations et aspirations pour leurs enfants	14
3.2 Prendre appui sur le patrimoine des familles.....	15
3.3 Croire au pouvoir de l'action collective	16
3.4 Lire le mot et lire le monde	17
3.5 Questionner la promotion des valeurs de la classe moyenne auprès des familles des milieux défavorisés.....	18
3.6 Questionner la féminisation du problème de la prévention de l'analphabétisme.....	18
3.7 Quelques principes garde-fou sous forme de questions	19
IV – Des exemples d'actions collectives	20
4.1 Identifier ensemble nos besoins	20
4.2 Prendre appui sur le patrimoine des familles.....	21
▪ <i>Une visite sur roue à la rencontre de témoignages de l'histoire de l'éducation dans la communauté</i>	
▪ <i>La bibliothèque vivante</i>	
▪ <i>Les récits de la rue Haven</i>	
4.3 La mise en commun des ressources	25
▪ <i>La bibliothèque « L'échange des mots » de la Parentèle de Laval</i>	
▪ <i>Des créations collectives : les spectacles de marionnettes à la Maison de la famille La Parentr'aide</i>	
4.4 Du point de vue des femmes	27
▪ <i>Des mères adolescentes échangent sur les livres et leur vie</i>	
<i>Autres récits recherchés</i>	29
Bibliographie	31



I - UNE MISE EN CONTEXTE

1.1 Deux nouvelles cibles dans la lutte à l'analphabétisme et au décrochage scolaire: les tout-petits et leurs parents

À chaque année, les statistiques nous rappellent que le cheminement scolaire des enfants des milieux défavorisés est périlleux et que plusieurs quitteront l'école sans avoir obtenu de diplôme. Régulièrement, les États rappellent aussi à leurs citoyens que la richesse collective dépendra des aptitudes de leur population à performer en cette ère des sociétés du savoir. Chacun y va alors de son palmarès, du magazine *L'actualité* qui publie annuellement un classement des écoles selon leurs performances (un quasi-miroir de la carte socio-économique du Québec) aux études internationales où les pays sont classés selon les habiletés en lecture et en écriture de leur population.

Depuis plusieurs décennies, les collectivités tentent de contrer le problème de la sous-scolarisation. Elles investissent dans des programmes de soutien aux écoles des milieux défavorisés. Elles recherchent des moyens novateurs pour donner le goût de lire à ces jeunes. Puis, au fil des quinze dernières années au Québec, la notion de prévention est venue peu à peu au premier plan en éducation. Elle fait écho à ce qui s'observe aussi dans les autres domaines de l'intervention sociale : agir le plus tôt possible pour mieux contrer les effets des facteurs de risques. Les milieux de la recherche ont alors tenté d'identifier les pratiques qui préparaient le mieux, dans la petite enfance, à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. L'attention s'est aussi portée sur les attitudes et habitudes des parents qui

facilitaient l'entrée de leurs enfants dans le monde de l'écrit.

Des cibles ont été identifiées : agir très tôt, dès la naissance, et agir sur la culture et les habitudes familiales. Les activités d'éveil au monde de l'écrit, et de façon plus générale d'alphabétisation familiale, sont alors devenues la cible de nouveaux investissements collectifs. Elles sont vues comme la voie par excellence pour favoriser l'alphabétisation respective du parent et de l'enfant tout en favorisant les liens entre parents et enfants.

« Des cibles ont été identifiées : agir très tôt, dès la naissance, et agir sur la culture et les habitudes familiales. »

Cet intérêt s'est observé dans les milieux institutionnels (programmes de soutien par le ministère de l'Éducation du Québec et par le Secrétariat national à l'alphabétisation, commissions scolaires, services publics de santé, etc.) comme dans les milieux communautaires. Toute une batterie d'outils a été produite : programmes, trousseaux, articles, ateliers de formation pour intervenants, etc.

Depuis 1998, la Fédération québécoise des organismes communautaires Famille (FQOCF) apporte sa contribution à cet effort collectif. Nous apportons du soutien à nos membres dans leur tâche d'accompagnement des familles sur le terrain de l'éveil au monde de l'écrit. Dynamisée par l'implication de plusieurs de ses membres dans un comité provincial de travail sur le sujet, la Fédération a produit ainsi régulièrement du matériel d'animation, offert des ateliers de formation (notamment pour la diffusion de son guide

« Au trot sur les lettres... au galop sur les mots! », pour doter le personnel des OCF d'une sélection d'histoires faciles à raconter en famille, etc.), diffusé des résultats de recherche, etc. Nos objectifs sont de pointer à nos membres les approches qui répondent le mieux aux besoins des familles, de proposer des moyens qui s'intègrent bien dans le quotidien des organismes communautaires Famille (OCF) et qui tiennent compte des ressources financières limitées dont les familles et les organismes disposent.

1.2 Un constat : les actions collectives sont peu visibles

Nous tentons ainsi d'être toujours à l'affût de ce qui se fait dans ce domaine au Québec et ailleurs. Au fil de nos explorations, un constat s'est imposé peu à peu. D'un côté, on observe qu'un volume important d'outils propose aux parents des activités pour leur quotidien et leur espace domestique² : conseils pour établir une routine quotidienne avec des moments de lecture à leurs enfants, pour choisir de bons livres pour leurs tout-petits, pour faire de la lecture interactive, pour jouer avec divers objets du quotidien où l'on trouve de l'écrit, etc. En comparaison, les initiatives mettant de l'avant l'action solidaire des parents dans l'espace collectif et public semblent plus rares. Bien sûr, les parents sont souvent invités à participer à des activités de groupe. Toutefois, dans ces rencontres, ce sont surtout des activités à faire avec leur entourage

immédiat qui leur sont proposées (avec leurs enfants, avec leur conjoint, avec les grands-parents). Les contenus sont aussi souvent décidés d'avance, programmés, inspirés de travaux d'experts qui eux savent, semble-t-on dire, ce qui est bon pour les familles. Les parents ont ainsi moins souvent l'occasion de décider ensemble du contenu de leurs rencontres.

« C'est comme si le parent avait voix au chapitre dans bien des aspects de l'action citoyenne, mais moins souvent dans son rôle de premier ambassadeur du monde de l'écrit. »

²Une visite sur le site du Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEACF) donne un bon aperçu du nombre d'outils produits au Québec dans ce domaine : www.cdeacf.ca/

Cette tendance à rester dans l'individualisation des problèmes et dans la valorisation des savoirs experts s'observe tant dans les milieux institutionnels que dans les milieux communautaires. Dans le paysage de

l'éveil au monde de l'écrit et de l'alphabétisation familiale, c'est comme si le slogan « Seul on va vite, mais ensemble on va plus loin » se faisait moins entendre. Comme si les mots « conscientisation », « empowerment » et « décider et agir ensemble » étaient moins présents. C'est comme si le parent avait voix au chapitre dans

bien des aspects de l'action citoyenne, mais moins souvent dans son rôle de premier ambassadeur du monde de l'écrit.

Si elles sont moins connues, des initiatives collectives existent et présentent de belles réalisations.

1.3 Une collecte d'expériences d'ici et d'ailleurs

Depuis 1998, nous avons régulièrement amassé des informations sur des expériences d'action collective menées par des familles pour prévenir l'analphabétisme. Nous avons découvert des projets où les parents décidaient ensemble du contenu de leur programme d'éveil au monde de l'écrit. Ailleurs, des cercles d'apprentissage ont été créés où tous, parents, enfants et animateurs, étaient apprenants et enseignants. Il existe aussi des témoignages de mise sur pied de bibliothèques collectives où chacun contribue avec ses dons de livres et où chacun peut faire du troc ou emprunter.

Dans les organismes communautaires, dont les OCF, ce type d'actions est mené intuitivement depuis longtemps. Ces initiatives n'ont cependant pas, à notre

connaissance, encore fait l'objet d'une collecte spécifique. Nous avons tenté d'intégrer quelques-uns de ces exemples dans les outils d'animation que nous avons diffusés jusqu'à maintenant. Ce type d'action avait toutefois besoin d'un espace bien à lui pour en présenter tous les bienfaits et pour bien partager sa lecture du phénomène de la reproduction intergénérationnelle des échecs scolaires et de la pauvreté.

