

FÉDÉRATION DES FRANCOPHONES DE TERRE-NEUVE ET DU LABRADOR

Alphabétisation familiale en français à
Terre-Neuve-et-Labrador

2013

*Fédération des francophones
de Terre-Neuve et du Labrador*



ÉTUDE DES BESOINS ET MODÈLES À PRIVILÉGIER

Table des matières

Avant-propos.....	1
Partie I – Rapport des recherches réalisées.....	7
1.0 Profil de la communauté.....	8
1.1 Faits saillants.....	8
1.2 Aperçu général.....	9
1.3 Ensemble de la province.....	12
1.4 Région de Saint-Jean.....	15
1.5 Région de Port-au-Port.....	17
1.6 Région du Labrador.....	19
1.7 Quelques comparatifs (scolarité).....	21
1.8 Infrastructures et effectifs scolaires et préscolaires.....	23
2.0 Revue documentaire et pratiques exemplaires.....	25
2.1 Faits saillants.....	25
2.2 Engagement de la communauté.....	26
2.3 Modèle intégré de développement de l’alphabétisme (RESDAC).....	27
2.4 Alphabétisation en milieu minoritaire francophone.....	29
2.5 Pratiques exemplaires diverses.....	32
2.6 Des programmes existants au pays.....	34
3.0 Résultats et analyse des données du sondage.....	37
3.1 Introduction et méthodologie.....	37
3.2 Profil des répondants.....	38
3.3 Scolarité et autres.....	41
3.4 Vie culturelle et communautaire.....	42
3.5 Besoins en matière d’alphabétisation.....	45

3.6	Principaux constats du sondage.....	48
4.0	Consultation en régions	49
4.1	Objectifs et déroulement	49
4.2	Compte rendu de la consultation en régions	49
5.0	Ressources en place.....	54
5.1	Au plan provincial	54
5.2	Région de Port-au-Port.....	58
5.3	Région du Labrador.....	59
5.4	Région d'Avalon.....	60
6.0	Recommandations et pistes d'action.....	61
Partie 2: Le développement des compétences des parents francophones de TNL.....		63
	Mise en contexte de la partie 2	64
Section 1 : Les grands paramètres de la recherche qui ont orienté le choix du modèle		65
1.1	La clientèle cible première : Les parents... dans un système <i>famille</i>	65
1.2	Un cadre d'analyse basé sur des fonctions et des tâches parentales	69
Section 2 : Présentation du modèle préconisé.....		73
2.1	Le modèle en quatre composantes	73
2.2	Première composante du modèle proposé: L'analyse des besoins des parents apprenants au cœur de l'intervention andragogique	77
2.3	Deuxième composante du modèle du RESDAC : La création de partenariats stratégiques locaux dans une approche intégrée	79
2.4	Troisième composante du modèle du RESDAC : Le montage andragogique en réponse aux besoins de développement des compétences des parents	82
2.5	Quatrième composante du modèle du RESDAC : La rétroaction, l'évaluation et l'ajustement des actions : un continuum d'évaluation	84
Section 3 : Un modèle s'appuyant sur le développement stratégique des compétences chez les parents		87
3.1	Le concept de compétence	87

3.2 Type de compétences ciblées par le projet	90
Section 4 : Miser sur les savoirs, les pratiques et les compétences des parents dans des contextes appropriés	95
4.1 Acquérir des savoirs génériques et divers pour développer des pratiques et des compétences contextualisées.....	95
4.2 Évaluation du succès des interventions : Évaluation des compétences, évaluation des pratiques ou évaluation des savoirs?	97
4.3 Évolution possible des intentions de développement des compétences chez les adultes de Terre-Neuve-et-Labrador	99
Section 5 : Amorce des montages andragogiques.....	103
5.1 Présentation de diverses composantes andragogiques stratégiques répondant aux besoins des parents francophones de Terre-Neuve-et-Labrador	103
5.2 En quoi ces composantes andragogiques répondent-elles aux besoins exprimés dans l'analyse du milieu (composante 1 du modèle)?.....	108
Section 6 : Montages andragogiques par région en fonction des besoins des parents.	110
6.1 Réponses aux besoins régionaux distincts et multiples dans divers contextes de développement des compétences.....	111
6.2 La région de Port-au-Port.....	114
6.3 La région du Labrador.....	122
6.4 La région d'Avalon.....	128
Section 7: Élaboration de montages andragogiques par région en fonction des besoins des adultes : L'approche par mentorat.....	137
7.1 Introduction.....	137
7.2 Avantages du mentorat.....	139
7.3 Le mentorat et l'élaboration d'initiatives de développement des compétences auprès des familles.....	140
7.4 Recommandations portant sur le rôle du mentorat dans l'élaboration de montages andragogiques dans les trois régions	147
7.5 Ressources	147
Section 8 : Recommandations relatives à la partie 2.....	149

Les annexes	154
Annexe A – Liste de la documentation consultée pour la partie 1	155
Annexe B – Bibliographie de la partie 2.....	158
Annexe C – Liste des intervenants consultés (<i>autres que les membres du comité aviseur</i>)	161
Annexe D – Questionnaire du sondage	162
Annexe E – Liste des participants aux rencontres en régions.....	172
Annexe F – Quelques définitions utiles.....	175



Ce projet s'inscrit dans le cadre de l'Initiative en alphabétisation familiale 2008-2013 du Réseau de développement de l'alphabétisme et des compétences.

Le projet a été rendu possible grâce au soutien financier du Bureau de l'alphabétisation et des compétences essentielles, Ressources humaines et Développement des compétences Canada.

Note : Dans le but d'alléger le texte, le masculin utilisé comprend le masculin et le féminin.

Avant-propos

MISE EN CONTEXTE

Il est généralement reconnu que la communication orale et écrite est la base de l'apprentissage tout au long de la vie. Elle commence dès la naissance. La famille constitue la première école et les parents sont les premiers éducateurs. Tous les membres d'une famille peuvent contribuer à l'éducation de chaque membre. La communauté peut encourager et appuyer les familles à devenir des noyaux francophones dynamiques de la communication orale et écrite. L'alphabétisation familiale vise la prévention de l'analphabétisme; elle cherche à accroître l'alphabétisme au sein des familles avec des jeunes enfants.

Partout au Canada, les communautés francophones en milieu minoritaire sont persuadées qu'une intervention précoce auprès de l'enfant et de sa famille constitue un investissement pour l'avenir dans ce qu'on a de plus précieux. Le développement des jeunes enfants est essentiel à la vitalité des communautés. Le milieu francophone minoritaire comme celui de Terre-Neuve-et-Labrador présente des défis propres aux membres de cette communauté et dont il faut que tous tiennent compte dans leurs interventions auprès des membres de cette minorité.

À Terre-Neuve-et-Labrador, c'est la Fédération des francophones de Terre-Neuve et du Labrador (FFTNL) qui représente les francophones de la province dans le dossier de l'alphabétisation. Dans le cadre de l'Initiative d'alphabétisation familiale découlant de la Feuille de route pour la dualité linguistique canadienne 2008-2013 : agir pour l'avenir (FRDL), la Fédération des francophones de Terre-Neuve et du Labrador (FFTNL) menait en 2012 un projet d'étude de besoins en matière d'alphabétisation familiale des francophones de Terre-Neuve-et-Labrador. Ce projet visait tout particulièrement les familles francophones et exogames ainsi que les familles francophones immigrantes. Il a été réalisé dans l'optique d'accroître éventuellement le niveau d'alphabétisme et de développer davantage les compétences de manière à permettre à ces clientèles cibles de s'épanouir en famille et de contribuer davantage à la vitalité de leur communauté.

La FFTNL réalisait ce projet de recherche et d'analyse afin d'obtenir une vision davantage précise de la situation et des besoins dans les régions francophones de Terre-Neuve-et-Labrador afin d'orienter ses actions à venir et celles de ses partenaires dans le dossier de l'alphabétisation. En plus de mieux connaître la situation, par l'entremise de ce projet, la FFTNL visait à identifier et à mettre en

place des modèles et moyens adaptés à chaque région afin d'améliorer le niveau d'alphabétisation en français.

Le rapport qui suit est divisé en deux parties complémentaires. La première partie porte davantage sur les recherches entreprises et l'analyse de l'état de la situation dans les régions francophones de TNL tandis que la deuxième partie traite principalement de la présentation de modèles et des montages andragogiques proposés pour chacune des régions.

Partie 1

MANDAT DE L'EXPERT-CONSEIL

En janvier 2012, la FFTNL retenait les services de la firme d'experts-conseils X.O. Consultants de l'Île-du-Prince-Édouard afin d'élaborer une « *Étude de besoins en matière d'alphabétisation familiale des francophones de Terre-Neuve-et-Labrador* ».

Il était entendu au départ que cette démarche aboutirait principalement à :

- Une analyse de la situation et des besoins en matière d'alphabétisation en particulier chez les familles exogames, immigrants francophones et ayants droit dans les régions francophones de la province;
- Une identification des pratiques exemplaires en matière d'alphabétisation familiale dans la francophonie canadienne;
- Une identification d'initiatives pertinentes en alphabétisation familiale.

MÉTHODOLOGIE

Voici les principales étapes de la démarche méthodologique :

- **Recherche documentaire**

L'expert-conseil a d'abord procédé à la cueillette de la documentation nécessaire à la réalisation du mandat auprès du client. Il a par la suite effectué une recherche exhaustive à l'aide de travaux déjà réalisés d'un bout à l'autre du pays. Cette recherche a notamment permis de bien cerner les meilleures pratiques à travers le pays et d'identifier des modèles aptes à répondre aux besoins des francophones de Terre-Neuve-et-Labrador. (Voir la liste des documents consultés à l'annexe A)

- **Entrevues**

Afin de bien cerner l'état de la situation, d'identifier les ressources en place ainsi que les opportunités de partenariats, des entrevues ont été menées auprès d'intervenants (communautaires et gouvernementaux) à Terre-Neuve-et-Labrador. Une attention particulière a notamment été portée aux acteurs déjà engagés et actifs dans le dossier de l'alphabétisation et aux intervenants communautaires francophones en régions. (Voir la liste des membres du comité aviseur au chapitre des « remerciements » ci-dessous et les autres intervenants consultés à l'annexe B).

- **Sondage**

Au printemps 2012, avec l'appui de l'expert-conseil, la FFTNL réalisait une enquête auprès des familles francophones, exogames et immigrantes d'expression française afin de connaître davantage leur situation, leurs besoins et leur intérêt à participer à une programmation en alphabétisation dans les prochaines années. Au total 63 familles ont participé à l'enquête sur le terrain. La compilation des données ainsi que l'analyse qui en découle apparaît au chapitre 3 de ce rapport. (Voir le questionnaire d'entrevue à l'annexe C)

- **Rencontres en région**

À l'automne 2012, une rencontre eu lieu dans chacune des régions francophones regroupant des représentants de la communauté, leurs partenaires et l'équipe de la FFTNL. (Voir la liste des participants à l'annexe D). Ces rencontres d'information et de conscientisation avaient pour buts :

- *De conscientiser les intervenants à l'importance d'une population alphabétisée de nos jours;*
- *De se familiariser avec l'état de la situation et les besoins en matière d'alphabétisation familiale dans la région;*
- *De s'entendre sur une démarche à poursuivre à court et moyen termes dans la région;*
- *D'identifier les ressources et les partenaires qui pourraient contribuer à la mise en œuvre de la démarche proposée.*

Partie 2

Objectifs

Les objectifs de la partie 2 sont liés à une démarche de réflexion / consultation / conception portant sur le développement des compétences des adultes francophones de Terre-Neuve-et-Labrador. Plus spécifiquement, cette partie permet :

- *De situer les besoins en alpha familiale identifiés dans la partie 1 de la recherche dans une perspective plus large de développement des compétences/ formation des adultes et du développement des communautés;*
- *De s'entendre sur une démarche à poursuivre à court et moyen termes dans les régions pour répondre aux besoins des adultes en termes de compétences à développer et de services à offrir;*
- *D'explorer des pistes de solution en matière de développement de compétences pour les parents et les adultes en général ;*
- *D'identifier les ressources et les partenaires qui pourraient contribuer à la mise en œuvre de la démarche proposée.*

Contributions

Ont contribué à la réalisation de cette partie :

- Conception, recherche et rédaction : Donald Lurette, consultant
- Conception et rédaction de la section 7 portant sur le mentorat : Mélanie Valcin; Collège Frontier College
- Recherche documentaire : Gabrielle Lopez, consultante
- Révision linguistique : Claire Mazuhelli
- Support logistique et financier : Réseau pour le développement de l'alphabétisme et des compétences (RESDAC)

Méthodologie

Dans cette partie, nous vous présentons le modèle proposé pour le développement des compétences des adultes francophones de Terre-Neuve-et-Labrador, et ce, tant dans un contexte de famille, de travail ou autre. Ce modèle propose de concevoir des montages andragogiques en fonction des besoins multiples identifiés auprès des adultes d'une communauté donnée. Dans le cadre de cette recherche, un seul montage andragogique ne pouvait répondre aux diverses réalités et aux divers contextes de la population francophone de Terre-Neuve-et-Labrador. C'est pourquoi nous vous

présentons un montage andragogique type pour chacune des régions cibles, pour à la fois tenter de traiter des besoins identifiés et spécifiques aux régions, et à la fois décrire une plus grande diversité de contextes pour le développement des compétences.

Dans un premier temps, ces montages andragogiques découlent d'une première analyse de toutes les données pertinentes recueillies dans la partie 1 de la recherche, tant par l'entremise de l'enquête terrain que par la revue littéraire. Les montages andragogiques tiennent compte entre autres des besoins exprimés dans le cadre des rencontres individuelles avec les parents (les entrevues semi-dirigées) et dans le cadre des consultations régionales avec les acteurs clés. Ils tiennent également compte des profils sociodémographiques de la communauté francophone de Terre-Neuve-et-Labrador présentés dans la partie 1.

Dans un deuxième temps, ces montages se sont inspirés également des informations recueillies dans le cadre d'une deuxième revue de littérature, entre autres par l'entremise d'études d'initiatives de recherche en alpha familiale menées au Canada au cours des dernières années (voir bibliographie de la partie 2).

REMERCIEMENTS

Il aurait été impossible de réaliser cette étude sans la contribution généreuse de temps et de connaissances de nombreuses personnes.

Dans un premier temps, nous tenons à remercier :

Les membres du comité aviseur :

- ❖ Gaël Corbiveau, directeur général, Fédération des francophones de Terre-Neuve et du Labrador
- ❖ Patricia Greene, coordonnatrice des programmes, Conseil scolaire francophone provincial de Terre-Neuve-et-Labrador (CSFP)
- ❖ Christophe Caron, directeur général, RDÉE TNL
- ❖ Martine Fillion, Fédération des parents francophones de Terre-Neuve-et-Labrador (FPFTNL)
- ❖ Catherine Fenwick, directrice générale, Association régionale de la côte-Ouest (ARCO)
- ❖ Karina Lamontagne, directrice générale, Association francophone du Labrador

- ❖ Karine Gaudreau, directrice générale, Association communautaire francophone de Saint-Jean

Dans un deuxième temps, nous tenons à souligner l'excellente collaboration de la part de nombreux organismes, autant francophones qu'anglophones, et les agences gouvernementales qui ont collaboré, de près ou de loin, à cette étude. Un gros merci aussi aux personnes dans chacune des régions qui ont bien voulu accepté de répondre au questionnaire du sondage.

Enfin, ce projet n'aurait pas réussi sans le travail tenace de Roxanne Leduc, chargée de projets de la FFTNL, qui s'est occupée de toute la logistique, de l'organisation des rencontres, des suivis, etc. Son enthousiasme pour le projet s'annonce bien pour les suivis qui en découleront. Nous ne voulons pas oublier Florent Hofer, stagiaire à la FFTNL, qui a fait un travail ardu quant à l'administration du questionnaire du sondage en se déplaçant sur le terrain dans chacune des régions francophones pour rencontrer les gens.

Partie I – Rapport des recherches réalisées

1.0 Profil de la communauté

1.1 Faits saillants

Population

En 2011, la communauté francophone et acadienne de Terre-Neuve-et-Labrador était composée de 3 015 personnes de langue maternelle française. Les francophones de Terre-Neuve-et-Labrador se concentrent dans trois noyaux principaux : la péninsule de Port-au-Port, Saint-Jean et sa grande région métropolitaine et le Labrador. En 2011, on comptait 310 francophones sur la péninsule de Port-au-Port, 1 095 dans la région de Saint-Jean, 280 à Labrador City et 90 à Happy Valley-Goose Bay. De plus, 1 240 francophones résidaient à l'extérieur des régions dites francophones. Au total, en 2011, la province comptait plus de 23 000 personnes pouvant s'exprimer en français.

Âge

Dans son ensemble, la population francophone de Terre-Neuve-et-Labrador est largement composée d'adultes. C'est surtout dans les régions de Port-au-Port et du Labrador que la proportion de jeunes est relativement peu élevée. De plus, dans la région de Port-au-Port, la population francophone est nettement plus vieillissante que la population anglophone avec une proportion très élevée de personnes âgées.

Scolarité

Les francophones de Terre-Neuve-et-Labrador sont généralement plus scolarisés que les anglophones de cette province. De façon générale, les francophones de la région métropolitaine de St-Jean et du Labrador sont beaucoup plus scolarisés que les francophones de la région de Port-au-Port, de l'ensemble de la population de la province et même du pays.

Revenus

Les francophones de Terre-Neuve-et-Labrador ont un revenu moyen supérieur comparativement à l'ensemble de la population de Terre-Neuve-et-Labrador. En 2005, le revenu moyen des francophones de Terre-Neuve-et-Labrador était relativement élevé à 36 447 \$, il était supérieur au revenu moyen provincial de 27 636 \$.

Travail

Les francophones de Terre-Neuve-et-Labrador sont très bien représentés dans les secteurs de « l'administration publique », de « l'éducation », de « la santé et des services sociaux » et du « commerce au détail ». Au Labrador, l'industrie de « l'extraction minière, le pétrole et le gaz » est aussi prédominante chez les francophones.

Effectifs scolaires et préscolaires

Le nombre d'inscriptions dans les cinq écoles de langue française de Terre-Neuve-et-Labrador connaît une croissance extraordinaire depuis quelques années. À la rentrée scolaire en septembre 2011, les effectifs scolaires montaient à 306 élèves soit une augmentation de 15% sur l'année précédente. De plus, la fréquentation dans les centres préscolaires est aussi en croissance avec un nombre de 54 enfants de 3 et 4 ans dans les cinq centres en janvier 2012.

Services à la communauté et divers

En 2012, la communauté francophone et acadienne de Terre-Neuve-et-Labrador compte sur quatre organismes provinciaux et plusieurs regroupements régionaux œuvrant dans divers secteurs du développement global de cette communauté ainsi qu'un organisme parapublic, soit le Conseil scolaire francophone provincial. Au cours des années, les intervenants ont choisi d'établir une structure organisationnelle sectorielle pour appuyer le développement de la communauté. En plus de son mandat d'organisme porte-parole des francophones terre-neuviens-et-labradoriens, la Fédération des francophones de Terre-Neuve et du Labrador dirige les dossiers provinciaux reliés à la culture, à la santé et à l'immigration. La francophonie jouit d'une programmation culturelle variée, de plusieurs médias de langue française y compris un journal bimensuel mais peu de services de santé en français.

1.2 Aperçu général

La communauté francophone de Terre-Neuve-et-Labrador comptait 3 015 personnes de langue maternelle française (LMF) en 2011¹. Ces francophones représentaient près de 0,6 % de la population totale de la province. La province comptait également environ 20 000 personnes pouvant s'exprimer en français. Les francophones de Terre-Neuve-et-Labrador se concentrent dans trois noyaux principaux : la péninsule de Port-au-Port, Saint-Jean et sa grande région métropolitaine et le Labrador en

¹ Recensement 2011, Statistique Canada

particulier à Labrador City et Happy Valley-Goose Bay. En 2011, on comptait 310 francophones sur la péninsule de Port-au-Port, 1 095 dans la région de Saint-Jean, 280 à Labrador City et 90 à Happy Valley-Goose Bay². Plus de la moitié de ces francophones étaient nés hors de la province. Les personnes nées ailleurs au Canada viennent pour la plupart s'ajoutent un petit nombre de francophones de Terre-Neuve-et-Labrador immigrants.

La francophonie à Terre-Neuve-et-Labrador a ses assises anciennes dans la région de la baie Saint-Georges, de la province. Cette francophonie se retrouve principalement dans les communautés de Cap Grand'Terre et l'Anse-au-Canards, où ils comptent

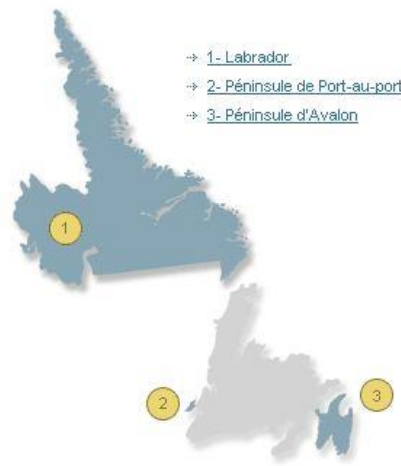
la population. Leur vie s'organise largement autour de la pêche commerciale, d'une agriculture d'appoint et du travail en forêt pendant la saison morte. En dehors de la péninsule, on recense des populations francophones à Stephenville, centre régional de services, ainsi qu'un peu plus au nord à Corner Brook.

La francophonie de la région d'Avalon y compris la région métropolitaine de Saint-Jean est beaucoup plus diversifiée. Cette francophonie plus récente compte sur de nombreux francophones venus d'ailleurs, entre autres des provinces atlantiques, du Canada français et de Saint-Pierre et Miquelon, attirés par un plus large éventail de services et un niveau de vie plus élevé. Enfin, la francophonie terre-neuvienne-et-labradorienne compte sur les communautés francophones du Labrador, notamment les villes minières de Labrador City-Wabush et de la base militaire d'Happy Valley-Goose Bay. Ces communautés ont développé des liens étroits avec la province de Québec.

En plus de données tirées des recensements 2006 et 2011 de Statistique Canada, les sources de données suivantes ont été utilisées pour la préparation de ce profil :

- ✓ **Profil de la communauté francophone de Terre-Neuve-et-Labrador**, Fédération des communautés francophones et acadienne du Canada (2009),

² Outre les 1 775 personnes de langue maternelle française qui, en 2011, résidaient dans les trois principales régions francophones de Terre-Neuve-et-Labrador, il y avait 1 240 autres francophones LMF qui résidaient à l'extérieur de ces régions pour un total de 3 015 pour l'ensemble de la province.



du Québec. À celles-ci de francophones de qui sont des

Neuve-et-Labrador a particulièrement dans Georges, au sud-ouest francophonie se dans la péninsule de communautés de Cap Grand'Terre et l'Anse-pour presque 12 % de

http://profils.fcfa.ca/user_files/users/44/Media/Newfoundland%20and%20Labrador/terre%20neuve%20et%20labrador.pdf

- ✓ **Profil communautaire 2009 - Communauté francophone et acadienne de l'Ouest du Labrador**, RDÉE TNL inc.,
http://www.francotnl.ca/FichiersUpload/Documents/20090208Profil_Labrador_2009_FINAL.pdf
- ✓ **Profil communautaire 2009 - Communauté acadienne et francophone de la Péninsule de Port-au-Port**, RDÉE TNL inc.,
http://www.francotnl.ca/FichiersUpload/Documents/20090238Profil_Port_au_Port_2009_FINAL.pdf
- ✓ **Profil communautaire 2009 - Communauté francophone et acadienne de la région métropolitaine de Saint-Jean**, RDÉE TNL inc.,
http://www.francotnl.ca/FichiersUpload/Documents/20090220Profil_St_Jean_2009_FINAL.pdf
- ✓ **Profil socio-économique de la communauté francophone et acadienne de Terre-Neuve-et-Labrador, RDÉE Canada (2008)**,
<http://www.rdee.ca/statistique/fr/terre-neuve-et-labrador/index.php>

1.3 Ensemble de la province

Population totale

De nos jours la population de langue maternelle française de Terre-Neuve-et-Labrador se chiffre à 3 015 (recensement 2011). Cette population de LMF a connu une augmentation importante entre 2006 et 2011 soit de +36%. Soulignons que depuis les années 50, la francophonie de Terre-Neuve-et-Labrador a connu des fluctuations importantes dans ses nombres en raison des mouvements ponctuels de certains groupes de population et de l'exode de plusieurs francophones à la recherche d'emploi à l'extérieur de la province.

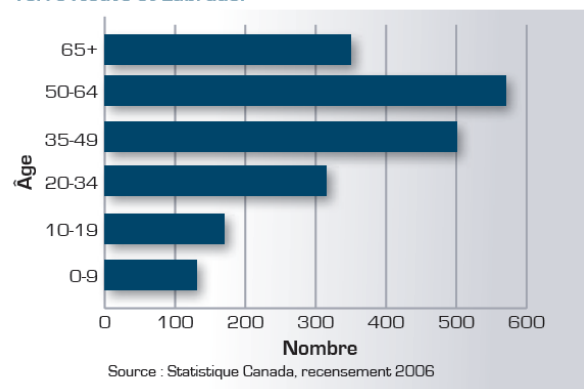
La proportion de francophones dans la province a aussi beaucoup fluctué, quoiqu'il n'ait jamais dépassé la barre du 1 %. Représentant 0,7 % de la population de l'ensemble de la population de Terre-Neuve-et-Labrador en 1961 et en 1971, la population francophone forme de nos jours environ 0,6 % de la population³.

Les francophones de Terre-Neuve-et-Labrador sont relativement concentrés dans trois divisions de recensement. La place qu'ils occupent au sein de la vie quotidienne dans les milieux francophones de la province est donc plus grande que le pourcentage provincial le laisse supposer.

Âge

Selon les résultats du recensement 2006, dans son ensemble, la population francophone de Terre-Neuve-et-Labrador est largement composée d'adultes. Cette faible proportion des jeunes se répercute forcément vers le haut de la pyramide des âges, où les écarts avec la population totale sont relativement marqués tant chez les adultes que chez les plus de 65 ans. Certaines régions s'en tirent mieux sur le plan de l'âge comme nous allons le voir plus loin dans ce chapitre.

Distribution des âges, Francophones, 2006, Terre-Neuve-et-Labrador

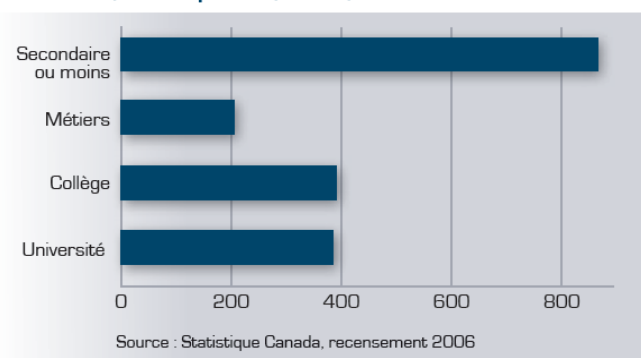


³ Recensement 2011

Scolarité

Selon le recensement 2006, les francophones de Terre-Neuve-et-Labrador tendent à être plus scolarisés que la population générale de la province. Un grand nombre d'entre eux se tournent vers les écoles de métiers ou les études universitaires. Au

Scolarité, Francophones, 2006, Terre-Neuve-et-Labrador



total, un francophone sur deux avait suivi des études supérieures en 2006.

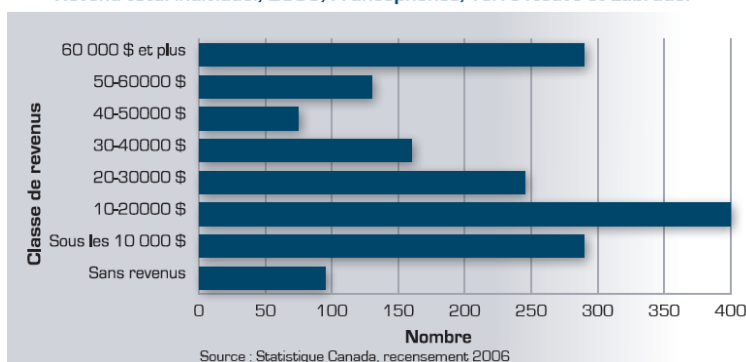
Les francophones étaient d'ailleurs assez nombreux à faire des études universitaires : 21 % d'entre eux atteignaient ce niveau d'études, alors qu'au sein de la population majoritaire, cette proportion s'établissait à 11 %. Le taux d'universitaires francophones

dépassait d'ailleurs la moyenne nationale, qui était de 16 % pour les francophones du Canada. Ces données, calculées pour l'ensemble de la province, ne doivent pas masquer la très grande diversité régionale des situations concernant le niveau d'éducation des populations francophones. Les écarts sont marqués entre les régions rurales dépendantes des ressources, le Labrador et la ville capitale de St-Jean.

Le revenu

En 2005, le revenu moyen des francophones de Terre-Neuve-et-Labrador était élevé : à 36 447 \$, il était supérieur au revenu moyen provincial de 27 636 \$. Un peu plus d'un francophone sur cinq a des revenus inférieurs à 10 000 \$, ce qui a certes un impact sur les capacités financières de la communauté. En contrepartie, plusieurs se situent à des niveaux supérieurs dans l'échelle des revenus et plus du quart des francophones ont des revenus supérieurs à 60 000 \$.

Revenu total individuel, 2006, Francophones, Terre-Neuve-et-Labrador



Le travail

En 2006, les francophones étaient très bien représentés dans le secteur des services publics où la proportion de la main-d'œuvre francophone en administration publique, en éducation, en santé et services sociaux atteignait presque 43 % de la main-d'œuvre francophone terre-neuvienne-et-labradorienne. La main d'œuvre francophone était alors pleinement entrée dans l'économie de services, ce qui la rend dorénavant jusqu'à un certain point moins vulnérable aux fluctuations des secteurs des ressources.

Le français parlé à la maison

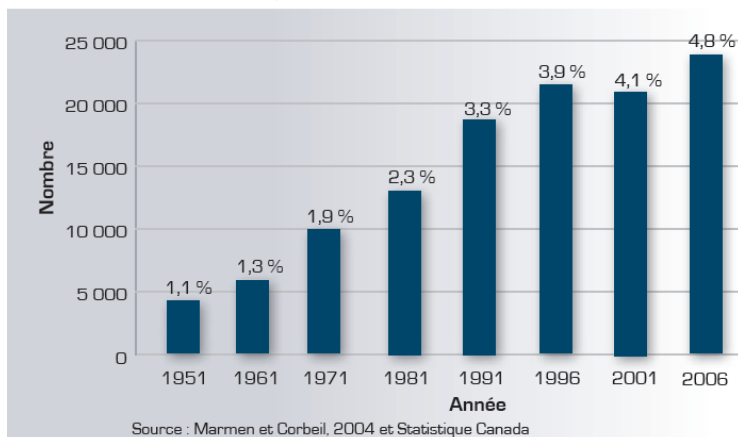
En 2006, 835 personnes affirmaient parler le français le plus souvent à la maison, alors que ce nombre était de 1 085 en 2001. Toutefois, 2 250 personnes disaient parler le français régulièrement à la maison même s'il ne s'agissait pas de la langue employée le plus souvent.

Les immigrants francophones

En 2006, Terre-Neuve-et-Labrador abritait 255 immigrants ayant le français comme première langue officielle parlée. Entre 2001 et 2006, la province a accueilli plus de 1 400 nouveaux immigrants, dont environ 120 francophones. Ces immigrants se sont majoritairement installés dans la région métropolitaine de Saint-Jean avec plus de 1 000 nouveaux arrivants, dont environ 50 francophones. Malgré que Labrador City ait accueilli, quant à elle, 20 nouveaux immigrants, ils étaient tous non francophones tandis que la région de Port-au-Port n'a accueilli aucun nouvel immigrant⁴.

La connaissance du français

La connaissance du français, 1951-2006, Terre-Neuve-et-Labrador



À Terre-Neuve-et-Labrador, le nombre de personnes qui connaissent le français (seulement ou avec l'anglais) a quintuplé depuis les années 1950. Plus de 23 590 personnes ont aujourd'hui la capacité de le parler dans la province, soit 4,6 % de la

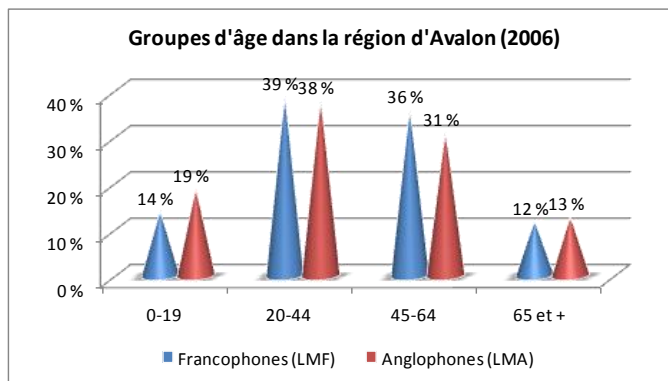
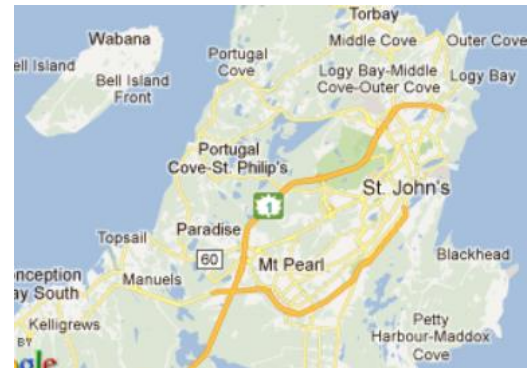
⁴ http://profils.fcfa.ca/user_files/users/44/Media/Newfoundland%20and%20Labrador/terre_neuve_et_labrador.pdf

population⁵. Pour la collectivité francophone et acadienne de Terre-Neuve-et-Labrador, il va sans dire que le nombre de « parlants français » représente un potentiel important pour son développement global.

1.4 Région de Saint-Jean

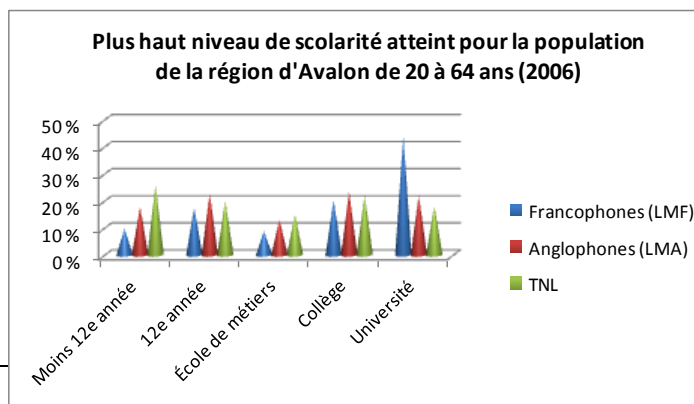
La région de Saint-Jean représentait 38 % de la population de Terre-Neuve-et-Labrador en 2011, dont 1 095 (0,6 %) sont de langue maternelle française. Néanmoins, 36 % des francophones de la province habitaient dans cette région en 2011.

Quant à la structure des âges des francophones dans la région de Saint-Jean, il y avait en 2006 une distribution de la population qui se rapprochait davantage d'une situation voulue : l'ensemble des



groupes était présents avec une base non négligeable de jeunes. De plus, il y avait très peu de différences dans les groupes d'âge en comparaison avec les anglophones de la même région sauf que la proportion de jeunes était un peu moindre chez les francophones.

Il est difficile de sous-estimer la valeur, non seulement personnelle, mais bien économique d'un diplôme – peu importe sa nature dans certains cas. Les francophones de la région de Saint-Jean s'en tirent très bien sur le plan de la scolarité. Au bas de



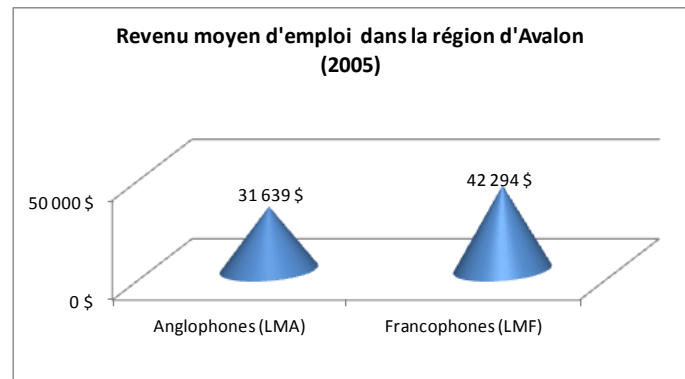
⁵ Recensement 2011

l'échelle, cette population affichait en 2006 une faible proportion qui n'avait pas atteint le secondaire soit seulement 10 %. En guise de comparaison, à l'échelle de l'ensemble de la population de Terre-Neuve-et-Labrador en

mesure d'obtenir un diplôme d'études secondaires, le pourcentage de personnes qui n'en n'avaient pas était de 26 %, tandis que la moyenne nationale était de 24 %. Quant aux anglophones de la région de Saint-Jean, la proportion de cette population qui n'avait pas atteint la 12^e année se situait à 18% en 2006.