Cette brochure poursuit donc ce travail de collecte des analyses et expériences d'actions collectives. Nous vous présentons celles dont nous avons eu vent à date. Elles nous viennent du Québec et d'ailleurs. Ces expériences ont été réalisées dans des milieux francophones, anglophones, autochtones et hispanophones.

II - DES DIFFÉRENCES ENTRE LES FAÇONS DE VOIR L'ALPHABÉTISATION ET LES EMBÛCHES QUE LES PERSONNES RENCONTRENT

À la question : « Où investir? », chacun d'entre nous répondrait : « Où ça rapporte ». Ceci détermine où nous investirons nos efforts. Les actions collectives dans le domaine de la prévention de l'analphabétisme et de la sous-scolarisation témoignent d'une conception globale des processus d'alphabétisation et d'une compréhension plurielle des causes du problème.

2.1 Alphabétisation : des conceptions variées

Pour certains, alphabétiser c'est aider les personnes à maîtriser la lecture, l'écriture et les mathématiques. La lecture et l'écriture étant considérées comme quelque chose de décontextualisé, d'uniquement cérébral (décoder des lettres), et donc mesurable, il s'agit d'enseigner des techniques d'apprentissage.

Pour d'autres, alphabétiser, c'est aider à décoder, mais c'est aussi aider à faire du sens avec le texte et le relier à leur propre expérience. Les situations d'apprentissage proposées seront inspirées des réalités et des aspirations des personnes. Les personnes seront invitées à s'impliquer, à proposer des sujets de discussions et d'exercices.

Pour d'autres observateurs dans le domaine, le rapport des personnes avec l'écrit est avant tout hautement culturel. Comme le fait remarquer David Barton (2003), un chercheur britannique, ce que les personnes font avec les textes est aussi important que les textes eux-mêmes et ce qu'on fait avec les textes varie d'une culture à une autre. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture réfère ainsi à des

processus culturels, historiques et sociaux (Arzubiaga *et al.* 2002)³.

« Ce que les personnes font avec les textes est aussi important que les textes eux-mêmes et ce qu'on fait avec les textes varie d'une culture à une autre. »

L'utilisation de références culturelles se reflètera ainsi dans l'intégration de types de

³L'histoire du Québec nous apporte un bel exemple de l'effet de la culture sur la lecture. Jusqu'au Concile Vatican II (1965), l'Église catholique déconseillait aux paroissiens de lire par eux-mêmes la Bible. Elle devait leur être interprétée par les représentants de l'Église. En comparaison, depuis longtemps, la lecture autonome des textes sacrés est très importante pour les protestants et les juifs. Chacun doit la lire, quel que soit son milieu socio-économique. Ceci a joué historiquement sur la motivation à lire des catholiques canadiens-français et sur la fréquence des activités de lecture dans ces familles.

littérature et de contenus culturellement familiers. On s'assurera, par exemple, d'avoir dans sa sélection de livres des personnages de la communauté noire ou des personnages de familles monoparentales si l'on anime des activités dans un quartier où ces familles sont présentes. On s'assurera d'avoir des fables ou des proverbes si ces genres littéraires sont fortement présents dans la culture des familles à qui l'on s'adresse.

« *Alphabétiser, c'est aider les personnes à lire le mot et à lire le monde.* »

Alphabétiser, c'est donc proposer des situations d'apprentissage de la lecture et de l'écriture qui prennent appui sur les références culturelles des personnes (vocabulaire, pratiques culturelles, compositions familiales, partage des rôles dans la famille pour

l'accompagnement des enfants face à l'écrit, etc.) et en tiennent compte.

Enfin, un des importants courants de pensée en alphabétisation s'inspire des travaux de Paulo Freire pour qui alphabétiser, c'est aider les personnes à lire le mot et à lire le monde. Ce penseur et militant brésilien a eu un rayonnement international et il a, historiquement, grandement marqué l'ensemble du mouvement communautaire québécois. Pour Freire, il s'agit d'aider les personnes des milieux défavorisés à s'alphabétiser à partir de mots qui témoignent de leur situation de pauvreté (par exemple : bidonville, travail, chômage, etc.) et aussi à remettre en cause les systèmes et les institutions qui les oppriment (l'école comme institution qui reproduit les inégalités, les propriétaires d'industrie qui les maintiennent en situation de pauvreté, etc.). C'est une approche qui vise le changement social.

2.2 Les causes de l'analphabétisme et de la sous-scolarisation : des lectures divergentes

Depuis plusieurs années, Elsa Auerbach, une chercheuse américaine, observe l'évolution des pratiques dans le domaine de l'alphabétisation familiale. Dans un très intéressant article paru en 1998, elle a proposé une classification des initiatives d'alphabétisation familiale selon trois grands courants : l'approche de l'intervention préventive, celle de l'alphabétisation multiple et celle du changement social. Voici une synthèse à gros traits de ce que chaque courant identifie comme causes de l'analphabétisme.

Selon l'approche de l'intervention préventive, les causes sont en termes de support parental inadéquat en alphabétisation. C'est comme s'il

y avait un bagage de connaissances établi par les experts sur ce qui constitue de «bonnes» pratiques parentales et d'alphabétisation. Ce sont ces connaissances qui devraient être transmises aux parents sous-scolarisés pour qu'ils puissent accompagner efficacement leurs enfants dans leur découverte et leur maîtrise de l'écrit.

Le courant de l'alphabétisation multiple identifie comme cause, quant à lui, la non-correspondance entre les pratiques culturelles d'alphabétisation familiales et celles de l'école. Les enfants des milieux défavorisés seraient alors laissés à eux-mêmes ne pouvant pas faire exister à l'école les pratiques de lecture et

d'écriture qu'ils vivent à la maison et ne pouvant faire exister à la maison celles qu'ils vivent à l'école.

« Les problèmes des personnes marginalisées proviennent d'une interaction complexe de facteurs politiques, sociaux et économiques plutôt que d'insuffisances familiales ou de différences entre la culture de la famille et celle de l'école. »

Le courant du changement social est porteur de la pensée de Paulo Freire. Selon cette perspective, les problèmes des personnes marginalisées proviennent d'une interaction complexe de facteurs politiques, sociaux et

économiques plutôt que d'insuffisances familiales ou de différences entre la culture de la famille et celle de l'école. Ce courant souligne les enjeux de pouvoir et de culture qui affectent l'alphabétisation des personnes. Il pointe du doigt les institutions (État, marché du travail, école, média, etc.) qu'utilisent les classes dominantes pour maintenir les pauvres dans la pauvreté et l'aliénation. Les personnes des milieux défavorisés feraient donc face à des facteurs systémiques qui fragiliseraient leur alphabétisation : maintien par les entreprises de conditions de travail difficiles et liens d'emploi précaires pour enrichir les propriétaires, évasions fiscales accordées aux grandes entreprises par l'État, etc. Ces facteurs ont des effets sur le temps que les parents peuvent consacrer à l'éducation de leurs enfants et sur le financement du système public d'éducation.

2.3 Quelques résultats d'études

Les recherches sont orientées selon la lecture que l'on fait des causes des difficultés des familles avec l'écrit. Les habitudes comme les caractéristiques socio-économiques des familles des milieux défavorisés sont scrutées, mesurées, analysées. On met ces données en miroir avec les résultats scolaires de leurs enfants. On cherche les déficits des familles.

Certaines recherches nous apportent heureusement d'autres regards pour nous aider à faire un portrait plus global de ce qui affecte le cheminement scolaire des enfants. Les résultats d'une étude menée dans une ville du Sud-Ouest américain, indiquaient ainsi qu'un des facteurs qui influençait beaucoup la valeur que les enfants accordaient à la lecture était la charge de travail de leurs parents (Arzubiaga *et al.*, 2002). Plus leurs parents étaient

accaparés par un travail demandant et complexe, moins leurs enfants valorisaient la lecture. Ceci était encore plus manifeste en regard de l'ampleur des tâches domestiques (à l'exclusion des soins pour les enfants).