En 2006, les francophones de la région de Saint-Jean figuraient très bien quant aux niveaux d'études plus avancées. Ceux-ci étaient très scolarisés avec 42% ayant complété des études universitaires, soit deux fois plus que les anglophones de la même région (22%) et plus que deux fois que l'ensemble de la population de la province (18%).

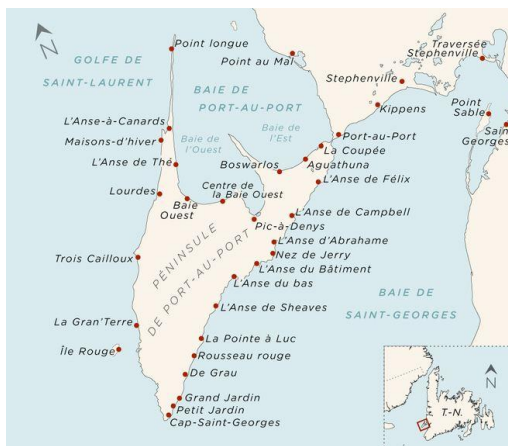
Le revenu moyen d'emploi en 2005 était 34 % plus élevé chez les francophones de la région d'Avalon que chez les anglophones de la même région. De plus, entre 2001 et 2006, le revenu moyen des travailleurs à l'année à temps plein avait augmenté de 20 %, et ce, tant chez les anglophones que chez les francophones. En 2006, le taux de chômage était plus faible chez les francophones du grand Saint-Jean (8,5 %) que chez les anglophones (13,0 %).



En 2006, environ 15 % de la population active francophone de la région de Saint-Jean œuvrait dans les services d'enseignement comparativement à 7% pour l'ensemble de la province. Les francophones de cette région étaient aussi très présents dans les administrations publiques où l'on retrouvait un autre 15% de la population active francophone; pour l'ensemble de la province c'est que 8%. Quant aux professions prédominantes chez la population active francophone de cette région, la catégorie des « sciences sociales, l'enseignement, l'administration publique et la religion » arrivaient en première place avec 28 % de la population active, alors que « les affaires, la finance et l'administration » arrivaient en deuxième position, avec 24 %⁶.

⁶ <http://www.rdee.ca/statistique/fr/terre-neuve-et-labrador/avalon/indicateurs.html>

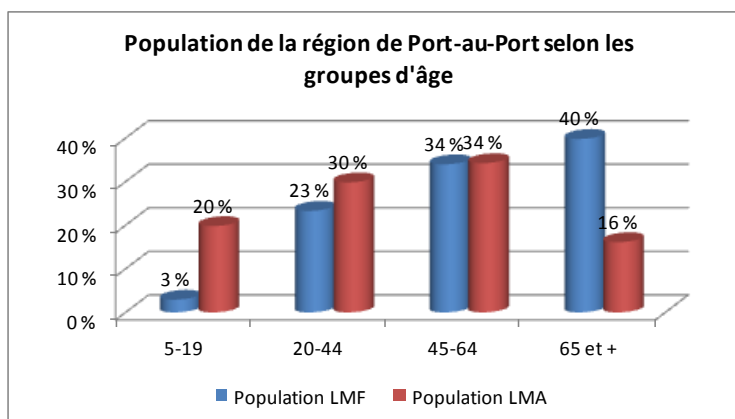
1.5 Région de Port-au-Port



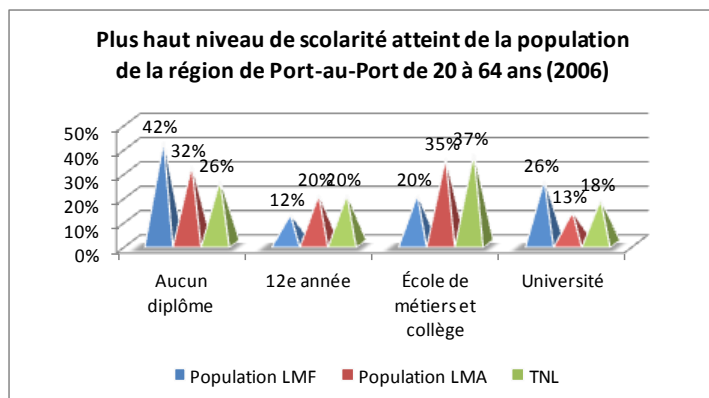
Selon les données du recensement 2011, la région de Port-au-Port comptait 310 personnes de langue maternelle française.

En 2006, cette population francophone était nettement plus vieillissante que la population anglophone. Parmi les anglophones, 20 % était âgés de 5 à 19 ans, alors que parmi les francophones, seulement 3 % appartenaient à ce groupe d'âge. Parmi les francophones, 40 % étaient âgés de plus de 65 ans, alors que parmi

les anglophones, seulement 16 % appartenaient à ce groupe d'âge. Comme nous pourrions le constater au chapitre 2.5 la population francophone de Port-au-Port se démarque par une population plus âgée comparativement aux autres régions francophones de la province.



De façon générale, les francophones de la région de Port-au-Port sont moins scolarisés que ceux des deux autres régions francophones de Terre-Neuve-et-Labrador et de l'ensemble de la population de la province. Ceci se reflète par le taux particulièrement haut de la catégorie « Aucun diplôme ».



francophones de la région. Alors qu'aucun francophone n'a immigré dans la région

La population de la péninsule de Port-au-Port comprend très peu d'immigrants. Seulement 0,1% de la population anglophone a immigré entre 1996 et 2006, et 1% de cette même population est né dans un autre pays. Cette situation est similaire chez les

entre 1996 et 2006, 2 % des francophones sont nés dans un autre pays. La migration interprovinciale francophone est aussi faible dans la péninsule de Port-au-Port. Seulement 20 personnes ont migré vers la région au cours des cinq dernières années, et toutes provenaient de la Nouvelle-Écosse.

Le revenu moyen des travailleurs francophones à l'année à temps plein a bondi de 55 % entre 2001 et 2006, et de 14 % chez les anglophones. Conséquemment, l'écart de revenu moyen entre les deux groupes s'est rétréci. En 2001, les francophones avaient un revenu moyen inférieur de 8 640 \$ comparativement aux anglophones, et cet écart est plutôt de 199 \$ en 2006.

Le taux de chômage dans la région de Port-au-Port a quelque peu diminué entre 2001 et 2006, et ce, tant chez les francophones que chez les anglophones.

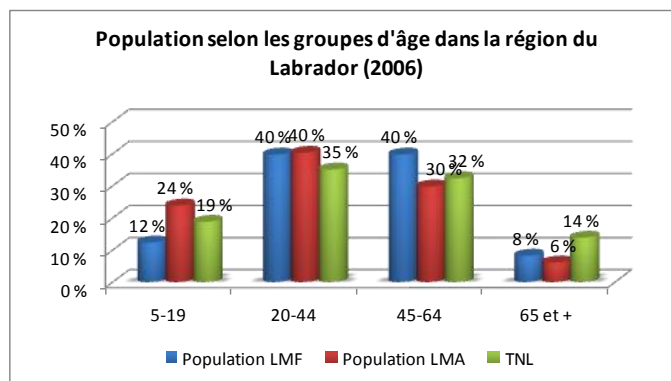
En termes de pourcentage de la population active, les soins de santé et l'assistance sociale (14%), le commerce de détail (12%) et les services d'enseignement (11%) sont les trois industries prédominantes parmi la population francophone.

Les professions reliées aux « ventes et services » rassemblent une grande proportion de la population active (27 %). Les trois secteurs suivants en importance sont les « métiers, le transport et la machinerie (18 %) », les « affaires, finance et administration (13%) », et les « professions propres au secteur primaire (13%) ».

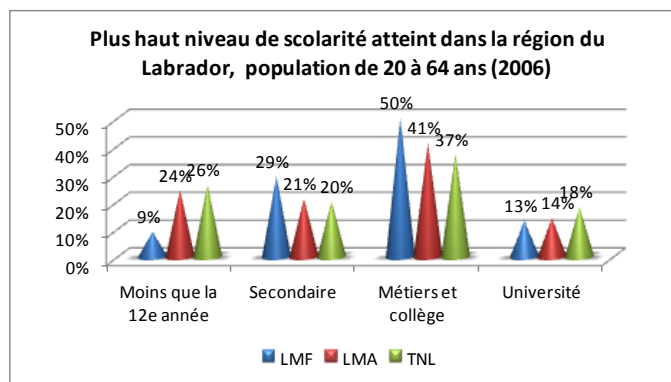
1.6 Région du Labrador

La région du Labrador comprend seulement 5 % de la population de Terre-Neuve-et-Labrador, mais comprend tout de même 12 % de la population francophone de la province. Les deux principales localités francophones comptent 370 francophones de nos jours, mais plus de 2 000 personnes (9 %) dans la région estiment avoir une connaissance du français. Le tiers de la population de la région du Labrador est constituée d'autochtones.

Par comparaison avec la population totale de la région, la population francophone composait en 2006 avec moins de jeunes que la population anglophone de la région et de l'ensemble de la province. Cependant la francophonie était composée d'une bonne proportion de jeunes travailleurs et une très faible proportion de retraités comme chez les anglophones. Cette démographie reflète vraisemblablement le mode de vie imposé par l'économie régionale, où les francophones (et les anglophones) viennent s'installer pour faire leur carrière et repartent ensuite.



La population francophone du Labrador comptait en 2006 une forte proportion de diplômés d'écoles de métiers et de collèges comparativement à la population totale de la région et de l'ensemble de la province. Ceci s'explique vraisemblablement par le fait qu'une grande partie de la population francophone de la région vient s'installer pour pourvoir des postes spécialisés au sein des industries locales.



Parmi l'ensemble des personnes âgées de 20 à 64 ans, le quart des anglophones et seulement 9 % des francophones du Labrador n'avaient pas atteint le certificat d'études secondaires.



En 2001, les travailleurs francophones à l'année à temps plein de la région du Labrador disposaient d'un revenu moyen de 30 % supérieur à celui des travailleurs anglophones. En 2006, les francophones disposent plutôt d'un revenu moyen de 1 % inférieur à celui des anglophones. En effet, au cours des cinq dernières années, les anglophones ont vu leur revenu moyen augmenter de 25 %, alors que les francophones ont vu leur revenu moyen diminuer de 5 %. Quant à la composition du revenu, une proportion presque deux fois plus élevée de francophones reçoivent une pension de retraite ou des rentes

comparativement à la population anglophone.

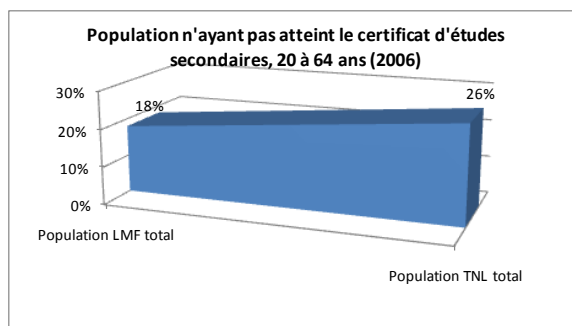
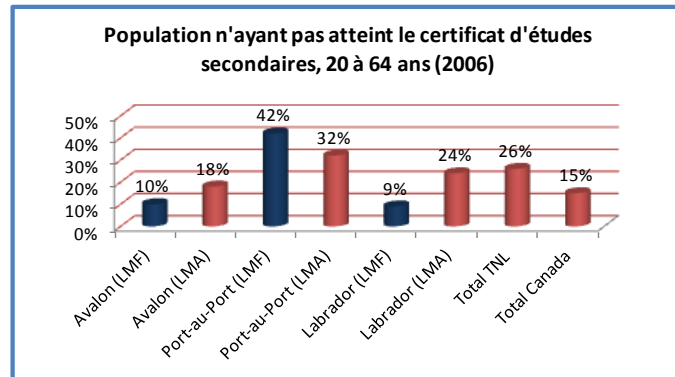
Le taux de chômage de 5,6 % chez les francophones de la région en 2006 était bien en deçà de celui des francophones de la province (14,2 %). Le taux de chômage des francophones de la région était d'ailleurs trois fois moins élevé que celui des anglophones.

L'extraction minière, le pétrole et le gaz constituent les industries principales de la région, comptant 19 % de la population active. Quant aux professions les plus convoitées, on retrouvait les mêmes dans la région du Labrador que dans la province dans son ensemble. Les « ventes et services », ainsi que les « métiers, le transport et la machinerie » étaient en tête du classement des professions dominantes de la région, avec 27 % et 18 % respectivement de la population active.

Les travailleurs francophones se retrouvaient principalement dans les industries de l'extraction minière, le pétrole et le gaz (22 %), ainsi que du commerce de détail (15 %). Deux des professions prédominantes regroupaient près des deux tiers de la population active francophone : les métiers, le transport et la machinerie (37 %), ainsi que les ventes et services (28 %).

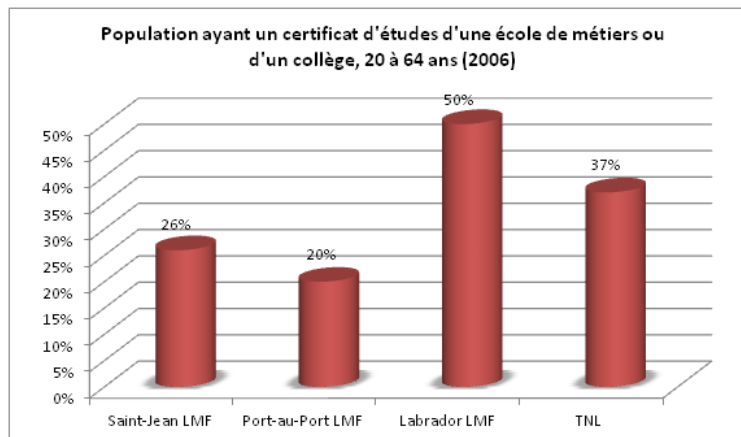
1.7 Quelques comparatifs (scolarité)

De façon générale, les francophones de la région métropolitaine de St-Jean et du Labrador sont beaucoup plus scolarisés que les francophones de la région de Port-au-Port, de l'ensemble de la population de la province et du pays. La proportion de francophones avec un niveau inférieur du certificat d'études secondaires à Saint-Jean et au Labrador se chiffre à seulement environ 10% tandis que pour la région de Port-au-Port, cette proportion s'élève à 42%. La population n'ayant pas complété la 12^e année dans l'ensemble de la population de Terre-Neuve-et-Labrador est aussi assez élevée soit 26%.



Pour ce qui est de l'ensemble de la population de langue maternelle française de Terre-Neuve-et-Labrador, la proportion de cette population qui n'avait pas atteint le niveau d'études secondaires en 2006 est beaucoup moindre (18%) que dans l'ensemble de la province (26%).

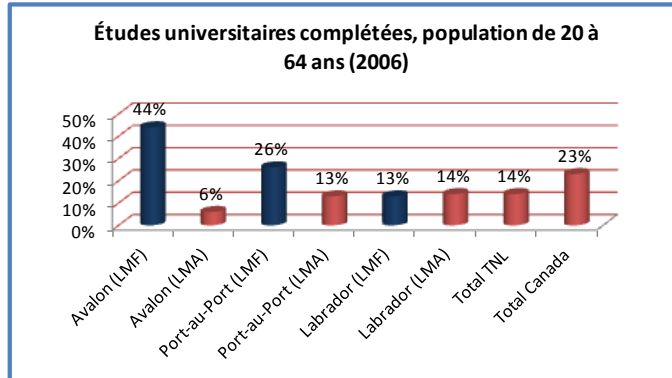
C'est au Labrador que se trouve en proportion le plus grand nombre de francophones qui ont complété des études d'une école de métiers ou d'un collège. À Saint-Jean et à



Port-au-Port, cette proportion est beaucoup moindre qu'au Labrador et dans l'ensemble de la population de la province. Sur l'ensemble des francophones de la province, ceux-ci ont complété des études dans une école de métiers ou au collège dans une proportion de 32 %

comparativement à 37% pour l'ensemble de la population de 20 à 64 ans de Terre-Neuve-et-Labrador.

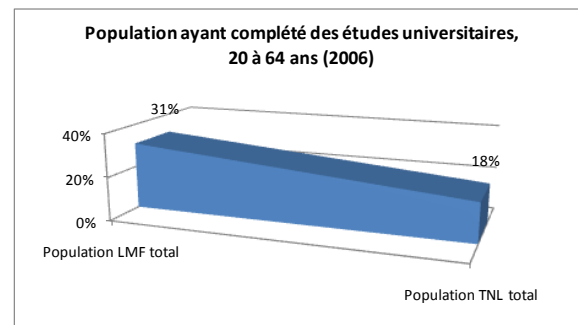
La population de LMF de la région d'Avalon affiche une proportion impressionnante



de personnes qui ont complété des études universitaires du 1^{er}, 2^e ou 3^e cycle. Cette proportion s'élève à 44% et dépasse largement la proportion de la population des LMA de cette même région (6%) et est deux fois plus élevé que la moyenne nationale. À Port-au-Port aussi, la proportion de francophones qui a complété des études

universitaires (26%) est considérablement plus élevée que les LMA de cette région ainsi que la population dans l'ensemble de la province (14%).

Dans l'ensemble, les francophones de Terre-Neuve-et-Labrador sont plus nombreux proportionnellement à avoir complété des études universitaires (31%) que l'ensemble de la population de la province (18%). Tel qu'indiqué ci-dessus, c'est surtout dans les régions de Saint-Jean et de Port-au-Port que les francophones ont atteint un niveau élevé d'études universitaires.



1.8 Infrastructures et effectifs scolaires et préscolaires

En 1984, les francophones de Terre-Neuve-et-Labrador étaient témoins de l'ouverture de la première école de langue française dans la province soit à La Grand'Terre. Depuis, quatre autres écoles se sont ajoutées au réseau scolaire. Le Conseil scolaire francophone provincial de Terre-Neuve et du Labrador (CSFP), fondé en 1997, gère les écoles francophones de la province. En 2012, on compte cinq écoles homogènes offrant un enseignement en français, soit :

- le Centre scolaire et communautaire Sainte-Anne de La Grand'Terre (ouvert depuis 1989)
- l'école Notre-Dame-du-Cap de Cap Saint-Georges (ouverte depuis janvier 1993)
- le Centre scolaire et communautaire des Grands-Vents (anciennement l'école française de St. John's et ouverte depuis 1998)
- le Centre éducatif l'ENVOL de Labrador City (ouvert depuis 1998)
- l'école Boréale située à Happy Valley-Goose Bay (ouverte depuis 2001)

Sur le plan des effectifs, le total des inscriptions dans les écoles de langue française de Terre-Neuve-et-Labrador en septembre 2011 apparaît au tableau suivant. Il est impressionnant de constater une augmentation de 15% du nombre d'élèves entre 2010 et 2011.

École	Lieu	2010-2011	2011-2012	Diff.(%)
Centre éducatif l'ENVOL (mat. à la 12 ^e)	Labrador City	32	26	-19%
École Boréale (mat. à la 7 ^e)	Happy Valley-Goose Bay	15	27	80%
École des Grands-Vents (mat. à la 12 ^e)	Saint-Jean	95	128	35%
École Notre-Dame-du-Cap (mat. à la 9 ^e)	Cap Saint-Georges	49	52	8%
École Sainte-Anne (mat. à la 12 ^e)	La Grand'Terre	75	73	-2%
Total		266	306	15%

L'École des Grands-Vents, qui comptait 34 élèves à son ouverture, en accueille maintenant 128. Elle avait été construite avec une capacité maximale de 100 élèves. Inutile de préciser que l'école est déjà plus que pleine. En fait, elle doit actuellement recourir à des salles et des bureaux conçus à l'origine pour la portion communautaire du centre. Suite à la réalisation d'une étude de faisabilité en 2010, la communauté francophone de Saint-Jean proposait au gouvernement provincial un projet d'agrandissement important de cette école et de l'infrastructure communautaire.

Les parents francophones et acadiens de Terre-Neuve-et-Labrador jouissent aussi d'une programmation et des services préscolaires dans chacune des régions. Ces services sont disponibles en région sous le toit du centre scolaire et communautaire ou de l'école. Soulignons aussi qu'un service après-école est aussi disponible en régions. Le tableau suivant fait état des effectifs préscolaires en date du 26 janvier 2012 selon le lieu.

École	Lieu	Nombre d'enfants (3 et 4 ans)
École Notre-Dame-du-Cap	Cap Saint-Georges	6
École Sainte-Anne	La Grand'Terre	7
Centre éducatif l'ENVOL	Labrador City	7
École Boréale	Happy Valley-Goose Bay	15
École des Grands-Vents	Saint-Jean	19
Total (en date de janvier 2012)		54

2.0 Revue documentaire et pratiques exemplaires

2.1 Faits saillants

État de la situation

Quarante-deux pour cent (42 %) de l'ensemble des adultes canadiens en âge de travailler (de 16 à 65 ans) se situent aux deux niveaux les plus faibles d'alphabétisme. Lorsqu'on isole la population de langue maternelle française, cette proportion s'établit à 56 % alors qu'elle est de 39 % pour la population de langue maternelle anglaise, un écart de 17 % entre les populations de langue officielle⁷.

C'est en Atlantique acadienne et francophone qu'on retrouve le plus haut taux de la population en dessous du niveau 3 et le plus grand écart entre la population de langue anglaise et celle de langue française. Au Nouveau-Brunswick par exemple, 51% des anglophones et 66% des francophones se retrouvent en dessous du niveau 3, un écart de 15%⁸. Malheureusement, aucune des enquêtes n'a permis de constituer un échantillon représentatif des Acadiens et francophones dans les autres provinces en Atlantique. Ceci dit, il est probable que le niveau d'alphabétisme chez les Acadiens et francophones de Terre-Neuve-et-Labrador se situe entre la moyenne nationale chez les francophones (56%) et le niveau du N.-B. (66%).

Des défis/besoins communs

La recherche documentaire réalisée dans le cadre de ce projet démontre que les diverses régions francophones à travers le pays ont des défis et besoins souvent similaires notamment :

- défis à atteindre la clientèle des apprenants potentiels;
- difficultés de recrutement découlent parfois du fait que les gens n'ont pas toujours conscience de l'importance d'améliorer leur formation;
- besoins d'apprentissage varient selon certaines catégories de personnes présentes au sein de la population francophone;

⁷ Statistique Canada, *Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes - Le volet canadien de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes de 2003 (EIIACA) : état de la situation chez les minorités de langue officielle*, 2003

⁸ Commission acadienne et francophone pour l'alphabétisation en Atlantique, *Plateforme pour l'alphabétisation en français en Atlantique : 2010 – 2015*, 2010, page 6

- un des plus grands besoins identifié régulièrement est celui de la refrancisation;
- plusieurs francophones choisissent les services en anglais;
- besoin d'un changement de culture ou d'attitude envers l'alphabétisme – besoin de donner une image davantage positive à l'alphabétisme.

Des approches à privilégier

De façon générale, les éléments suivants sont essentiels au succès d'un programme d'alphabétisation familiale :

- approches plus adaptées fondées sur une vision globale du développement de l'alphabétisme plutôt que strictement sur la prestation des services d'alphabétisation;
- approche de partenariat inter-programmes comme trame de fond - services intégrés;
- rassemblement des ressources éducatives de la communauté;
- approche centrée sur les besoins des clientèles - il existe souvent un manque de reconnaissance de la diversité des besoins des apprenants;
- choix des ressources matérielles de qualité, qui correspondent aux intérêts et aux besoins des participants.

2.2 Engagement de la communauté

Les programmes d'alphabétisation familiale devraient favoriser l'engagement communautaire, les partenariats et le soutien. Les programmes de qualité devraient reconnaître l'interdépendance entre l'éducation, la santé et les enjeux économiques et sociaux. À ce titre, ils favorisent grandement plusieurs types de partenariats et de collaborations entre fournisseurs de services qui visent à soutenir les adultes et les enfants dans l'atteinte de leur plein potentiel. Cette approche offre des occasions plus nombreuses et accessibles aux familles, et fait le meilleur usage possible des ressources et des services.

Lors d'un forum atlantique sur l'alphabétisation en français organisé par la Société Nationale de l'Acadie en 2008, la thématique de « l'engagement » figurait parmi les discussions des participants. Les participants proposaient alors que l'alphabétisation devait davantage être valorisée à tous les niveaux et au sein de tous les secteurs de la communauté. À cet effet, ceux-ci identifiaient comme priorité le besoin « d'un changement de culture ou d'attitude envers l'alphabétisation ainsi qu'une

participation plus accrue et d'une plus grande envergure des membres de la société⁹ ». Il est primordial de viser à créer des partenariats gagnant-gagnant avec des organismes/institutions dont les buts, les objectifs et le mandat sont compatibles avec ceux de l'organisme d'alphabétisation familiale.

2.3 Modèle intégré de développement de l'alphabétisme (RESDAC)

Depuis quelques années, le Réseau de développement de l'alphabétisme et des compétences (RESDAC) tente de jeter un regard neuf sur la situation des adultes francophones peu alphabétisés et sur les ressources éducatives qui leur sont offertes. Le RESDAC espère ainsi favoriser la mise en place d'approches plus adaptées aux besoins de ces adultes et donner de meilleurs résultats. Ces approches sont fondées sur une vision globale du développement de l'alphabétisme des communautés francophones plutôt que sur la prestation de services d'alphabétisation comme tels.

Dans cette optique, en 2011, le RESDAC adoptait une nouvelle approche dans le secteur de développement de l'alphabétisme et des compétences notamment le « Modèle intégré de développement de l'alphabétisme ». Cette nouvelle approche s'appuie sur une intégration de divers services publics et/ou communautaires par l'entreprise de partenariats dynamiques. Le modèle accentue le développement de compétences réelles chez l'apprenant à partir de ces besoins.

Le modèle regroupe quatre composantes soit : a) l'analyse du milieu, b) la création de partenariats stratégiques, c) le montage d'interventions andragogiques adaptées, et d) la rétroaction et la réévaluation des actions¹⁰. Dans l'implantation du modèle, soulignons que les différentes étapes sont généralement inter reliées et peuvent se chevaucher. Les quatre étapes essentielles du modèle apparaissent au schéma à la page suivante. Le modèle préconisé s'intéresse davantage au « développement des compétences d'alphabétisme des personnes peu alphabétisées plutôt que strictement à l'alphabétisation ¹¹».

L'analyse du milieu et des besoins comprend à la fois les besoins des personnes, mais aussi une compréhension de ces besoins dans un contexte plus large de la communauté. Lors de cette étape, il est primordial de bien identifier les ressources

⁹ Société nationale de l'Acadie, Résultats des discussions du Forum atlantique sur l'alphabétisation francophone, 2008

¹⁰ Pour un modèle intégré au service du développement de l'alphabétisme des francophones du Canada, RESDAC, 2011

¹¹ Ibid, page 62

dans la communauté qui pourront servir à offrir des services de formation de qualité et économiques pour les apprenants adultes et de bien saisir l'état de la situation de la communauté. D'ailleurs cette étude de besoins de la communauté francophone de TNL en matière d'alphabétisation figurait parmi les tâches principales à accomplir.

Quant au volet des partenariats, il va de soi qu'il est indispensable de choisir un organisme qui jouera le rôle de chef de file. Toutefois, il faudra aussi normalement cibler des partenaires qui pourront fournir des ressources supplémentaires à l'intervention.



Les compétences liées à l'alphabétisme sont à la base de l'apprentissage de toutes les autres compétences; elles permettent aux gens d'évoluer et de s'adapter aux changements. Elles fournissent aux adultes une fondation sur laquelle peut s'appuyer l'apprentissage de nouvelles compétences davantage spécialisées. L'auteur du modèle intégré a identifié plusieurs types de compétences à développer en plus des neuf

compétences essentielles¹². Quant au 4^e volet, il s'agit d'évaluer régulièrement les choix faits aux étapes antérieures, d'ajuster son tir et de perfectionner les actions.

2.4 Alphabétisation en milieu minoritaire francophone

Il est maintenant reconnu au pays que le milieu francophone minoritaire présente des défis propres aux membres de cette communauté et dont tout intervenant ou gestionnaire doit tenir compte dans ses interventions auprès des membres de cette minorité. Dans cette optique, en 2007, la Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français (maintenant le Réseau pour le développement de l'alphabétisme et des compétences) publiait le « *Guide de pratiques exemplaires en alphabétisation familiale en contexte francophone minoritaire* ¹³ ». Ce projet de recherche visait aussi à répondre à quelques questions fondamentales entre autre : **Quelles sont les particularités du milieu francophone minoritaire?** Selon la FCAF, les éléments suivants¹⁴ doivent être considérés en milieu francophone minoritaire :

- Le milieu socioculturel dans lequel le parent et sa famille évoluent : par exemple, l'on doit tenir compte de la proportion de francophones dans le milieu, de la vitalité de la communauté francophone, de la présence ou de l'absence d'infrastructures, de services et de ressources en français, des foyers inter linguistiques (plus d'une langue au foyer) et interculturels (plus d'une culture au foyer).
- La langue et la culture françaises : par exemple, l'on doit considérer si les membres de la communauté ont la possibilité ou non de vivre des expériences de vie quotidienne en français, s'il y a dominance de l'anglais dans plusieurs secteurs de leur vie et si cette dominance a des effets sur leurs compétences linguistiques.
- Le développement d'une identité francophone positive et d'un sens d'appartenance à la francophonie : par exemple, l'on doit prendre en considération ces éléments qui facilitent ou rendent difficile l'intégration du parent et de sa famille à la communauté francophone; il doit aussi trouver des façons d'inclure les francophones d'origines diverses.

¹² Voir les neuf compétences essentielles à l'annexe E

¹³ Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français, **Apprendre, ça commence à la maison - Guide de pratiques exemplaires en alphabétisation familiale en contexte francophone minoritaire**, (2007)

¹⁴ Ibid., page 11

- Les effets des facteurs linguistiques, culturels et identitaires sur l'estime de soi : l'on doit être sensibilisé au fait que tout ce qui se rattache à la langue et à la culture touche directement l'identité de l'individu, c'est-à-dire qui il est, comment il se perçoit (positivement ou négativement) et comment il se croit perçu par les autres.

Les valeurs

Selon le *Réseau d'experts en alphabétisation familiale* du RESDAC, un programme d'alphabétisation familiale en français de qualité repose sur un certain nombre de valeurs¹⁵.

- a) Valoriser les familles en tant que ressource principale pour l'alphabétisme des enfants, et le parent en tant que premier éducateur de son enfant.
- b) Mettre en application les cinq énoncés ci-dessous formulés par le Réseau d'experts en alphabétisation familiale.
 - Contribuer à la création d'un partenariat entre l'école, les parents et la communauté de l'enfant.
 - Concevoir les programmes comme des outils de développement et d'épanouissement de chaque membre de la famille.
 - Contribuer au développement d'un environnement familial qui offre à chaque enfant toutes les options d'avenir.
 - Contribuer à l'actualisation du rôle des parents face au développement des enfants.
 - Appuyer le développement d'une relation positive entre parents et enfants dans un contexte culturel français.

La sensibilisation

Un programme d'alphabétisation familiale de qualité cherche à sensibiliser la communauté à l'alphabétisme en général, et plus particulièrement aux programmes disponibles pour les familles.

- Informer la communauté sur l'alphabétisation familiale et l'importance de l'alphabétisme pour tous.

¹⁵ Ibid., pages 14, 15 et 16

- Inciter toutes les personnes de la communauté à soutenir l’alphabétisme dans leur vie personnelle, familiale et communautaire, de même que dans leur milieu de travail.

Le recrutement

Un programme d’alphabétisation familiale de qualité met en place des stratégies efficaces pour promouvoir l’organisme et ses programmes et recruter activement les participants.

- Joindre une diversité de familles de la communauté francophone ayant des besoins linguistiques, culturels et identitaires particuliers.
- Utiliser des stratégies de recrutement et de promotion efficaces, qui peuvent joindre un grand nombre de familles ayant des besoins particuliers et qui tiennent compte des ressources humaines et matérielles de l’organisme.

La programmation

Un programme d’alphabétisation familiale de qualité met à la portée des intervenants et des participants les ressources matérielles dont ils ont besoin. Il peut s’agir de documents écrits provenant des foyers ou de la communauté, de cassettes audio ou vidéo, de logiciels, de matériel pédagogique, de jeux ou de jouets pour les enfants et les adultes.

- Choisir des ressources matérielles de qualité, qui correspondent aux intérêts et aux besoins des participants.
- Évaluer les ressources matérielles disponibles et déterminer celles qu’il faut se procurer.
- Monter des trousse de ressources en français que les familles peuvent apporter à la maison.
- Produire ses propres ressources matérielles ou adapter des ressources existantes afin de tenir compte des besoins des participants.

L’alphabétisation familiale en milieu minoritaire francophone doit s’inspirer des besoins et des valeurs propres à cette communauté, et deviendra ainsi une approche variée¹⁶.

¹⁶ Fédération canadienne pour l’alphabétisation en français. Recension de la recherche, 2006

2.5 Pratiques exemplaires diverses

A. AU YUKON

La thématique choisie par le Service d'orientation et de formation des adultes du Yukon, soit les familles exogames, est très pertinente à la situation de TNL. *L'étude des besoins en alphabétisation familiale : Familles exogames au Yukon*¹⁷ comme l'étude des besoins à TNL a démontré que les parents dans un contexte d'exogamie sont intéressés à ce que leurs enfants développent une facilité d'expression dans la langue française et la langue anglaise. La plupart cherche aussi à développer un fort sentiment d'appartenance à la culture franco-yukonaise, mais désire également le même niveau de sentiment pour la (les) culture(s) du parent non francophone. D'autant plus, plusieurs voient les programmes d'alphabétisation familiale comme un moyen d'appuyer ce développement dès la naissance.

La Recommandation 2¹⁸ s'apparente à la réalité des familles exogames à TNL c'est-à-dire que tous les programmes et activités par tous les intervenants œuvrant auprès des familles exogames au Yukon doivent viser au minimum les buts suivants :

- *Appuyer le développement langagier de l'enfant en français et en anglais (et d'autres langues selon la composition ethnolinguistique de la famille et favoriser l'éveil à l'écrit en français et en anglais. En d'autres termes, le programme vise le développement d'un bilinguisme additif en mettant l'accent sur le français;*
- *Appuyer le développement de l'identité culturelle de l'enfant qui peut être au minimum biculturel et peut-être même multiculturel.*

B. AU MANITOBA

Dans le cadre d'une étude de besoins réalisée en 2009¹⁹ pour le compte de Pluri-elles, plusieurs programmes ou outils ont été retenus comme étant d'intérêt pour le dossier

¹⁷ Service d'orientation et de formation des adultes du Yukon, *Étude des besoins en alphabétisation familiale : Familles exogames au Yukon*, 2010

¹⁸ Ibid., page 41

¹⁹ Pluri-elles, *Analyse démographique, analyse documentaire et pistes de suivis*, 2009 (pages 31-36)

d'alphabétisation familiale francophone au Manitoba. Les programmes ont été retenus surtout puisqu'ils représentent une approche « holistique » au développement de la communauté et tiennent aussi en compte le contexte culturel de l'apprenant. Les cinq programmes ou outils suivants pourraient être d'intérêt aux responsables de l'alphabétisation de TNL :

Thinkfinity Literacy Network – une formation en ligne destinée aux praticiens et aux gestionnaires des programmes d'alphabétisation. Cette série de cours pourrait être intéressant dans le contexte de TNL puisqu'elle est disponible en ligne. <http://literacynetwork.verizon.org/tln/courses>

Creating a Literate Nation by Leveraging the Power of the Family - Ce programme s'intéresse à la participation parentale de la scolarisation de leurs enfants et tient en compte les réalités culturelles de l'apprenant. <http://www.famil.org/educators/free-resources>

Harlem Children's Zone – Ce modèle vise le développement holistique des participants tout en améliorant leur scolarité. Les auteurs de ce programme proposent que l'alphabétisation familiale soit le point de départ de l'inclusion sociale et économique. http://www.hcz.org/images/stories/pdfs/business_plan.pdf

Preparing for Successful Fathering - est un programme de formation/animation pour les pères portant sur leur rôle parental auprès d'enfants de 0 à 6 ans. Ce programme peut être pertinent à la situation de TNL puisque, règle générale, les pères francophones sont moins scolarisés dans cette province. <http://www.fathering.org/Curricula.asp>

Alphabétisation pour immigrants adultes en français langue seconde selon les niveaux de compétence linguistique canadiens – Ce programme vise les analphabètes ou peu alphabétisés dans leur langue maternelle et qui apprennent le français comme langue seconde. Malgré que ce programme a été élaboré pour la clientèle immigrante, il pourrait très bien servir dans le contexte de TNL auprès des personnes qui ont perdu la langue française au cours des générations. <http://www.bdaa.ca/biblio/apprenti/bnchmrkf/benchmrkf.pdf>

C. AUX TERRITOIRES DU NORD-OUEST

Aux Territoires du Nord-Ouest, les intervenants en alphabétisation des adultes ont adopté un modèle qui accentue le mentorat bénévole²⁰. Une approche de mentorat adoptée en 2012 se traduit par le développement d'une relation privilégiée, gratuite et à long terme entre le mentor et son mentoré (l'apprenant) et cible l'individu dans son ensemble. Ce modèle est similaire aux nombreuses initiatives menées principalement au sein des communautés anglophones.