« Un des facteurs qui influençaient beaucoup la valeur que les enfants accordaient à la lecture était la charge de travail de leurs parents. »

L'étude d'Arzubiaga soulignait aussi que la force des liens entre les parents et les enfants avait elle aussi un impact positif très

important sur la valeur que les enfants accordaient à la lecture.

D'autres recherches québécoises et nord-américaines remarquent, quant à elles, que les actions pour instrumenter les parents des milieux défavorisés (ateliers aux contenus préétablis, rencontres d'information, etc.) ont peu d'impact sur les pratiques des familles (Neuman, 1994). S'ils participent bien aux activités qu'on leur propose, très souvent ils ne transfèrent pas ces modèles dans leur quotidien (Auerbach, 2002; Entraide Pont-Viau/Laval-des-Rapides et Groupe Alpha Laval, 2001; Lorcerie 1998; Vatz Laaroussi, 1996). Employer une approche uniquement instrumentale permet peu de nous renseigner sur les préoccupations et les aspirations des parents pour l'éducation de leur enfant, sur ce que les familles font déjà en éveil au monde de l'écrit, sur leurs conditions de vie, etc. Pire, disent certains, cela a pour effet de leur faire douter des bienfaits du soutien qu'ils

accordaient déjà à leurs enfants (Auerbach, 1998 ; Caspe, 2003 ; Nakagawa *et al.*, 2001).

**« Les actions pour instrumenter
les parents des milieux
défavorisés ont peu d'impact sur
les pratiques des familles. »**

Il y a quelques années, le Groupe Alpha Laval et L'Entraide Pont-Viau/Laval-des-Rapides ont tenté de mieux connaître les réalités des parents de leur milieu. Ils ont ainsi constaté que : « Les parents interrogés ne souhaitent pas au départ être "formés" pour être de bons parents ; ils veulent avant tout être épaulés, informés et secondés dans leur rôle. D'où l'intérêt de dépasser une approche instrumentale. » (Groupe Alpha Laval *et al.*, 2001, p. 12)

III - Les principes qui guident les actions collectives

Selon la conception que l'on a de l'alphabétisation et des causes des inégalités face à l'écrit, les actions que l'on mettra en place varieront. On n'investira pas au même endroit. Ces perspectives ne sont cependant jamais puristes. Dans bien des cas, les solutions seront hybrides. En effet, faire son entrée et son chemin dans le monde de l'écrit est une quête individuelle et collective tout comme elle est cérébrale, culturelle et sociale. Nous voulons ici vous présenter les principes qui guident les actions collectives dans ce domaine.

3.1. Faciliter l'expression collective par les parents de leurs préoccupations et aspirations pour leurs enfants

Plusieurs OCF favorisent l'expression par les parents des sujets qu'ils voudraient explorer (René *et al.*, 2004). Au fil d'une série de rencontres, les contenus choisis sont alors apportés par le groupe et par les animatrices. L'importance du dialogue est mise ici en avant-plan. Le dialogue et l'écoute dans le groupe favorisent cette expression des besoins : chacun peut s'appuyer sur l'autre pour s'aider à identifier ses besoins. Les expériences qui favorisent cette expression font réaliser à chacun qu'il n'est pas seul à être confronté aux mêmes problèmes. Elles viennent aussi faire contrepoids aux messages envoyés aux individus disant que chacun est seul responsable de ses problèmes.

Comme le mentionne Elaine DeLott Baker (1997) dans son article, « Where the Power Lies » (Où se trouve le pouvoir), nos actions peuvent viser l'établissement d'une communauté de savoirs. Un programme devrait refléter les préoccupations et les besoins exprimés par les familles. Il devrait se servir de leur pouvoir et encourager ce pouvoir. Un programme serait ainsi

constamment à négocier avec les participantes et participants. Les actions qui porteraient plus de fruits seraient plutôt guidées par ce qui préoccupe les parents.

« Le dialogue et l'écoute dans le groupe favorisent cette expression des besoins : chacun peut s'appuyer sur l'autre pour s'aider à identifier ses besoins »

Dans un important ouvrage consacré au développement communautaire et à l'alphabétisation familiale, Auerbach (2002) faisait même l'hypothèse : « [...] la façon de s'y prendre pour atteindre des objectifs de développement du langage et d'alphabétisation ne serait peut-être pas d'axer directement sur le langage et l'alphabétisation, mais plutôt diriger nos efforts sur des activités communautaires identifiées par les participants. » (traduction libre, p. 4)

3.2 Prendre appui sur le patrimoine des familles

Pour survivre, les familles des milieux défavorisés doivent déployer de grands efforts. Elles doivent être prévoyantes, débrouillardes, tenaces, etc. Certains emploient l'expression « fonds de connaissance » ou « patrimoine de connaissances » pour nommer l'ensemble de ces savoirs et informations que les ménages mettent en action pour survivre, pour améliorer leurs conditions et prospérer (Caspé, 2003 ; Moll et al., 1992 ; Orellana, 1996). Ce fonds est constitué de savoir-faire et de récits de vie des membres de leur famille et de leur milieu.

Les projets qui s'appuient sur ce principe favorisent l'expression et la collecte de ces savoirs. Les témoignages ainsi récoltés et les textes créés peuvent devenir, par exemple, le matériau utilisé dans les exercices de lecture et d'écriture dans les classes des écoles du quartier. Ce fonds peut aussi servir à la confection, par les parents, de livres jeunesse pour les toutes petites mains à partir de petites anecdotes de l'enfance des parents ou d'abécédaires sur les objets du quotidien de ces familles.

Ces livres peuvent être déposés dans la bibliothèque de l'organisme fréquenté par ces familles ou dans celle de leur municipalité. D'autres projets peuvent se servir de ce fonds

pour le mettre en miroir avec celui des institutions habituelles : école, marché du travail, etc. L'objectif est alors d'aider ainsi les enfants à se mouvoir dans ces deux mondes et à s'accorder une place positive dans les deux.

« Certains emploient l'expression "fonds de connaissance" ou "patrimoine de connaissances" pour nommer l'ensemble de ces savoirs et informations que les ménages mettent en action pour survivre, pour améliorer leurs conditions et prospérer. »

C'est l'aventure qu'a choisie Interaction Famille Hochelaga-Maisonneuve. Par une série de photos, d'articles, de petits billets, de poésies, le récit de l'histoire de cet organisme communautaire Famille de Montréal a pris forme. Au fil des pages, les mots des participants, des collaborateurs, d'une passionnée de l'écriture et d'Interaction ont donné vie, en 2003, au livre *Fleurs de Macadam: Doux murmures de fleurs immortelles*.

3.3 Croire au pouvoir de l'action collective

Darwin aurait oublié un facteur dans sa théorie de l'évolution, la coopération. Le rôle de celle-ci a été grandement sous-estimé (Rheingold et al., 2004). Pour reprendre les populaires adages « Seul on va vite, mais ensemble on va plus loin » et « L'union fait la force », il semble que l'humanité, si ce n'avait été de la coopération, ne se serait peut-être pas rendue à notre siècle. Face au défaitisme ambiant à propos de notre capacité de faire changer les choses, alors que les dynamiques deviennent mondiales, les actions collectives viennent nous rappeler qu'ensemble nous pouvons faire une différence, dans notre vie, dans notre quartier, dans notre pays, sur notre planète. Ce principe fait le pari de l'action citoyenne qui est d'agir ensemble pour le bien de l'ensemble.

« Darwin aurait oublié un facteur dans sa théorie de l'évolution, la coopération. »

Régulièrement des citoyennes et des citoyens ont relevé le défi de l'action collective. Plusieurs ont appliqué la stratégie des maringouins. Tout petits, mais combien piquants et tenaces, les maringouins font aisément sentir leur présence et peuvent faire bouger les plus gros et les plus coriaces. S'inspirant de cet insecte, des stratèges des actions collectives invitent chacun à s'engager, soutiennent la persévérance et identifient des actions bien délimitées qui toucheront la corde sensible des décideurs.

Dans les OCF, régulièrement des familles s'impliquent dans des actions collectives de représentation. Par exemple, en janvier 2005, des centaines de cartes postales ont été adressées par les parents au premier ministre

Jean Charest pour que son gouvernement investisse dans le soutien aux familles.

Ensemble, les citoyens peuvent avoir beaucoup de force. C'est ce qui a permis à une représentante du milieu communautaire d'être élue au conseil municipal de Trois-Rivières en juin 2003. Sylvie Tardif, coordonnatrice du Centre d'organisation mauricien de services et d'éducation populaire (COMSEP), représente donc maintenant un quartier dont 50 % des résidents sont peu alphabétisés. Des personnes en situation de pauvreté ont assumé plusieurs rôles durant la campagne électorale : mobilisation, actions dans les rues, affichage, porte-à-porte, covoiturage pour aller voter, etc. Eux-mêmes peu alphabétisés et connaissant bien, pour y vivre, les réalités quotidiennes des gens du quartier, ils ont trouvé les mots et les stratégies appropriées pour faire connaître la candidate, ses objectifs et pour faire sortir le vote (Saint-Germain, 2004).

« Régulièrement des citoyennes et des citoyens ont relevé le défi de l'action collective. Plusieurs ont appliqué la stratégie des maringouins. »

Cet apprentissage de l'action collective et citoyenne encourage par la suite les parents à prendre une place et un rôle plus actifs dans l'école de leur enfant et faire valoir leurs droits et leurs points de vue (participation aux rencontres de parents, implication dans des projets, implication au conseil d'établissement), dans les services éducatifs pour la petite enfance et dans les autres espaces publics qu'ils fréquentent.

3.4 Lire le mot et lire le monde

L'alphabétisation est une partie constituante de la façon dont les gens produisent, transforment et font sens du monde. Plutôt que de se questionner sur les méthodes pour alphabétiser, les porteurs de l'approche de Freire soulignent qu'il faudrait plutôt se questionner sur quel genre de littérature enseigner : celle qui domestifie ou celle qui libère (Finn, 1999). Les textes seront alors choisis (ou produits) pour une lecture critique.

« Plutôt que de se questionner sur les méthodes pour alphabétiser, les porteurs de l'approche de Freire soulignent qu'il faudrait plutôt se questionner sur quel genre de littérature enseigner : celle qui domestifie ou celle qui libère »

Les mots proposés pour les situations d'apprentissage de la lecture seront amenés par les participants à partir de ce qu'ils vivent. Les participants apprennent à lire le mot et discutent de son sens dans leur vie. Ils en discutent aussi entre eux.

Le dialogue et l'écoute sont aussi au cœur du processus pédagogique qui anime cette approche. Contrôlé par les participants, le dialogue ouvre alors sur les enjeux de pouvoir auxquels les participants sont confrontés. Les échanges en groupe entre pairs apportent un contexte théorique pour la réflexion et la transformation des interprétations de la réalité de simples opinions à des savoirs critiques (Casper, 2003)

« Les échanges en groupe entre pairs apportent un contexte théorique pour la réflexion et la transformation des interprétations de la réalité de simples opinions à des savoirs critiques »

Les expériences qui s'inspirent de ce principe mettent souvent sur pied des cercles d'apprentissages. Les participants et les animateurs se partageant tous les rôles d'apprenants et d'enseignants. Les analyses inspirées par l'approche de Freire souligneront aussi les limites de la logique charitable qui donne des fournitures scolaires aux familles au moment de la rentrée, mais qui ne questionne pas les hausses des frais parallèles de scolarité (ayant vu son budget fondre depuis plusieurs années, le système de l'éducation refile de plus en plus certains coûts de ses services aux familles); qui offre des petits déjeuners aux élèves, mais n'investit pas une part égale dans le développement de l'autonomie alimentaire des familles; qui montre comment et à quelle fréquence lire des histoires aux enfants, mais qui ne questionne pas la charge de travail des parents, etc.

Dillon (2003) résume ainsi les points d'appui qui guident les projets s'inspirant de l'approche de Paulo Freire :

- « Faire de l'expérience vécue et des préoccupations des participants et des participantes le contenu de l'enseignement;

- remettre en question les phénomènes qui semblent normaux ou naturels aux yeux des participants et des participantes, mais qui en fait sont appris socialement;
- stimuler chez les participants et les participantes le sens critique et la capacité d'analyser les relations de pouvoir au sein de la société et de ses institutions, c'est-à-dire "conscientiser" les individus dans les termes de Freire;
- inciter les participants et les participantes à recourir à leur nouvelle conscience critique pour agir collectivement, pour changer des aspects injustes de la société et pour satisfaire notamment certains de leurs besoins fondamentaux. » (p. 70)

3.5 Questionner la promotion des valeurs de la classe moyenne auprès des familles des milieux défavorisés

Alors que certains soulignent l'importance d'utiliser des contenus et des genres littéraires culturellement familiers, d'autres nous rappellent que le contenu de plusieurs outils d'animation en alphabétisation familiale est chargé de valeurs de la classe moyenne (Auerbach, 1989 et 1998 ; Finn, 1999). Cela teinte les contenus que l'on propose sur la discipline familiale (notamment sur l'exercice de l'autorité), la communication entre les parents et les enfants, le rapport aux activités de consommation, etc. Les valeurs de la classe moyenne auraient fortement marqué les

façons de faire de nos institutions, notamment celles de l'école. Le cheminement scolaire des enfants des classes moyennes en serait ainsi facilité.

Des initiatives s'appuieront ainsi davantage sur certaines valeurs des classes ouvrières, comme l'implication de la parenté dans les solidarités familiales, l'expression du plaisir de la poésie dans le quotidien, le rapport immédiat et spontané au monde et aux autres, l'expression d'une culture populaire, etc.

3.6 Questionner la féminisation du problème de la prévention de l'analphabétisme

Comme le moine qui ne voit pas l'éléphant dans la salle de méditation, peu de voix s'expriment pour rappeler que la grande majorité des programmes d'éveil au monde de l'écrit et d'alphabétisation familiale sont adressés aux mères et que ceci risque d'avoir pour effet de les confiner encore dans la sphère domestique (Hutchison, 2000; Anderson *et al.*, 2003).

« Peu de voix s'expriment pour rappeler que la grande majorité des programmes d'éveil au monde de l'écrit et d'alphabétisation familiale sont adressés aux mères. »

Employer une approche féministe voudra alors dire accroître le pouvoir d’agir (empowerment) des femmes par la remise en question des rôles sexués et de l’autorité (par exemple, la remise en question de l’autorité que veut exercer l’État sur l’accompagnement scolaire qu’elles veulent offrir à leurs enfants). Cela voudra aussi dire de reconnaître l’importance de l’expérience personnelle comme source de connaissance et d’explorer les rapports des familles avec le monde de

l’écrit selon les différentes communautés culturelles, classes sociales, etc.

D’autres emprunteront une avenue où les pères seront mobilisés. Plusieurs travaux récents soulignent l’importance de l’implication du père dans la réussite scolaire de leurs enfants (Bouchard, 2004; Conseil supérieur de l’éducation, 1999).

3.7 Quelques principes garde-fou sous forme de questions

À tous ceux qui oeuvrent dans le domaine et à ceux qui envisagent de s’y plonger, Elsa Auerbach (1998) propose quelques questions pour rester vigilants :

- « À quoi sert votre projet ou votre programme? Quelles en sont les visées?
- Est-il conçu pour que ces familles deviennent comme celles de la classe moyenne?
- Ou est-ce conçu pour reconnaître ce que les familles font déjà et pour enrichir leur répertoire de stratégies?
- Est-ce conçu pour défier les structures qui les marginalisent et pour leur donner plus de pouvoir pour modeler leur propre vie et celle de leurs enfants?
- Qui décide du contenu et des buts?
- Dans quelle mesure est-ce que cela s'appuie sur l'étude des pratiques existantes?
- Dans quelle mesure est-ce que cela tient compte de ce qui se vit déjà dans les familles et dans les communautés (en terme de forces et de préoccupations)?
- Est-ce que cela aborde les aspects contextuels de la vie de ces parents - leurs luttes pour leur survie et pour l'amélioration de leur qualité de vie?
- Est-ce que cela se relie aux luttes continues pour le changement? »

IV - Des exemples d'actions collectives

Nous vous présentons ici des exemples d'action collective. Nous les avons regroupées selon le principe le plus actif dans leur démarche. Ces expériences ne se limitent pas cependant à l'application d'une seule approche.