Les facteurs communs ressortant de la recherche effectuée aux TNO sur les initiatives d'alphabétisation des adultes sur le mentorat menées par des bénévoles sont les suivants²¹ :

- Le service de mentorat est offert **gratuitement**. Aucun coût n'est imposé aux participants et ce, afin de maximiser l'accessibilité;
- Les **mentors bénévoles sont jumelés à des apprenants** et effectuent des activités d'apprentissage;
- **Tous les mentors bénévoles sont formés par les organismes;**
- Le tutorat n'est généralement **pas effectué au domicile** du mentor ou de l'apprenant.

2.6 Des programmes existants au pays

De nombreux programmes d'alphabétisation familiale et d'éveil à l'écrit en français existent au Canada. Certains existent depuis de nombreuses années, d'autres sont plus récents. Certains s'adressent aux parents (ou adultes significatifs dans la vie de l'enfant), d'autres s'adressent aux parents et aussi aux enfants. Parfois certains programmes sont plutôt des outils d'animation ou d'appui pour les animateurs.

Dans le cadre de cette étude, l'expert-conseil a effectué une recherche des programmes d'intervention en alphabétisation familiale offerts en milieu minoritaire francophone au Canada. Certains modèles/programmes ont été retenus entre autre parce que ceux-ci ont connu et connaissent toujours du succès et sont très appréciés de la part des parents et des intervenants francophones à l'échelle du pays.

Puisque l'alphabétisation familiale est une démarche qui est faite essentiellement auprès du parent (ou d'un adulte significatif) dans la vie d'un enfant, les

²⁰ La Fédération Franco-ténoise, L'alphabétisation familiale axée sur le mentorat bénévole : vers des modèles adaptés à la communauté franco-ténoise, juin 2012

²¹ Id., page 42

modèles/programmes proposés dans ce recensement visent pour la plupart le parent comme cible principale. Les programmes visent à soutenir cet adulte dans ses efforts pour initier l'enfant au monde de la lecture et de l'écriture. Une démarche en alphabétisation familiale permet d'améliorer les compétences parentales, pour habiliter les parents à mieux accompagner le cheminement scolaire de l'enfant, tout en les aidant à transmettre leur culture.

Selon le Réseau pour le développement de l'alphabétisme et des compétences, les activités d'alphabétisation familiale aident le parent à²² :

- éveiller son enfant au monde de la lecture et de l'écriture;
- être un modèle positif en jouant son rôle de premier éducateur;
- développer de bonnes habitudes de communication avec son enfant;
- maintenir l'usage de la langue et la présence de la culture francophone.

Vingt-sept modèles/programmes ont été identifiés qui pourraient être appropriés dans le contexte de la francophonie de Terre-Neuve-et-Labrador. La liste de ces modèles apparaît ci-dessous²³.

- Chansons, contes et comptines
- Grandir avec mon enfant
- Père poule, maman gâteau
- J'apprends en famille
- Lire et écrire à la maison
- J'me prépare pour l'école, veux tu m'aider?
- Le goût de lire
- Prêt-à-conter
- Les Ateliers Soleil
- Ancres et voiles
- De pas en mots : grandir ensemble
- The Central Gateway for Families Project
- Les Contes sur roues et grandir avec les livres
- Montre-moi! Apprendre, ça commence à la maison
- Trousses familiales du Centre FORA
- De A à Z, on s'aide
- L'Aventure des mots
- Les Petits Crayons
- Les livres dans mon baluchon
- On découvre l'écrit : je t'aide pour la vie

²² http://resdac.net/ace/alpha_familiale/definition.html

²³ Pour obtenir une description détaillée de chaque modèle ou programme, prière de communiquer avec la FFTNL.

- Paul et Suzanne - un modèle de francisation
- Les Aventures d'Amili
- Le Petit monde de Paul et Suzanne
- L'Abécédaire des tout-petits
- Au trot sur les lettres... au galop sur les mots
- L'école, j'en raffole!

3.0 Résultats et analyse des données du sondage

3.1 Introduction et méthodologie

Dans le cadre de l'étude des besoins, la FFTNL réalise un projet important de recherche afin d'obtenir une vision davantage précise de la situation et des besoins en matière d'alphabétisation familiale dans les communautés francophones afin d'orienter ses actions à venir et celles de ses partenaires dans ce dossier. Dans cette optique, la FFTNL réalisait, au printemps 2012, une enquête auprès des familles francophones, exogames et immigrantes d'expression française afin de connaître davantage leur situation, leurs besoins et leur intérêt à participer à une programmation en alphabétisation dans les prochaines années.

Dans un premier temps, l'expert-conseil a élaboré un questionnaire (en français et en anglais). Le questionnaire portait sur les thématiques suivantes : a) Le profil du répondant; b) La famille dans son contexte; et c) Les besoins en alphabétisation. Le questionnaire était composé principalement de questions fermées en plus de quelques questions ouvertes.

Le recrutement des répondants a été réalisé par l'entremise des écoles de langue française. Grâce à l'appui du Conseil scolaire francophone provincial, les écoles ont été demandées d'inviter les parents, dans leur région respective, à se porter volontaire pour participer à l'enquête. Au total 63 familles ont participé à l'enquête sur le terrain soit : 20 dans la région d'Avalon, 30 dans la région de Port-au-Port et 13 au Labrador.

L'enquête consistait essentiellement à administrer un questionnaire auprès des clientèles cibles notamment auprès des ayants droit, des parents exogames et des familles immigrantes d'expression française. L'administration du questionnaire a été réalisée sur le terrain par un chercheur affecté au dossier par la FFTNL. Cette méthode de « face à face » a permis de recueillir des données quantitatives mais aussi davantage d'informations qualitatives. Réalisé dans la communauté, principalement au domicile des sondés, l'enquête a permis de toucher directement le cœur des populations ciblées en matière d'alphabétisation familiale.

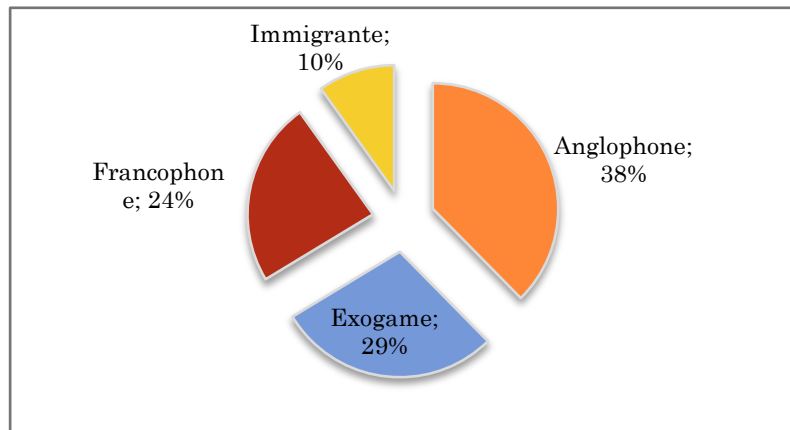
Les données recueillies lors de l'enquête ont été compilées à l'aide d'un logiciel de sondage. Afin de bien saisir la situation dans son ensemble ainsi que connaître les particularités régionales, quatre rapports de compilation des données ont été produits

soit un premier pour l'ensemble de la province et un pour chacune des trois régions²⁴. Finalement, l'expert-conseil avait la tâche d'extraire les éléments phares de l'enquête. Ceux-ci sont présentés dans le compte rendu et document d'analyse qui suit dans les prochaines pages.

3.2 Profil des répondants

a) Données générales

Des 63 familles qui ont participé à l'enquête, seulement environ un quart était des familles francophones où les deux parents étaient des francophones tandis que 29% étaient des familles exogames, 38% des familles anglophones et 10% des familles immigrantes (voir graphique). C'est surtout dans la région de Port-au-Port que les familles-répondantes se sont déclarées anglophones (63%). Pour ce qui est des familles immigrantes qui ont répondu au questionnaire, quatre de celles-ci résidaient dans la région d'Avalon et deux au Labrador.



Les deux-tiers des familles qui ont participé à l'enquête étaient formées de couples mariés, 24% en union libre et 13% étaient des familles monoparentales. L'âge des répondants se situait entre 25 à 54 ans. Soulignons que la très grande majorité des répondants était des femmes (80%). Au total, les répondants regroupaient 117 enfants répartis comme suit : 25 du niveau préscolaire, 83 du niveau scolaire et 7 du niveau postsecondaire. La grande majorité (86%) de ces enfants fréquentait une école de langue française dans la province avec les quelques autres une école d'immersion ou de langue anglaise.

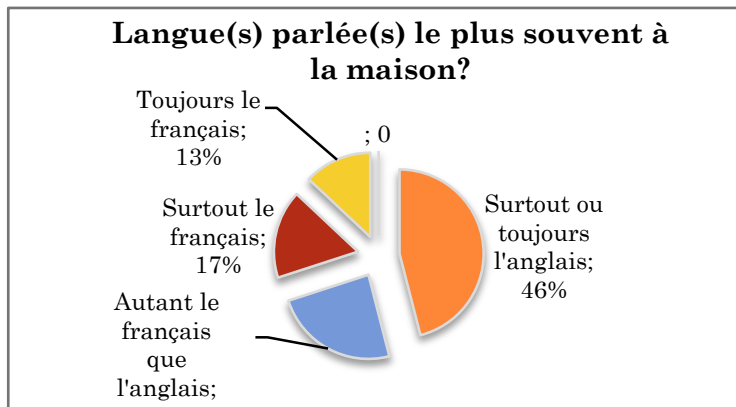
b) Langue(s) parlée(s)

Rappelons que le questionnaire était disponible dans les deux langues officielles et que le(s) répondant(s) avait(ent) le choix de le répondre dans sa(leur) langue

²⁴ Dans ce rapport, c'est plutôt les données pour l'ensemble de la province qui sont présentées. Pour obtenir les données pour une région en particulier, les personnes intéressées peuvent se procurer la compilation auprès de la FFTNL ou de leur association communautaire régionale.

préférée. Il peut être révélateur de constater que sur les 63 questionnaires administrés, 34 ont été effectués en français (54%) tandis que 29 répondants ont demandé de le répondre en anglais (46%).

Quant à la langue que les parents parlent à la maison, c'est 46% des parents-répondants qui ont indiqué qu'ils parlaient à la maison « surtout ou toujours en anglais ». Un autre quart des répondants parlent autant le français que l'anglais avec seulement 30% qui parlent surtout ou uniquement le français au foyer. Soulignons



que les recherches en milieu minoritaires francophones au Canada démontrent que la langue parlée le plus souvent à la maison sera d'ordinaire celle qui sera transmise aux enfants en tant que langue d'usage et même de langue maternelle.

Le prochain tableau porte sur la langue parlée aux enfants à la maison pour l'ensemble des répondants à travers la province. Presque la moitié (46%) de l'ensemble des répondants ont indiqué qu'ils parlaient « surtout ou toujours l'anglais » à leur(s) enfant(s). Dans la région de Port-au-Port, c'est les deux tiers des parents qui parlent en anglais à leur(s) enfant(s).

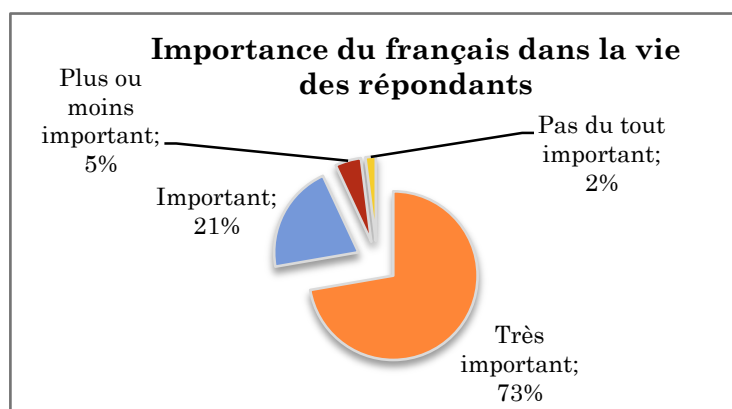
Parent	Toujours le français	Surtout le français	Autant le français que l'anglais	Surtout ou toujours l'anglais
Père	19%(12)	12%(8)	3%(2)	46%(29)
Mère	23%(15)	19%(12)	4%(3)	46%(29)

c) Importance de la langue française

Selon les résultats de l'enquête, les répondants accordent une assez grande importance à la langue française dans leur vie et surtout dans la vie de leur(s) enfant(s). Dans l'ensemble de la province, 73% des répondants ont indiqué qu'ils

accordaient une « grande importance » de l'apprentissage du français dans leur vie tandis que 21% ont partagé que c'était « important » (voir graphique).

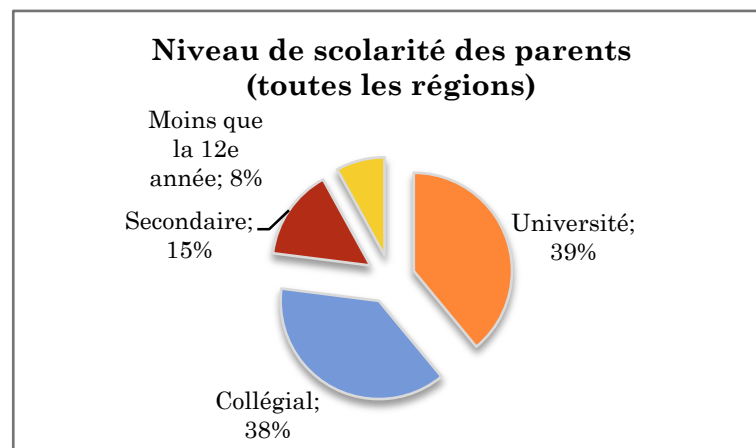
Quant à l'apprentissage du français pour leur(s) enfant(s), c'est 92% des répondants qui ont indiqué qu'ils considéraient que c'était « très important ».



3.3 Scolarité et autres

a) Niveau de scolarité

Environ trois quart (77%) des parents rejoints avaient complété des études postsecondaires – une proportion plus élevée que pour l'ensemble de la population francophone terre-neuvienne-et-labradorienne qui oscille autour de 50%. Tous les répondants dans la région d'Avalon étaient des diplômés postsecondaires. Au Labrador, c'est surtout des parents qui détiennent un diplôme collégial (60%) qui ont répondu au questionnaire. Toutefois, dans la région de Port-au-Port, 46% des répondants n'avaient pas complété d'études postsecondaires.



b) Compétences en écriture et lecture

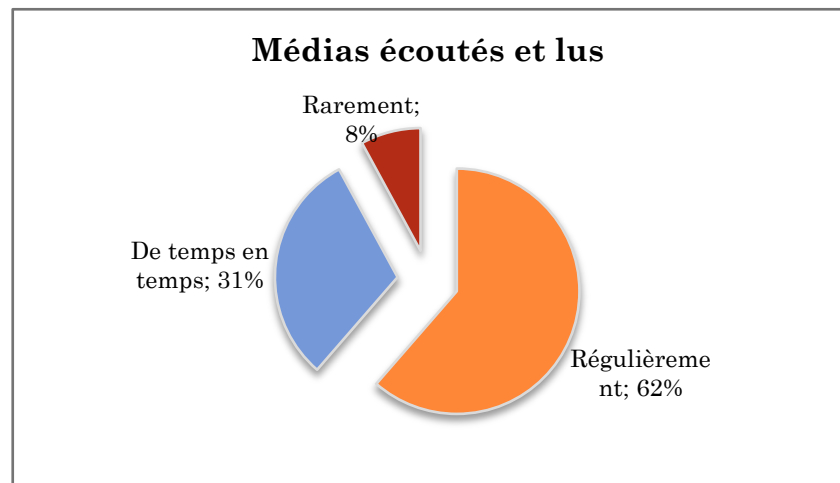
Le prochain tableau démontre la capacité en lecture et en écriture des parents en anglais et en français. Les répondants évaluaient leurs propres habiletés, ainsi que ceux du coparent. Les mères sont plus à « l'aise » ou « très à l'aise » en lecture et en écriture dans les deux langues comparativement aux pères. Quant à la lecture et l'écriture en français, il y a des divergences importantes entre les pères et les mères. Malgré que les pères soient assez à l'aise en anglais, ceux-ci sont très faibles en écriture et lecture en français (28% et 30% respectivement).

	Très à l'aise	À l'aise	Peu à l'aise	Aucune connaissance
Mère - écriture en français	34% (22)	22% (14)	23% (15)	19% (12)
Mère - lecture en français	52% (33)	19% (12)	12% (8)	15% (10)
Mère - écriture en anglais	76% (48)	12% (8)	9% (6)	1% (1)
Mère - lecture en anglais	79% (50)	14% (9)	4% (3)	1% (1)
Père - écriture en français	28% (18)	4% (3)	17% (11)	33% (21)
Père - lecture en français	30% (19)	9% (6)	14% (9)	30% (19)
Père - écriture en anglais	61% (39)	12% (8)	9% (6)	0% (0)
Père - lecture en anglais	63% (40)	14% (9)	6% (4)	0% (0)
Autre parent/adulte - écriture en français	1% (1)	0% (0)	1% (1)	0% (0)
Autre parent/adulte - lecture en français	1% (1)	0% (0)	1% (1)	0% (0)
Autre parent/adulte - écriture en anglais	3% (2)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
Autre parent/adulte - lecture en anglais	3% (2)	0% (0)	0% (0)	0% (0)

3.4 Vie culturelle et communautaire

a) Médias

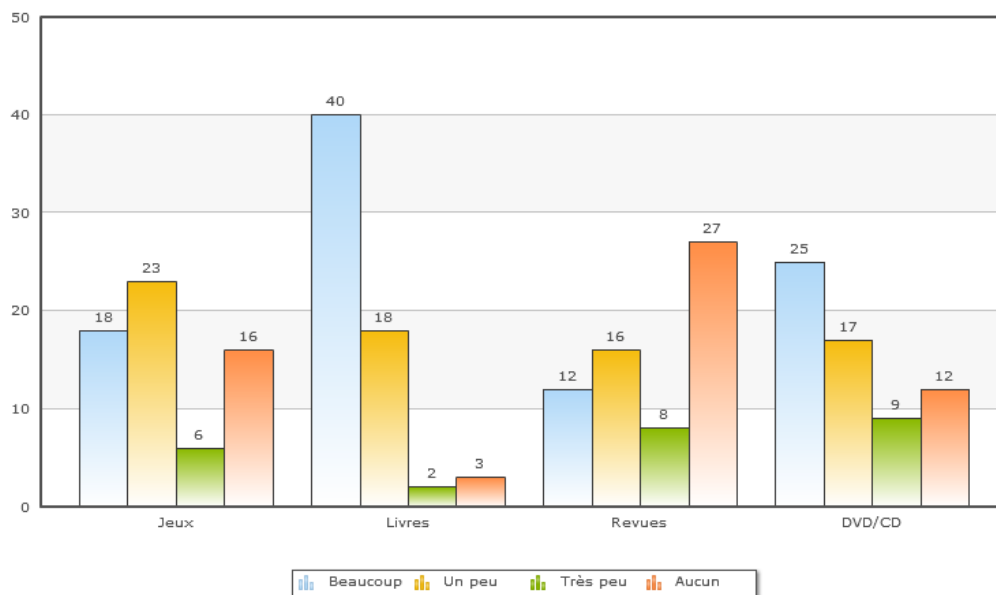
Afin de mieux saisir l'environnement dans lequel les francophones vivent, les répondants étaient demandés d'indiquer si les médias en français étaient un élément important dans leur vie. Selon les résultats de l'enquête, dans l'ensemble, les médias écrits et écoutés sont assez présents (régulièrement 62%) dans la vie des parents qui ont répondu au questionnaire. Cependant dans la région de Port-au-Port, seulement 6% des répondants ont répondu qu'ils écoutaient ou lisaient régulièrement des médias de langue française.



b) Matériel d'apprentissage en français

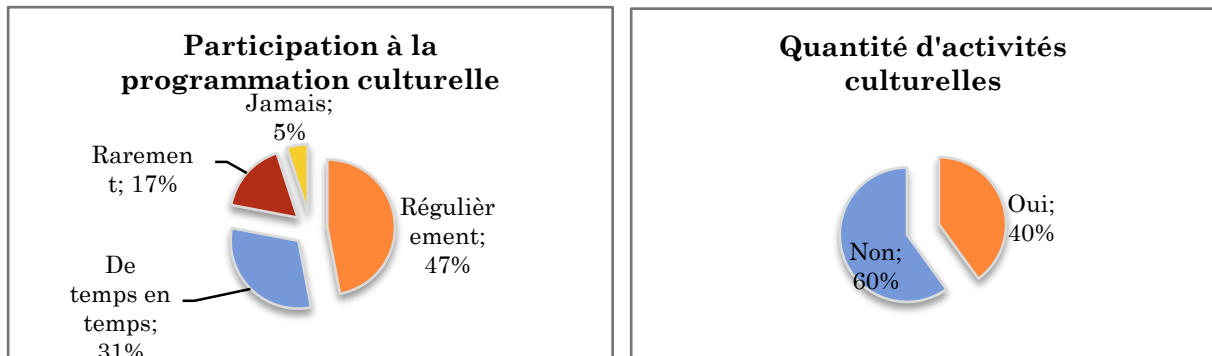
Les répondants étaient aussi demandés s'ils disposaient de matériel d'apprentissage en français à la maison. Un bon nombre (environ deux tiers) ont indiqué qu'ils avaient des livres en français. Cependant seulement 28% ont à leur disposition des jeux en français tandis que 40% ont des DVD ou CD à la maison, en français. Dans la région de Port-au-Port, un tiers des familles n'ont pas de jeux à la maison en français et c'est seulement 46 % qui ont des livres en français.

Est-ce que vous disposez de matériel d'apprentissage ou de loisirs en français à la maison?



c) Programmation culturelle

Puisque les activités culturelles et sociales en français peuvent être une composante importante de la « vie en français » pour les familles francophones, les répondants étaient interrogés au sujet de leurs habitudes par rapport à la programmation culturelle dans leur communauté. Ils étaient aussi invités à faire des suggestions quant à de nouvelles activités qui répondraient à leurs besoins et ceux de leur(s) enfants(s). Au moment de l'enquête, environ la moitié (47%) des familles-répondantes ont déclaré qu'elles participaient régulièrement à des activités culturelles et sociales en français dans leur milieu. Presque le quart ne participe « jamais » ou « rarement » à des activités en français dans leur région.



Quant à la programmation culturelle, dans l'ensemble, 40% des répondants pensent qu'il y a suffisamment d'activités pour répondre aux besoins de leur famille dans leur région. Dans les régions d'Avalon et du Labrador, c'est 60% des répondants qui proposent que la programmation culturelle est adéquate tandis que dans la région de Port-au-Port, 73% disent qu'ils pourraient y avoir davantage d'activités culturelles dans leur région.

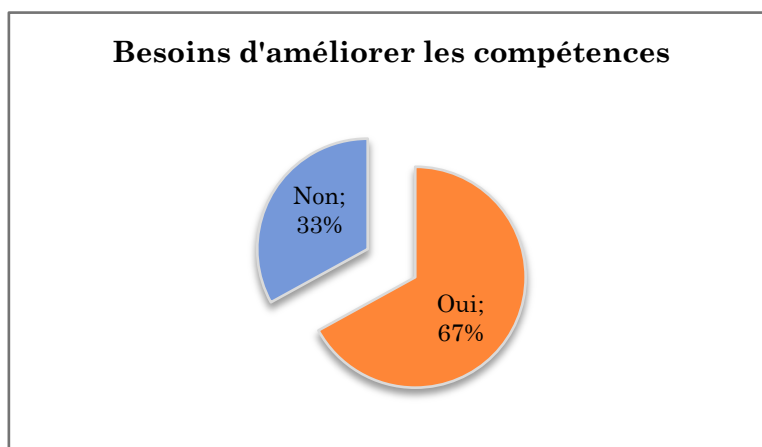
Le tableau suivant présente de façon sommaire les suggestions des répondants quant à des activités supplémentaires selon les trois régions francophones de la province.

Port-au-Port	Avalon	Labrador
sport et danse	camp d'été	sport
musique / peinture	spectacles	cinéma
cinéma et théâtre	musique et cinéma	art
camp d'été	activités pour les 3-5 ans	lecture
ateliers sur la culture	sport	

3.5 Besoins en matière d'alphabétisation

a) Besoins et intérêt

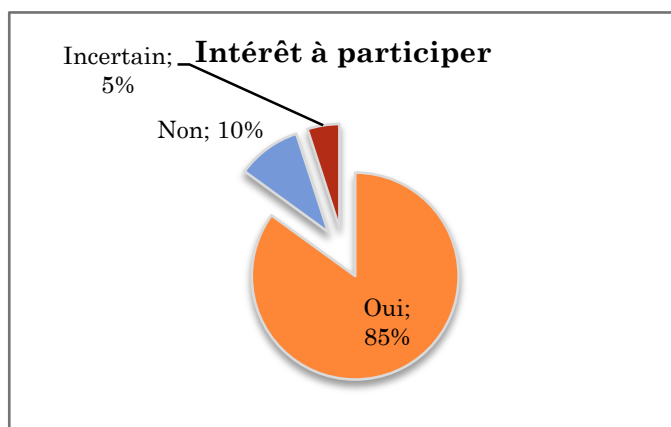
Sur l'ensemble des répondants (63), deux-tiers des répondants ou 42 parents ont indiqué qu'ils considéreraient avoir des besoins quant à l'amélioration de leurs



compétences en lecture, en écriture et/ou en calcul en français (voir graphique). Dans les régions du Labrador et d'Avalon, c'est environ la moitié des répondants qui déclarent avoir des besoins en alphabétisation de base tandis que dans la région de Port-au-Port, c'est 80% des répondants qui ont

exprimé qu'ils ont des besoins en alphabétisation. L'enquête a aussi permis de mesurer le niveau d'importance que les parents accordent aux compétences de base de nos jours. À ce sujet, tous les répondants (100%) ont répondu qu'ils considéreraient qu'il était très important de nos jours d'acquérir des compétences en lecture, écriture et calcul en français. Pourquoi les répondants considèrent que c'est important? Trois réponses principales ont été données soit :

- Les opportunités professionnelles;
- La transmission de la culture;
- L'importance du bilinguisme.



Un des buts de l'enquête était de connaître le niveau d'intérêt pour une programmation en alphabétisation familiale en français chez les terre-neuviens-et-labradoriens. À ce sujet, soulignons que 85 % des répondants ont indiqué qu'ils seraient intéressés à participer à des activités d'alphabétisation si une telle programmation était

disponible.

b) Facteurs de motivation

Il peut y avoir plusieurs façons d'appuyer les parents dans le développement de leurs connaissances et compétences afin qu'ils puissent mieux appuyer leurs enfants dans leurs apprentissages. Lors de l'enquête, les parents étaient demandés d'indiquer les éléments qu'ils considéraient importants. Les cinq principaux éléments qui ont ressortis sont comme suit :

- Encourager chez l'enfant la lecture en français;
- Soutenir l'enfant dans le cheminement scolaire;
- Encourager l'utilisation du français oral chez l'enfant;
- Connaître des activités à faire en français avec mon/mes enfant(s) pour mieux stimuler son/leur développement;
- Développer chez l'enfant un sens d'identification à la culture francophone.

En vue d'aider à orienter le contenu des programmes d'alphabétisation familiale dans le futur, les répondants étaient demandés de se prononcer sur ce qui pourrait les motiver à s'inscrire dans un programme/activité d'alphabétisation. Selon les résultats de l'enquête, les cinq motivations suivantes ont été exprimées de façon égale :

- Pour me permettre comme parent d'aider mon(mes) enfant(s) avec ses (leurs) devoirs d'école;
- Pour découvrir des conseils qui me permettent d'appuyer mon(mes) enfants dans son(leur) apprentissage de la langue française;
- Pour transmettre à mon(mes) enfant(s) l'importance d'apprendre en français;
- Pour transmettre à mon(mes) enfant(s) l'importance de la culture francophone;
- Pour socialiser en français avec d'autres familles.

c) Compétences diverses

Les responsables de l'enquête ont voulu saisir l'occasion pour demander aux répondants de s'exprimer au sujet de leurs besoins en matière d'alphabétisation et de compétences autres de ce qui a trait à leur famille. Ils ont demandé aux répondants d'indiquer s'il y a avait d'autres compétences qu'ils souhaiteraient développer ou améliorer selon les trois rubriques suivantes :

COMPÉTENCES RELATIVES À LEUR EMPLOI OU COMPÉTENCES POUR AIDER À TROUVER UN EMPLOI :

Port-au-Port	Avalon	Labrador
informatique	informatique	formation au CV
conversation de base	stages subventionnés	simulation d'entretiens
		amélioration du français oral

COMPÉTENCES RELATIVES À LA VIE PERSONNELLE :

Port-au-Port	Avalon	Labrador
yoga / relaxation	yoga / relaxation	yoga / relaxation
budgétisation	budgétisation	budgétisation
compréhension du bulletin		aide avec la papeterie administrative
		confiance en soi

COMPÉTENCES RELATIVES AU DÉVELOPPEMENT DE LEUR COMMUNAUTÉ

Port-au-Port	Avalon	Labrador
bénévolat	bénévolat	formation en leadership
gestion de projets	francophonie locale	gestion de projets
	fonctionnement d'un CA	fonctionnement d'un CA
		rédaction des procès verbaux

3.6 Principaux constats du sondage

Suite à l'analyse des résultats de l'enquête et des autres recherches réalisées dans le cadre de ce projet, un certain nombre de constats ont été retenus. Ces constats serviront de fondements pour les recommandations qui suivront.

- Il y a des différences marquantes de contexte et de besoins entre les trois régions francophones de Terre-Neuve-Labrador en matière d'alphabétisation.
- Les parents francophones de TNL affichent un niveau de scolarité relativement élevés en particulier dans la région de Saint-Jean.
- La proportion de foyers où l'anglais est « surtout ou toujours parlé » est très élevée dans toutes les régions mais plus particulièrement dans la région de Port-au-Port.
- Les parents-répondants sont beaucoup plus à l'aise avec l'écriture et la lecture en anglais dans les régions du Labrador et de Port-au-Port.
- De façon générale, les répondants ont indiqué qu'ils préféreraient des activités d'alphabétisation familiale « non-traditionnelles » dans toutes les régions.
- Les parents sont à la recherche d'une programmation culturelle additionnelle et davantage variée.
- Les parents-répondants sont intéressés par une programmation en alphabétisation familiale.
- Les parents-répondants s'intéressent à l'alphabétisation familiale principalement « pour le mieux-être de leurs enfants ».
- Les parents n'ont pas nécessairement les compétences, les connaissances et les ressources requises pour appuyer le développement langagier et culturel des enfants.

4.0 Consultation en régions

4.1 Objectifs et déroulement

Afin de bien cerner les besoins, défis et opportunités dans chacune des régions francophones, une session de consultation s'est tenue dans les trois régions par la FFTNL en octobre 2012. L'équipe du projet d'alphabétisation s'est rendue sur place et était composée de Roxanne Leduc, chargée de projets à la FFTNL, Patricia Greene du CSFP, Maurice X. Gallant d'X.O. Consultants et Donald Lurette, consultant en andragogie. En plus de ces personnes ressources, au total 22 intervenants locaux ont participé à ces rencontres. Les objectifs de cette consultation en régions étaient comme suit :

- Objectifs liés au projet de recherche en alpha familiale :
 - *De se conscientiser à l'importance d'une population alphabétisée de nos jours;*
 - *De se familiariser avec l'état de la situation et les besoins en matière d'alphabétisation familiale dans la région;*
 - *D'explorer des pistes de solution en matière d'alpha familiale.*

- Objectifs liés à une démarche de réflexion / consultation sur le développement des adultes francophones de Terre-Neuve-et-Labrador et de leurs communautés :
 - *De situer les besoins identifiés en alpha familiale de la région dans une perspective plus large de développement des compétences / formation des adultes et du développement des communautés;*
 - *De s'entendre sur une démarche à poursuivre à court et moyen termes dans la région pour répondre aux besoins des adultes en termes de compétences à développer et de services à offrir;*
 - *D'identifier les ressources et les partenaires qui pourraient contribuer à la mise en œuvre de la démarche proposée.*

4.2 Compte rendu de la consultation en régions

Quelques constats ...

La consultation confirme qu'il y a des différences relativement marquantes entre les régions francophones de TNL et, qu'au Labrador, dorénavant deux régions distinctes devraient retenir l'attention des acteurs communautaires provinciaux.

Malgré qu'un modèle général puisse être retenu comme approche, il faut prévoir que celui-ci soit transférable à chacune des régions identifiées afin de bien refléter les réalités et les besoins de chacune des quatre régions.

Les intervenants espèrent que le dossier du développement des compétences en français à TNL continue à prendre de l'ampleur et que le développement à court et moyen terme de ce secteur devrait relever de la FFTNL avec l'appui des autres organismes provinciaux et des organismes régionaux intéressés au dossier. Les intervenants préconisent une structure de services pour la formation des adultes francophones de la province.

Région de la côte-Ouest, le 1^{er} octobre 2012

La population de LMF de cette région se trouve principalement dans les trois localités suivantes soit : La Grand'Terre, Cap Saint-Georges et l'Anse-à-Canards. Selon les intervenants locaux, il y a de fortes traditions qui font que les gens se déplacent rarement d'une localité à l'autre pour des activités ou des services. De plus, les activités conjointes entre les deux écoles sont rares en raison des défis de transport et du manque de ressources financières. Rappelons que c'est seulement depuis 1995 qu'il y a une route entre La Grand'Terre et Cap Saint-Georges et que ces deux localités étaient très isolées. Les voyages d'immersion (adultes et /ou élèves) à l'extérieur de la région présentent des défis en raison des ressources financières et des distances.

Malgré qu'il y ait des traces acadiennes et françaises dans la population, la majorité de la population autant francophone qu'anglophone de la péninsule a des origines métisses. Ceux qui sont reconnus comme Métis (*Certificat de statut autochtone*) peuvent se prévaloir de certains bénéfices y compris un appui financier pour l'alphabétisation de base et la formation postsecondaire. (Références : *Qalipu Mi'kmaq First Nation Band* <http://qalipu.ca/> et bureau à Saint-Georges dans la péninsule de Port-au-Port).

Pendant quelques années, l'ARCO (avec l'appui du CONA, campus de Stephenville) offrait des cours d'alphabétisation dans la région. Aucun cours n'a été offert depuis environ 3 ans. Selon les intervenants de la région en particulier l'ARCO, ces cours ne fonctionnent pas – ils attirent peu de gens. Toujours selon l'ARCO, la relation avec le CONA présentait de nombreux défis car le CONA ne dispose ni de personnel administratif ni d'enseignants de langue française. Les intervenants préféreraient que le CSPF et la FFTNL jouent un plus grand rôle pour ne pas avoir à être dépendant du CONA.

Il est important de souligner que dans cette région, il faut presque faire tout dans les deux langues en raison du grand nombre de familles exogames ou des familles qui ont perdu la langue française en raison du manque d'écoles de langue française. (Exemple – bingo bilingue à l'Anse-à-Canards). Ce sont souvent les gens entre 30 et 50 ans qui ont perdu le français comme langue première de communication. Il y a aussi peu d'activités en français pour les jeunes; les intervenants souhaiteraient qu'il y ait davantage d'activités en français dans la vie de tous les jours de leurs enfants.

Les intervenants de cette région suggèrent que le Conseil scolaire francophone provincial (CSFP) pourrait élargir son mandat et y ajouter une dimension d'alphabétisation et de développement des compétences. Et le CSFP pourrait possiblement offrir à la communauté l'utilisation des installations scolaires pour la formation des adultes.

Il y a des ayant droits qui n'inscrivent pas leurs enfants à l'école de langue française car ils ne sont pas en mesure de les appuyer en français. Les enfants ont le droit à une éducation en français, mais selon certains intervenants, est-ce que les parents devraient eux avoir le droit de développer leurs compétences afin de pouvoir les appuyer dans leur cheminement scolaire?

Les intervenants de la région ont souligné que certains organismes provinciaux ont été fondés dans la Péninsule de Port-au-Port y compris la FFTNL. Ces intervenants souhaiteraient que les organismes provinciaux aient davantage de présence dans leur région.

En guise de conclusion, les intervenants de la région de la Côte-Ouest sont de l'avis que la communauté francophone de TNL devrait disposer d'une structure de services pour la formation des adultes. Selon eux, il faut continuer et explorer des services pour développer les compétences parentales, les compétences d'employabilité pour les adultes et l'accès aux études postsecondaires pour les jeunes de la région.

Région du Labrador, le 2 octobre 2012

Selon les intervenants du Labrador, il faut à tout prix retenir qu'il y a des différences marquantes entre les villes de Happy Valley-Goose Bay (HVGB) et Labrador City. En premier lieu, la démographie est très différente. Selon les intervenants présents à la rencontre, il faut que les organismes provinciaux reconnaissent qu'il y a deux régions distinctes au Labrador. En plus de démographies différentes, soulignons que ces deux régions qui sont à 600 km l'une de l'autre n'ont pas de programmation conjointe. Dans les projets de recherche et les profils communautaires, dorénavant il faudrait

délimiter deux régions distinctes. Selon les intervenants de HVGB, il faut tenir compte davantage des francophiles et des Inuits dans cette région.