4.1 Identifier ensemble nos besoins

L'organisation de cercles de discussion pour permettre aux parents d'identifier leurs besoins et d'établir ensemble le programme de leurs rencontres est une pratique qui a souvent cours dans les organismes communautaires, dans le secteur Famille comme ailleurs (René *et al.*, 2004). Les stratégies et les façons de faire varient légèrement, ce qui nous encourage ici à vous en faire un portrait global.

Dans certains cas, les sujets ont été établis dans une rencontre préparatoire avec les familles ou par un sondage. Dans d'autres cas, ils ont été choisis par les parents à la clôture de la rencontre pour la ou les rencontres suivantes. Dans un groupe, les participants, de perspectives et de bagages différents, se sont rencontrés pour échanger sur divers sujets (Caspé, 2003). Ceux-ci ont porté sur l'éducation, la démocratie, la santé mentale, etc. Dans ce cercle d'apprentissage, chacun a pu s'exprimer et chacun a essayé de comprendre le point de vue de l'autre (ils n'ont pas à être d'accord). Le but était de partager ses préoccupations et regards et de chercher des façons d'améliorer les choses. Les participants ont aussi décidé de s'échanger des services : des leçons de conduite automobile contre de l'aide pour démarrer un jardin, des leçons d'anglais contre des leçons de cuisine et de couture, etc.

« Les sujets ont été établis dans une rencontre préparatoire avec les familles ou par un sondage. »

Dans un autre projet (Chiarelli, 1997), quand des conférenciers ont été choisis pour développer sur des sujets retenus par les parents, ces derniers ont été invités à formuler leurs questions pour pouvoir les envoyer d'avance à la personne-ressource invitée.

Les techniques employées comprennent l'établissement d'un cadre respectueux pour l'expression et l'échange des idées, la validation par les animateurs de certaines intuitions, l'identification des points communs parmi les besoins exprimés, l'ouverture à des modifications au fil des rencontres et, bien sûr, le respect des sujets choisis par les parents.

Les groupes communautaires qui ont cette approche ont ainsi vu leurs ateliers porter sur une foule de sujets : les relations famille-école, les livres pour enfants, la discipline familiale, la réussite scolaire, les inégalités dans l'accès à l'éducation, la charge de travail domestique, la crainte de ne plus pouvoir un jour aider leurs enfants avec leurs devoirs, les pressions exercées par l'école et le CLSC pour s'y prendre comme eux le veulent, avec les enfants, etc.

L'identification des besoins par les familles a donné naissance à des projets auxquels les animateurs n'avaient pas pensé, mais qui avaient, pour les parents, un grand lien avec la réussite scolaire de leurs enfants. C'est ainsi que dans une communauté d'Afrique du Sud, les parents ont décidé qu'ils combattraient l'analphabétisme en faisant un jardin communautaire près de l'école (Schofield, 2002). Ces parents ont rappelé qu'un enfant qui a faim ne peut pas penser, mais qu'avec leur jardin, leurs enfants pouvaient mieux penser et apprendre. Ceci avait aussi pour résultat que leurs enseignants les voyaient apprendre et que cela les encourageait à encore mieux enseigner.

« L'identification des besoins par les familles a donné naissance à des projets auxquels les animateurs n'avaient pas pensé. »

Des expériences présentées dans les sections suivantes témoignent, elles aussi, de ce pouvoir de prise de décision exercé par les parents.

4.2 Prendre appui sur le patrimoine des familles

UNE VISITE SUR ROUE À LA RENCONTRE DE TÉMOIGNAGES DE L'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION DANS LA COMMUNAUTÉ

Un groupe de mères d'un quartier populaire de Montréal s'inquiétaient des effets des compressions budgétaires et des réformes du système en éducation sur l'avenir de leurs enfants. Elles dénonçaient la rigidité du système et sa fermeture à leurs réalités. Elles voulaient aussi agir et trouver des solutions. Impliquées au Centre de ressources de la troisième avenue (CRTA) et dans son projet *Parents en action pour l'éducation*, elles ont exploré les changements dans l'histoire des institutions scolaires au fil de l'organisation d'une visite en autobus. Développée avec l'organisme L'Autre Montréal, un organisme spécialisé dans les visites touristiques des quartiers populaires, cette activité a permis d'illustrer en briques et en béton les inégalités dans l'accès à l'éducation selon les milieux

sociaux, mais aussi les luttes menées pour faire changer le système et pour créer des organismes d'éducation parallèles.

« Cette activité a permis d'illustrer en briques et en béton les inégalités dans l'accès à l'éducation selon les milieux sociaux. »

Les parents ont pu voir, au fur et à mesure qu'ils défilaient devant des bâtiments historiques, des pans de l'histoire de leur communauté : le lieu où logeait la première association de personnes noires et les gains

qu'elles ont obtenus pour l'éducation de leurs enfants, le local où une organisation ouvrière avait créé l'Université ouvrière, lieux communautaires actuels pouvant aider les parents dans leur tâche éducative, etc. Le patrimoine bâti des communautés témoigne encore des luttes pour l'éducation dans les milieux défavorisés.

« Les parents ont constaté que si l'école était maintenant accessible à tous, des actions de discrimination plus subtiles avaient pris place. »

Étonnés, parfois scandalisés, les parents ont constaté que si l'école était maintenant accessible à tous, des actions de discrimination plus subtiles avaient pris place. La discussion a alors évolué sur le peu de confiance que l'école leur accordait et sur son scepticisme à croire qu'ils étaient capables de contribuer à l'éducation de leurs enfants.

Le récit de cette expérience s'appuie sur l'article de David Dillon « Lire l'école pour la réécrire » paru dans l'édition 2002 du *Monde Alphabétique*, une publication du Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ), pp. 69-73.

L'érosion des solidarités sociales les préoccupait aussi. Comme le système scolaire vivait des coupures budgétaires importantes depuis quelques années, les parents constataient que les familles québécoises étaient de plus en plus portées à inscrire leurs enfants dans le réseau privé. Cette réalité avait un impact sur la force collective des parents dans la lutte pour un meilleur financement du système public. Les réflexions des parents se sont aussi tournées vers l'accroissement des coûts pour l'éducation de leurs enfants. Le système public coupant dans ses services refille aux parents certains frais : matériel pédagogique, excursions, suivis professionnels, etc. Pour les parents pauvres, ce sont des frais qui réduisent d'autant le soutien que les parents peuvent offrir à leurs enfants dans d'autres domaines.

Au terme de ce projet de visites des lieux liés à l'histoire de l'éducation, les parents ont exprimé leur désir de poursuivre le partage de leurs inquiétudes et la recherche de solutions.

LA BIBLIOTHÈQUE VIVANTE

Dans une communauté autochtone du Nunavut, les familles constataient avec tristesse que leurs légendes et contes traditionnels étaient de moins en moins transmis d'une génération à l'autre. Aux responsables de leur bibliothèque publique qui tentaient depuis longtemps de les attirer, ces familles ont alors répondu que si leurs récits étaient à la bibliothèque, elles la fréquenteraient. Ceci a alors fait réaliser à une responsable des activités d'alphabétisation familiale dans ce coin de pays qu' « On ne peut s'attendre à ce que les familles valorisent la lecture d'histoires sans que leurs propres histoires soient valorisées, quelle que soit la forme sous laquelle elles se présentent. » (K. Crockatt citée par Smythe et Weinstein, 2003, livre n° 3, p. 16).

« On ne peut s'attendre à ce que les familles valorisent la lecture d'histoires sans que leurs propres histoires soient valorisées, quelle que soit la forme sous laquelle elles se présentent. »

Les jeunes et moins jeunes de la communauté ont entrepris de collecter les récits auprès des anciens, de les transcrire et de les traduire. Ils ont été publiés en inuinnaqtun et en anglais.

Le récit de cette expérience est tiré du livre de Suzanne Smythe et Lee Weinstein, *L'alphabétisation et la vie familiale et communautaire: tisser des liens*, un ouvrage publié en 2003 par l'Association canadienne des programmes de ressources pour la famille

Ces récits ont fait revivre les légendes inuites et des récits de vie témoignant de l'histoire de la communauté. La collecte des récits s'est faite dans une tente installée au cœur du village (les toiles de la tente ont été peintes par les artistes locaux et des bénévoles). Le public était nombreux, les gens de la communauté s'y rendant dès qu'ils en avaient le temps.

« La collecte des récits s'est faite dans une tente installée au cœur du village. »

Une fois ces livres ajoutés au catalogue de la bibliothèque, le nombre d'emprunts est passé de 300 par mois à plus de 1 000. Ces nouveaux livres sont aussi devenus du matériel pour apprendre aux enfants leur langue, pour apprendre la lecture et pour les ateliers d'alphabétisation des adultes. La tente a été maintenue et les activités de transmission orale des récits de la communauté, de lecture publique d'auteurs locaux et de moments informels de lecture en famille se sont poursuivis.

LES RÉCITS DE LA RUE HAVEN

Bienvenue sur la rue Haven au cœur du centre-ville de Los Angeles. Ici, sur la rue, dans les maisons et dans les commerces, on parle espagnol. Immigrants récents, ils viennent surtout du Mexique, du Salvador et du Guatemala et plusieurs sont d'origine autochtone. Sensibles aux remarques des parents qui déploraient la petite taille de leurs appartements, l'absence d'activités structurées pour leurs enfants la fin de semaine et d'un lieu où les enfants pourraient lire et écrire dans un endroit calme, des animateurs sociaux du quartier ont trouvé un local pour animer, les samedis, des cercles de discussions avec les parents et les enfants. L'École de la rue Haven venait de naître. Inscrit dans une logique d'alphabétisation familiale, mais non pavosé comme tel, le premier projet qui a été mis en place a été de faire une collecte des récits de vie des familles de la rue Haven. Sept hommes, 14 femmes et 23 enfants s'y sont impliqués.

Les rencontres commençaient par un cercle d'accueil. Durant ce moment, les familles apportaient un objet de leur pays, en expliquaient la signification dans leur vie, partageaient un poème ou une chanson préférée, etc. Puis les familles passaient au sujet d'écriture du jour. Ces sujets avaient été regroupés par les animateurs à partir des préoccupations et désirs exprimés par les familles. Ces sujets abordaient trois grands thèmes : les souvenirs d'enfance et de jeunesse des parents et les souvenirs de leur pays, les espoirs qu'ils avaient avant de venir aux États-Unis et la réalité de la vie dans leur nouveau pays. Comme la ville avait récemment été le théâtre d'émeutes raciales (en 1992), et ce, très proche de leur quartier, les préoccupations des nouveaux résidents sur

la vie aux États-Unis teintaient la plupart de leurs récits.

« Les membres de chaque famille se regroupaient ensuite pour écrire ensemble une histoire. »

Une fois le thème de l'atelier d'écriture nommé, les participants échangeaient quelques idées et produisaient des idées de récits. Les membres de chaque famille se regroupaient ensuite pour écrire ensemble une histoire. Les animateurs circulaient d'une famille à l'autre pour soutenir les dialogues, l'expression des idées et favoriser l'implication de chacun des membres de la famille dans cette tâche. Après cette période, les enfants, accompagnés de quelques adultes, sortaient faire du sport. Les parents restaient pour faire un retour sur l'histoire qu'ils avaient écrite en famille. L'écoute des récits des autres révélait des situations similaires et amenait souvent les parents à aborder des problèmes sociaux et politiques.

Les récits ont parfois été mis à l'écrit, en images (par les dessins des enfants) et parfois simplement enregistrés (avec le consentement des parents). Avec le recul, les animateurs ont remarqué que les récits écrits par les familles présentaient une image de leur vie plus distante et qu'ils étaient racontés de façon plus conventionnelle. Les récits partagés oralement témoignaient davantage de leurs émotions, de leurs préoccupations, de leur colère, etc.

Les récits écrits comme ceux partagés oralement ont mis en mots la vie qui se déroulait dans un quartier immigrant typique. Ils ont témoigné de leurs conditions de vie, de

leurs aspirations pour leurs enfants et de leurs préoccupations. Les récits ont aussi porté sur les stratégies que les familles trouvaient pour survivre et s'entraider (travail, logements, etc.).

Un livre contenant ces récits a été publié. Chaque famille en a reçu une copie ainsi que les bibliothèques et les organismes communautaires des environs. Les parents ont aussi mis sur pied un groupe d'entraide et ce livre a été un de leurs points d'appui. Un manuel d'application a été produit pour les enseignants de l'école du quartier pour l'utilisation de ces textes en classe. Le livre

des récits de la rue Haven est maintenant utilisé dans la formation des enseignants dans la grande région de Los Angeles pour les familiariser avec l'expérience des familles immigrantes et pour mettre en valeur le patrimoine de connaissances qu'ont ces familles.

« Les récits écrits comme ceux partagés oralement ont mis en mots la vie qui se déroulait dans un quartier immigrant typique »

Le récit de cette expérience s'appuie sur l'article de Marjorie Faulstich Orellana, « ¡Aquí Vivimos! Voices of Mexican and Central American Participants in a Family Literacy Project. », paru en 1996 dans *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, n° 16: pp. 115-130.

4.3 La mise en commun des ressources

LA BIBLIOTHÈQUE « L'ÉCHANGE DES MOTS » DE LA PARENTÈLE DE LAVAL

Pourquoi aller chercher ailleurs ce qui est à la portée de la main. Et les enfants, ils grandissent et ils s'intéressent à des livres pour plus vieux. L'OCF La Parentèle de Laval a alors eu l'idée de faire profiter à ses familles des livres qui ne demandaient qu'à être disponibles et à circuler. Elle a mis sur pied la bibliothèque « L'échange des mots ». Un meuble usagé a été obtenu gratuitement. Il était parfait pour ranger et mettre en valeur les livres. La bibliothèque a été placée dans un endroit très passant et bien à la vue. La Parentèle a fait appel à des dons pour se doter d'un premier fonds de livres. Puis, une fois en usage, de nouveaux livres ont garni la bibliothèque, des adultes ou des enfants

apportaient un livre de chez eux et en rapportaient un chez lui en échange.

« Les familles qui fréquentent l'organisme peuvent se procurer des livres gratuitement et les conserver ou les échanger. »

Une fois par semaine, une bénévole remplace les livres, regarnit les étagères et répare les livres abîmés. Les familles qui fréquentent l'organisme peuvent se procurer des livres gratuitement et les conserver ou les échanger (une boîte placée en permanence à côté invite

les familles à faire des dons de livres pour pouvoir renouveler l'inventaire). Elles peuvent apporter à la maison un maximum de cinq livres et choisir parmi plusieurs

catégories, soit : adulte, 0-5 ans, 6-12 ans, et des livres en anglais ou de différentes langues.

Le récit de cette expérience s'appuie sur un entretien réalisé en février 2004 avec Ann Quenneville de la Parentèle de Laval.

DES CRÉATIONS COLLECTIVES : LES SPECTACLES DE MARIONNETTES À LA MAISON DE LA FAMILLE LA PARENTR'AIDE

Les enfants étaient tout écoute et tout sourire devant les marionnettes que leurs parents avaient fabriquées au fil de la série de dix rencontres *Moments magiques* à la Maison de la famille La Parentr'aide (Saint-Hubert). « Encore, encore! », pouvait-on lire dans leur yeux et décoder dans leurs rires.