À HVGB, la francophonie compose avec un nombre élevé de professionnels et de fonctionnaires car c'est en quelque sorte la capitale du Labrador. Les gouvernements sont bien installés depuis plusieurs années. Et c'est aussi le siège des Autochtones du Labrador. De plus, il y a un important nombre de militaires. À Labrador City – une ville minière importante – on retrouve plutôt une forte concentration de miniers. Selon les intervenants, ceux-ci disposent d'un revenu élevé et travaillent « tout le temps ». Ils ne sont pas très disposés à améliorer leurs compétences langagières ou autres à moins que ce soient des compétences techniques pour le travail. Parmi ceux-ci, un bon nombre n'ont pas de résidence permanente à Labrador City alors ils ne sont pas très attachés à la communauté.

Rappelons aussi qu'il ne faudrait pas oublier qu'il y a une population francophone à l'Anse-au-Clair, à l'extrême sud-est du Labrador. Les parents qui veulent inscrire leurs enfants dans une école de langue française doivent le faire à Blanc Sablon du côté du Québec – c'est grâce à une entente entre les gouvernements du Québec et de TNL. La localité de L'Anse-au-Clair a mis sur pied un comité de parents qui est appuyé par la FPFTNL.

À HVGB, il y a un manque d'installations adéquates pour une programmation communautaire en français et il n'y a pas d'organisme de développement communautaire/culturel. Il y a un manque de ressources humaines pour ce volet dans cette région. L'école fait ce qu'elle peut avec peu de ressources à affecter à ce volet. À Labrador City et à HVGB, les francophones ne disposent pas de services de bibliothèque de langue française. Toutefois, à Labrador City, puisqu'ils sont à proximité de Fermont (Québec), ils fréquentent la bibliothèque de cette ville et peuvent aussi s'approvisionner de matériel divers en français (cartes de souhaits, jeux, musique, revues, etc.).

À Labrador City, les grosses entreprises minières cherchent à promouvoir la « francophonie » car elles emploient un nombre assez important de francophones surtout en provenance du Québec et du nord du Nouveau-Brunswick.

Les intervenants du Labrador soutiennent que la FFTNL devrait continuer le travail dans ce dossier et proposent que celle-ci élargisse le mandat d'alphabétisation familiale à un mandat plus large qui viserait à répondre à de multiples besoins sur le terrain.

Région d'Avalon, le 3 octobre 2012

Dans la région de Saint-Jean, au niveau secondaire, il y a une forte compétition avec les écoles de langue anglaise. Selon les intervenants de cette région, il faudrait accentuer la rétention scolaire en collaboration avec le gouvernement et les organismes intéressés. Et il ne faut pas oublier que les interventions en compétences langagières débutent à la naissance. Dans la région de Saint-Jean, il y aurait lieu de viser à intégrer davantage les ayant droits qui parlent l'anglais.

Puisque la région d'Avalon accueille un grand nombre de francophones en provenance de d'autres provinces ou d'autres pays, il y a un besoin en développement de langue seconde chez certains de ces francophones.

Il y a toujours besoin d'améliorer la visibilité et la crédibilité de la francophonie de la région auprès de toutes les clientèles – francophones, anglophones, immigrants, ayant droits, etc. À titre de suggestion, établir un « café » en ville pour améliorer la visibilité et comme lieu de rencontre et de socialisation. Dans la région de Saint-Jean comme dans les autres régions, il y a un besoin de continuer et, si possible, d'amplifier les stratégies pour que les francophones en particulier les élèves et les jeunes soient davantage exposés au français.

Selon les intervenants, il y a lieu d'élargir le mandat de la démarche, c'est-à-dire, de jeter un regard global sur l'ensemble des besoins en développement des compétences car finalement tout est interconnecté. Cependant, il est suggéré de peut-être utiliser le dossier des compétences parentales comme premier dossier.

Il y a un besoin de leadership à l'échelle provinciale – il est proposé que la FFTNL continue d'agir à titre de chef de file dans le dossier de l'alphabétisation et des compétences. Les intervenants suggèrent que le comité aviseur de ce premier volet soit transformé en comité d'orientation pour la suite du dossier en plus de prévoir des mini-structures dans chacune des régions pour réaliser des actions à court, moyen et long terme.

5.0 Ressources en place

5.1 Au plan provincial

a) Réseau associatif francophone

La francophonie de Terre-Neuve-et-Labrador est très dynamique sur le plan de l'organisation communautaire. Son réseau associatif comprend d'abord la Fédération des francophones de Terre-Neuve et du Labrador (FFTNL) qui se voue à la promotion du fait français et qui veille à l'épanouissement et au rayonnement de la communauté francophone et acadienne de la province. Porte-parole officiel de cette communauté, la FFTNL a ses bureaux à Saint-Jean, siège du gouvernement provincial et des instances fédérales régionales auprès desquelles elle intervient pour revendiquer les droits des francophones en situation minoritaire. Représentation politique, liaison entre les membres et mise en œuvre des dossiers à caractère provincial constituent l'essentiel de ses fonctions. La FFTNL est aussi notamment responsable des dossiers provinciaux reliés à la culture, à la santé et à l'immigration.

D'autres organismes francophones œuvrent dans les secteurs provinciaux clés de la jeunesse (Franco-Jeunes de Terre-Neuve et du Labrador), de l'économie (RDÉE TNL) et de l'éducation (Conseil scolaire francophone provincial et la Fédération des parents francophones de Terre-Neuve et du Labrador). Nous portons une attention particulière puisque le CSFP dispose d'un personnel en région et s'intéresse au dossier des ressources humaines entre autres au développement de leurs compétences. De plus, les francophones disposent de leur propre journal bimensuel, soit Le Gaboteur.

Au plan régional, les trois communautés francophones disposent de plusieurs organismes ou regroupements tels que des comités de parents, un groupe d'aînés à Saint-Jean, et des organismes de promotion et de développement socioculturel.

b) Programmation culturelle

La programmation culturelle relève principalement de quatre organismes soit le Réseau culturel francophone de la FFTNL à l'échelle provinciale et à l'échelle régionale l'Association communautaire francophone de Saint-Jean (depuis 2003), l'Association francophone du Labrador (depuis 1973) et de l'Association communautaire de la côte Ouest avec ses organismes affiliés (depuis 1975).

La programmation culturelle est très variée et peut comprendre à titre d'exemples et selon la région :

- La célébration de fêtes traditionnelles et nationales
- L'organisation de carnivals d'hiver
- Les célébrations des Rendez-vous de la Francophonie
- Des festivals notamment dans la péninsule de Port-au-Port
- Des activités sociales en français
- La présentation d'artistes francophones locaux et de l'extérieur

La vie culturelle en français dans la francophonie de Terre-Neuve-et-Labrador se manifeste principalement à partir des centres scolaires et communautaires ou des écoles de chaque région.

c) Services à la communauté - divers

Médias

Le Gaboteur, bimensuel de langue française fondé en 1984, est un journal axé sur l'actualité francophone de Terre-Neuve-et-Labrador qui se veut le lien privilégié entre les diverses communautés francophones de la province. L'Association francophone du Labrador, elle, publie chaque mois un bulletin destiné à ses membres, soit le *Fran Copain* qui informe les abonnés des différentes activités et nouvelles touchant la francophonie du Labrador. *Le Trait d'union du Nord*, journal bimensuel de Fermont, est aussi disponible dans l'Ouest du Labrador.

Les francophones ont accès des émissions de radio de la Société Radio-Canada diffusées à partir de Montréal ou de l'Atlantique avec une couverture provinciale par un journaliste francophone basé à Terre-Neuve. Les abonnés à la télévision par satellite (ou câble dans certaines régions) peuvent avoir accès à une variété de chaînes de télévision de langue française (TV5, Radio-Canada, Télé-Québec, TVA, RDI, etc.). Les francophones ont accès à la télévision de la Société Radio-Canada, et comme pour la radio, avec une couverture provinciale par un journaliste francophone basé à Terre-Neuve.

Depuis 2007, la communauté francophone et acadienne de Terre-Neuve-et-Labrador dispose d'un guichet unique/portail en ligne, <http://www.francotnl.ca/index.php>. Les organismes diffusent leurs nouvelles par l'entremise du portail francophone. Ce portail permet à la population de se renseigner au sujet des organismes de développement de leur communauté et des projets en cours ou en voie de réalisation.

Depuis 2008, la Radio communautaire du Labrador CJRM, en collaboration étroite avec le Réseau culturel francophone de Terre-Neuve-et-Labrador, s'affaire à mettre sur pied une radio-web qui rejoindra les communautés francophones d'un bout à

l'autre de la province. Son nom, RAFALE FM. Le fait de regrouper les régions francophones sous une même radio amènera une stabilité dans la programmation et permettra aux communautés de recevoir une information qui leur ressemble. Rafale FM est indépendant depuis le 1^{er} avril 2012. En date d'aujourd'hui les antennes à Labrador City et à la péninsule de Port-au-Port ne sont pas en fonction.

Santé

Pour la communauté franco-terre-neuvienne-et-labradorienne, une de ses priorités, telle qu'exprimée dans son Plan de développement global 2009-2014, est d'améliorer l'état de santé de sa population. Le Réseau santé en français de Terre-Neuve-et-Labrador (RSF-TNL) rassemble les principaux acteurs du système de santé autour d'un objectif global : « *obtenir des services de soins de santé en français pour la communauté francophone et acadienne de TNL* ²⁵ ». Le Réseau est administré par la FFTNL.

Malgré une augmentation importante de la population francophone dans la région, les professionnels de la santé capables de fournir des services en français demeurent très rares et il n'existe aucun établissement ayant comme mandat de fournir des soins en français. Cependant, la ligne Info-santé 1.888.709.2929 offre un service de santé bilingue à tous les résidents de Terre-Neuve-et-Labrador 24 h sur 24, tous les jours de l'année.

Le RSF-TNL vise entre autres la création d'une clinique de santé bilingue à Saint-Jean avec une offre de services suffisante afin de répondre aux nombreuses familles francophones et exogames dans la communauté. Une étude à cet égard a été réalisée en 2010 dans laquelle il était proposé d'intégrer une clinique de santé bilingue au projet d'agrandissement du Centre scolaire et communautaire des Grands-Vents.

Institutions/organismes de langue anglaise

L'Université Memorial (Memorial University – MUNS) – Avec des effectifs de 18 000 étudiants, l'Université Memorial est la plus importante université des provinces de l'Atlantique. Son siège social et campus principal sont situés à Saint-Jean. Deux facultés pourraient intéresser les intervenants francophones dans le secteur de l'alphabétisation et du développement de compétences en français. D'abord soulignons l'intérêt que porte la Faculté d'éducation (<http://www.mun.ca/educ/home/>) au dossier de l'alphabétisation en anglais bien sûr mais aussi en français. D'ailleurs

²⁵ <http://www.francotnl.ca/francophonie-terre-neuve-et-labrador-251-reseau-sante-en-francais.php#RAISON> D'ÊTRE

des pourparlers avec un des professeurs²⁶ de cette faculté nous laissent croire que cette faculté serait prête à appuyer le développement d'outils en ligne pour les francophones de Terre-Neuve-et-Labrador. De plus, la Faculté de français et d'espagnol pourrait s'intéresser au dossier de l'alphabétisation en français (<http://www.mun.ca/frenchandspanish/welcome/>).

College of the North Atlantic (CONA) - Le CONA est le collège public de Terre-Neuve-et-Labrador et compose avec 17 campus répartis dans l'ensemble de la province. Pour ce qui est des régions francophones, les campus suivants peuvent être d'intérêt : les campus de Labrador City et de Happy Valley-Goose Bay, le campus de Stephenville pour la péninsule de Port-au-Port et les deux campus situés à Saint-Jean. Malgré que le CONA offre aucune formation en français, il pourrait être disposé à appuyer certaines initiatives en alphabétisation si ce n'est, dans un premier temps, que de fournir des locaux et des équipements au besoin.

De plus, le CONA a le mandat de livrer les niveaux 2 et 3 du programme « *Adult Basic Education (ABE)* »²⁷ pour le compte du ministère des Études supérieures et des compétences de T.N.L.²⁸. Ce programme offre aux adultes terre-neuviens-et-labradoriens la possibilité d'atteindre l'équivalence de la 12^e année académique. Cependant, ce programme est offert en anglais seulement. Dans l'éventualité que le contenu du programme serait traduit en français, le CONA pourrait participer à titre de partenaire à la livraison de ce programme dans une ou plusieurs des régions francophones.

Literacy NL - Literacy NL est un organisme à but non lucratif qui agit comme porte-parole pour le secteur de l'alphabétisation à TNL²⁹. Ce réseau provincial regroupe de nombreux groupes communautaires et de particuliers intéressés dans ce secteur. L'organisme fonctionne principalement en anglais mais pourrait, sur demande, fournir des outils, des conseils, etc. en français. Les responsables du dossier d'alphabétisation francophone auraient intérêt à renforcer leur lien avec ce réseau afin de profiter de ses expériences et de son expertise. Literacy NL travaille de prêt avec des groupes communautaires sur le terrain.

Organises divers – Plusieurs organismes communautaires anglophones à travers la province livrent le niveau 1 du programme « *Adult Basic Education (ABE)* ». Le

²⁶ Dr. Marc Glassman, professeur, Faculté d'éducation, Memorial University

²⁷ <http://www.cna.nl.ca/programs-courses/show-program-details.asp?program=102>

²⁸ <http://www.ed.gov.nl.ca/edu/ged/index.html>

²⁹ <http://www.literacynl.com/about/>

niveau 1 est l'équivalent de la 6^e année. Au besoin, les responsables du dossier de l'alphabétisation francophones pourraient demander au ministère des Études supérieures et des compétences de traduire ce programme. Au chapitre du mentorat, deux organismes principaux offrent de l'appui (en anglais seulement) en régions soit : *Newfoundland and Labrador Laubach Literacy Council* (<http://www.nlllc.ca/>) et *Teachers on Wheels* (<http://www.teachersonwheels.ca/>).

5.2 Région de Port-au-Port

Ressources	Description
Locaux	Centre scolaire et communautaire à La Grand'Terre, l'école à Cap Saint-Georges et le centre communautaire de l'Anse-à-Canards
École(s)	Deux écoles de langue française soit l'école Sainte-Anne à La Grand'Terre (M-12 ^e) et l'école Notre-Dame-du-Cap à Cap Saint-Georges (M-8 ^e)
Bibliothèque	Bibliothèque de langue française au Centre scolaire et communautaire Sainte-Anne situé à La Grand'Terre
Petite enfance	Services de prématernelle à La Grand'Terre et à Cap Saint-Georges
Structure(s) communautaires	Organisme de développement communautaire régional (ARCO) Organismes de développement culturel dans chacune des trois localités principales soit Héritage de l'île rouge à La Grand'Terre, les Terre-Neuviens Français à Cap Saint-Georges et Chez les Français à l'Anse-à-Canards Comités de parents à La Grand'Terre et à Cap Saint-Georges
Programmation en alphabétisation en français	En 2012, aucune programmation n'est offerte.
Ressources humaines	Direction communautaire, trois agents culturels, un agent du RDÉE TNL, deux directions scolaires et personnel enseignant, personnel du centre de la petite enfance
Éducation des adultes	Disponible en anglais seulement par l'entremise du <i>College of North Atlantic (CONA)</i> à Stephenville
Programmation culturelle	Célébration de fêtes traditionnelles, Club du samedi pour les enfants, activités sociales (bingo, etc.), cours communautaire (peinture, danses, etc.), festivals, Journée de la francophonie, etc.
Divers	Centre d'accès communautaire à la Grand'Terre – 6 ordinateurs

branchés à l'Internet à haute vitesse

5.3 Région du Labrador

Ressources	Description
Locaux	Écoles à Happy Valley-Goose Bay et à Labrador City Locaux du CONA à HVGB et à Labrador City
École(s)	Deux écoles de langue française soit à Labrador City (M-12 ^e) et à HVGB (M-12 ^e)
Bibliothèque	Aucune bibliothèque dans les deux localités cependant les résidents de Labrador City ont accès à des services bibliothécaires à Fermont au Québec
Petite enfance	Services de prématernelle à Labrador City et à HVGB
Structure(s) communautaires	Organisme de développement communautaire à Labrador City mais aucun à HVGB Comités de parents à Labrador City et à HVGB
Programmation en alphabétisation en français	En 2012, aucune programmation n'est offerte.
Ressources humaines	Direction communautaire à Labrador City, un agent du RDÉE TNL, deux directions scolaires et personnel enseignant, personnel affecté au service de prématernelle
Éducation des adultes	Disponible en anglais seulement par l'entremise du CONA à Labrador City et à HVGB
Programmation culturelle	Célébration de fêtes traditionnelles, Club du samedi pour les enfants

5.4 Région d'Avalon

Ressources	Description
Locaux	Centre des Grands-Vents à Saint-Jean Locaux du CONA et de l'Université Memorial à Saint-Jean
École(s)	Une école de langue française à Saint-Jean (M-12 ^e)
Bibliothèque	Bibliothèque de langue française au Centre des Grands-Vents
Petite enfance	Services à la petite enfance au Centre des Grands-Vents (garderie, prématernelle, aide aux devoirs)
Structure(s) communautaires	Organisme de développement communautaire et culturel soit l'Association communautaire francophone de Saint-Jean Comité de parents et conseil d'école Plusieurs organismes provinciaux (voir liste au chapitre 5.1) Conseil d'administration du centre de la petite enfance « Les P'tits cerfs-volants Le Club des débrouillards (un regroupement d'ainés)
Programmation en alphabétisation en français	En 2012, aucune programmation n'est offerte.
Ressources humaines	Direction communautaire, des agents du RDÉE TNL, direction scolaire, personnel enseignant, personnels organismes régionaux, personnel du centre de la petite enfance
Éducation des adultes	Disponible en anglais seulement par l'entremise du CONA, des cours de français à l'Université Memorial, des cours de français et de conversation présentés par l'ACFSJ
Programmation culturelle	Club du samedi (enfants de 5 à 14 ans), activités sportives et récréatives, cinéma en français, Club des débrouillards, spectacles, 5 à 7, célébrations des fêtes traditionnelles, activités d'information (santé, droits, aînés, etc.), Festival du vent, messe en français, participation aux Jeux d'Acadie, foires du livre, spectacles à l'école, etc.

6.0 Recommandations et pistes d'action

Les recommandations suivantes émanent de la recherche et des analyses approfondies réalisées dans le cadre des différentes étapes de cette étude. Selon l'expert-conseil, ces recommandations reflètent bien les réalités de la collectivité francophone de Terre-Neuve-et-Labrador. Les recommandations ont été élaborées en tenant compte des opportunités identifiées ainsi que des enjeux principaux définis par les intervenants intéressés par le développement de l'alphabétisation et le développement global de la francophonie dans cette province.

Compte tenu de l'importance d'offrir des programmes adaptés aux besoins des familles francophones, exogames et immigrantes dans leur contexte particulier et compte tenu que le sondage a révélé qu'il y a des différences marquantes de contexte et de besoins entre les quatre régions francophones de T.N.L. en matière d'alphabétisation, il est recommandé :

Recommandation 6.1 - Que la programmation en alphabétisation soit adaptée à la situation et les besoins des familles dans chacune des régions.

Compte tenu des résultats du sondage en matière des besoins en programmation, il est recommandé :

Recommandation 6.2 - Que la programmation offerte soit plutôt « non conventionnelle ».

Compte tenu des défis importants dans la région de la Côte-Ouest en matière d'alphabétisation, il est recommandé :

Recommandation 6.3 - Que des efforts soient accentués en alphabétisation familiale en français en particulier dans la région de la côte-Ouest, c'est-à-dire, accorder priorité à cette région.

Compte tenu du besoin d'un mécanisme à l'échelle provinciale afin d'assurer les suivis à l'étude des besoins, il est recommandé :

Recommandation 6.4 – Que la FFTNL mette sur pied un comité directeur provincial regroupant des intervenants communautaires et gouvernementaux dans le but d'assurer les suivis à cette étude des besoins.

Compte tenu que le Conseil scolaire francophone provincial (CSFP) dispose d'une structure et des ressources dans chacune des régions ainsi qu'un lien direct avec les parents, il est recommandé :

Recommandation 6.5 – Que le CSFP soit appelé à jouer un rôle substantiel en matière d'alphabétisation familiale dans la communauté francophone de la province.

Compte tenu du besoin de mécanismes de concertation, de sensibilisation et de mise en œuvre dans chacune des régions, il est recommandé :

Recommandation 6.6 - Que la FFTNL et ses partenaires favorisent la mise sur pied de mécanismes de concertation et de promotion de l'alphabétisme dans chacune des régions et que ces mécanismes soient « multisectoriels ».

Compte tenu du besoin chez les parents et intervenants de disposer de renseignements au sujet de l'alphabétisation et des nombreux programmes qui sont accessibles et d'outils de formation en ligne, il est recommandé :

Recommandation 6.7 – Que la FFTNL (en collaboration avec ses partenaires) intègre à son site Web une section dédiée à l'alphabétisation familiale et au développement des compétences.

Recommandation 6.8 – Que la FFTNL invite l'Université Memorial à contribuer au site Web pour un contenu adapté aux besoins d'alphabétisation des francophones de Terre-Neuve-et-Labrador.

Recommandation 6.9 - Que la FFTNL demande au ministère des Études supérieures et des compétences de traduire en français le module de niveau 1 de formation des adultes (*Adult Basic Education – ABE 1*).

**Partie 2: Le développement des compétences des parents
francophones de Terre-Neuve-et-Labrador**

Mise en contexte de la partie 2

Dans cette partie, nous vous présentons le modèle proposé pour intervenir auprès des parents francophones de Terre-Neuve-et-Labrador qui souhaitent améliorer leurs diverses compétences. Ce modèle propose la conception de divers montages andragogiques en fonction des besoins cernés chez les adultes d'une communauté donnée.

Dans le cadre de cette recherche, un seul montage andragogique ne pouvait répondre aux diverses réalités et aux multiples contextes de la population francophone de Terre-Neuve-et-Labrador. Comme il était périlleux d'intégrer tous les éléments de solution pertinents pour répondre aux besoins identifiés de cette population dans un seul montage, nous vous présentons un montage andragogique type pour chacune des trois régions cibles identifiées dans le cadre de la recherche. Ainsi, en explorant un montage andragogique distinct par région, nous tentons d'une part d'illustrer diverses réponses possibles à des besoins spécifiques à chacune des régions, et d'autre part, de couvrir une plus grande diversité de contextes et de réalités pour les adultes francophones de Terre-Neuve-et-Labrador.

La conception des montages pour chacune des régions s'appuient principalement sur les données pertinentes recueillies lors de la recherche que l'on retrouve dans la partie 1, tant par l'entremise des enquêtes terrains que par la revue de littérature. Les montages andragogiques tiennent compte entre autres des besoins exprimés dans le cadre des rencontres individuelles avec les parents (les entrevues semi-dirigées) et dans le cadre des consultations régionales auprès des acteurs clés. Ils s'inspirent également des informations recueillies dans la revue de littérature, notamment par l'étude de certaines initiatives de recherche en alpha familiale menées partout au Canada.

Section 1 : Les grands paramètres de la recherche qui ont orienté le choix du modèle³⁰

1.1 La clientèle cible première : Les parents... dans un système famille

Dans le champ de « l’alphabétisation familiale », le centre d’intérêt de l’intervention auprès des familles peut varier en fonction de la clientèle cible. On vise parfois les parents, parfois les enfants ou encore les parents et les enfants. Le tableau suivant présente quatre centres d’intérêts distincts que l’on retrouve dans différents projets répertoriés (Typologie des programmes selon Nickse, tiré de Laberge 2010).

Catégories de projets en « alphabétisation familiale » en fonction de l’accent porté sur les acteurs du système d’intervention auprès des familles		
	Type	Description
1	Centré sur les parents	Participation directe des adultes/participation indirecte des enfants
2	Centré sur les parents et les enfants	Participation directe des adultes et des enfants
3	Centré sur les enfants	Participation indirecte des adultes/participation directe des enfants
4	Centré sur les ressources/ animatrice	Participation indirecte des adultes et des enfants

Dans le cadre de la présente recherche, nous nous attardons davantage à la proposition de montages andragogiques auprès des familles qui s’inspirent des projets du type 1, dans le sens où les personnes ciblées sont d’abord les parents.

³⁰«Modèle présentant de façon coordonnée certaines propriétés d’un type particulier d’enseignement et d’un type particulier d’apprentissage, et constituant une représentation de la relation qui existe entre eux. »

(Legendre 2005, 3^e édition)

« Représentation d’un certain type d’organisation de la situation pédagogique, en fonction de buts et d’objectifs globaux particuliers, et qui intègre un cadre théorique qui le justifie et lui confère une dimension exemplaire, prescriptive. » (Sauvé L., 1992)

« ...[la littératie familiale] est une démarche qui soutient le parent ou l'adulte significatif dans la vie d'un enfant dans son rôle de premier éducateur auprès de l'enfant en contribuant au développement de ses littératies culturelle, scolaire et communautaire. » (LeTouzé, 2005, p. 2, tiré de Brunet (2009))

Qui plus est, une attention particulière est accordée aux parents se situant au niveau 1 et 2 par rapport à certaines compétences, tels que définis par l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) de 1994 et l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA) de 2003. Les recherches nous démontrent que ce dernier groupe d'adultes, bien que démontrant des besoins importants sur le plan du développement des compétences, est celui qui participe le moins, et de loin, à des initiatives de formation pour adultes³¹.

Dans un esprit d'inclusion, sans les étiqueter, les stigmatiser ou les isoler davantage, Vautour (2012) propose une approche de discrimination positive à l'égard des parents qui sont souvent exclus, isolés ou qui vivent dans une situation précaire. On fait ici référence aux personnes à revenu modeste ou peu alphabétisées, aux chefs de famille monoparentale, aux personnes de différentes origines ethniques ou encore aux personnes handicapées. Elle propose également une approche de discrimination positive à l'égard des parents ayants droit qui ne parlent pas le français. Les familles exogames, c'est-à-dire dont les parents parlent le français et l'anglais à la maison, sont de plus en plus nombreuses dans les milieux francophones minoritaires. Toujours selon Vautour, les familles et les enfants dont le parent anglophone n'a pas accès aux services d'alphabétisation familiale communautaire sont désavantagés.

« L'une des difficultés de la lutte contre l'illettrisme consiste à susciter chez l'adulte l'envie de se former. L'intention des actions éducatives familiales est bien alors de profiter de la motivation souvent constatée des parents au moment de l'entrée en scolarité de leurs enfants pour tenter de les réconcilier avec les compétences de base. En effet, tout en leur permettant d'accompagner leurs enfants dans leur scolarité, il s'agit de les aider à s'inscrire eux-mêmes dans un processus de ré-acquisition de ces compétences. » (Service fransaskois de formation aux adultes du Collège Mathieu 2010)

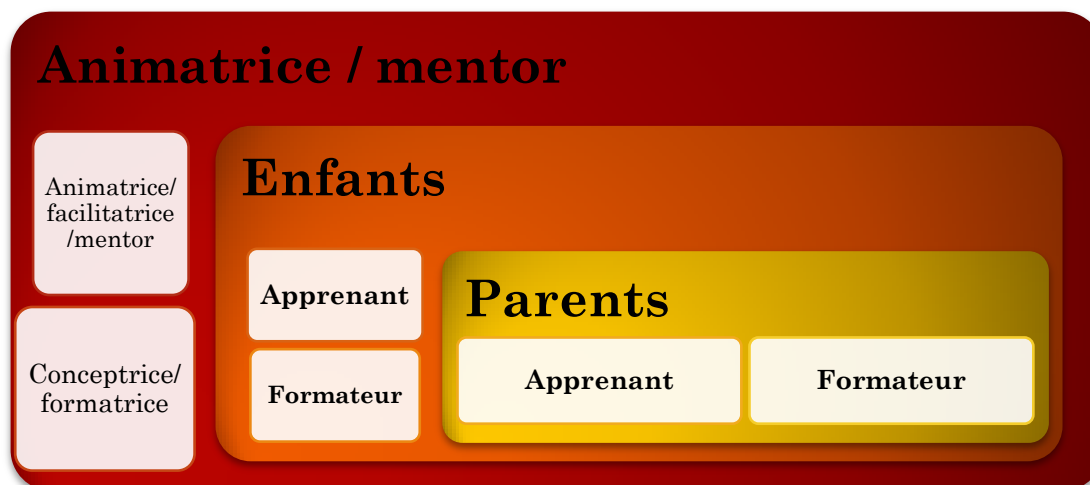
³¹ Les enquêtes internationales le révèlent : les formations aux adultes ont tendance à attirer les adultes dont les niveaux d'alphabétisme et de scolarité sont élevés. Les programmes d'alphabétisation font face à ce même défi. Par exemple, les ateliers d'alphabétisation familiale avec les parents, notamment dans le projet pilote *Entre parents*, attirent généralement les parents qui se classent aux niveaux socioéconomiques élevés. Il s'agit d'un enjeu social, les formations étant en général moins accessibles aux moins bien nantis. (Tiré de Vautour 2012)

Création de cellules familiales d'apprentissage

Toutefois, bien que la clientèle cible première de ce projet soit les parents, nous convenons que l'intention de telles interventions auprès des familles est notamment de favoriser de manière stratégique le développement à moyen et long terme des enfants. En ce sens, ce groupe d'acteurs aura un rôle important à jouer dans le modèle et les montages andragogiques que nous proposons. C'est pourquoi nous puisons également notre inspiration des projets du type 2 (centrés sur les parents et les enfants), puisque les enfants sont également ciblés et pourront jouer un rôle actif auprès des parents dans certains contextes d'apprentissage.

« Il sera accepté qu'un programme d'alphabétisation doit cibler d'abord le parent, mais qu'il peut comprendre une participation de l'enfant. Or, il s'agit d'interventions qui visent à outiller le parent afin qu'il puisse mieux appuyer l'éveil à l'écrit de l'enfant et de le suivre dans son parcours scolaire. Les interventions se fondent sur les forces et les relations familiales dans le contexte des communautés et des écoles, et tiennent compte de la culture et de la langue française. » (Laberge, 2010)

Le schéma suivant illustre les types de rôles que pourront jouer les différents acteurs du système d'intervention auprès des familles (enfants, parents, animatrice/mentor). Bien qu'aux yeux des parents ciblés à Terre-Neuve-et-Labrador, les interventions proposées visent avant tout les enfants (c'est leur principal facteur de motivation), les parents sont à court terme la première clientèle cible de l'intervention. En fait, ce que les montages andragogiques proposeront est un système d'apprentissage hybride : les parents et les enfants peuvent tantôt jouer le rôle d'apprenant, tantôt le rôle de formateur, tantôt celui d'accompagnateur à l'apprentissage, en fonction des d'apprentissage visés dans les différentes activités.



Perspective parentale³² : Les actions semblent centrées sur les enfants, les parents sont accompagnateurs

Perspective du programme : Les actions sont centrées sur les parents; les parents et les enfants sont parfois accompagnateurs/formateurs, parfois apprenants

Selon Côté (2000), les compétences parentales sont essentiellement relationnelles et se réalisent par des échanges, plutôt que simplement dans les actions des parents, dans une relation. On fait ici référence à une action qui reçoit une rétroaction, qui à son tour nourrit et modifie l'action; cette action ainsi modifiée s'adresse de nouveau à l'enfant, et ainsi de suite.

« Ce modèle de mentorat intergénérationnel prend toute son ampleur dans le cas de communautés en situation minoritaire où la langue maternelle tend à disparaître. » (Tiré de Service fransaskois de formation aux adultes du Collège Mathieu, 2010)

Qui plus est, selon le rapport *L'alphabétisation familiale, c'est l'affaire de tout le monde*, (tiré de Valcin, 2012) «...certains alphabétiseurs insistent pour que l'alphabétisation familiale s'adresse simultanément à deux générations réunies dans un même processus d'apprentissage. C'est selon eux la meilleure façon de redonner aux familles leur place et leur pouvoir de premiers éducateurs. Ils soutiennent que les

³² Il faut se rappeler que tous les parents sont intéressés à la réussite de leurs enfants à l'école et dans la vie (Vautour, 2012).

stratégies d'intervention doivent se cristalliser sur la formation des adultes et celle des enfants et qu'il faut intervenir sur le plan : de l'éducation des adultes; des compétences parentales (entraide-parents); de la petite enfance (de 0 à 5 ans); de la scolarité (de 6 à 16 ans); et du partage de l'expérience familiale. »

Selon Côté, quand on recherche les compétences parentales, on identifie quatre lieux de compétences :

- *Chaque parent, comme personne, dans ses tâches éducatives.*
- *Le couple parental, les compétences de la paire, ou du sous-système parental.*
- *Les enfants, face aux parents et dans la fratrie.*
- *Et l'environnement, pour soutenir et faciliter l'exercice des compétences des parents et des enfants : familles d'origine, parenté, amis, voisins, école, loisirs, les conditions de travail, les organismes du réseau institutionnel et les organismes communautaires visant le support parental, les cours et les policiers, les ministères qui subventionnent ces organismes et en déterminent les politiques, et le support financier et fiscal.*

Le modèle et les divers montages suggérés dans le cadre de cette recherche tentent de s'appuyer le plus possible sur ces lieux de compétences (parents, enfants, environnement) pour guider le cadre d'intervention et les propositions andragogiques.

1.2 Un cadre d'analyse basé sur des fonctions et des tâches parentales

Plusieurs projets en alphabétisation familiale ont comme point de départ le développement des compétences de base chez les parents (aussi nommées compétences en littératie ou compétences essentielles). Cette approche propose que le développement des compétences de base ou essentielles chez les parents aura un effet bénéfique direct sur le développement de l'enfant et sur sa réussite scolaire. Bien que les objectifs et les résultats visés par cette approche soient légitimes, elle a connu peu de succès à rejoindre les parents, et plus particulièrement les parents ayant de plus faibles compétences de base. Côté (2000) parlera des obstacles créés par les approches institutionnelles (et leur contexte professionnel) qui insistent trop sur les problèmes et les carences des parents, plutôt que sur leurs besoins.

Inspiré par ce constat, ce projet de recherche tente d'offrir une autre perspective. Il propose une approche andragogique de développement des compétences chez les parents moins alphabétisés plutôt qu'une approche d'alphabétisation familiale proprement dite. Notre intérêt consiste à développer de façon stratégique les

compétences des parents, plutôt que de les « alphabétiser » dans le sens plus classique du terme. Nous croyons que dans un premier temps, les parents veulent apprendre à faire les bonnes interventions auprès de leurs enfants en s'appuyant sur un ensemble de compétences (y compris les compétences de base), pour exercer le plus efficacement possible leurs fonctions parentales. Conséquemment, les points de départ de notre analyse de besoins et de nos propositions andragogiques sont les fonctions et les tâches parentales.

« Par ailleurs, la plupart des compétences visées dans les programmes analysés visent majoritairement les compétences essentielles et les compétences parentales. Il nous paraît ainsi très pertinent de favoriser des activités qui permettent de traiter de manière transversale plusieurs types de compétences (essentielles, parentales, génériques, socioculturelles, spécifiques), afin d'une part, de renforcer le développement de ces compétences de manière itérative; et d'autre part, d'élargir l'éventail des compétences abordées dans le cadre d'un programme en Colombie-Britannique visant à la fois l'alphabétisation familiale et l'intégration des femmes immigrantes. » (Collège Éducentre, 2012)

Les fonctions parentales selon Côté

Selon Côté (2000), les fonctions parentales comprennent « *un ensemble d'activités visant à assurer la production et le développement d'enfants aptes à bien fonctionner dans une société donnée. ...elles reposent sur l'exercice de compétences précises, c'est-à-dire d'habiletés comportementales et relationnelles, et sur des attitudes, des valeurs et des croyances précises.* » Côté relève quatre fonctions parentales : Nourrir (sur le plan affectif et intellectuel), Protéger, Guider et Contrôler. Toujours selon Côté (2000), la société est responsable d'offrir un support aux parents pour qu'ils puissent remplir adéquatement leurs fonctions.

Quelles compétences mènent à la réalisation de ces fonctions? Qu'entend-on par compétences parentales? Côté (2000) nous propose trois éléments de définitions:

- Habiletés concrètes, fondées sur des capacités et des connaissances intellectuelles, relationnelles et comportementales, et sur des valeurs, des croyances, des connaissances et des attitudes qu'on utilise dans des situations concrètes, pour obtenir la réalisation efficace et efficiente d'actions et atteindre un objectif.
- Capacité de faire face à des situations et de les utiliser pour réaliser une action et atteindre un objectif, d'après des standards généralement acceptés, avec efficacité, efficacité, en temps opportun et de façon

appropriée.

- Habiletés spécifiques pour répondre aux besoins de l'enfant, perçu comme incompetent sur le plan juridique, et dans les faits.

Selon Côté (2000), «...*les compétences parentales sont donc les habiletés concrètes qui permettent de nourrir les enfants, de les protéger, de les guider et de les contrôler de façon efficace et efficiente, d'après des standards généralement acceptés, pour qu'ils deviennent des personnes aptes à bien fonctionner dans la société. Ces compétences varient avec les situations, l'environnement, le milieu culturel, et les étapes du cycle familial.*»

Côté estime que plusieurs parents ne jouissent pas des conditions, non plus qu'ils ne possèdent les acquis personnels leur permettant de remplir adéquatement ces fonctions. Beaucoup de ces parents ont aussi l'impression que la société actuelle a tendance à leur faire porter toutes les responsabilités des problèmes dans le développement des enfants³³. Qui plus est, selon le Conseil supérieur de l'Éducation (MEQ, 2012), «...*plusieurs parents ressentent une certaine anxiété en ce qui a trait à l'entrée à l'école de leur enfant... De fait, les écoles ont souvent des attentes implicites au regard de la préparation des enfants qui arrivent en maternelle. Or, les parents ne disposent pas tous des mêmes ressources et l'école ne saurait attendre d'eux qu'ils aient atteint des objectifs précis avec leur enfant, par exemple dans le domaine de la littératie. ...Si les parents peuvent être un soutien pour l'enfant qui entre à la maternelle, ils ont aussi, à cette période, leurs propres besoins, leurs questionnements et leurs attentes. Certains chercheurs estiment que les relations école-famille, connues pour influencer la réussite éducative des enfants, se fixent tôt dans le parcours scolaire de ceux-ci.*»

Définir une matrice de fonctions et de tâches parentales

Selon Côté (2000), les fonctions parentales et les compétences requises varient selon les sociétés et les groupes sociaux. Les personnes peuvent définir ce qu'elles entendent comme fonctions importantes, comme tâches qui en découlent, mais c'est la société ou l'environnement qui leur fera savoir si leur jugement est acceptable.

³³ Selon Côté (2000), il est intéressant de noter que les divers organismes œuvrant auprès des parents et des enfants doivent tous simultanément remplir les fonctions liées à leur mission institutionnelle et présenter les attitudes mentionnées comme compétences parentales individuelles afin de soutenir adéquatement les fonctions parentales et familiales.

Dans le cas qui nous intéresse, il reste un travail important à faire : définir une matrice des compétences parentales pour une intervention auprès des familles de Terre-Neuve-et-Labrador. Ces compétences devraient pouvoir soutenir l'exécution de tâches parentales liées aux diverses fonctions parentales jugées pertinentes pour ces familles.

« Sélectionner une matrice d'alphabétisation familiale » : ... Le programme de Pluri-elles devrait inclure l'acquisition de compétences parentales, l'éveil à la lecture et à l'écriture, l'engagement parental sur le plan scolaire, le rôle des pères et la participation citoyenne à la vie communautaire en contexte canadien, à partir de la culture d'origine des immigrants. » (Tiré de Bisson 2009)

Ceci dit, le développement des compétences parentales ne doit pas être perçu comme un objectif ultime de développement des parents ou une finalité en soi, mais davantage comme une stratégie efficace dans le développement continu des compétences des adultes.

« ... notre tâche est de développer des conditions pour que les parents non seulement nous fassent connaître leurs compétences, actuelles et potentielles, comment ils remplissent leurs fonctions parentales et comment ils peuvent apprendre à les remplir de façon plus efficace si nécessaire; mais aussi que les parents développent une connaissance nouvelle de leurs capacités et de leurs compétences parentales, qui émerge des questions et des actions différentes, innovatrices et orientées vers le développement des solutions. » (Shazer et Berg tiré de Côté, 2000)

Section 2 : Présentation du modèle préconisé³⁴

Les montages andragogiques que propose ce projet de recherche pour les parents francophones des différentes régions de Terre-Neuve-et-Labrador s'appuient sur le modèle du Réseau pour le développement de l'alphabétisme et des compétences (RESDAC). Ce modèle vise le développement de multiples compétences de façon intégrée : on s'intéresse davantage au développement de l'alphabétisme qu'au développement de l'alphabétisation proprement dite, souvent considérée comme une fin en soi. En effet, dans un paradigme qui soutient d'abord et avant tout le développement de l'alphabétisme des adultes moins alphabétisés, toutes les ressources communautaires peuvent être mises à contribution : aussi bien le milieu scolaire, le milieu économique que le milieu communautaire et culturel. Dans le modèle proposé, les programmes deviennent des moyens complémentaires pour assurer l'épanouissement de l'alphabétisme des adultes. Il s'éloigne sciemment des interventions unilatérales, menées en silo, mettant l'accent sur la reddition de comptes interne et centrées sur les programmes et les établissements dont l'existence même devient trop souvent l'ultime finalité.

2.1 Le modèle en quatre composantes³⁵

Le modèle proposé s'articule autour de services intégrés et il s'appuie sur un constat tiré des dernières grandes enquêtes internationales sur l'alphabétisme des adultes selon lesquelles « *les compétences d'alphabétisme sont comme des muscles : plus on les exerce, peu importe le contexte, mieux elles se maintiennent et plus elles s'améliorent rapidement.* » C'est pourquoi ce modèle avance qu'une approche intégrée de services éducatifs ne ralentit nullement le développement des compétences d'alphabétisme, comparativement à un programme d'alphabétisation traditionnel à temps plein. En effet, les compétences d'alphabétisme peuvent se maintenir et se développer autant dans un contexte réel (p. ex. le développement personnel ou le développement parental), que dans un contexte d'alphabétisation plus scolarisant où l'accent porte exclusivement sur l'apprentissage plus abstrait de la lecture, de l'écriture et du calcul. Les quatre composantes du modèle sont les suivantes : analyse du milieu; création de

³⁴ La section 2 est tirée de Lurette 2011, document présentant le *Modèle de développement de l'alphabétisme et des compétences pour les adultes francophones du Canada*.

³⁵ Pour plus d'informations sur le modèle du RESDAC, nous vous invitons à consulter un document exhaustif sur le site Web du RESDAC : <http://resdac.net/>. Vous trouverez également dans la troisième partie de ce document l'illustration d'une telle approche adoptée à Hawkesbury, en Ontario, et fondée sur une vingtaine d'années de recherches-actions et de pratiques réflexives sur le terrain.

partenariats stratégiques; montage d'interventions andragogiques adaptées; rétroaction et réévaluation des actions.



Même si elles sont présentées l'une à la suite de l'autre, les quatre composantes du modèle ne devraient pas être perçues de façon linéaire. Une approche judicieuse pour développer des interventions inspirées du modèle serait d'analyser et de travailler chacune des composantes de façon simultanée et interreliée. Les composantes devraient s'influencer

mutuellement, dans une dynamique continue de développement de services. Dans ce sens, une composante n'arrête pas nécessairement là où l'autre débute, des zones de chevauchement et d'interdépendance existent entre chacune. Ainsi, le modèle devrait toujours présenter des analyses et des interventions andragogiques en mouvement et en évolution dans une communauté.

Première composante : Analyse du milieu

Partout au Canada et ailleurs dans le monde, on constate qu'une grande partie de la clientèle dite « naturelle » pour les programmes d'alphabétisation des adultes n'a été que très partiellement rejointe par les tentatives traditionnelles de recrutement (OCDE, 2003, tiré de Gobeil, 2006). Ainsi, les stratégies utilisées ont difficilement contourné les barrières à la formation auxquelles font face les apprenants adultes, surtout les apprenants moins alphabétisés³⁶. Le recrutement et le maintien des

³⁶ Selon Myers et de Broucker (2006), «... le taux de participation à des programmes de formation des adultes au Canada est bien en-deçà des normes internationales. Le Canada affiche des taux de participation à la formation liée à l'emploi plus faibles que ceux de nombreux pays développés, dont les États-Unis. Plusieurs observateurs attribuent le problème à des systèmes **d'apprentissage des adultes** qui sont

apprenants en formation, et plus particulièrement en démarche d'alphabétisation, restent très difficiles; il faut donc constamment innover. Les conditions socioéconomiques du milieu et les besoins des populations locales demeurent des enjeux incontournables si nous voulons rejoindre les gens. Cette première composante, trop souvent escamotée ou tenue pour acquise, constitue pourtant un des leviers inéluctables pour faire émerger l'expression de la demande de formation chez les adultes (Bélanger et Voyer, 2004). Nous croyons par ailleurs qu'il existe un lien essentiel entre une meilleure compréhension du milieu dans lequel vivent les adultes moins alphabétisés et le développement de nouveaux services de formation mieux intégrés et mieux adaptés aux besoins de ces adultes.

Deuxième composante : Création de partenariats stratégiques locaux

Le modèle de développement de l'alphabétisme proposé implique l'élaboration d'approches novatrices pour tisser des liens pertinents entre les besoins des adultes moins alphabétisés d'une communauté et les ressources disponibles dans cette communauté. Dans cette perspective, il importe que les intervenants en éducation des adultes comprennent bien les besoins des adultes moins alphabétisés et les contextes dans lesquels ils pourront y répondre. Pour ce faire, nous proposons de mettre en place un processus de concertation locale, qui permettrait à la fois une analyse plus riche du milieu en partageant les divers points de vue, et la naissance de nouvelles alliances entre organismes. Cette façon de faire permettrait d'offrir une programmation locale d'éducation des adultes plus pertinente et plus cohérente, en fonction des besoins des adultes de cette communauté.

Troisième composante : Montage d'interventions andragogiques adaptées

Le dialogue installé entre les partenaires pourra mener à l'adaptation des services de formation existants ou à la mise sur pied de nouveaux programmes de formation qui répondent aux besoins des adultes, tout en respectant les mandats des divers partenaires. Il sera ainsi plus facile, en organisant une offre conjointe de services, d'accéder aux diverses ressources humaines et financières qui permettront d'offrir plus de services pédagogiques et de soutien logistique aux adultes (p. ex. les services de transport et de gardiennage). En fin de compte, le tout entraîne une plus grande capacité collective de la communauté à mieux servir les adultes. Dans la conception de tels projets, il importe d'adopter une perspective large des besoins des adultes peu

complexes, incohérents et incomplets. De plus, on constate une tendance lourde et généralisée : les ressources en formation des adultes rejoignent toujours les effectifs les plus qualifiés. » (Tiré de Lurette, 2011)

alphabétisés, pour mieux identifier les multiples compétences qu'ils doivent développer afin de poursuivre un projet personnel qui les intéresse et qui répond à leurs besoins.

Quatrième composante : Rétroaction et réévaluation des actions dans le cadre du modèle

Malgré toute la bonne volonté des partenaires locaux qui souhaitent mettre en place des initiatives inspirées du modèle préconisé, le plus grand défi pour les apprenants adultes et pour les réseaux d'éducation des adultes demeure l'ajustement aux changements socioéconomiques. Ils sont engendrés par des conjonctures sur lesquelles les intervenants locaux ont peu d'emprise, mais ils peuvent grandement influencer leur capacité d'action et la vie des apprenants adultes.

Dans les cycles économiques, comme dans les mouvements sociaux et politiques, il y aura toujours des périodes où le chômage et les pertes d'emplois seront plus élevés, où les besoins des apprenants adultes seront importants, mais les solutions à court terme plus difficiles à trouver. Il y aura toujours des géographies complexes qui posent des défis énormes, des distances à couvrir, l'isolement de certaines populations francophones... Il n'y a pas de solutions miracles à tous ces défis; espérons seulement que le modèle proposé pourra faciliter la mise en place d'une partie de la réponse pour les communautés francophones de Terre-Neuve-et-Labrador.

2.2 Première composante du modèle proposé: L'analyse des besoins des parents apprenants au cœur de l'intervention andragogique

Les enquêtes internationales ont révélé que les adultes limités à exécuter des tâches nécessitant des compétences de niveaux 1 et 2³⁷, adultes que l'on nommera « adultes moins alphabétisés », sont nombreux au Canada. De plus, ils ont des besoins multiples et complexes. La plupart doivent travailler pour subvenir à leurs besoins et à ceux de leurs familles. Tous visent le meilleur pour leurs enfants. Pour y arriver, certains peuvent devoir apprendre à mieux communiquer en anglais dans un milieu comme Terre-Neuve-et-Labrador, où le français est minoritaire et où la langue dominante est l'anglais. D'autres doivent se réappropriier le français comme langue première pour mieux soutenir leurs enfants en milieu scolaire francophone.

Les besoins des adultes moins alphabétisés sont difficiles à cerner. S'ils sont distincts d'un individu à l'autre, ils s'inscrivent aussi dans les réalités plus larges des communautés. Dans le cas qui nous intéresse, il faut se demander comment développer chez les adultes moins alphabétisés les compétences nécessaires pour répondre à leurs divers besoins parentaux spécifiques à la réalité des francophones de Terre-Neuve-et-Labrador, tout en concevant des projets qui répondront aux besoins collectifs de la communauté. L'analyse du milieu (première composante du modèle), nécessaire pour répondre efficacement aux besoins des personnes apprenantes est donc une étude des besoins de chaque personne, mais aussi une compréhension de ces besoins dans le contexte plus large de la communauté.

Dans cet exercice, il nous paraît important que les intervenants locaux comprennent bien les incidences des contextes culturel, socioéconomique et éducatif sur la dynamique du milieu local et sur les adultes qui y vivent. Il leur faut cerner dans

³⁷ Les niveaux prescrits dans le cadre des enquêtes internationales sur l'alphabétisme et les compétences des adultes nous donnent quelques éclaircissements sur les profils de compétences de base de notre clientèle cible. Dans le cadre de ces enquêtes, certains groupes d'adultes ont démontré une capacité maximale à exécuter des tâches de niveaux 1 et 2 (sur une échelle de 5 niveaux). On constate que ces adultes ont développé certaines compétences essentielles de façon limitée, car ces dernières ne peuvent soutenir l'exécution de tâches au-delà des niveaux de complexité 1 et 2. Le niveau 3 est estimé requis pour bien fonctionner dans l'économie moderne et la société du savoir; en général, les adultes limités à exécuter des tâches de niveaux 1 et 2 pour certaines compétences sont moins aptes à tirer profit des possibilités d'apprentissage formel, mais aussi des possibilités informelles et autonomes. Ceci dit, les niveaux ne sont pas attribués aux adultes comme tels, mais bien aux tâches qu'on leur demande de faire. Un adulte peut donc posséder des compétences de niveaux 1, 2, 3, 4 ou 5, tout dépendant de quelle compétence on parle. Cette description a pour but de nous aider à mieux situer les adultes qui sont limités à exécuter ces niveaux de tâches pour certaines compétences. Dans ce sens, on utilisera l'appellation « **adultes moins alphabétisés** », lorsque l'on voudra parler d'adultes qui auraient développé certaines compétences essentielles ne pouvant soutenir l'exécution de tâches au-delà des niveaux de complexité 1 et 2.

quelle mesure certaines réalités culturelles et sociales peuvent influencer la nature des services de formation à concevoir pour les adultes et parents francophones. Les interventions doivent tenir compte de certains de ces éléments³⁸. À partir de ces analyses, on pourra plus facilement planifier des interventions andragogiques qui répondront aux besoins des parents adultes, tout en s'ancrant dans un contexte socioéconomique et culturel propre à leur communauté d'appartenance.

L'analyse du milieu a également pour but de déterminer les multiples barrières qui se dressent entre l'apprenant potentiel et son adhésion fructueuse à un cheminement de développement des compétences. Ainsi, les solutions proposées feront en sorte d'abolir ces irritants ou à tout le moins, de minimiser leurs répercussions. Les obstacles s'érigeant entre le candidat adulte et un processus concluant d'acquisition de compétences se divisent en trois catégories relatives aux *institutions*, aux *situations* et aux *conditions psychosociales*. Enfin, la compréhension des interrelations, souvent dysfonctionnelles, entre les diverses ressources éducatives locales devient aussi partie intégrante d'un portrait réaliste des besoins des apprenants et de leur milieu.

L'analyse de besoins des parents apprenants dans chacune des régions de Terre-Neuve-et-Labrador

Une première analyse du milieu ou analyse de besoins chez les adultes francophones de Terre-Neuve-et-Labrador a déjà été entamée dans le cadre de la première partie de cette recherche. Nous présentons ici quelques questions clés qui, nous l'espérons, sauront guider les intervenants dans la poursuite de leur réflexion sur cette première composante.

Quel est le profil de scolarité des membres de la communauté?

Quels sont les besoins des adultes moins alphabétisés de la communauté?

À quels types de barrières psychosociales, institutionnelles ou structurelles les adultes peu alphabétisés de ma communauté font-ils face (p. ex. transport, service de garde, présence ou non de programmes dans le milieu, reconnaissance des apprentissages par le milieu)?

Analyse du contexte culturel

Quel est le profil local de la communauté francophone?

³⁸ Notons entre autres certaines réalités communautaires qui peuvent grandement influencer le choix de la langue d'apprentissage chez les adultes (p. ex. les rapports sociaux entre les groupes culturels et la langue prédominante du milieu de travail).

Quelle est la place de l'anglais dans notre communauté?

Quelles sont les ressources communautaires et éducatives accessibles aux apprenants adultes qui pourraient être intéressés à la mise en place d'interventions andragogiques adaptées?

Quels sont les historiques de collaboration entre organismes?

Comment utiliser au maximum les ressources existantes sur un territoire donné pour offrir une formation de qualité et peu coûteuse aux apprenants moins alphabétisés?

Comment pourrais-je approfondir les besoins (p.ex. rencontres d'adultes, groupes focus)?

2.3 Deuxième composante du modèle du RESDAC : La création de partenariats stratégiques locaux dans une approche intégrée

La deuxième composante sur laquelle repose le Modèle intégré est **la création de partenariats stratégiques locaux**. Cette étape exige un véritable investissement de temps et une ouverture d'esprit privilégiant la négociation et la collaboration. La mise en commun de ressources permet alors d'améliorer sensiblement les différentes phases de l'analyse menant à l'élaboration de formations axées à la fois sur les besoins et les profils des apprenants, et sur les besoins et les différents contextes communautaires. La création de partenariats stratégiques locaux nourrit également l'analyse du milieu en lui fournissant des éléments supplémentaires d'information qui favorisent une meilleure adaptation aux conditions locales. De là, une capacité accrue à attirer la clientèle ciblée et à lui proposer des interventions andragogiques porteuses.

L'intégration de services se réalise par des partenariats qui rendent possible une offre simultanée et conjointe des services de formation pour adultes. Dans une telle approche, ces services intégrés joignent les étapes de formation normalement proposées de façon distincte et linéaire, permettant ainsi à des apprenants peu alphabétisés d'entamer le développement de compétences multiples en synchronicité (compétences essentielles, génériques, langagières et parentales). Ces apprenants peuvent donc bénéficier de programmes de développement des compétences parentales ou autres auxquels ils auraient habituellement difficilement accès à cette étape de leur processus d'acquisition des compétences d'alphabétisme. À ce palier d'intégration, les intervenants s'interrogent sur les programmes ou services que l'on peut combiner afin que l'intervention andragogique favorise le développement des compétences selon les besoins des adultes ciblés. L'approche conjointe inter-programmes facilite l'intégration des apprenants peu alphabétisés à des projets de formation qui répondent davantage à leurs besoins et à leurs réalités.

L'intégration des compétences passe nécessairement par l'intégration des services

Plutôt que de se limiter à analyser un apprenant adulte en fonction d'un programme particulier, l'approche par compétences prend en compte l'ensemble des besoins des apprenants adultes dans leur communauté sur le plan des compétences à développer. Une telle approche vise ultimement à favoriser le développement des compétences multiples des apprenants adultes tout au long de la vie (*continuum* de compétences) par une offre de services éducatifs intégrés lorsque nécessaire (*continuum* de services d'apprentissage) dans une communauté donnée.

Cette démarche andragogique s'intéresse donc à tout le *système* d'apprentissage pour adultes : les dispositions et besoins des adultes ciblés; la nature des objets d'apprentissage qui en découlent; les modes d'apprentissage (les modes de transmission des contenus d'enseignement et les modes de développement des nouvelles compétences); l'environnement d'apprentissage (communauté, modes de soutien, etc.); et enfin, les éventuels transferts d'apprentissages. Nous croyons que tous ces éléments doivent être considérés dans la conception d'une intervention andragogique basée sur l'approche par compétences.

Les partenariats stratégiques

Nous soutenons qu'il est plus efficace pour un réseau local de services pour adultes de concevoir ses programmes de formation dans le cadre d'un *continuum* de services, sans distinction quant aux prestataires de services. Selon nous, cette stratégie rejoint plus facilement le bassin d'apprenants adultes et contourne ainsi plusieurs barrières au retour en formation. De plus, l'approche du *continuum* de services favorise la présentation de plusieurs services à la clientèle ciblée dans une même offre, ce qui simplifie la perception que celle-ci peut avoir du système d'éducation pour adultes. Ce cheminement nous semble évidemment plus compatible avec une perspective de développement continu des compétences par des initiatives de formation conçues en ce sens. Comme le souligne Vautour (2012), il importe :

« [D'] *intégrer et concerter les activités communautaires, familiales et parentales et les services aux familles offerts par les divers partenaires pourvoyeurs de services, en vue de mettre en valeur et d'optimiser les ressources et les efforts déployés.* »

Les organismes communautaires œuvrant auprès des adultes moins alphabétisés ont élaboré des approches mieux intégrées pour les aider à confronter les nombreux

obstacles qu'ils ont à surmonter dans leur environnement quotidien, mais aussi lors du passage obligé pour s'adapter à une société changeante. Dans la plupart des cas, l'approche des services intégrés nécessite diverses formes de partenariats stratégiques. Bien que cette façon de faire semble largement gagnante pour rejoindre les adultes moins alphabétisés et faciliter le développement de leurs compétences, elle comporte plusieurs défis.

« Établir des partenariats stratégiques avec des partenaires communautaires de divers secteurs (intervenants dans des programmes destinés aux parents et aux familles, directions scolaires, etc.), en vue de répondre à la réalité des parents, des enfants, des familles, des écoles et des communautés. Les personnes apprennent tout au long et dans toutes les sphères de la vie. L'engagement et la participation active de la part de la direction auront une influence favorable à la participation des parents aux activités scolaires. Toutefois, même avec une excellente collaboration de ce côté, l'école ne parviendra pas à elle seule à relever le défi de la faible participation des parents aux activités scolaires et communautaires. » (Vautour 2012)

Les partenariats stratégiques provinciaux et les partenariats stratégiques dans chacune des régions

Dans le cadre de la première partie de cette recherche, certains partenariats stratégiques provinciaux et régionaux ont déjà été entamés autour de la clientèle adulte francophone ayant des besoins de développement des compétences. Ceci dit, nous vous présentons ici des questions clés qui, nous l'espérons, sauront guider les intervenants dans leur réflexion sur la deuxième composante du modèle. Elles visent à soutenir le travail de partenariat stratégique nécessaire à la mise en place du modèle proposé. Ces questions clés devront être explorées par les partenaires associés à cette recherche, au moment de la mise à l'essai du modèle intégré de développement des compétences chez les francophones de Terre-Neuve-et-Labrador.

Rassembler les ressources de la communauté pour le développement des compétences des adultes

- Quels sont les partenaires les plus susceptibles de travailler ensemble?
- Quelle est l'idéologie dominante de chaque partenaire? Quel impact a-t-elle sur sa culture organisationnelle et sa capacité de participer à des partenariats?
- Quelle vision du partenariat chaque partenaire a-t-il?
- Quelle structure pourrions-nous mettre en place ou utiliser pour favoriser la concertation?
- Quels sont les partenariats nécessaires pour élaborer des interventions intégrées?

Élaborer un processus local de planification de l'éducation des adultes

- Comment peut-on faciliter la planification des services locaux de formation aux adultes en respectant les champs de compétence et les exigences de chacun en matière de reddition de comptes?
- Dans ce sens, y a-t-il des partenariats stratégiques à développer avec certains partenaires naturels?
- Est-il nécessaire de créer un lieu privilégié de mise en commun des ressources (p. ex. guichet unique, comité conjoint pour une initiative précise, table de concertation, centre multiservice, etc.)?
- Si oui, comment convaincre ces partenaires d'instaurer un tel système centralisé?
- Si oui, quelles activités ou quels services mettre en commun (p.ex. accueil, inscription, évaluation des niveaux d'alphabétisme, recherche des besoins des apprenants, gestion de dossiers pédagogiques et administratifs)?

Établir des ententes de collaboration et des partenariats stratégiques pour opérationnaliser les interventions andragogiques

- Comment peut-on assouplir les barrières structurelles qui limitent la participation des adultes moins alphabétisés?
- Comment peut-on assouplir les barrières psychosociales qui limitent la participation des adultes moins alphabétisés?
- Comment implanter une intervention conjointe où tous les partenaires se sentiront gagnants sur les fronts suivants : le respect des impératifs administratifs; le respect des champs de compétence; le respect des philosophies d'intervention (formation, insertion, etc.)?

2.4 Troisième composante du modèle du RESDAC : Le montage andragogique en réponse aux besoins de développement des compétences des parents

L'approche andragogique du modèle du RESDAC comporte l'avantage d'intégrer l'alphabétisation dans une perspective plus large, afin de répondre plus facilement aux besoins des apprenants adultes peu alphabétisés. Ainsi, le processus d'alphabétisation *s'intègre* à une initiative globale de développement des compétences. Ceci dit, la conception d'une intervention de formation pour les personnes moins alphabétisées exige une perspective large des besoins de ces adultes pour mieux cerner les multiples compétences qu'ils doivent développer afin de poursuivre un projet personnel qui répond à leurs besoins. Pour ce faire, les intervenants doivent savoir décortiquer les divers types de compétences que l'on pourrait chercher à inculquer chez les adultes moins alphabétisés en fonction de leurs besoins parentaux.

Or, nous croyons que l'approche traditionnelle des programmes d'alphabétisation, comme celle des autres types de programmes classiques en formation des adultes, peut être trop réductrice³⁹; elle ne permet pas toujours de répondre aux besoins des apprenants de façon efficace ni de tenir compte de leurs contextes de vie. À notre avis, une intervention andragogique efficace auprès des adultes moins alphabétisés doit tenir compte de la multitude de compétences que ceux-ci doivent intégrer pour réaliser les apprentissages visés dans leur projet personnel. Ces diverses compétences doivent s'imbriquer les unes aux autres. Les intervenants doivent donc être en mesure de bien cerner ces types de compétences et de comprendre leurs interrelations.

Rattacher le développement des compétences pour réaliser le montage d'une intervention andragogique

Dans le montage d'une intervention andragogique qui tente de répondre aux besoins des adultes moins alphabétisés et de la communauté, l'approche intégrée préconisée doit se développer sur deux plans. Le premier palier d'intégration fait partie du montage didactique dans lequel on conçoit le développement de multiples types de compétences de façon unifiée/intégrée, à l'intérieur d'une même intervention, en réponse à l'analyse des besoins des adultes peu alphabétisés ciblés. Le second palier d'intégration est réalisé grâce aux partenariats par lesquels des services de formation pour adultes peuvent être mis en commun et offerts de façon simultanée et intégrée (voir la deuxième composante à la section précédente).

Au premier palier d'intégration, les intervenants s'interrogent sur les compétences que l'intervention souhaite développer chez les adultes ciblés en regard de leurs besoins. Quelle place occuperont les compétences essentielles, les compétences génériques, les compétences langagières en langue seconde ou les compétences spécifiques (p. ex. les compétences parentales) pour répondre aux besoins de communication et d'interaction dans les divers projets personnels des adultes ciblés? Notons que pour l'ensemble de ces compétences, les besoins des apprenants déterminent à quel degré chaque type de compétence mérite d'être développé et dans quelle mesure l'offre de services devrait en tenir compte.

³⁹ Les programmes offerts aux adultes peu alphabétisés sont trop souvent étroits et ne prennent pas en compte l'ensemble des besoins. Ainsi, la plupart des services de formation sont axés sur l'acquisition de compétences pointues et spécifiques répondant davantage aux exigences circonscrites des programmes. Par exemple, la plupart des programmes d'alphabétisation se centrent uniquement sur l'amélioration de certaines compétences de base (lecture, écriture, calcul, informatique). Bref, très peu de services d'éducation aux adultes visent le développement de plus d'un type de compétence dans une même initiative et de façon intégrée.

Des montages andragogiques dans chacune des régions

Nous vous présentons ici des questions clés qui, nous l'espérons, sauront guider les intervenants dans la poursuite de leur réflexion sur la troisième composante du modèle, leur permettant de poursuivre le travail de montage andragogique nécessaire à la mise en place du modèle proposé. Dans ce sens, ***certaines réponses à ces questions clés sont abordées dans les sections suivantes***, alors que d'autres devront être examinées par les partenaires associés à cette recherche, au moment de la mise à l'essai du modèle intégré de développement des compétences chez les francophones de Terre-Neuve-et-Labrador.

Réflexions sur le développement des compétences d'alphabétisme et d'autres types de compétences

- Quelles sont nos réflexions sur les compétences? Quels sont les besoins des adultes en regard de ces compétences?
- Quelles compétences les plus importantes souhaitons-nous développer dans la nouvelle intervention, selon les besoins des adultes?
- Quelle place occuperont les compétences langagières en langue seconde pour répondre aux besoins d'intégration, de communication et d'interaction dans les divers projets personnels des adultes ciblés?

Rattacher le développement des compétences d'alphabétisme au développement d'autres types de compétences pour réaliser le montage d'une intervention andragogique

- Comment associer, dans une même intervention, le développement des compétences d'alphabétisme et des autres compétences?
- Peut-on concevoir des interventions éducatives qui permettent aux compétences d'alphabétisme de jouer un rôle fondamental et stratégique dans l'acquisition et le développement de compétences parentales?

2.5. Quatrième composante du modèle du RESDAC : La rétroaction, l'évaluation et l'ajustement des actions : un continuum d'évaluation

La dernière composante du modèle intégré, est celle de **la rétroaction, de l'évaluation et de l'ajustement des actions** à l'épreuve de la réalité. La souplesse et la capacité de revoir certaines orientations des interventions afin de les améliorer, toujours dans le meilleur intérêt de sa clientèle, doivent faire partie intégrante de

cette approche novatrice. Ce souci constant de perfectionnement s'alimente de l'analyse des données recueillies auprès des divers partenaires comme des apprenants eux-mêmes, et ce, au cours des étapes d'élaboration, d'implantation et de réalisation. En bref, une formation intégrée s'appuyant sur de multiples services doit toujours être placée en observation dans le but avoué de créer une dynamique de bonification continue, l'une des principales vertus du modèle intégré étant sa souplesse et sa recherche continuelle d'une meilleure adaptation aux besoins de l'apprenant.

Par leur nature multiprogramme et multipartenaire, les initiatives intégrées proposées engendrent diverses ententes de collaboration et de concertation entre les instances locales. Nous sommes conscients que la mise en place de telles initiatives n'est pas une mince tâche. Toutefois, après un cycle de partenariats stratégiques et d'offre de services intégrés, tout sera sans doute plus facile pour les partenaires, les nouvelles expériences se construisant sur les acquis des expériences initiales révisées et enrichies grâce à des retours réflexifs. S'ensuivront éventuellement d'autres partenariats et initiatives, lesquels devraient contribuer à établir une communauté d'apprentissage plus cohérente. (Lurette, 2011)

« Une évaluation peut permettre notamment de :

- *Rendre compte du travail accompli.*
- *Faire connaître les stratégies qui portent fruit et celles qui échouent.*
- *Tirer des enseignements susceptibles d'éclairer la prise de décision.*
- *Réaliser une évaluation du rapport coût-efficacité des différentes stratégies.*
- *Faire valoir les initiatives de grande qualité.*
- *Gérer plus efficacement les initiatives. » (Vautour, 2012)*

La rétroaction, l'évaluation et l'ajustement des actions dans chacune des régions

Nous vous présentons ici des questions clés qui, nous l'espérons, sauront guider les intervenants dans leur réflexion sur la quatrième composante du modèle, leur permettant de poursuivre le travail visant la mise en place du modèle proposé. Dans ce sens, certaines réponses à ces questions clés sont abordées dans les sections suivantes, alors que d'autres devront être examinées par les partenaires associés à cette recherche, au moment de la mise à l'essai (et par la suite) du modèle intégré de développement des compétences chez les francophones de Terre-Neuve-et-Labrador.

Quatrième composante : Rétroaction et réévaluation des actions

- Une fois mise en place, comment fonctionne notre concertation?
- Quels sont les points de friction?
- Comment s'établit la communication entre les partenaires?
- Comment fonctionne notre système de référence?
- Quels sont les aspects à améliorer?
- Quels sont les résultats de notre première initiative intégrée?
- Les parents sont-ils satisfaits? Que voudraient-ils améliorer?
- Quel est notre niveau de réussite et d'abandon?
- Quelles améliorations apporter à notre deuxième projet intégré, s'il y a lieu?

Section 3 : Un modèle s'appuyant sur le développement stratégique des compétences chez les parents⁴⁰

3.1 Le concept de compétence

Le développement des compétences étant central au modèle proposé, il nous semble important d'approfondir ce concept avant de proposer des pistes de solution. Il est difficile de donner une seule définition de la compétence. Nous optons tout de même de nous en remettre à des définitions qui inscrivent la compétence dans l'accomplissement de tâches/fonctions parentales, puisque la toile de fond du projet est le développement de compétences chez les parents. Qui plus est, de nombreux cadres de référence soutenant les politiques et programmes d'alphabétisation ou de formation destinés aux adultes canadiens sont basés sur les compétences. Nous observons que la *compétence* est omniprésente dans l'univers de la formation des adultes. *Mais qu'est-ce que la compétence?*

Le concept de compétence et sa relation avec la tâche et la fonction parentale

Il existe un certain nombre de définitions du concept de *compétence*. Toutefois, beaucoup de définitions l'inscrivent dans l'accomplissement de tâches. Dans le cas qui nous intéresse, nous rapprochons volontairement les concepts de *tâche* et de *fonction* dans le contexte de *parent éducateur*. Nous optons donc de présenter les définitions de tâche (parentale) ou de fonction (parentale) du parent éducateur comme suit :

Tâche : Activité accomplie par le sujet en vue d'atteindre des objectifs éducationnels (Legendre, 3^e édition, 2005).

Fonction : Ce que doit accomplir une personne dans son rôle (de parent).

Ceci dit, dans les définitions choisies de la compétence et dans le reste de ce document, nous optons d'associer les termes tâche et fonction dans un contexte de parent éducateur.

Compétence (Générale) : « *Capacité d'une personne à exercer une responsabilité ou à exécuter une tâche/fonction.* » (Landry, F., 1987)

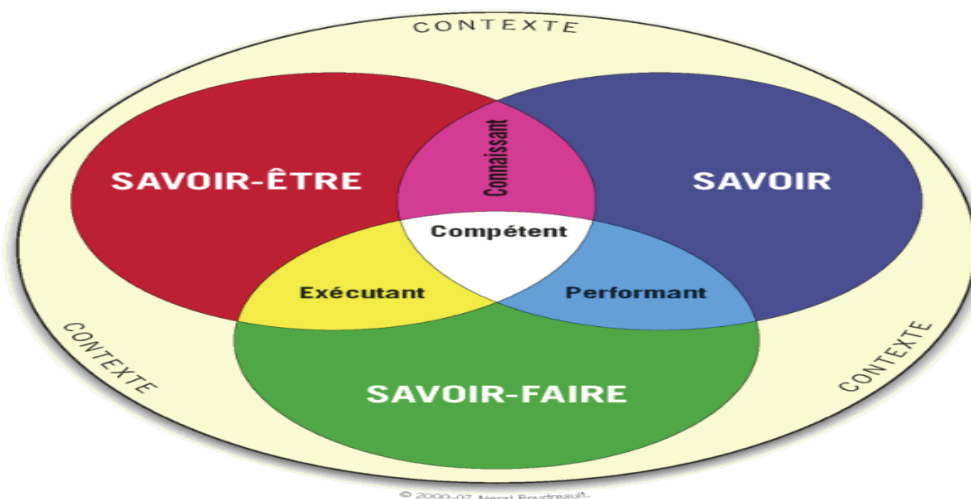
⁴⁰ La troisième section est principalement tirée de Lurette (2012) : *Agir avec compétences, Référentiel pour le développement de compétences professionnelles des organisations et des intervenants dans le contexte d'une démarche andragogique intégrée*, RESDAC, à être publié en 2013.

Compétence (dans une perspective d'apprentissage et de formation) : « Ensemble des dispositions (connaissances, habiletés et attitudes) qui permettent à une personne d'accomplir d'une façon adéquate une tâche/fonction ou un ensemble de tâches/fonctions. » (Legendre, 3^e édition)

La nature de la compétence

Plusieurs perçoivent la compétence comme une « combinaison de connaissances, de capacités à mettre en œuvre ces connaissances, et d'attitudes, c'est-à-dire de dispositions d'esprit nécessaires à cette mise en œuvre (Le Haut Conseil de l'Éducation en France). Elle se décline en savoirs (connaissances), en savoir-faire (pratiques) et en savoir-être (comportements relationnels) ainsi qu'en des aptitudes physiques. Les trois savoirs sont intimement liés. » Le schéma suivant d'Henri Boudreault démontre bien cette interrelation des types de savoirs qui doivent être mobilisés pour permettre aux individus de développer la compétence et de la mettre en œuvre dans toutes sortes de contextes dans le but de devenir *compétents*. (Tiré de Lurette, 2012)

REPRÉSENTATION DE LA COMPÉTENCE PROFESSIONNELLE

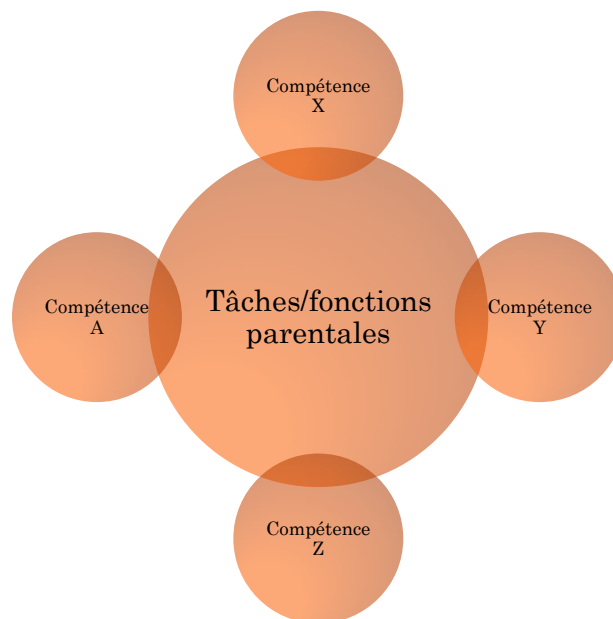


Le Boterf (2008) indique toutefois « qu'un adulte peut posséder des ressources en terme de savoirs, savoir-faire et savoir-être; encore faut-il qu'il sache les utiliser à bon escient dans des contextes particuliers. Il parlera alors d'agir avec compétence. » Dans ce sens, il affirme que, « (...) réduite en unités, la compétence perd son sens. La compétence n'est pas une addition simple de ressources ou de savoirs; dans l'exécution d'une tâche (ou d'une fonction) (comme système de compétences), chaque élément est modifié par les autres; il existe une dynamique interactionnelle entre ces éléments. » Le Boterf soutient que, pour être compétent, il faut savoir conjuguer le fait d'être compétent à celui d'avoir des compétences.