Le programme *Moments magiques* est né du désir des parents de connaître plus de comptines, de chansons et d'histoires. Ils ne voulaient pas simplement adapter un programme déjà en place. Ils voulaient quelque chose de tout nouveau et à leurs couleurs. Ils voulaient raconter des histoires à leurs enfants à leur façon et le faire en groupe. Quand l'idée de monter un spectacle de marionnettes leur a été proposée par l'animatrice Julie Deneault, ils l'ont saisie au vol. Une structure simple pour les rencontres a été mise en place. Après des moments de comptines et de bricolage avec leurs enfants (le programme regroupe des familles qui ont des enfants de 3 et 4 ans), les parents se retrouvaient ensemble pour élaborer leur spectacle de marionnettes. Au fil des semaines, ils ont choisi une histoire (à la saison suivante, le nouveau groupe a, quant à lui, choisi d'en inventer une), ils ont fabriqué leurs marionnettes, leur castelet (le théâtre de

marionnettes) et pratiqué leur histoire. Ils n'ont pas vu le temps passer.

**« Ils voulaient quelque chose de
tout nouveau et à leurs couleurs.
Ils voulaient raconter des
histoires à leurs enfants à leur
façon et le faire en groupe. »**

La préparation du spectacle de marionnettes a apporté beaucoup de satisfaction aux parents. Comme ils aimaient bricoler pour leur propre plaisir, ils ont pu laisser libre cours à leur créativité et réaliser de leurs mains une œuvre tangible et vivante (dans les mains du parent et dans les yeux de leurs enfants, les marionnettes prennent vie). Dans la préparation d'un spectacle de marionnettes, l'entraide est, bien sûr, à l'honneur. On ne peut pas faire tout, tout seul. Les parents ont construit ensemble leur castelet. Ils ont échangé des trucs pour la confection des marionnettes, pour apprendre leur partie de l'histoire et la raconter avec leurs mots. L'animatrice était là pour faciliter la communication et aider à la prise de décision.

Raconter une histoire avec des marionnettes, avec ses mots et sa sensibilité a fait découvrir à ces familles qu'elles aussi pouvaient être porteuses de belles histoires. Et une fois le

spectacle de marionnettes présenté, chacun est reparti à la maison avec un des personnages et l'histoire a pu continuer...

Le récit de cette expérience s'appuie sur un entretien réalisé à l'automne 2002 avec Marie-Ève Ouellet et Julie Deneault de la Maison de la famille La Parentr'aide pour la rédaction de l'article « J'ai passé des moments magiques à La Parentr'aide » (paru dans *Le Familier* du printemps 2003).

4.4 Du point de vue des femmes

DES MÈRES ADOLESCENTES ÉCHANGENT SUR LES LIVRES ET LEUR VIE

Un groupe de mères adolescentes dans une petite communauté d'Australie ont été invitées à devenir chercheuses dans le domaine des pratiques de lecture et d'écriture en famille. Plutôt qu'être simples participantes, on leur a proposé d'explorer leur propre parcours face à l'écrit depuis leur enfance et les habitudes de lecture et d'écriture qu'elles avaient mises en place avec leurs enfants. Les mères ont chacune composé un court texte à partir d'une anecdote de leur enfance et un autre à partir d'une anecdote tirée d'un de leurs moments parent-enfant en lien avec l'écrit (lecture, suivi scolaire, etc.). Pour les aider à prendre un recul face à leur situation, elles ont été invitées à ne pas écrire au « Je » et à mettre des noms fictifs aux personnages de leur récit.

Chacune des mères a lu ses textes à voix haute. L'échange a alors permis aux mères d'identifier les différences et les similitudes entre les récits. Pour plusieurs, la lecture avait été valorisée comme quelque chose de féminin. Cette activité avait été solitaire et valorisée par leur mères et les autres femmes de leur environnement comme une activité sécuritaire pour les filles. Les mères ont aussi pu constater qu'elles se culpabilisaient souvent de ne pas pouvoir donner autant de

temps à leurs enfants pour leur apprentissage de la lecture et de l'écriture. Elles ont aussi réalisé qu'elles sous-estimaient l'ampleur du soutien qu'elles apportaient déjà aux apprentissages de leurs enfants. Si elles ne pratiquaient pas avec leurs enfants des activités de style scolaire, elles se rendaient compte qu'elles leur lisaient des livres (que la grand-mère des enfants leur en lisait aussi) et qu'elles soutenaient leurs enfants dans leurs efforts de lecture et d'écriture liés à leurs activités du quotidien.

« Elles ont aussi réalisé qu'elles sous-estimaient l'ampleur du soutien qu'elles apportaient déjà aux apprentissages de leurs enfants. »

Plaçant leur sentiment de culpabilité face à leur charge de travail domestique, elles ont discuté des attentes qui étaient adressées aux mères par l'école et par les autres institutions de leur communauté. Elles ont remarqué que les hommes ne faisaient pas l'objet d'une telle charge de travail et de telles attentes. Elles

pouvaient identifier que ce n'étaient pas seulement des forces individuelles qui avaient affecté leur vie et leur perception d'elles-mêmes, mais que des facteurs historiques, culturels et sociaux, comme le patriarcat et le sexisme, étaient en jeu.

Elles ont surtout valorisé leurs propres savoirs, reconnu leurs expériences comme une source valide de connaissances collectives sur le monde et discuté de lecture et d'écriture en famille en prenant en compte leurs propres conditions de vie, leurs préoccupations et aspirations pour leurs enfants.

Le récit de cette expérience s'appuie sur l'article de Kirsten Hutchison, « Reframing Mothers in Family Literacy », préparé pour la Conférence annuelle 2000 de l'Australian Association for Research in Education (Sydney, Australie).

Autres récits recherchés

Nous vous avons présenté ici un survol de diverses expériences d'actions collectives dont nous avons eu vent. Notre collecte ne reflète pas l'ampleur des actions qui ont été menées au Québec dans ce domaine. Notre exploration vient juste de commencer. Ces expériences nous rappellent l'importance des actions solidaires pour les collectivités. Elles nous rappellent aussi que la meilleure façon de prévoir l'avenir, c'est de le bâtir.

Nous poursuivrons cette année nos réflexions et recherches sur ce sujet. Avez-vous des expériences à partager pour aider les familles à se donner collectivement « voix au chapitre » dans le monde de l'écrit? Votre organisme (ou vous connaissez un organisme qui) a initié une action avec les parents pour l'amélioration de la qualité de vie des familles? Informez-nous-en. Faites-nous part aussi de vos réflexions et de vos commentaires sur les principes et les initiatives que nous vous avons présentés.



Bibliographie

Anderson, Jim, Kendrick, Maureen, Rogers, Theresa, Smythe, Suzanne et Pirkahi-Illich (2003). *Proceedings of the Portraits of Literacy Conference : Critical Issues in Family, Community, and School Literacies*. Université de la Colombie-Britannique.

Anderson, Jim, MacGregor, Connie, Morrison, Fiona et Smythe, Suzanne (2003). « Persistent Issues in Family Literacy Programs ». Dans Anderson et al. *Proceedings of the Portraits of Literacy Conference : Critical Issues in Family, Community, and School Literacies*. Université de la Colombie-Britannique, pp. 45-47. <http://www.pkp.ubc.ca/ocs/literacyproceedings/index.php>

Arzubiaga, Angela, Rueda, Robert et Monzó, Lilia (2002). *Family Matters Related to the Reading Engagement of Latina/o Children*. Center for the Improvement of Early Reading Achievement (Université du Michigan). Rapport n° 1-015. <http://www.ciera.org/library/reports/inquiry-1/1-015/1-015a.pdf>

Auerbach, Elsa (sous la direction de) (2002). *Community Partnerships*. Alexandria (Virginie), Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL).

Auerbach, Elsa R. (1998). « Designer Literacy : Reading the Labels ». *Bright Ideas*, Vol. 7, n° 4. <http://www.sabes.org/resources/brightideas/b2auerbach.htm>.