Le développement des compétences

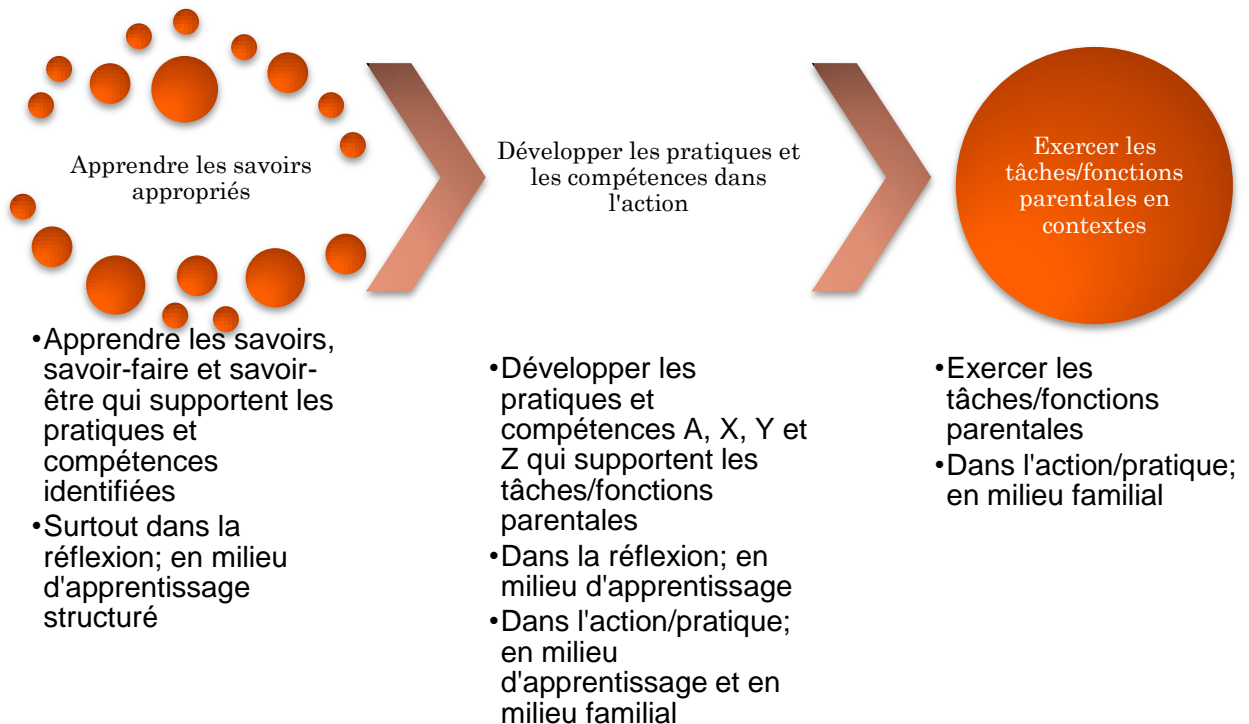
En fonction de sa nature, on peut supposer que le développement efficace des compétences repose sur un va-et-vient stratégique entre l'apprentissage théorique (partie potentielle) et l'action pratique (supporter la tâche ou la fonction). Ce va-et-vient stratégique entre théorie et action est un élément important du modèle proposé. Côté (2000) va dans le même sens lorsqu'il souligne particulièrement l'aspect concret que nous présentent les définitions de compétences parentales. Selon lui, «...*l'attitude semble un élément fondamental dans la compétence, mais la compétence qui demeure au niveau des intentions n'est pas actualisée, l'enfant n'en profite pas tant qu'elle ne passe pas en actes concrets. Les connaissances théoriques ne sont pas nécessaires, mais utiles pour les intégrer. L'important est l'action et les faits de communication et d'échange entre les parents et les enfants.* »

Quant à la tâche ou la fonction, elle est fréquemment perçue comme une *combinaison de compétences diverses, qui sont intimement liées*. Le schéma suivant démontre cette interrelation des types de compétences qui doivent être mobilisés pour permettre aux individus d'exécuter une fonction parentale et de la mettre en œuvre dans toutes sortes de contextes, afin de devenir *compétents* comme parents.



Les interactions entre savoirs, compétences et tâches/fonctions parentales, dans une dynamique de développement continu.

Le schéma suivant illustre les interrelations entre les types de *savoirs* et les types de *compétences* qui doivent être mobilisés pour permettre aux individus d'exécuter leurs fonctions *parentales* et de les mettre en œuvre dans toutes sortes de contextes familiaux, afin de devenir *compétents* dans ces contextes.



3.2 Type de compétences ciblées par le projet

À notre avis, il existe divers types de compétences pouvant soutenir l'exécution des tâches et fonctions parentales, en formation, ou dans la vie familiale et communautaire. Nous avons déterminé quatre types de compétences dans le cadre de ce projet, lesquelles sont présentées en catégories de compétences pouvant soutenir l'exécution des tâches/fonctions parentales.

Les quatre catégories de compétences

Cette présentation des compétences poursuit deux objectifs principaux. D'une part, cette catégorisation permet de faciliter une meilleure compréhension des compétences pouvant être développées chez les adultes moins alphabétisés dans le cadre de nos initiatives pour répondre à certains besoins parentaux cernés. D'autre part, elle facilite la conception de montages andragogiques s'inspirant du développement de certains types de compétences pour supporter certaines tâches ou fonctions parentales dans des contextes particuliers, afin de répondre aux besoins des parents apprenants; chaque type de compétences fait fréquemment appel à des savoirs et à des contextes de développement particuliers.

Les quatre catégories de compétences :

- Les compétences essentielles (CE)
- Les compétences génériques (CG)
- Les compétences langagières en langue seconde (CL)
- Les compétences spécialisées ou compétences parentales (CP)

Dans le contexte de l'exécution d'une tâche ou d'une fonction parentale, nous croyons que ces divers types de compétences s'imbriquent les uns aux autres, une compétence complétant ou soutenant l'autre dans le processus d'apprentissage ou encore dans l'action. Nous vous présentons une liste de ces compétences dans le tableau qui suit.

Compétences essentielles	Compétences génériques⁴¹	Compétences langagières (en langue seconde)	Compétences spécifiques/parentales⁴²
Communication Rédaction Travail d'équipe Informatique Formation continue Utilisation de documents Calcul Lecture Capacité de raisonnement	La confiance en soi La débrouillardise L'esprit d'équipe La facilité d'adaptation La facilité à apprendre de ses expériences La facilité à faire des tâches répétitives La facilité à travailler sous pression La facilité à communiquer	Lire Écrire Converser Écouter	Attention et écoute, intérêt à l'enfant Respect de l'enfant : perception de l'enfant comme distinct, différencié, ayant sa valeur et son autonomie à développer Respect de soi (le « je » de parents efficaces) Respect des frontières et de l'espace de chacun

⁴¹ Tiré du référentiel de l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA), 2012.

⁴² Tiré de Côté, 2000.

	Le sens de l'observation Le sens de l'organisation Le sens des relations interpersonnelles Le sens des responsabilités Le sens du travail bien fait La facilité de persévérer La confiance aux autres La maîtrise de soi La créativité La facilité à résoudre des problèmes La facilité à se fixer des objectifs La facilité de persuasion L'esprit d'initiative Le leadership		Acceptation des positions de chacun dans la hiérarchie Proximité vs distance Pouvoir et respect des différences Stimulation des capacités, de l'initiative, donc du pouvoir des enfants Proposition de valeurs et de normes claires, fermes et souples Alliances et solidarité Clarté d'expression Remises des responsabilités personnelles Résolution des problèmes : efficacité - régularité – constance ou : inefficacité - chaos - inconstance Résolution des conflits Réceptivité aux messages Empathie vs refuser vs écraser Expression affective : adéquation des sentiments exprimés
--	---	--	--

Première catégorie : Les compétences essentielles

Les compétences essentielles (CE) pour vivre, apprendre et travailler, selon le cadre et la portée que leur a donnés le Bureau d'alphabétisation et des compétences essentielles (BACE)⁴³. Les compétences essentielles sont mises de l'avant par le BACE comme les neuf compétences fondamentales qui permettent la pleine participation des adultes au marché du travail et dans la collectivité. Elles sont indispensables à une grande variété de tâches au travail ou au quotidien et elles fournissent aux apprenants adultes un fondement sur lequel appuyer l'apprentissage de nouvelles compétences. Elles accroissent les capacités des gens à s'adapter aux changements.

⁴³ Ce bureau relève de la Direction des Ressources humaines du Gouvernement du Canada.

Comme elles sont utilisées dans des situations *authentiques*, elles se situent à différents niveaux de complexité selon la nature de la tâche en situation réelle. La liste des neuf compétences essentielles se trouve dans le tableau ci-haut.

Aujourd'hui, on distingue les compétences de littératie, celles de la numératie, mais aussi les compétences de base en informatique. Parmi les neuf compétences essentielles, certaines relèvent plus des *connaissances* alors que d'autres sont de nature plus *générique*. La capacité de raisonnement, le travail d'équipe, la communication verbale et la formation continue sont considérés comme des compétences génériques essentielles.

Deuxième catégorie : Les compétences génériques

« Une compétence générique est un ensemble de capacités tenant davantage de la personnalité qu'à une fonction précise. Une compétence générique se développe dans l'action et évolue au cours de la vie d'une personne dans diverses expériences de vie et situations de travail. » (Définition tirée du *Manuel des animateurs de la démarche Nos compétences fortes (NCF)*, rédigé sous la direction de Rachel Bélisle, 1996)

Comme c'est le cas pour les compétences essentielles, les compétences génériques agissent comme fils conducteurs entre les différentes expériences des gens (travail, vie de famille, projets personnels). Elles ne sont pas liées à une fonction précise comme les compétences spécialisées, mais elles se développent dans toutes sortes de situations d'apprentissage et elles se complètent dans l'action. Plusieurs compétences génériques jouent un rôle déterminant dans l'engagement professionnel, social et familial. Voilà pourquoi elles sont considérées comme des compétences de base (Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA), 1995, p. 21). La notion de compétence générique utilisée par l'ICÉA s'articule autour des deux réalités suivantes :

- Une même personne peut avoir développé plusieurs compétences génériques.
- Il existe plusieurs compétences génériques (le dernier référentiel de l'ICÉA en énumère 22, dont le sens de l'organisation, le sens des responsabilités, la facilité à travailler sous pression, la minutie, le sens de l'observation, la facilité d'adaptation, la capacité de résoudre des problèmes, etc.).
Les compétences génériques :
 - o Regroupent un ensemble de capacités.
 - o Se développent dans l'action.
 - o Évoluent dans la vie d'une personne.
 - o Se développent dans toutes sortes d'expériences de vie et de situations de travail.

- Sont utiles dans tous les milieux de vie (emploi, école, famille ou autres).
- Sont transférables, c'est-à-dire qu'elles peuvent être mobilisées dans différents champs d'application, contextes d'action et situations.

Troisième catégorie : Les compétences langagières en langue seconde

Il s'agit de la « *connaissance qu'a un individu d'une langue ou encore son habileté à l'utiliser en contexte* » (Legendre, 3^e édition). Ces compétences sont liées à l'acquisition d'éléments stratégiques d'une langue seconde qui permet à un apprenant adulte d'exécuter ses tâches ou fonctions lorsqu'il requiert l'utilisation d'une langue de communication différente de sa langue première⁴⁴. Chez les communautés francophones du Canada, ce type de compétences peut s'avérer nécessaire pour permettre aux parents/apprenants d'exécuter des fonctions parentales au sein de familles exogames.

Les apprentissages liés aux compétences langagières en langue seconde requis pour l'exécution de tâches ou de fonctions parentales ne sont pas à confondre avec l'apprentissage de l'anglais ou du français comme langue seconde. Nous visons ici l'acquisition stratégique de certains éléments fonctionnels d'une seconde langue qui peuvent s'ajouter au développement de compétences en langue première. Dans ce contexte particulier, l'ensemble de la formation se réalise toutefois dans la langue première.

Quatrième catégorie : Les compétences spécialisées ou les compétences parentales

Il s'agit des compétences qui permettent d'exercer des tâches ou fonctions parentales précises. Selon Côté, ces compétences sont fondées sur des habiletés concrètes, des capacités et des connaissances intellectuelles, relationnelles et comportementales, et sur des valeurs, des croyances, des connaissances et des attitudes qu'on utilise dans des situations concrètes, pour obtenir la réalisation efficace et efficiente d'actions et atteindre un objectif... pour répondre aux besoins de l'enfant, perçu comme incompetent sur le plan juridique, et dans les faits...

⁴⁴ Ne pas confondre langue première avec langue maternelle, qui peuvent être différentes dans certains contextes.

Section 4 : Miser sur les savoirs, les pratiques et les compétences des parents dans des contextes appropriés

Dans toute intervention auprès d'adultes soutenue en partie ou en totalité par des fonds publics, il importe de concevoir les interventions en fonction d'intentions pertinentes pour les clientèles cibles, réalistes pour les intervenants et organismes, et efficaces et transparentes pour les bailleurs de fonds publics. Ainsi, les questions entourant l'évaluation et la reddition de comptes prennent une place de plus en plus importante dans le nouveau contexte de financement public. Sans proposer toutes les solutions liées à ces enjeux majeurs, nous soumettons quelques éléments de réflexion à considérer lors de la mise en place de services pour les adultes francophones de Terre-Neuve-et-Labrador.

4.1 Acquérir des savoirs génériques et divers pour développer des pratiques et des compétences contextualisées

Dans le cadre de la recherche de la Fédération d'alphabétisation du Nouveau-Brunswick (FANB), Vautour (2012) mentionne que le « *...but de la communauté apprenante « Entre parents » consiste à outiller les parents et les communautés afin de : leur permettre de renforcer ou **acquérir des savoirs, des pratiques et des compétences multiples** en matière d'alphabétisation familiale communautaire en français⁴⁵. »*

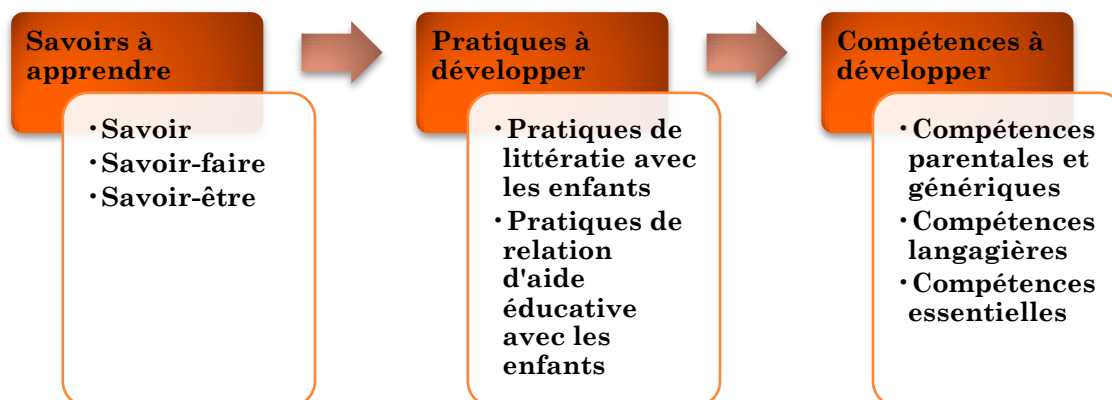
Cette vision de l'intervention auprès des parents est un cadre d'intervention auprès des familles que nous trouvons compatible avec le modèle proposé. Le modèle supporte les apprentissages des parents à trois niveaux distincts :

- Au niveau de savoirs génériques à apprendre.
- Au niveau de pratiques contextualisées à développer par les participants.
- Au niveau des compétences spécifiques à développer par les participants.

Au premier niveau de développement, on retrouve les savoirs. Ils se déclinent en trois éléments : les « savoirs/connaissances », les « savoir-faire » et les « savoir-être ». Ceux-ci peuvent se développer à court terme et tout au long de l'intervention, et peuvent

⁴⁵ Pour résumer, le modèle des communautés d'apprentissage *Entre parents* se situe à la croisée de deux grands courants en éducation : les approches sociales centrées sur les pratiques et les savoirs individuels et collectifs et l'approche par compétences. De là l'expression utilisée dans le but de « renforcer et acquérir des savoirs, des pratiques et des compétences multiples ». (Vautour 2012)

faire l'objet d'évaluation ponctuelle pour les besoins des intervenants ou des apprenants. L'apprentissage de certains « savoirs » est nécessaire pour développer des pratiques et compétences recherchées auprès des parents.



Au deuxième niveau de développement, on retrouve les pratiques à développer. Dans le contexte parental/familial, elles se déclinent selon nous en deux éléments : les pratiques de littératie exercées par les parents avec les enfants (p.ex. lire des histoires avec les enfants, faire la liste d'épicerie avec son enfant, etc.) et les pratiques de relation d'aide éducative de toutes sortes avec les enfants (p. ex. aide aux devoirs, encourager et stimuler ses enfants, être à l'écoute, rencontrer le personnel scolaire lorsque nécessaire, etc.). Ces pratiques peuvent se développer à relativement court et moyen terme et faire l'objet d'évaluation ponctuelle pour les besoins des intervenants, des apprenants et du programme. L'apprentissage de ces pratiques est nécessaire pour développer à plus longue échéance les compétences recherchées auprès des parents. Selon Vautour (2012), la composante « pratique de littératie » a fait l'objet de recherches et de propositions andragogiques dans le cadre de travaux effectués par un courant particulier en éducation des adultes :

*« **Alphabétisme multiple ou social** : Courant en éducation qui met l'accent sur les pratiques quotidiennes, l'apprentissage dans toutes les situations de vie (à la maison, au travail, dans la société et en formation) et le contexte social dans lequel les personnes déploient des pratiques et acquièrent des savoirs multiples. Ce courant s'oppose aux approches de compétences dites « de déficit ». Dans ce sens, le développement des « pratiques » multiples (notamment en communication orale et écrite, en calcul, et en apprentissage continu) ne réside pas uniquement dans les efforts des individus à développer et utiliser leurs*

savoirs; il réside aussi dans la capacité de la société à offrir aux individus et aux groupes des occasions multiples d'apprendre et d'utiliser leurs savoirs dans les rapports sociaux dominant-dominé. » (Vautour 2012)

Au troisième niveau de développement, on retrouve les compétences à développer. Dans le contexte parental/familial, elles se déclinent selon nous en quatre catégories de compétences : les compétences parentales, les compétences génériques, les compétences essentielles et les compétences langagières en langue seconde (voir le tableau de la section 3). Étant donné leur caractère plus générique (*softskills*), nous croyons que les deux premiers types de compétences, soit les compétences parentales et génériques, peuvent se développer à relativement court, moyen ou long terme. Par ailleurs, les deux derniers types de compétences, soit les compétences essentielles et langagières, se développent généralement à moyen et à long terme, à la suite d'applications régulières. Elles peuvent difficilement faire l'objet d'évaluation à l'intérieur d'une intervention ponctuelle et à court terme auprès de parents. Certaines recherches tendent à démontrer que le développement de ces compétences (*hard skills*) résulte souvent d'applications régulières des pratiques qui les sous-tendent, sur une période relativement prolongée.

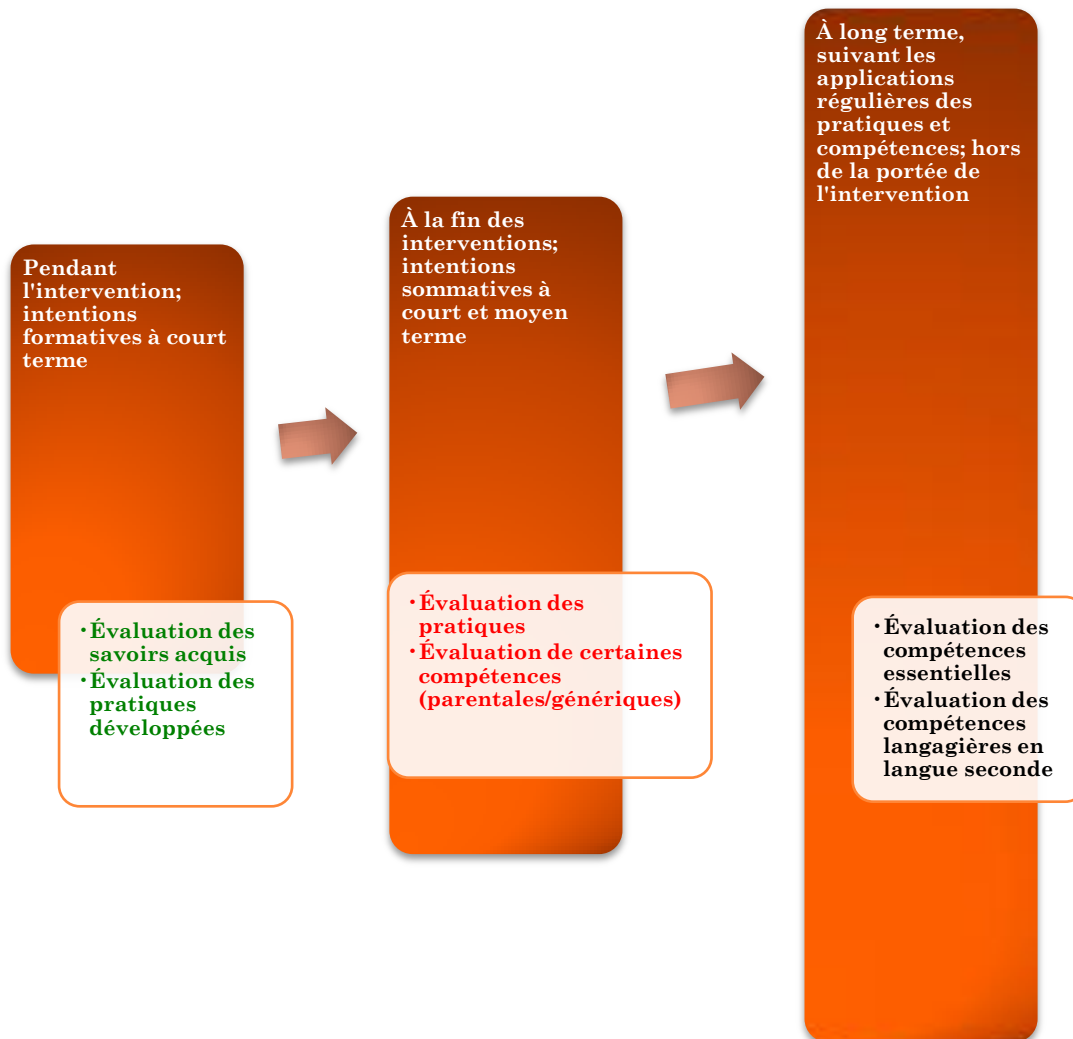
*« **Compétence multiple** : Il existe de nombreuses définitions du concept de compétence. Dans le modèle *Entre parents*, les compétences multiples se définissent comme un ensemble de savoirs (connaissances), de savoir-faire (applications des connaissances et comportements réflexifs, pratiques et relationnels), de savoir-être (attitudes et manières d'être avec soi-même et avec les autres) et de savoir-vivre ensemble (en famille et en société) qui sont acquis et adaptés pour exécuter des tâches et exercer des responsabilités dans des situations particulières de la vie quotidienne, soit à la maison, au travail et dans la vie sociale et communautaire. Une compétence n'est considérée comme complète que lorsqu'elle est appliquée dans des contextes de la vie courante. » (Vautour 2012)*

4.2 Évaluation du succès des interventions : Évaluation des compétences, évaluation des pratiques ou évaluation des savoirs?

Considérant la nature des *savoirs* à acquérir, des *pratiques* et des *compétences* à développer, il faut envisager des stratégies d'évaluation des apprentissages et des résultats qui sont réalistes et atteignables dans des délais raisonnables et en conformité avec la nature des interventions auprès des parents. En effet, les

interventions de développement des compétences auprès des parents sont souvent de courte durée, réalisées sur une base volontaire, avec un nombre d'heures d'apprentissage limitées, et accomplies à temps partiel. Dans ces circonstances, il est peu probable que les conditions permettent de constater des progrès significatifs pour les deux dernières catégories de compétences en fonction de critères de rendement reconnus (p. ex. l'échelle des niveaux du cadre de compétences essentielles, changements de niveaux des compétences langagières en langue seconde).

Dans ce contexte, une stratégie d'évaluation judicieuse serait de miser sur l'observation de l'évolution des pratiques développées par les parents apprenants, pour jauger l'évolution des compétences parentales et génériques, tant en milieu d'apprentissage (voir autoévaluation, évaluation par les pairs, évaluation par le mentor/animateur), qu'en milieu familial (autoévaluation, évaluation par les enfants).



Dans cette logique, le centre d'intérêt de l'évaluation des résultats des parents, et par ricochet de l'évaluation du succès du programme, ne porte pas sur les compétences essentielles, même si ce choix déroge des tendances actuelles en alphabétisation familiale. Nous soutenons que les compétences essentielles sont importantes, qu'elles doivent être prises en compte pour développer les bonnes stratégies d'apprentissage, afin de s'ajuster aux niveaux d'alphabétisme des parents apprenants. Toutefois, nous ne croyons pas qu'elles devraient constituer une finalité en soi. D'une part, leur évolution se produit à long terme et souvent en dehors de la portée d'une intervention auprès des parents. D'autre part, elles ne constituent pas des apprentissages stratégiques et incontournables pour améliorer les fonctions parentales selon un échéancier réaliste. Leur évaluation devrait se faire à long terme, dans un autre cadre lorsque possible.

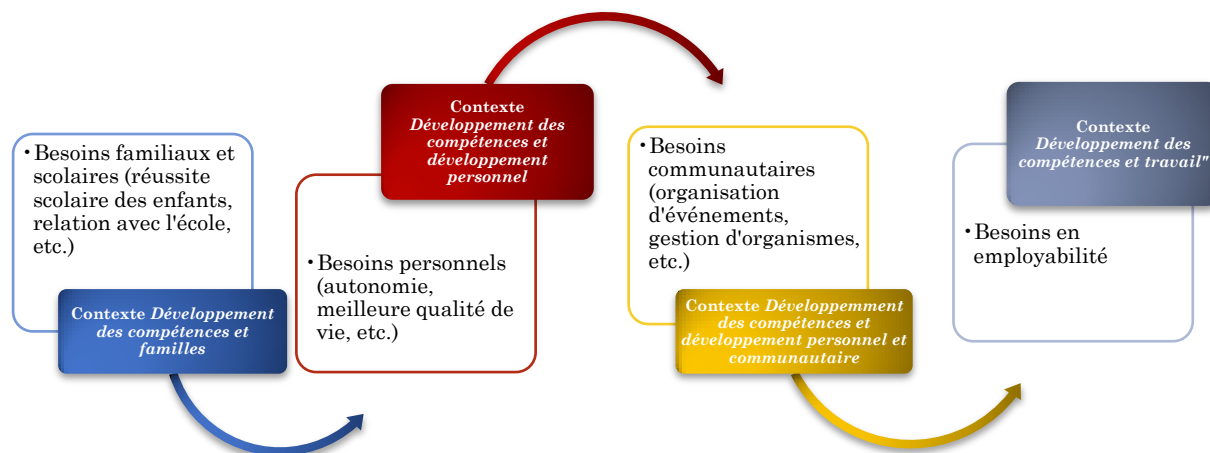
4.3 Évolution possible des intentions de développement des compétences chez les adultes de Terre-Neuve-et-Labrador

Les données de la recherche nous indiquent qu'une intervention auprès des parents dans un contexte de développement des compétences parentales semble un bon point de départ. Ce besoin semble faire consensus dans les régions francophones. Ainsi, il sera plus facile de mettre en place des ressources éducatives pour développer ce type d'intervention.

Nous croyons toutefois que ce type d'intervention peut faire émerger d'autres besoins sur le plan du développement des compétences. Ayant participé à une expérience d'apprentissage signifiante, certains adultes souhaitant au départ développer leurs compétences parentales, seront sans doute intéressés à développer d'autres types de compétences pour répondre à d'autres besoins, d'autant plus que les apprentissages réalisés dans un contexte de développement parental sont souvent transférables dans de nouveaux contextes (p. ex. en employabilité).

Le schéma suivant présente une évolution possible des contextes de développement des compétences vers lesquels un apprenant adulte pourrait se déplacer dans un continuum d'apprentissage. L'ordre des contextes n'est pas linéaire, chacun de ceux-ci pourrait se substituer.

Schémas illustrant l'évolution possible des intentions de développement des compétences chez les parents (cheminements possibles).



Vautour (2012) parlera de répercussions d'un parcours d'apprentissage en milieu familial dans d'autres sphères de la vie des parents :

« Si la visée première de cette communauté est l'apprentissage continu en milieu familial et communautaire, ses activités peuvent aussi avoir des répercussions sur l'apprentissage des parents dans leur vie au travail, comme l'ont révélé les résultats du projet pilote. » (Vautour, 2012)

Bisson (2009) pour sa part, propose d'organiser l'intervention auprès des parents en trois grands objectifs, lesquels s'associent à des différents contextes de développement de compétences ; famille, travail et participation communautaire :

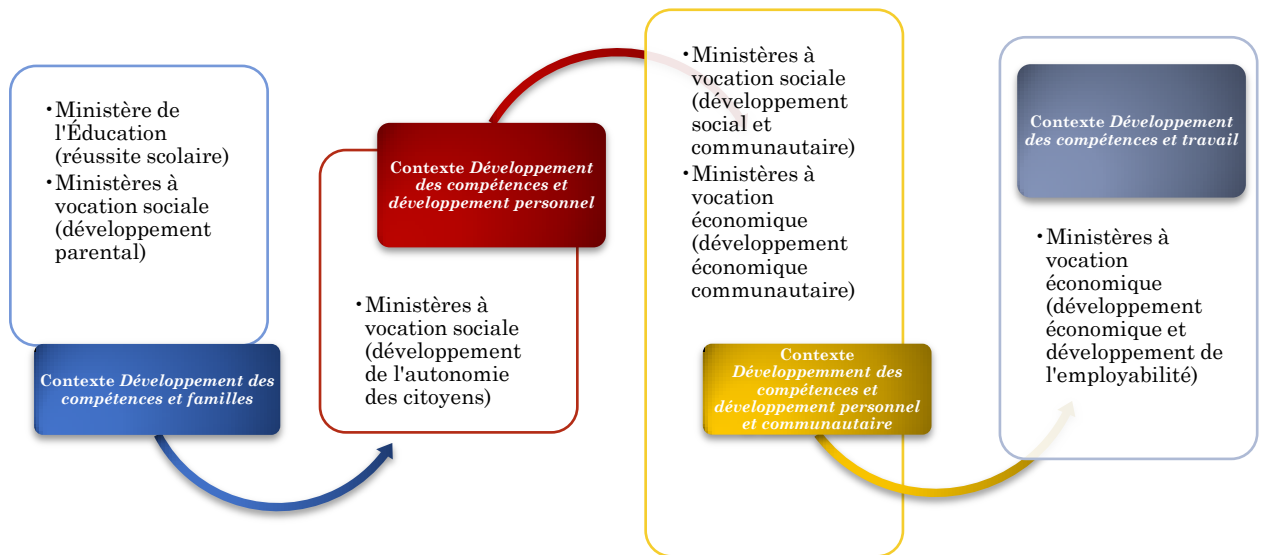
« Nous ne reprenons pas ici les indicateurs de rendement connus des démarches d'alphabétisation. Il s'agit notamment des compétences en lecture, des niveaux de compréhension, de la progression de niveaux des apprenants, etc... Les indicateurs de rendement que nous proposons pour ce projet d'alphabétisation familiale sont plutôt organisés selon les trois grands objectifs du Bureau de l'alphabétisation et des compétences essentielles... Les programmes proposés en alphabétisation familiale pour les immigrants et réfugiés doivent accroître leur capacité à contribuer au sein de leurs familles... Les programmes proposés en alphabétisation familiale pour les immigrants et réfugiés doivent contribuer à l'accroissement de leurs capacités d'obtenir un emploi ou à réussir sur le marché

de travail... Les programmes proposés en alphabétisation familiale pour les immigrants et réfugiés doivent contribuer à l'accroissement de la capacité de participation communautaire des adultes... Si le projet se poursuivait au-delà de 2013, Pluri-elles pourra prévoir les façons de suivre la cohorte qui participera à cette première expérience pour déterminer l'impact des programmes à plus long terme sur les familles.» (Bisson...2009)

Stratégies de financement stratégique

Il est avantageux de situer les interventions dans des **contextes spécifiques de développement des compétences** puisqu'il devient ainsi plus facile d'établir clairement les profils de compétences à déterminer chez les clientèles cibles : par exemple, les compétences parentales stratégiques pour les parents, les compétences liées aux technologies numériques pour les aînés, les chercheurs d'emploi ainsi que les compétences liées à l'employabilité, etc.

Il devient également plus facile d'identifier et de mobiliser les acteurs clés/partenaires (conseils scolaires, associations d'aînés, organismes de services à l'emploi) et les bailleurs de fonds appropriés (voir le schéma qui suit). Selon Vautour (2012), «... ces secteurs pourraient inclure notamment l'éducation (systèmes scolaire et l'éducation des adultes), le développement de la petite enfance (garderies, centres de ressources familiales, intervention précoce), l'économie (conseil économique et entrepreneurs comme des libraires), la culture, les services publics (bibliothèques, services sociaux), les pouvoirs publics et le développement communautaire (associations de parents, coalition d'alphabétisation, groupes anti-pauvreté).» Ainsi, chacun de ces secteurs pourra plus facilement supporter des contextes de développement des compétences plus étroitement liés à leurs mandats respectifs et à leurs clientèles cibles naturelles.



Section 5 : Amorce des montages andragogiques

5.1 Présentation de diverses composantes andragogiques stratégiques répondant aux besoins des parents francophones de Terre-Neuve-et-Labrador

Cette section vise à convertir les composantes du modèle de nature théorique et générique vers des composantes andragogiques plus pratiques, voire des pistes d'application possibles auprès des parents francophones de Terre-Neuve-et-Labrador.



Présentation des composantes andragogiques et des pistes d'application possibles :

- **Interventions à court terme avec un lien direct aux tâches/fonctions parentales**

Cette composante s'inspire des pistes de solution suggérées par les divers participants à la recherche. Il a été établi que les interventions doivent tenir compte d'une durée raisonnable. Les formations offertes aux adultes sont souvent trop longues en fonction de leurs réalités. Il faut donc privilégier des formations courtes, ayant un lien direct avec les tâches/fonctions parentales. Le facteur temps étant crucial pour les participants adultes qui souhaitent améliorer leurs compétences, cet aspect doit être initialement pris en considération dans les montages andragogiques.

- **Les compétences sont ciblées en fonction des besoins des apprenants**

Comme ce modèle veut répondre aux besoins des parents, il est essentiel que l'expression de ces besoins soit entendue et considérée dans la création des interventions pour le développement des compétences. Cette composante vise une évaluation des besoins en matière de compétences à développer par les participants en lien avec les tâches/fonctions parentales. Les analyses de besoins tentent de dresser un profil assez juste des besoins de l'individu sur le plan des compétences et des pratiques à développer pour le perfectionnement de ses compétences parentales et autres. L'élaboration des activités d'apprentissage est alors conçue en fonction des besoins, avant et pendant la démarche d'apprentissage.

- **Axées sur le développement de plusieurs types de compétences**

Dans les montages andragogiques, les activités d'apprentissage ont pour objectif premier de développer les tâches/fonctions parentales, lesquelles peuvent représenter les besoins les plus pressants aux yeux des parents. Cette composante implique nécessairement le développement de multiples compétences, dont les compétences parentales. Les compétences génériques, les compétences essentielles et les compétences langagières peuvent être ciblées de façon stratégique et ainsi supporter le développement de compétences parentales. Les compétences parentales sont donc au cœur de l'intervention. Dans ces contextes, le développement des autres types de compétences est alors complémentaire au développement des compétences parentales, mais incontournables pour les adultes moins alphabétisés. Dans certains contextes toutefois, les compétences génériques peuvent être

considérées comme des compétences parentales. Les tâches/fonctions parentales qui s'activent dans des contextes interactionnels font aussi appel à des compétences dites génériques.

- **S'appuient surtout sur les ressources internes/familiales; l'enfant a un rôle de formateur**

Les interventions visent toute la cellule familiale et dans ce sens, les parents et les enfants sont des acteurs dans l'apprentissage. Les parents cherchent à développer une meilleure capacité à exercer leurs tâches/fonctions parentales afin de jouer efficacement leur rôle de premiers éducateurs auprès de leurs enfants. Pour leur part, les enfants peuvent jouer un certain rôle de formateur auprès de leurs parents dans certains contextes (p. ex. le développement de la compétence langagière en français dans les familles exogames).

- **Méthode de type non formel et informel**

Dans sa forme, le modèle est du type non formel. Les méthodes utilisées pour la livraison sont configurées et organisées sous forme d'ateliers et/ou de laboratoires structurés, mais ne visent pas nécessairement la certification ou la reconnaissance formelle. Les activités d'apprentissage doivent également permettre chez le participant une auto validation des changements qui s'opèrent en lui. Cette méthode est également du type informel. Bien que l'intention soit le perfectionnement des tâches/fonctions parentales, on souhaite par surcroît que le participant soit plus confiant et conscient de sa valeur et de ses capacités; les compétences acquises peuvent conséquemment se transposer dans d'autres dimensions de sa vie personnelle, sociale et professionnelle.

- **Approche andragogique qui favorise le transfert des apprentissages**

Cette composante propose une approche andragogique qui mise entre autres sur la pédagogie par ateliers et/ou projets, visant ainsi à faciliter le transfert des apprentissages en milieu familial. Cette pratique permet l'acquisition et le développement en temps réel de compétences, mais sur une base plus pratique. Cette composante souligne le fait que la création d'ateliers pratiques, de simulations, de mises en situation accorde une attention particulière au transfert des apprentissages réalisés afin de favoriser le développement des compétences ciblées dans des contextes réels et interactifs dans la famille. Cette composante permet le développement des compétences dans l'action et dans les interactions entre les participants. Les participants peuvent observer dans l'action les pratiques et compétences pertinentes pour leur

perfectionnement continu des tâches/fonctions parentales. Les interventions visent le développement stratégique des compétences parentales par l'entremise de projets, de laboratoires ou d'ateliers (*workshops*) directement liés aux fonctions parentales. Dans ce sens, l'approche est inspirée de méthodes andragogiques axées sur le développement des compétences parentales et génériques dans un premier temps, pour par la suite aborder de façon moins directe les compétences essentielles et langagières.

- **Intention : Développer une culture d'apprentissage chez les parents**

Cette composante mise sur l'accroissement du désir d'apprendre et sur le développement d'une bonne capacité d'apprentissage chez les parents. On favorise particulièrement le développement des compétences génériques/essentielles qui s'intitulent formation/apprentissage continue (apprendre à apprendre). Elle vise à briser la croyance populaire qui définit l'apprentissage comme difficile et un mal nécessaire parmi les adultes moins alphabétisés. Une culture d'apprentissage implique une ouverture à la communication entre individus.

- **Rallier développement personnel et appartenance communautaire**

En misant sur le développement des compétences parentales, on mise sur des parents volontaires, disponibles et désireux d'améliorer leurs compétences interpersonnelles et intra personnelles, perçues dans ce modèle comme des compétences cruciales. Le prolongement naturel de cette approche mène vers le développement de divers types de compétences (voir essentielles et langagières), et répondra éventuellement aux besoins plus larges de l'ensemble de la communauté. Cette démarche développe un sentiment d'appartenance à la communauté et amoindrit assurément la problématique de l'isolement culturel.

- **L'accent est placé sur l'apprentissage et le développement des pratiques parentales plutôt que sur des mesures de performance-capacité**

Cette composante vise à établir un climat de confiance chez les participants. Les interventions entendent améliorer les tâches/fonctions parentales en misant sur une vie de famille de qualité. Dans ce modèle, les mesures portant sur les performances-capacités reliées aux compétences ne sont pas une priorité (p. ex. mesure des niveaux de compétences essentielles à l'entrée et à la sortie). Les apprentissages visent davantage le développement parental et personnel dans un esprit de qualité de vie en famille. Par ricochet, cette

démarche a des retombées positives sur l'application des pratiques et compétences en famille et dans la vie en général. Les interventions visent à modifier les dimensions intrinsèques (certains savoir-être en particulier) chez le parent. Les résultats sont observables dans l'expression extrinsèque en milieu d'apprentissage et en milieu familial (notamment dans les pratiques de relation d'aide éducative auprès de l'enfant et les pratiques de littératie avec l'enfant).

- **Interventions visant le développement des fonctions parentales et par ricochet, le développement personnel**

Cette composante vise à optimiser l'efficacité dans l'application des tâches/fonctions parentales et implique également que les interventions aient des répercussions collatérales sur le développement personnel. On parie qu'en se préoccupant des besoins des parents et de leur développement parental et personnel, on observera les retombées systématiques de ces apprentissages dans les autres dimensions de leur vie.

- **Besoins ciblés : développement des compétences multiples sous le couvert des compétences parentales**

La reconnaissance des compétences parentales par les parents permet de légitimer l'intervention à leurs yeux. Le développement des compétences parentales et leur reconnaissance par les parents, auxquelles s'ajoute le développement stratégique des compétences génériques, essentielles et langagières, contribuent au processus de perfectionnement continu des fonctions parentales. Sous le chapeau des compétences parentales, les autres types de compétences également nécessaires pour exécuter les fonctions parentales sont stratégiquement intégrés aux activités d'apprentissage. En effet, ce sont surtout les compétences parentales qui sont mises de l'avant. Les autres types de compétences peuvent être intégrés par ricochet à titre de support ou de complémentarité aux compétences dites parentales. Ceci dit, dans ce modèle, les compétences essentielles, génériques et langagières sont tout aussi importantes pour soutenir la plupart des tâches/fonctions parentales, mais ne sont pas toujours l'objet d'une reconnaissance formelle de la part des parents ciblés.

5.2 En quoi ces composantes andragogiques répondent-elles aux besoins exprimés dans l'analyse du milieu (composante 1 du modèle)?

Ce modèle intégré tente de répondre aux besoins de développement de la personne sans trop de rigidité. Il joint le développement humain au pragmatisme, dans une dynamique qui suscite le désir d'apprendre. L'organisation des activités implique une écoute et une compréhension des besoins exprimés par les parents afin de créer des situations d'apprentissage qui auront des répercussions observables sur les tâches/fonctions parentales et l'émancipation du parent et de l'enfant. En ce sens, le modèle répond aux besoins d'apprendre des parents et crée une dynamique de formation/apprentissage continue. Il vise donc à accroître la qualité de vie des parents non seulement en famille, mais dans la vie en général. Le désir d'interagir avec les enfants, la motivation d'apprendre et de développer ses compétences devraient s'accroître.

De plus, ce modèle propose des situations d'apprentissage qui tiennent compte des divers types de savoirs à mobiliser et porte une attention particulière aux savoir-être pour le développement stratégique des compétences parentales et génériques de nature interactionnelle. Nous les estimons incontournables à l'instauration de bon climats familiaux et de bonnes communications. En outre, ce modèle tente d'éliminer progressivement le sentiment de peur qu'éprouvent certains parents moins alphabétisés face à l'apprentissage, visant ainsi une meilleure disposition au développement des compétences clés.

Même si les interventions mettent l'accent sur les compétences dites parentales, les stratégies doivent aussi impliquer le développement des compétences essentielles, génériques et langagières. L'enquête démontre que les besoins quant aux autres types de compétences sont aussi importants. Les répondants soulignent clairement qu'il importe d'intégrer ces types de compétences aux interventions.

Les résultats de l'analyse du milieu démontrent également que la majorité des parents sont préoccupés par l'accès rapide à des résultats d'apprentissage probants. L'objectif premier étant de développer les compétences parentales avec un accent stratégique sur les autres types de compétences, ce modèle prépare efficacement le parent à perfectionner ses compétences parentales selon un échéancier à court terme. Les interventions sous forme d'ateliers ou de laboratoires rendent l'intégration des compétences plus probante, à court terme. Dans ce contexte, le développement des compétences est systématiquement observable par les participants. De plus, l'approche andragogique préconisée, très axée sur la pratique et l'interactif pendant la

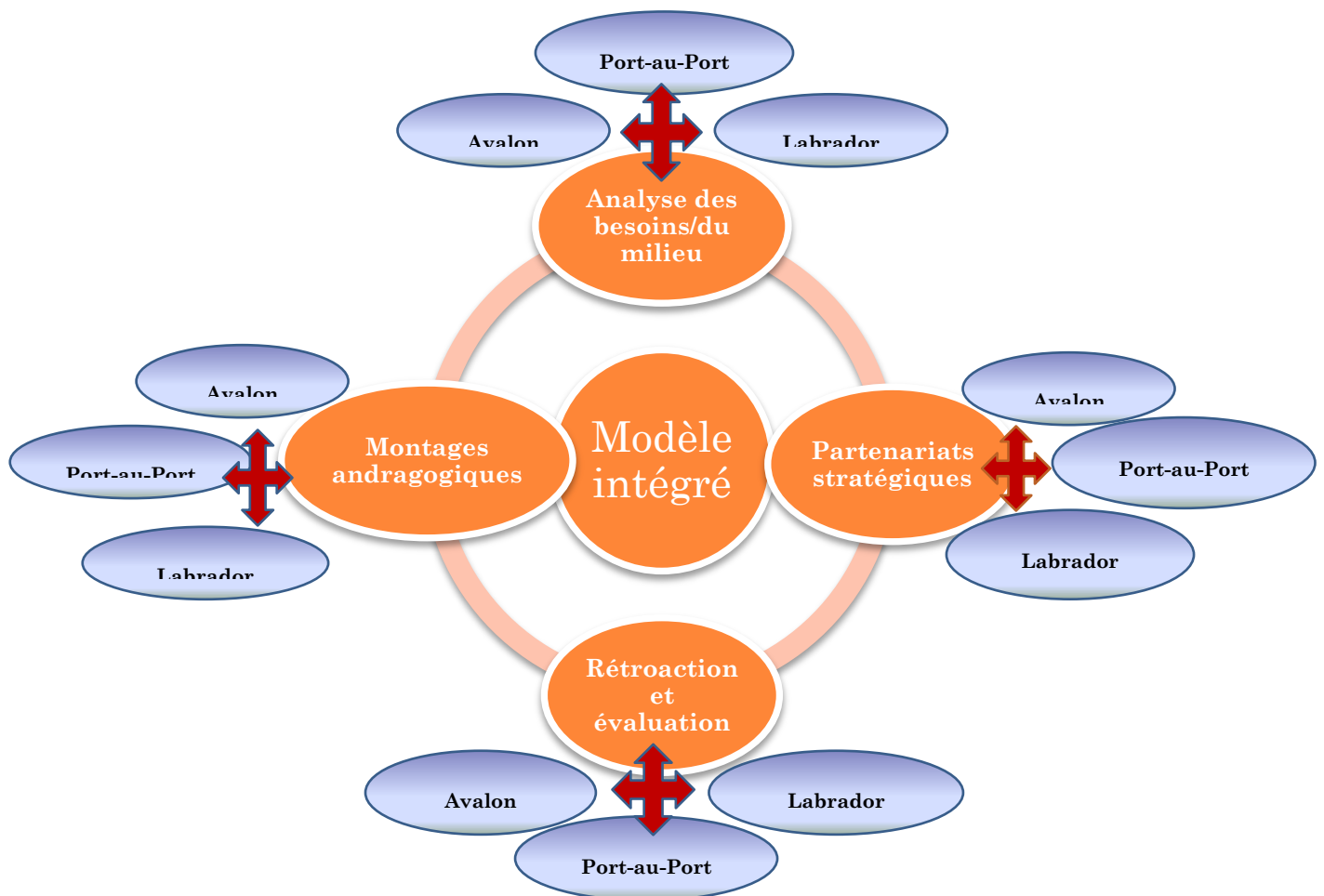
démarche d'apprentissage, permet le va-et-vient continu et stratégique entre un contexte plus théorique (en milieu d'apprentissage) et un contexte d'action et de pratique (en milieu familial) : ces deux environnements sont nécessaires au développement des pratiques et des compétences.

Notons que ce modèle se situe dans un mouvement d'apprentissage-formation continue. La mesure de la performance ou de la capacité à court terme n'est pas une priorité.

Section 6 : Montages andragogiques par région en fonction des besoins des parents.

Dans la prochaine section, nous nous appuyons sur l'approche andragogique du modèle proposé afin de mieux comprendre et concevoir son éventuelle application à Terre-Neuve-et-Labrador.

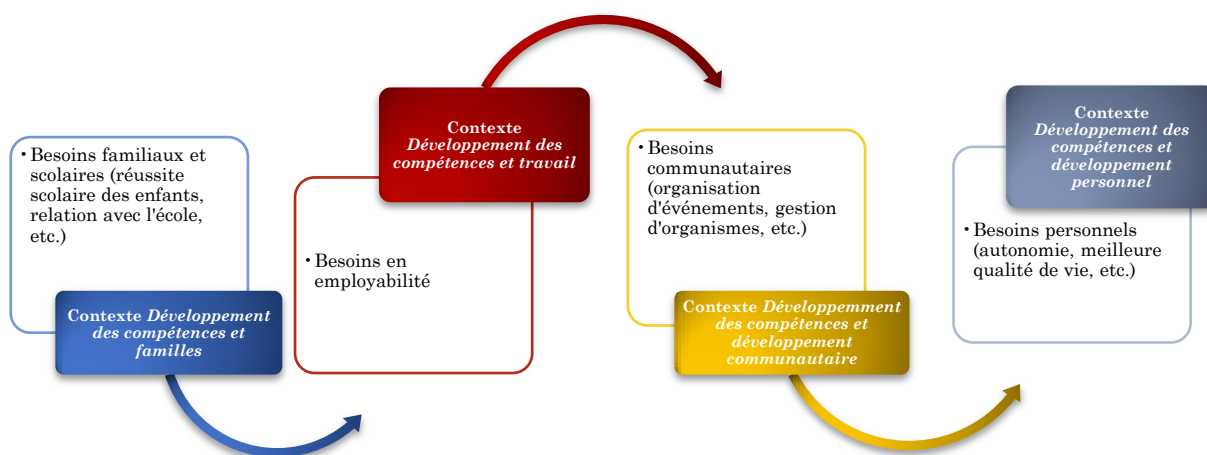
En nous fondant notamment sur les données répertoriées et consignées dans la partie 1 de la recherche, nous vous proposons des angles d'analyse pour mieux comprendre ces données. Nous présentons des questionnements sur de possibles réponses aux besoins. Puis, nous suggérons des pistes de montages andragogiques qui articulent les composantes du modèle dans les éventuelles interventions destinées aux adultes francophones des différentes régions de Terre-Neuve-et-Labrador.



6.1 Réponses aux besoins régionaux distincts et multiples dans divers contextes de développement des compétences

Le schéma suivant a été présenté pour une première fois dans la section précédente afin d'illustrer la catégorisation que nous avons faite de différents contextes de développement des compétences que l'on pourrait retrouver dans une communauté donnée. Le schéma illustre également une certaine évolution vers laquelle un apprenant adulte pourrait se déplacer dans un continuum d'apprentissage, c'est-à-dire d'un contexte à l'autre, en fonction des besoins changeants. Selon l'analyse des besoins effectués dans la première partie de la recherche, les adultes francophones de Terre-Neuve-et-Labrador de toutes les régions ont exprimé le souhait de répondre à leurs besoins familiaux (compétences et famille). Toutefois, certains ont aussi exprimé des besoins en employabilité (compétences et travail), des besoins liés à la gestion d'organismes communautaires (compétences et développement communautaire), et des besoins personnels (compétences et développement personnel).

Schéma illustrant l'évolution des intentions de développement des compétences chez les adultes (cheminements possibles) dans un continuum d'apprentissage

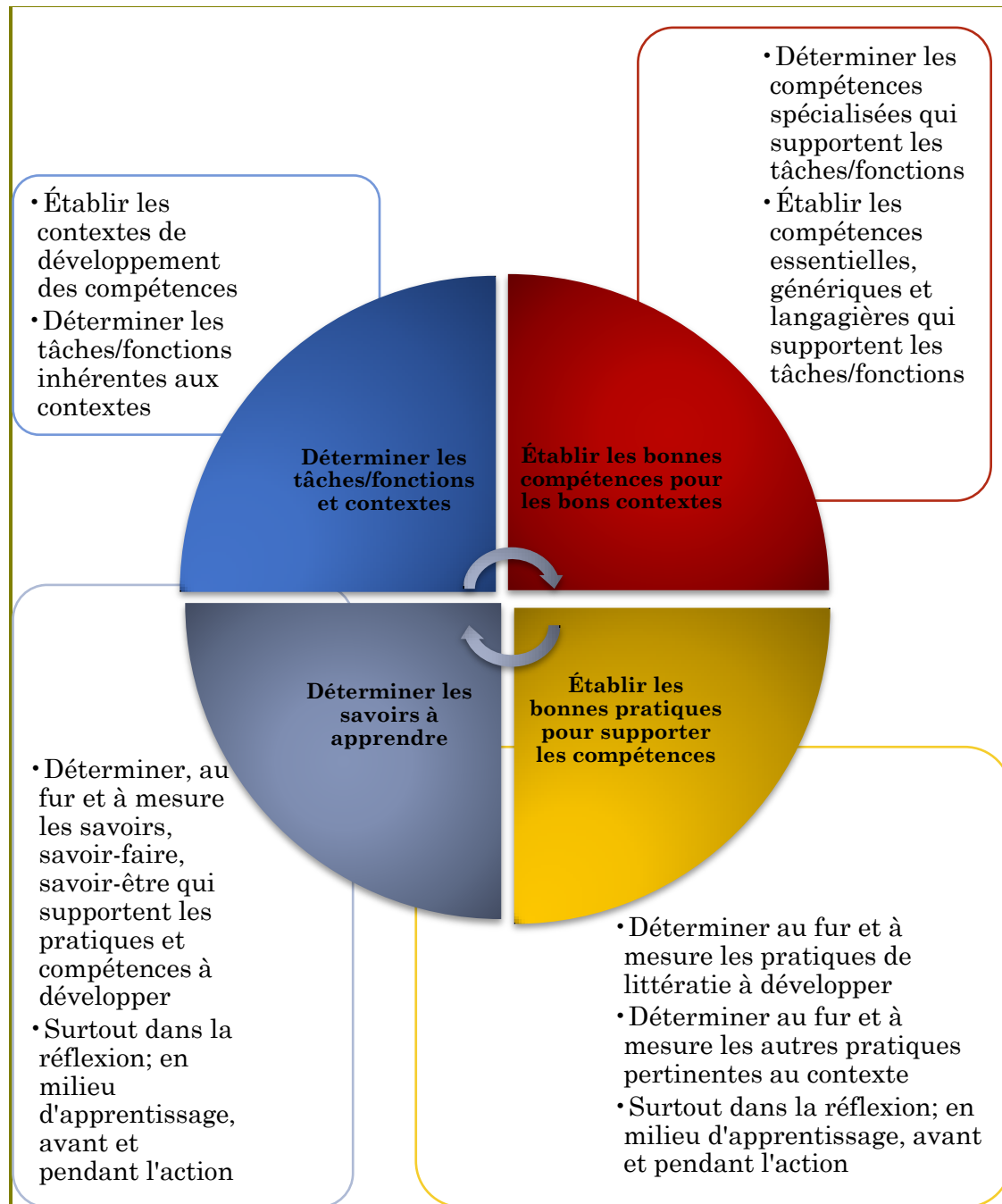


Dans la perspective d'un continuum d'apprentissage, il nous semble judicieux de concevoir la planification des interventions auprès des adultes francophones de Terre-Neuve-et-Labrador dans plus d'un contexte de développement des compétences. De là, une question s'impose : serait-il plus judicieux d'aborder différents contextes de développement des compétences de façon linéaire, donc une intervention pour

répondre aux besoins du contexte famille, suivie d'une intervention pour répondre aux besoins du contexte du travail, et ainsi de suite? Ou serait-il plus avantageux d'aborder simultanément les besoins liés à plus d'un contexte (p. ex. besoins famille et besoins communautaires, ou encore besoins famille et besoins en employabilité, dans une même intervention)?

Ce qui devrait distinguer les deux approches, ce sont les types de compétences spécialisées à développer (p. ex. compétences parentales vs compétences en employabilité) et les profils de compétences qui s'en dégageront en fonction des besoins et contextes privilégiés par l'intervention. Quelle place occuperont les compétences essentielles, génériques et en langue seconde, qui supporteront les compétences spécialisées? Ceci dit, les deux approches de conception et de planification (contextes abordés de façon linéaire ou de façon simultanée) sont possibles, et peut-être même que le deuxième est souhaitable dans certaines situations. Toutefois, pour des raisons de clarté et de relative simplicité dans la présentation des montages andragogiques, nous adopterons une approche linéaire et séquentielle.

Pour ce faire, nous proposons un processus en boucle qui cadre l'identification des composantes importantes au moment de la conception des montages andragogiques.

Conception en boucles des composantes andragogiques d'une intervention :

Tout ce processus repose sur les besoins exprimés dans le cadre de l'analyse du milieu. Il propose donc de déterminer les contextes de développement des compétences qui répondent le mieux aux besoins des adultes d'une communauté, qui sont jugés

prioritaires. C'est en fonction du contexte qu'émergeront les tâches et fonctions que les apprenants auront à exercer. De celles-ci naitront des profils de compétences de toutes sortes qui pourront supporter ces tâches et fonctions. Il sera par la suite plus facile pour les intervenants, avant et en cours d'intervention, de déterminer les pratiques et savoirs que les apprenants devront apprendre pour ultimement répondre à leurs besoins.

Dans les sous-sections qui suivent, nous vous proposons de mettre en œuvre ce processus en boucle pour explorer à quoi pourrait ressembler le développement des compétences dans chacune des régions de Terre-Neuve-et-Labrador. Les régions ont été choisies en fonction de certains besoins exprimés dans le cadre de la première partie de cette recherche. À moyen terme, il sera sans doute nécessaire d'aborder plus d'un contexte de développement des compétences par région. Nous avons choisi de ne décrire qu'un contexte par région pour limiter la longueur du texte. Par ailleurs, les descriptions proposées ne sont qu'exploratoires et elles devront faire l'objet d'une validation et d'un travail plus approfondi avec des intervenants terrains. Nous explorerons un contexte différent pour chacune des régions, afin que chaque description serve de point de départ à la conception d'interventions similaires dans les autres régions; dans une certaine mesure, ils sont transférables et adaptables en fonction des besoins distincts des régions.

6.2 La région de Port-au-port

6.2.1 L'analyse des besoins des apprenants adultes et des partenariats stratégiques dans la région de Port-au-Port

Une première analyse du milieu ou analyse des besoins chez les adultes francophones de Terre-Neuve-et-Labrador a déjà été entamée dans le cadre de la première partie de cette recherche. Nous reprenons ici des éléments clés des deux premières composantes du modèle proposé pour mettre en relief des éléments d'analyse chez les adultes francophones de la région de Port-au-Port. Pour ce faire, nous utilisons les données recueillies dans la première partie de la recherche, pour tenter de répondre à quelques questions issues du modèle qui, nous l'espérons, sauront guider les intervenants dans leur réflexion. Les réponses à ces questions clés sont tirées du profil sociodémographique, des résultats de l'enquête auprès des parents et des consultations régionales avec les organismes clés. Elles serviront de base à l'élaboration de montages andragogiques dans la région de Port-au-Port.

Quel est le profil de scolarité des membres de la communauté?

Les adultes de la région de Port-au-Port sont moins scolarisés qu'ils ne le sont dans les autres régions francophones de Terre-Neuve-et-Labrador. Le pourcentage de diplômés universitaires est plus élevé chez les francophones que chez les anglophones de la région. Toutefois cette région possède un pourcentage de non diplômés qui dépasse largement celui de la province. Qui plus est, cette région présente une moyenne beaucoup plus faible que la moyenne provinciale pour ce qui est des diplômés d'études secondaires, des écoles de métiers et des collèges.

Quels sont les besoins des adultes moins alphabétisés de la communauté?

Dans la région de Port-au-Port, 80 p. cent des répondants ont affirmé avoir des besoins d'alphabétisation. Les parents préfèrent les activités d'alphabétisation familiale non traditionnelles. Au-delà de l'alphabétisation, les autres compétences à développer se déclinent comme suit : informatique, conversation de base, yoga et relaxation, budgétisation, compréhension du bulletin, bénévolat et gestion de projet. L'un des besoins évoqués le plus régulièrement est celui de la retransformation.

À quels types de barrières psychosociales, institutionnelles ou structurelles les adultes peu alphabétisés de ma communauté font-ils face (p. ex. transport, service de garde, présence ou non de programmes dans le milieu, reconnaissance des apprentissages par le milieu)?

Selon les intervenants locaux, il existe dans la région de Port-au-Port, de fortes traditions faisant que les gens se déplacent rarement d'une localité à l'autre pour des activités ou des services. De plus, les activités conjointes entre les deux écoles sont rares en raison des défis de transport et du manque de ressources financières. Rappelons que c'est seulement depuis 1995 qu'il y a une route entre La Grande Terre et Cap Saint-Georges et que ces deux localités étaient très isolées. Les voyages d'immersion (adultes et/ou élèves) à l'extérieur de la région sont problématiques en raison des ressources financières et des distances. De plus, les enfants des adultes ayants droit ont accès à une éducation en français mais leurs parents ne sont pas en mesure de les appuyer dans leurs apprentissages. Ils auraient eux-mêmes besoin de formation. En raison du grand nombre de familles exogames, il faut faire des activités dans les deux langues. On note également le manque de présence de la FFTNL dans la région.

Analyse du contexte culturel

Quel est le profil local de la communauté francophone?

À Port-au-Port, la population est vieillissante. On parle surtout l'anglais à la maison. En 2006, le revenu moyen des francophones s'est rapproché de celui des anglophones, présentant un écart minime. Les professions dominantes de la région : soins de santé et assistance sociale, commerce de détail et services d'enseignement, les métiers, le transport et la machinerie, les affaires, finance et administration, ventes et services, professions propres au secteur primaire (pêche commerciale, agriculture d'appoint et travail en forêt).

Malgré les traces acadiennes et françaises de la population, la majorité de la population francophone et anglophone de la péninsule a des origines métisses. Ceux qui sont reconnus comme Métis (*Certificat de statut autochtone*) peuvent se prévaloir de certains bénéfices, y compris un appui financier pour l'alphabétisation de base et la formation postsecondaire. (Références : *Qalipu Mi'kmaq First Nation Band* <http://qalipu.ca/> et bureau à Saint-Georges dans la péninsule de Port-au-Port).

Quelle est la place de l'anglais dans notre communauté?

Dans les foyers de Port-au-Port, on parle fréquemment l'anglais. Les parents sont plus à l'aise avec la lecture et l'écriture en anglais.

Quelles sont les ressources communautaires et éducatives accessibles aux apprenants adultes qui pourraient être intéressés à la mise en place d'interventions andragogiques adaptées?

Dans la région de Port-au-Port, on retrouve :

- Centre scolaire et communautaire Sainte-Anne à la Grand'Terre (mat. à la 12^e)
- L'école Notre-Dame-du-Cap à Cap Saint-Georges (mat. à la 9^e)
- Bibliothèque de langue française au Centre scolaire et communautaire Saint-Anne situé à La Grand'Terre
- Services à la petite enfance à La Grand'Terre et à Cap Saint-Georges
- Organisme de développement communautaire (ARCO) et leurs activités culturelles
- Organismes de développement culturel dans chacune des trois localités soit La Grand'Terre, Cap Saint-Georges et l'Anse-à-Canards
- Comités de parents à la Grand'Terre et à Cap Saint-Georges
- Un agent du RDÉE TNL
- Le Gaboteur (pour en faire la promotion...)

- Radio-Canada-Radio
- Télévision satellite et Radio-Canada
- Radio communautaire : antenne non fonctionnelle pour le moment (RafaleFM)
- Ligne info-santé
- Services de santé

Quels sont les historiques de collaboration entre organismes?

Dans la région de Port-au-Port, pendant quelques années, l'ARCO (avec l'appui du CONA, campus de Stephenville) offrait des cours d'alphabétisation dans la région. Aucun cours n'a été offert depuis environ trois ans. Selon les intervenants de la région en particulier l'ARCO, ces cours ne fonctionnent pas – ils attirent peu de gens. Toujours selon l'ARCO, la relation avec le CONA présentait de nombreux défis car le CONA ne dispose ni de personnel administratif ni d'enseignants de langue française. Les intervenants préféreraient que le CSPF et la FFTNL jouent un plus grand rôle pour ne pas avoir à dépendre du CONA.

Comment utiliser au maximum les ressources existantes sur un territoire donné pour offrir une formation de qualité et peu coûteuse aux apprenants moins alphabétisés?

Les intervenants de la région de Port-au-Port suggèrent que le Conseil scolaire provincial francophone (CSPF) élargisse son mandat pour y ajouter une dimension d'alphabétisation et de développement des compétences. Le CSPF pourrait offrir à la communauté l'utilisation des installations scolaires pour la formation des adultes.

Comment pourrais-je approfondir les besoins (p. ex. rencontres d'adultes, groupes focus)?

Les trois régions affirment que ce travail a déjà été amorcé par les sondages et les consultations dans le cadre de cette recherche. Une fois les partenariats établis et les cibles déterminées, il faudra revoir les besoins spécifiques. Cela peut se faire avec les partenaires et auprès des clientèles cibles, si nécessaire.

6.2.2 Contextes de développement des compétences qui répondent aux besoins cernés chez les adultes francophones de Port-au-Port

I- Premier cadran de la boucle de conception : Déterminer le contexte et les fonctions/tâches inhérentes (en début de processus)

- Besoins auxquels répondre : Besoins familiaux et scolaires (réussite scolaire des enfants, relation avec l'école, etc.).

- Contexte : Contexte de développement des compétences et familles.
- Fonctions et tâches inhérentes : Toute tâche parentale découlant des fonctions suivantes : nourrir l'enfant (sur le plan affectif et intellectuel), guider l'enfant, le protéger et le contrôler.

II- Deuxième cadran de la boucle de conception : Établir les compétences à développer pour supporter les fonctions/tâches parentales (en début de processus)

Très tôt dans le processus de conception, il faut procéder à la détermination exhaustive des types de compétences que l'intervention vise à développer, en tenant compte des besoins de la clientèle cible et du contexte *famille*. Pour ce faire, les intervenants s'interrogent à savoir quelles compétences développer chez les adultes ciblés en regard de leurs besoins pour exercer leurs fonctions et tâches parentales. Cela dit, quelle place devront occuper les compétences parentales, les compétences génériques, les compétences langagières en langue seconde ou les compétences essentielles pour répondre aux besoins cernés? Par surcroit, pour déterminer les compétences à développer, il faut tenir compte du fait que l'intervention doit respecter un échéancier réaliste dans une démarche volontaire, souvent à court terme.

A- Les compétences spécifiques à des fonctions et tâches parentales

Les compétences parentales

Les compétences parentales devront être déterminées à partir de deux sources d'information : 1) une matrice de compétences parentales comme celle présentée en section 3 ; et 2) le savoir professionnel des intervenants.

Les compétences génériques

Certaines compétences génériques seront jugées importantes à développer en fonction de la nature interactionnelle des fonctions et tâches parentales. Notons entre autres : la confiance en soi, la confiance aux autres, la facilité à communiquer, la maîtrise de soi, le sens des responsabilités, le sens des relations interpersonnelles, le sens de l'observation, le leadership, la facilité à apprendre de ses expériences. Ces compétences étant fortement liées à l'action et à l'interaction, elles pourraient faire l'objet d'activités d'apprentissage interactionnelles dans le cadre de projets d'apprentissage.

B - Les compétences liées à l’alphabétisme

Les compétences liées à l’alphabétisme qui seront ciblées par l’intervention seront mises en priorité selon la nature des compétences parentales établies. En plus de bien préparer les apprenants à une démarche d’apprentissage structurée, les compétences liées à l’alphabétisme permettront de soutenir stratégiquement, pendant la période d’intervention, le développement des compétences spécifiques ciblées.

Les compétences essentielles

Une attention particulière pourrait être accordée aux compétences essentielles « lecture de textes » et « utilisation de documents », car la nature de certaines fonctions parentales (guider : pour l’aide aux devoirs; ou protéger : interactions harmonieuses avec le milieu scolaire), fait appel à l’utilisation de documents écrits (directives, manuels et autres documents scolaires etc.). On accordera une importance relative aux compétences essentielles plus traditionnelles comme le calcul et la rédaction, étant donné leur utilisation limitée dans les tâches parentales (exception faite de l’aide au devoir). Toutefois, on accordera une grande importance à la compétence « communication verbale », car les relations familiales exigent beaucoup de collaboration et de cohésion. On instaurera sans doute une composante technologique (introduction) afin d’enclencher ou de poursuivre le développement de cette compétence qui est devenue incontournable dans toutes les sphères de la vie familiale ou autres.

Les compétences langagières dans une langue seconde

Ces compétences sont liées à l’acquisition d’éléments stratégiques d’une langue seconde qui permettent à un apprenant adulte d’exécuter ses fonctions ou tâches lorsqu’elles requièrent l’utilisation d’une langue de communication différente de sa langue première⁴⁶. Chez un certain nombre de familles de la région de Port-au-Port, ce type de compétences peut s’avérer nécessaire pour permettre aux parents, dont la langue première n’est plus (ayants droit) ou n’est pas (familles exogames) le français, d’exécuter des tâches/fonctions parentales avec leurs enfants.

Pour certains parents dont la langue première n’est pas ou n’est plus le français, nous visons dans nos interventions l’acquisition stratégique de certains éléments fonctionnels de la seconde langue, dans le cas qui nous concerne la langue de

⁴⁶ Ne pas confondre langue première avec langue maternelle : elles peuvent être différentes dans certains contextes. Dans la région de Port-au-port, la langue première de certains parents ne correspond pas toujours à leur langue maternelle (p. ex. les ayants droit).

scolarisation de l'enfant. Ces apprentissages peuvent s'ajouter au développement des autres types de compétences. L'ensemble de la formation doit être réalisé dans la langue de scolarisation de l'enfant, dans un contexte qui permet à certains parents de développer les compétences langagières en langue seconde de façon simultanée, avec les autres types de compétences. Ainsi, les parents et les enfants partagent consciemment le rôle de « formateur ».

« Dans certains milieux francophones en contexte minoritaire, les programmes de littératie familiale permettent la re francisation de francophones voulant se réapproprier leur langue maternelle pour mieux accompagner leur enfant à l'école de langue française. » (Brunet 2009)

III- Troisième cadran de la boucle de conception : Établir les bonnes pratiques pour supporter les compétences parentales (en début de processus et pendant l'intervention)

En troisième lieu, il nous semble important d'établir les « pratiques » à développer. Dans le contexte parental/familial, elles se déclinent selon nous en deux catégories : les pratiques de littératie exercées par les parents avec les enfants (p. ex. lire des histoires avec les enfants, faire la liste d'épicerie avec son enfant, etc.) et les pratiques de relation d'aide éducative de toutes sortes avec les enfants (p. ex. aide aux devoirs, encourager et stimuler ses enfants, être à l'écoute, rencontrer le personnel scolaire lorsque nécessaire, etc.).

Exemples de pratiques de littératie à développer en famille

- Développer des pratiques de lecture avec les enfants (lire des histoires).
- Développer des pratiques d'écriture avec les enfants (p. ex. rédiger la liste d'épicerie).
- Développer des pratiques d'utilisation de documents écrits avec les enfants (p. ex. remplir un formulaire pour l'école).
- Développer des pratiques d'utilisation de la technologie numérique avec les enfants.
- Développer des pratiques de calcul avec les enfants (p. ex. estimer le coût d'un voyage de vacances).
- Autres...

Exemples de pratiques de relation d'aide éducative à développer en famille

- Favoriser des occasions de dialogue avec les enfants.
- Favoriser la motivation des enfants face à l'école ou à tout autre projet significatif pour ces derniers.
- Développer des activités interactives parents-enfants.
- Participer aux activités pour soutenir l'accompagnement du cheminement

- scolaire des enfants (p. ex. rencontres de parents à l'école).
- Participer activement à l'aide aux devoirs des enfants.
 - Développer des activités qui favorisent la valorisation et l'utilisation de la langue maternelle et des pratiques culturelles francophones en famille (p. ex. regarder une émission de télé en famille, se partager un livre, jouer à des jeux de société, etc.).
 - Développer des activités qui font la promotion du développement de liens solides au sein de la famille.
 - Autres...

IV- Quatrième cadran de la boucle de conception : Déterminer les savoirs à apprendre pour supporter le développement des pratiques et des compétences des parents (en début de processus et pendant l'intervention)

Finalement, on retrouve les trois savoirs : les « savoirs/connaissances », les « savoir-faire » et les « savoir-être ». Ceux-ci peuvent se développer à court terme et tout au long de l'intervention. L'apprentissage de certains savoirs spécifiques et stratégiques est nécessaire pour développer les pratiques et compétences recherchées auprès des parents.