Auerbach, Elsa R. (1989). « Toward a Social-Contextual Approach to Family Literacy ». *Harvard Educational Review*, Vol. 59, n° 2, mai, pp. 165-181.

Baker, Elaine DeLott (1997). « Where the Power Lies: The Colorado Experience ». Dans Taylor, Denny (éd.). *Many Families, Many Literacies : An International Declaration of Principles*. Portsmouth, éd. Heinemann, pp. 83-87.

Barton, David (2003). « Reflecting on Local Literacies ». In Anderson, Jim, Kendrick, Maureen, Rogers, Theresa, Smythe, Suzanne et Pirkahi-Illich. *Proceedings of the Portraits of Literacy Conference : Critical Issues in Family, Community, and School Literacies*. Université de la Colombie-Britannique, pp. 4-7. <http://www.pkp.ubc.ca/ocs/literacyproceedings/index.php>

Bouchard, Pierrette (2004). « Les projets de recherche dont découle le projet de transfert : une meilleure connaissance des milieux familiaux et sociaux ». Conférence prononcée lors du *Colloque sur la collaboration recherche-intervention en réussite éducative* organisé en avril 2004 par le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) et le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES). <http://www.ctreq.qc.ca/popup.aspx?action=28&id=747>

Caspe, Margaret (2003). *Family Literacy: A Review of Programs and Critical Perspectives*. Cambridge. Harvard Family Research Project. <http://www.gse.harvard.edu/hfrp/projects/fine/resources/research/literacy.html>

Chiarelli, Patricia A. (1997). « Starting Together : A Community Partnership ». Dans Taylor, Denny (éd.). *Many Families, Many Literacies : An International Declaration of Principles*. Portsmouth, éd. Heinemann, pp. 199-203.

Conseil supérieur de l'éducation, (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. Québec, ministère de l'Éducation du Québec.

De L'intervention précoce à la prévention féroce? (2002). Actes du colloque organisé par le Bureau de consultation jeunesse, la Fédération des familles monoparentales et recomposées du Québec, la Fédération des unions de familles (maintenant appelée la Fédération québécoise des organismes communautaires Famille), le Regroupement des organismes communautaires autonomes Jeunesse du Québec, le Regroupement des organismes communautaires Famille de Montréal, Relais Femmes et l'École de travail social de l'UQAM.

Dillon, David (2003). « À qui appartient l'école : Démocratisation du savoir et du pouvoir ou une approche libératrice en éducation populaire ». Dans Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec, *Le monde alphabétique*, n° 14, pp. 69-76.

Dillon, David (2002). « Lire l'école pour la réécrire ». Dans Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec, *Le monde alphabétique*, n° 15, pp. 69-73.

Entraide Pont-Viau/Laval-des-Rapides et Groupe Alpha Laval (2001). *L'écho d'un silence : recherche-action sur les parents peu scolarisés*. Laval.

Finn, Patrick J. (1999). *Literacy with an Attitude : Educating Working-Class Children in Their Own Self-Interest*. Albany, State University of New York Press.

Groupe Alpha Laval, école primaire Saint-Gilles et Entraide Pont-Viau/Laval-des-Rapides (2001). *Prévenir l'analphabétisme et contribuer à la réussite scolaire de tous les enfants: une invitation à réfléchir et à agir ensemble*. Laval.

Hamilton, Mary (2003). « Learning Literacies in Family and Community : Can we Connect the Everyday with Policy? ». In Anderson, Jim, Kendrick, Maureen, Rogers, Theresa, Smythe, Suzanne et Pirbahi-Illich. *Proceedings of the Portraits of Literacy Conference : Critical Issues in Family, Community, and School Literacies*. Université de la Colombie-Britannique, pp. 25-26.
<http://www.pkp.ubc.ca/ocs/literacyproceedings/index.php>

Hutchison, Kirsten (2000). « Reframing Mothers in Family Literacy ». Conférence annuelle de l'Australian Association for Research in Education. Sydney, Australie.
<http://www.aare.edu.au/00pap/hut00304.htm>

Interaction Famille Hochelaga-Maisonneuve (2003). *Fleurs de Macadam: Doux murmures de fleurs immortelles*. Montréal

Lorcerie, Françoise (1998). « La coopération des parents et des maîtres, une approche non psychologique ». In *Ville, école, intégration*. Une publication du Centre national de documentation pédagogique, n° 114, septembre, Paris.

Moll, L.C., Amanti, C., Neff, D. et Gonzalez, N. (1992). « Funds of Knowledge for Teaching : Using a Qualitative Approach to Connect Home and Classrooms ». In *Theory Into Practice*, n° 31, pp. 131-141.

Nagawa, Kathy, McKinnon, Allison et Hackett, Mary Ruth (2001). « Examining the Discourse of Strengths vs. Deficits in a Family Literacy Program ». Présenté à la rencontre annuelle de l'American Educational Research Association, Seattle, WA.

<http://courses.ed.asu.edu/nakagawa/AERANakagawa.htm>

Neuman, Susan (1994). « The Children's Literature Hour: A Social-Constructivist Approach to Family Literacy ». Symposium National Reading Conference, New Orleans, Louisiana.

<http://www.radix.net/~reimann/enet/VC95/neupa.html>

Orellana, Marjorie Faulstich, Monkman, Karen et MacGillivray, Laurie (2002). *Parents and Teachers Talk About Literacy and Success*. Center for the Improvement of Early Reading Achievement (Université du Michigan). Rapport n° 3-020.

<http://www.ciera.org/library/reports/inquiry-3/3-020/3-020h.html>

Orellana, Marjorie Faulstich (1996). « ¡Aquí Vivimos! Voices of Mexican and Central American Participants in a Family Literacy Project." *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 16: 115-130. <http://www.ncela.gwu.edu/pubs/jeilms/vol16/jeilms1608.htm>

Poirier, Judith (2004). « Agir ensemble pour l'éveil au monde de l'écrit de nos enfants : les actions collectives ». *Le Familier*, Vol. 29, n° 2, automne 2004-hiver 2005, pp. 22-23.

Poirier, Judith (2003). « Moments magiques à La Parentr'aide ». *Le Familier*, Vol. 28, n° 1, printemps, pp. 12-13.

Reed, David (1999). « That Sneaky Exponential – Beyond Metcalf's Law to the Power of Community Building ». In *Context Magazine- Digital Strategy Supplement*, édition du printemps.

<http://www.contextmag.com/archives/199903/digitalstrategyreedslaw.asp>

René, Jean-François avec la collaboration de Jolicoeur, Fanny et Soulières, Maryse (2004). *Les parents au coeur de l'intervention*. Montréal, Partenariat de recherche *Familles en mouvance et dynamiques intergénérationnelles* de l'Institut national de la recherche scientifique (Urbanisation, Culture et Société).

Rheingold, Howard, Saveri, Andrea et Cockayne, William (2004). *Toward a Literacy of Cooperation*. Texte de présentation du cours du même nom inscrit au programme de l'Université Stanford en Californie. <http://shl.stanford.edu/hum202.html>

Saint-Germain, Lise (2004). « Le pouvoir de décider ». *Le monde alphabétique*. N° 16, Montréal, Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec

Schofield, Andrew (2002). « Wild Power : School-Community Partnerships in a South African School District ». In Auerbach, Elsa (2002). *Community Partnerships*. Alexandria, TESOL, pp. 159-169.

Smythe, Suzanne et Weinstein, Lee (2003). *L'alphabétisation et la vie familiale et communautaire: tisser des liens*. Ottawa, Association canadienne des programmes de ressources pour la famille.

Taylor, Denny (éd.) (1997). *Many Families, Many Literacies : An International Declaration of Principles*. Portsmouth, éd. Heinemann.

Vatz Laaroussi, Hélène (1996). « Les nouveaux partenariats famille-école au Québec : l'extériorité comme stratégie de survie des familles défavorisées? ». In *Liens Social et Politiques*, RIAC, n° 35, p. 87-97.