Savoirs à mobiliser :

Exemples de savoirs/connaissances à apprendre :

Une bonne compréhension du système scolaire local; une bonne compréhension de l'importance de l'écoute active pour supporter le développement de l'enfant; une compréhension fonctionnelle de la technologie numérique qui fait partie de la vie scolaire et personnelle de l'enfant; une certaine connaissance du vocabulaire scolaire en français; une certaine compréhension des stades de développement de l'enfant et de sa psychologie; une bonne compréhension et une reconnaissance du rôle que jouent les compétences, les connaissances et les attitudes des membres adultes de la famille quant au succès scolaire des enfants; une connaissance des éléments de la langue française qui soutiennent les pratiques de la littératie avec les enfants; une certaine connaissance des thèmes touchant directement la réussite scolaire des enfants (p. ex. facteurs de décrochage scolaire, choix de carrière pour adolescents).

Exemples de savoir-faire à apprendre :

Savoir engager les enfants dans des activités et des jeux éducatifs avec leurs parents; bien préparer les enfants à l'entrée à l'école; savoir puiser et partager des conseils

pour la période des devoirs et leçons; capacité d'appliquer les étapes de la démarche de l'écoute active; capacité de soutenir des pratiques de lecture, d'écriture et de calcul pour s'engager avec l'enfant (p. ex. aide aux devoirs); capacité de décortiquer un document scolaire en français et de l'expliquer; capacité d'appliquer les procédures et protocoles pour l'utilisation de la technologie numérique; capacité de mobiliser et d'utiliser les forces de la famille pour répondre aux besoins de celles-ci.

Exemples de savoir-être à apprendre :

Démontrer un désir d'apprendre; démontrer l'ouverture nécessaire pour écouter l'enfant dans des situations le requérant; démontrer de l'ouverture à apprendre de ses enfants (p. ex. compétences langagières); démontrer de la confiance pour résoudre une situation familiale problématique; se sentir à l'aise dans un environnement familial informatisé et numérique; démontrer de l'ouverture à demander de l'aide lorsqu'une partie de la tâche fait appel à sa langue seconde ou pour tout autre tâche; se sentir à l'aise à interagir avec le milieu scolaire; démontrer de l'intérêt et de la confiance à valoriser et à utiliser la langue française et des pratiques culturelles en famille; démontrer une ouverture à mieux comprendre et connaître les ressources d'apprentissage liées à la santé et au développement de l'enfant.

6.3 La région du Labrador

6.3.1 L'analyse des besoins des apprenants adultes et des partenariats stratégiques dans la région du Labrador

Une première analyse du milieu ou analyse des besoins chez les adultes francophones de Terre-Neuve-et-Labrador a déjà été entamée dans le cadre de la première partie de cette recherche. Nous reprenons ici chacun des éléments clé des deux premières composantes du modèle proposé pour mettre en relief des éléments d'analyse du milieu et des besoins chez les adultes francophones de la région du Labrador. Pour ce faire, nous utilisons les données recueillies dans la première partie de la recherche, pour tenter de répondre à quelques questions clés issues du modèle qui, nous l'espérons, sauront guider les intervenants dans leur réflexion. Les réponses à ces questions sont tirées du profil sociodémographique, des résultats de l'enquête auprès des parents et des consultations régionales avec les organismes clés. Elles serviront de base à l'élaboration de montages andragogiques dans la région du Labrador.

Quel est le profil de scolarité des membres de la communauté?

Les adultes du Labrador sont plus scolarisés, présentant une forte concentration de diplômés des écoles de métiers et collèges.

Quels sont les besoins des adultes moins alphabétisés de la communauté?

Dans la région du Labrador, 50 p. cent des répondants ont affirmé avoir des besoins d'alphabétisation. Les parents préfèrent les activités d'alphabétisation familiale non traditionnelles. Au-delà de l'alphabétisation, les autres compétences à développer se déclinent comme suit : formation au CV, simulation d'entretiens, amélioration du français oral, yoga et relaxation, budgétisation, aide avec la papeterie administrative, confiance en soi, formation en leadership, gestion de projets, fonctionnement d'un CA et rédaction de procès-verbaux.

À quels types de barrières psychosociales, institutionnelles ou structurelles les adultes peu alphabétisés de ma communauté font-ils face (p. ex. transport, service de garde, présence ou non de programmes dans le milieu, reconnaissance des apprentissages par le milieu)?

Pour ce qui est de la région du Labrador, les villes de Labrador City et de HVGB sont à 600 km l'une de l'autre et toutes deux présentent une démographie très différente. Il est donc difficile de concevoir des programmes conjoints. De plus, dans la région de HVGB, il faut tenir compte à la fois des francophiles et des Inuits francophones. On constate à HVGB un manque d'installations adéquates pour une programmation communautaire en français; il n'y a pas d'organisme de développement et un manque de ressources humaines pour ce volet.

Analyse du contexte culturel***Quel est le profil local de la communauté francophone?***

Au Labrador, on retrouve un nombre élevé de fonctionnaires et à HVGB, un nombre important de militaires. Labrador City est une ville minière importante comportant un grand nombre de mineurs à revenu élevé. Le travail est le centre des activités de la population adulte. Les francophones sont peu disposés à améliorer leurs compétences langagières ou autres, à moins qu'il ne soit question de compétences techniques pour le travail. Les *fly-in/fly-out* résultent en une faible appartenance à la communauté. On y trouve un comité de parents appuyé par la FPFTNL. Les professions dominantes dans la région sont les suivantes : extraction minière, le pétrole et le gaz, commerce de détail, les métiers, le transport, la machinerie, les ventes et les services.

Quelles sont les ressources communautaires et éducatives accessibles aux apprenants adultes qui pourraient être intéressés à la mise en place d'interventions andragogiques adaptées?

Dans la région du Labrador, on retrouve :

- Centre éducatif L'ENVOL de Labrador City (mat. à la 12^e)
- L'école Boréale située à Happy Valley-Goose Bay (HVGB) (mat. à la 7^e)
- Services bibliothécaires provenant de Fermont au Québec
- Services à la petite enfance à Labrador City et à HVGB
- Organisme de développement communautaire à Labrador seulement et leurs activités culturelles
- Comités de parents à Labrador City et à HVGB
- Un agent du RDÉE TNL
- Le Gaboteur (pour en faire la promotion...)
- Radio-Canada-Radio
- Télévision satellite et Radio-Canada
- Radio communautaire : antenne non fonctionnelle pour le moment
- Ligne Info-santé
- Services de santé

Comment pourrais-je approfondir les besoins (p. ex. rencontres d'adultes, groupes focus)?

Les trois régions affirment que ce travail a déjà été amorcé par les sondages et les consultations dans le cadre de cette recherche. Une fois les partenariats établis et les cibles déterminées, il faudra revoir les besoins spécifiques. Cela peut se faire avec les partenaires et auprès des clientèles cibles si nécessaire.

6.3.2 Contextes de développement des compétences qui répondent aux besoins cernés chez les adultes francophones du Labrador

I- Premier cadran de la boucle de conception : Déterminer le contexte et les fonctions/tâches inhérentes (en début de processus)

- Besoins auxquels répondre : Besoins en employabilité (intégration ou maintien sur le marché du travail).
- Contexte : Contexte de développement des compétences et travail.
- Exemples de tâches inhérentes : Une attention particulière devrait être accordée à des tâches liées aux capacités d'employabilité (faire un CV, préparer

une entrevue pour un emploi, créer un portfolio, etc.), afin de favoriser l'insertion en emploi des participants.

II- Deuxième cadran de la boucle de conception : Établir les compétences à développer pour supporter les fonctions/tâches d'employabilité pour l'intégration au travail (en début de processus)

Il faut d'abord procéder à la détermination exhaustive des types de compétences que l'intervention vise à développer, en tenant compte des besoins de la clientèle cible et du contexte *travail*. Pour ce faire, les intervenants s'interrogent à savoir quelles compétences développer chez les adultes ciblés en regard de leurs besoins pour exercer leurs diverses tâches en lien avec le travail. Dans cet exemple, nous avons choisi de façon arbitraire des tâches d'employabilité liées à l'intégration au travail (p. ex. se préparer à une entrevue d'emploi, concevoir et rédiger un CV, monter un portfolio), afin d'illustrer le processus de conception. Cela dit, quelle place devront occuper les compétences spécialisées, les compétences génériques, les compétences langagières en langue seconde ou les compétences essentielles pour répondre aux besoins d'employabilité cernés? Par surcroit, pour déterminer les compétences à développer, il faut tenir compte du fait que l'intervention doit respecter un échéancier réaliste dans une démarche volontaire, souvent à court ou moyen terme.

A- Les compétences spécifiques à des besoins d'employabilité

Les compétences d'employabilité

Les compétences devront être établies à partir de deux sources d'information : 1) une matrice de compétences en employabilité (p. ex. capacité de rédiger un CV, capacité de participer efficacement à une entrevue d'embauche, capacité de bien se présenter, etc.); et 2) le savoir professionnel des intervenants.

Les compétences génériques⁴⁷

Certaines compétences génériques seront jugées importantes à développer en fonction de la nature interpersonnelle et intra personnelle des tâches liées à l'employabilité. Notons entre autres : la confiance en soi, la confiance aux autres, la facilité à

⁴⁷ Dans une perspective d'employabilité et d'intégration au travail, les compétences génériques sont incontournables. Compte tenu de leur importance, elles s'érigent comme compétences spécialisées.

communiquer, la maîtrise de soi, le sens des responsabilités, l'esprit d'initiative, la facilité à travailler sous pression, le sens des relations interpersonnelles, le sens de l'observation, la facilité à apprendre de ses expériences. Ces compétences étant fortement liées à l'action et à l'interaction, elles pourraient faire l'objet d'activités d'apprentissage interactionnelles dans le cadre de projets d'apprentissage.

B- Les compétences liées à l'alphabétisme

Les compétences liées à l'alphabétisme qui seraient ciblées par le projet de formation seraient mises en priorité selon la nature des tâches d'employabilité. En plus de bien préparer les apprenants à leur insertion dans le milieu de travail, ces compétences permettront de soutenir stratégiquement, pendant la période de formation, le développement des compétences spécialisées en employabilité.

Les compétences essentielles

Une attention particulière pourrait être accordée aux compétences essentielles « communication orale », « utilisation de documents » et « technologie numérique », car la nature des tâches d'employabilité ciblées fait appel à ce type de compétences. On a accordé peu d'importance aux compétences essentielles plus traditionnelles comme le calcul et la rédaction, étant donné leur utilisation limitée dans ce type de tâche. Toutefois, on accordera une grande importance aux compétences de communication verbale et de travail d'équipe, car l'organisation du travail aujourd'hui exige beaucoup de collaboration et de cohésion. On voudra instaurer une composante technologie numérique (introduction) afin d'enclencher ou de poursuivre le développement de cette compétence qui est devenue incontournable sur le marché de l'emploi.

Les compétences langagières dans une langue seconde

Ces compétences sont liées à l'acquisition d'éléments stratégiques d'une langue seconde qui permettent à un apprenant adulte d'exécuter ses tâches lorsqu'elles requièrent l'utilisation d'une langue de communication différente de sa langue première⁴⁸. Chez un certain nombre d'adultes de la région du Labrador, ce type de compétences peut s'avérer nécessaire pour leur permettre d'exécuter des tâches pour lesquelles l'utilisation d'une langue seconde est nécessaire.

Chez certains adultes dont la langue première diffère de la langue de travail, nous visons dans nos interventions l'acquisition stratégique de certains éléments

⁴⁸ Ne pas confondre langue première avec langue maternelle, qui peuvent être différentes dans certains contextes.

fonctionnels de la seconde langue, qui sera ici l'anglais comme langue de travail. Ces apprentissages peuvent s'ajouter au développement des autres types de compétences. L'ensemble de la formation doit être réalisé dans la langue première de l'adulte, dans un contexte qui permet à certains de développer les compétences langagières en langue seconde de façon simultanée avec les autres types de compétences.

III- Troisième cadran de la boucle de conception : Établir les bonnes pratiques pour supporter les compétences parentales (en début de processus et pendant l'intervention)

En troisième lieu, il nous semble important d'identifier les « pratiques » à développer pour supporter les compétences d'employabilité.

Pratiques diverses pour développer les compétences d'employabilité

- Développer des pratiques de lecture pertinentes (p. ex. lire les offres d'emploi).
- Développer des pratiques d'écriture (p. ex. tenir un journal de bord pour sa recherche d'emploi, élaborer un portfolio).
- Développer des pratiques d'utilisation de documents écrits (p. ex. remplir des formulaires de demandes d'emploi).
- Développer des pratiques d'utilisation de la technologie numérique (p. ex. recherche sur Internet, recherche de cours disponibles, monter un CV, un portfolio, etc.).
- Rencontrer d'éventuels employeurs.
- S'engager dans des projets.
- Autres...

IV- Quatrième cadran de la boucle de conception : Déterminer les savoirs à apprendre pour supporter le développement des pratiques et des compétences des parents (en début de processus et pendant l'intervention)

Finalement, on retrouve les trois savoirs : les « savoirs/connaissances », les « savoir-faire » et les « savoir-être ». Ceux-ci peuvent se développer à court terme et tout au long de l'intervention. L'apprentissage de certains savoirs spécifiques et stratégiques est nécessaire pour développer les pratiques et compétences d'employabilité.

Savoirs à mobiliser :

Exemples de savoirs/connaissances :

Une bonne compréhension de la culture du milieu de travail; une bonne

compréhension de l'importance de l'écoute active dans une entrevue d'embauche (ou dans tout autre tâche interactive liée au travail); une compréhension fonctionnelle de la technologie numérique qui fait partie du milieu de travail; une certaine connaissance du vocabulaire technique en milieu de travail; une bonne compréhension et une reconnaissance du rôle que jouent les compétences, les connaissances et les attitudes quant au succès au travail; une bonne connaissance des éléments du français écrit; une connaissance des éléments de la langue anglaise pour supporter certaines pratiques et certaines tâches au travail.

Exemples de savoir-faire :

Capacité d'appliquer les étapes de la démarche de l'écoute active; capacité de décortiquer un document technique et de l'expliquer; capacité d'appliquer les procédures et protocoles pour l'utilisation de la technologie numérique; capacité de communiquer à l'oral de façon efficace avec des collègues ou un patron; capacité de rédiger un court texte; capacité d'entrer en relation facilement avec les gens; capacité d'appliquer des protocoles internes en situation professionnelle.

Exemples de savoir-être :

Démontrer de la confiance pour interagir avec des employeurs potentiels; se sentir à l'aise dans un environnement de travail informatisé et numérique; démontrer de l'ouverture à demander de l'aide lorsqu'une partie de la tâche fait appel à sa langue seconde; se sentir à l'aise à interagir avec des collègues de travail; démontrer de l'intérêt et de la confiance à valoriser et à utiliser la langue française lorsque nécessaire; démontrer une ouverture à mieux comprendre et connaître les ressources d'apprentissage liées au développement de son employabilité; démontrer de l'empathie envers le client et sa situation problématique.

6.4 La région d'Avalon

6.4.1 L'analyse des besoins des apprenants adultes et des partenariats stratégiques dans la région d'Avalon

Une première analyse du milieu ou analyse des besoins chez les adultes francophones de Terre-Neuve-et-Labrador a déjà été entamée dans le cadre de la première partie de cette recherche. Nous reprenons ici chacun des éléments clé des deux premières composantes du modèle proposé, pour mettre en relief des éléments d'analyse du milieu et des besoins chez les adultes francophones de la région d'Avalon. Pour ce

faire, nous utilisons les données recueillies dans la première partie de la recherche, pour tenter de répondre à quelques questions issues du modèle qui, nous l'espérons, sauront guider les intervenants dans leur réflexion. Les réponses à ces questions sont tirées du profil sociodémographique, des résultats de l'enquête auprès des parents et des consultations régionales avec les organismes clés. Elles serviront de base à l'élaboration de montages andragogiques dans la région d'Avalon.

Quel est le profil de scolarité des membres de la communauté?

Dans la région d'Avalon, les adultes sont plus scolarisés qu'ailleurs. Un nombre important de francophones sont diplômés de l'université; ce nombre dépasse largement la moyenne de l'ensemble de la province. Ils sont près de la moyenne provinciale pour ce qui est des diplômés des collèges. Ils sont quelque peu en-dessous de la moyenne provinciale en ce qui a trait aux diplômés d'études secondaires.

Quels sont les besoins des adultes moins alphabétisés de la communauté?

Dans la région d'Avalon, 50 p. cent des répondants ont affirmé avoir besoin d'alphabétisation de base. Les parents préfèrent les activités d'alphabétisation non traditionnelles. Au-delà de l'alphabétisation, les autres compétences à développer se déclinent comme suit : informatique, stages subventionnés, yoga et relaxation, budgétisation, bénévolat, francophonie locale, fonctionnement d'un CA, besoins d'apprentissage d'une langue seconde.

À quels types de barrières psychosociales, institutionnelles ou structurelles les adultes peu alphabétisés de ma communauté font-ils face (p. ex. transport, service de garde, présence ou non de programmes dans le milieu, reconnaissance des apprentissages par le milieu) ?

Dans la région d'Avalon, il existe une forte compétition avec les écoles de langue anglaise. Il est difficile d'attirer les ayants droit qui parlent l'anglais.

Analyse du contexte culturel

Quel est le profil local de la communauté francophone?

La région d'Avalon accueille un grand nombre de francophones en provenance d'autres provinces ou d'autres pays. La francophonie de cette région est donc plus diversifiée. De nombreux francophones sont venus d'ailleurs, notamment des provinces de l'Atlantique, du Canada français et des Îles-St-Pierre-et-Miquelon. Les

professions dominantes que l'on y retrouve : services d'enseignement, administration publique, sciences sociales et religion. En 2005, le revenu moyen des francophones était de 34 p. cent plus élevé que chez les anglophones. En 2006, le taux de chômage était plus faible chez les francophones du grand Saint-Jean que chez les anglophones.

Quelles sont les ressources communautaires et éducatives accessibles aux apprenants adultes qui pourraient être intéressés à la mise en place d'interventions andragogiques adaptées?

Dans la région d'Avalon, on retrouve :

- Le Centre scolaire et communautaire des Grands-Vents (mat. à la 12^e)
- Bibliothèque de langue française au Centre des Grands-Vents à Saint-Jean
- Services à la petite enfance au Centre des Grands-Vents
- L'Association communautaire francophone de Saint-Jean et leurs activités culturelles
- Comités de parents
- Agent du RDÉE TNL
- Plusieurs organismes provinciaux
- Comité du centre de la petite enfance Les P'tits cerfs-volants
- Un regroupement d'ainés
- Le Gaboteur (pour en faire la promotion...)
- Radio-Canada-Radio
- Télévision satellite et Radio-Canada
- Radio communautaire
- Ligne info-santé
- Services de santé

Comment pourrais-je approfondir les besoins (p. ex. rencontres d'adultes, groupes focus)?

Les trois régions affirment que ce travail a déjà été amorcé par les sondages et les consultations dans le cadre de cette recherche. Une fois les partenariats établis et les cibles déterminées, il faudra revoir les besoins spécifiques. Cela peut se faire avec les partenaires et auprès des clientèles cibles si nécessaire.

6.4.2 Contextes de développement des compétences qui répondent aux besoins cernés chez les adultes francophones d'Avalon

I- Premier cadran de la boucle de conception : Déterminer le contexte et les fonctions/tâches inhérentes (en début de processus)

- Besoins auxquels répondre : Besoins personnels et communautaires (capacités en informatique, capacités à œuvrer dans un conseil d'administration, etc.).
- Contexte : Contexte de développement des compétences et de développement personnel et communautaire.
- Fonction et tâches inhérentes : Toute tâche liée aux besoins de développement personnel ou communautaire.

II- Deuxième cadran de la boucle de conception : Établir les compétences à développer pour supporter les fonctions/tâches parentales (en début de processus)

Très tôt dans le processus de conception, il faut procéder à la détermination exhaustive des types de compétences que l'intervention vise à développer, en tenant compte des besoins de la clientèle cible et du contexte de développement personnel et communautaire. Pour ce faire, les intervenants s'interrogent à savoir quelles compétences développer chez les adultes ciblés en regard de leurs besoins pour exercer leurs fonctions et tâches inhérentes à ces besoins. Cela dit, quelle place devra occuper les compétences génériques, les compétences langagières en langue seconde ou les compétences essentielles pour répondre aux besoins cernés?

Les compétences spécifiques à des fonctions et tâches liées au développement personnel et communautaire

Les compétences génériques

Ce sont les compétences stratégiques à développer pour supporter les tâches et fonctions liées à ce contexte. Certaines compétences génériques seront jugées importantes à développer selon la nature interactionnelle des fonctions et tâches liées au développement personnel et communautaire. Notons entre autres : la confiance en soi, la confiance aux autres, la facilité à communiquer, l'esprit d'équipe, la maîtrise de soi, le sens des responsabilités, le sens des relations interpersonnelles, le leadership et

la facilité à apprendre de ses expériences. Ces compétences étant fortement liées à l'action et à l'interaction, elles pourraient faire l'objet d'activités d'apprentissage interactionnelles dans le cadre de projets d'apprentissage.

Les compétences essentielles

Une attention particulière pourrait être accordée aux compétences essentielles « lecture de textes » et « utilisation de documents », car la nature de certaines fonctions communautaires (participer à des réunions, faire du bénévolat), fait appel à l'utilisation de documents écrits. On accordera une importance relative aux compétences essentielles plus traditionnelles comme le calcul et la rédaction, étant donné leur utilisation limitée dans ce type de fonctions ou tâches. Toutefois, on accordera une grande importance à la compétence « communication verbale », car les relations exigent beaucoup de collaboration et de cohésion. On instaurera sans doute une composante technologique (introduction) afin d'enclencher ou de poursuivre le développement de cette compétence qui est devenue incontournable dans toutes les sphères de la vie personnelle et communautaire.

Les compétences langagières dans une langue seconde

Ces compétences sont liées à l'acquisition d'éléments stratégiques d'une langue seconde qui permettent à un apprenant adulte d'exécuter ses tâches lorsqu'elles requièrent l'utilisation d'une langue de communication différente de sa langue première⁴⁹. Chez un certain nombre d'adultes de la région d'Avalon, ce type de compétences peut s'avérer nécessaire pour leur permettre d'exécuter des tâches pour lesquelles l'utilisation d'une langue seconde est nécessaire.

Chez certains adultes dont la langue première diffère de la langue de communication publique, nous visons dans nos interventions l'acquisition stratégique de certains éléments fonctionnels de la seconde langue, ici l'anglais comme langue de communication dans les espaces publics de la communauté d'Avalon. Ces apprentissages peuvent s'ajouter au développement des autres types de compétences. L'ensemble de la formation doit être réalisé dans la langue première de l'adulte, dans un contexte qui permet à certains de développer les compétences langagières en langue seconde de façon simultanée avec les autres types de compétences.

⁴⁹ Ne pas confondre langue première avec langue maternelle, qui peuvent être différentes dans certains contextes.

III- Troisième cadran de la boucle de conception : Établir les bonnes pratiques pour supporter les compétences parentales (en début de processus et pendant l'intervention)

En troisième lieu, il nous semble important d'établir les « pratiques » à développer qui, pour le contexte de développement personnel-communautaire, se déclinent selon nous en deux catégories : les pratiques de littératie liées au développement personnel (p. ex. utiliser régulièrement la technologie numérique), et les pratiques liées au développement communautaire (p. ex. participer efficacement à un conseil d'administration, faire du bénévolat).

Exemples de pratiques de littératie liées au développement personnel

- Développer des pratiques de lecture de documents personnels (lire des romans).
- Développer des pratiques d'écriture diverses (p. ex. rédiger son journal personnel).
- Développer des pratiques d'utilisation de documents écrits (p. ex. répondre à des sondages).
- Développer des pratiques d'utilisation de la technologie numérique.
- Développer des pratiques de calcul (p. ex. faire son budget personnel).
- Autres...

Exemples de pratiques de littératie liées au développement communautaire

- Participer efficacement à des réunions.
- Coordonner des activités de groupes.
- Participer à des activités dans la communauté (activités sportives, activités culturelles, activités de loisirs).
- Participer aux activités pour soutenir une campagne de levée de fonds.
- Participer activement à des activités communautaires comme bénévole.
- Développer des activités qui favorisent la valorisation et l'utilisation de la langue maternelle et des pratiques culturelles francophones en communauté.
- Autres...

IV- Quatrième cadran de la boucle de conception : Déterminer les savoirs à apprendre pour supporter le développement des pratiques et des compétences des parents (en début de processus et pendant l'intervention)

Finalement, on retrouve les trois savoirs : les « savoirs/connaissances », les « savoir-faire » et les « savoir-être ». Ceux-ci peuvent se développer à court terme et tout au long de l'intervention. L'apprentissage de certains savoirs spécifiques et stratégiques est nécessaire pour développer les pratiques et compétences recherchées auprès des adultes.

Savoirs à mobiliser :*Exemples de savoirs/connaissances à apprendre :*

Une bonne compréhension de la culture locale; une bonne connaissance des éléments du français écrit; une connaissance des éléments de la langue anglaise pour supporter certaines pratiques et certaines tâches communautaires; une bonne compréhension du fonctionnement d'un organisme; une bonne compréhension de l'importance de l'écoute active pour participer efficacement dans un groupe; une compréhension fonctionnelle de la technologie numérique qui fait partie de la vie personnelle et communautaire; une connaissance des éléments de la langue française pour supporter les pratiques de littératie; une certaine connaissance des thèmes touchant directement la communauté (p. ex. économie, transport, besoins des jeunes).

Exemples de savoir-faire à apprendre :

Capacité d'appliquer les étapes de la démarche de l'écoute active; capacité de décortiquer un document, de le comprendre et de l'expliquer; capacité de respecter les procédures et protocoles pour participer à une réunion; capacité de communiquer à l'oral de façon efficace avec des collègues; capacité de rédiger un court texte; capacité d'entrer en relation facilement avec les gens; capacité à engager les autres dans des activités communautaires; savoir puiser et partager des conseils; capacité de soutenir des pratiques de lecture, d'écriture et de calcul pour s'engager dans des activités de toutes sortes; capacité d'appliquer les procédures et protocoles pour l'utilisation de la technologie numérique.

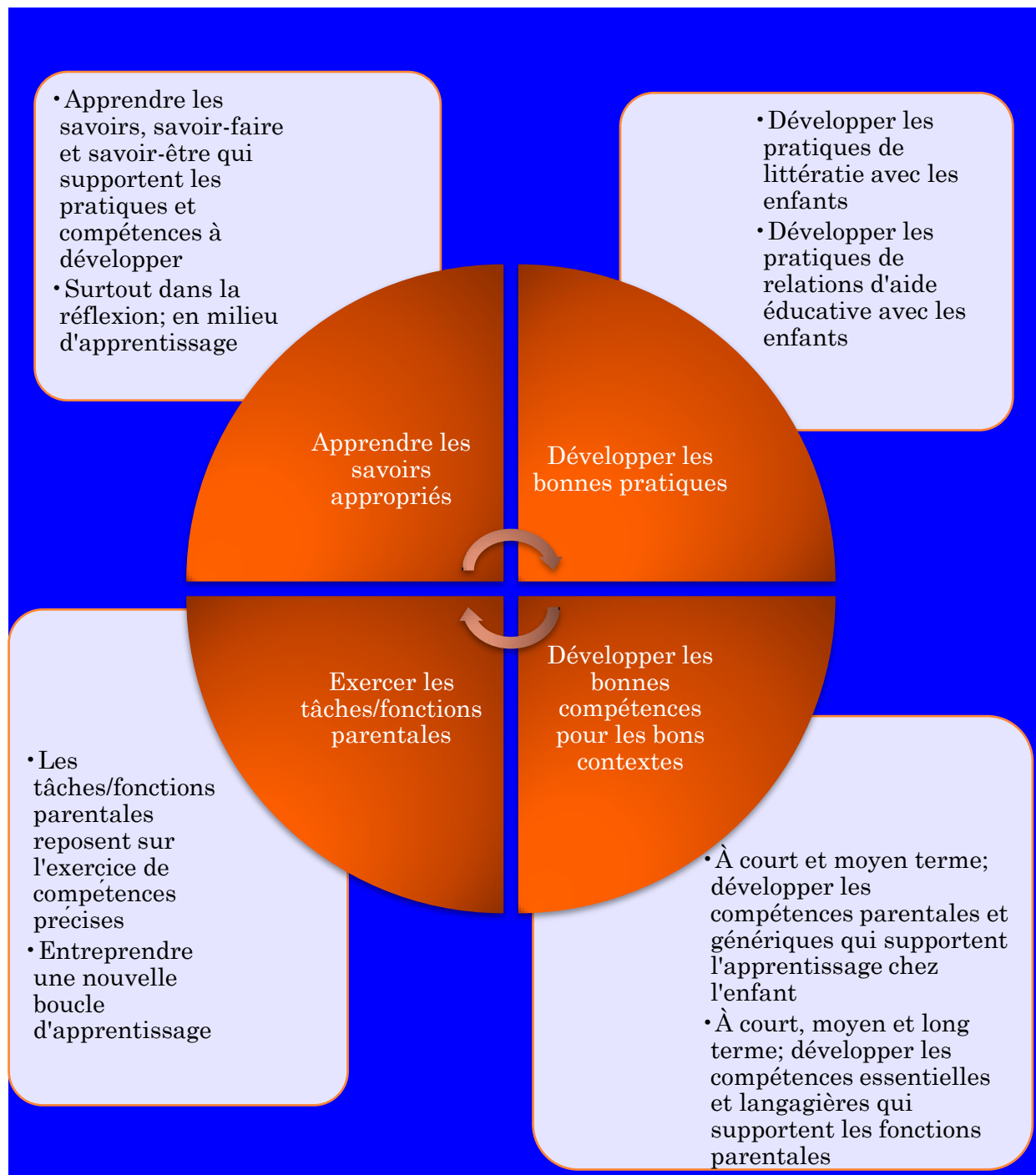
Exemples de savoir-être à apprendre :

Démontrer de la confiance pour interagir avec des gens de la communauté dans une réunion publique; se sentir à l'aise dans un environnement informatisé et numérique; démontrer de l'ouverture à demander de l'aide lorsqu'une partie de la tâche fait appel à sa langue seconde; se sentir à l'aise à interagir avec des gens; démontrer de l'intérêt et de la confiance à valoriser et à utiliser la langue française lorsque nécessaire; démontrer une ouverture à mieux comprendre et connaître les ressources communautaires; démontrer de l'empathie envers les autres; démontrer un désir d'apprendre; démontrer de l'écoute envers les autres dans des situations le requérant; démontrer de l'ouverture à apprendre des autres; démontrer de la confiance pour résoudre une situation problématique; démontrer de l'intérêt à valoriser la langue française et les pratiques culturelles dans les espaces communautaires.

6.5 - Transferts des apprentissages pour les apprenants : Renverser la boucle

Pour terminer, nous vous proposons un processus en boucle inversée, qui encadre les actions andragogiques au soutien de chaque composante importante des montages. Ce processus en boucle inversée permet d'organiser l'action andragogique et d'assurer le transfert des apprentissages chez les apprenants adultes. Ce processus part du plus petit (apprendre des savoirs spécifiques), pour aller au plus grand (exercer des tâches/fonctions). Il est inversé par rapport au processus de conception des composantes pour les montages andragogiques qui lui, part d'une perspective plus large (tâches/fonctions) pour aller vers des éléments de conception plus spécifiques (savoirs).

Tout ce processus d'organisation des actions andragogiques et de l'intervention repose sur la conception préalable des montages andragogiques. On propose donc d'organiser les savoirs et les pratiques en activités d'apprentissage. Elles permettront de développer les compétences appropriées en réponse aux besoins jugés prioritaires chez les adultes d'une communauté. Il sera par la suite plus facile pour les intervenants de planifier et d'organiser les activités d'apprentissage, avant et en cours d'intervention.





Section 7: Élaboration de montages andragogiques par région en fonction des besoins des adultes : L'approche par mentorat

7.1 Introduction

A) À propos de Collège Frontière

Collège Frontière est un organisme d'alphabétisation pancanadien fondé en 1899. Nous croyons que l'alphabétisation est un droit fondamental. Nous travaillons avec des individus afin de les aider à développer les compétences et la confiance en soi nécessaires à la réalisation de leur plein potentiel et à leur pleine contribution à la société. Nous appuyons également d'autres organismes qui souhaitent mettre sur pied des initiatives d'alphabétisation pour leurs propres participants.

B) Mandat

Dans le cadre du projet de recherche de la FFTNL visant à obtenir un portrait précis de la situation et des besoins en matière d'alphabétisation familiale dans les communautés francophones et à orienter ses futures actions et celles de ses partenaires, la Fédération francophone de Terre-Neuve et du Labrador a confié le mandat suivant à Collège Frontière : déterminer le rôle du mentorat dans l'élaboration des modèles de développement des compétences destinés aux adultes franco-terre-neuviens-et-labradoriens, notamment en ce qui a trait à leurs compétences parentales; et déterminer dans quelle mesure les pratiques de mentorat seraient pertinentes pour la réalité des adultes francophones de Terre-Neuve-et-Labrador (TNL).

Bien entendu, le rôle du mentorat dans l'élaboration des modèles de développement des compétences des adultes francophones de TNL devra être précisé lorsque les montages andragogiques seront déterminés et développés. En effet, le rôle des mentors au sein d'une initiative dépendra grandement des besoins, du type de montage andragogique pour répondre à ces besoins, et des ressources disponibles qui seront mis de l'avant par la FFTNL et ses partenaires.

C) Définition du mentorat

La **relation de mentorat** se caractérise par l'ouverture à l'autre, la réciprocité, la gratuité et le volontariat. Elle se développe à long terme, pour faciliter le vécu des transitions personnelles et professionnelles, favoriser la réalisation de soi et contribuer au développement des deux personnes impliquées. Elle peut se développer dans le cadre de programmes formels, quand une organisation favorise ce mode d'apprentissage ou de développement personnel et professionnel. Elle a avantage à être encadrée par des règles éthiques définies en fonction des objectifs visés⁵⁰.

Dans le cadre de la mise sur pied d'un programme de mentorat dans un contexte de développement des compétences des parents, le mentorat prend la forme d'une relation délibérée, consciente et volontaire qui mise typiquement sur le soutien interpersonnel, l'orientation, l'échange mutuel, le partage des savoirs et le coaching. Les résultats du développement de cette relation sont bénéfiques pour toutes les parties prenantes.

Le mentorat implique donc une action bénévole, non rémunérée. « La personne bénévole est un individu qui décide de son plein gré d'offrir un service, son temps, son énergie, son expertise, d'exécuter une activité ou de partager ses compétences sans y être forcée ou sans se sentir obligée, pour venir en aide à une personne ou à une organisation, et qui ne désire en échange qu'effectuer un travail qui lui apporte plaisir, satisfaction et épanouissement personnel. On ne peut donc imposer, ni obliger un bénévolat. La liberté implique quand même des responsabilités de part et d'autre⁵¹. »

La littérature fait souvent référence au mentorat social ou communautaire. Le mentorat communautaire se rapporte au milieu dans lequel est pratiqué le mentorat et non au mentorat comme tel⁵². De même, le mentorat social se rapporte au milieu dans lequel le mentorat est pratiqué, dans ce cas-ci la société.

Lorsqu'il s'agit d'un transfert plus exclusivement lié au savoir, la littérature évoque souvent le tutorat. Dans le contexte de cette analyse, comme le transfert d'expérience dépasse le cadre du pur savoir pour englober plusieurs facettes de la vie des adultes francophones de TNL (savoirs/connaissances, savoir-faire, savoir-être, pratiques

⁵⁰ <http://www.mentoratquebec.org/definition-mentorat>

⁵¹ Huard, Ginette. *Bénévole dans un centre d'alphabétisation populaire*. Centre d'action bénévole de la région de Shawinigan et La Cité des Mots, Shawinigan, 2000, page 17.

⁵²

http://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/bibliotheque/dictionnaires/terminologie_mentorat/mentorat_communautaire.html

diverses et compétences diverses), le terme mentorat sera utilisé. Ce terme fera autant référence à une relation entre deux individus qu'à une relation entre un individu, le mentor et un petit groupe d'individus.

7.2 Avantages du mentorat

7.2.1 Avantages du mentorat pour les mentors bénévoles

L'approche par mentorat offre divers avantages aux individus qui deviennent des mentors bénévoles. Encore une fois, dans le sondage réalisé auprès des familles, plusieurs parents ont notamment indiqué vouloir socialiser en français et développer des compétences, tant au niveau de l'organisation d'activités (gestion de projet), qu'au niveau de la famille ou en employabilité. Le mentorat en milieu familial offre une réponse à tous ces besoins. En outre, les avantages pour les mentors sont les suivants :

- Accès à une formation de qualité portant sur des interventions auprès des familles et la mise sur pied de programmes de littératie et de développement des compétences dans ce contexte.
- Développement et/ou mise à contribution des compétences et connaissances en organisation et en animation d'activités d'apprentissage et de formation en milieu familial.
- Développement et/ou mise à contribution de compétences communicationnelles et interpersonnelles.
- Développement et/ou mise à contribution des compétences en gestion de groupe et développement et/ou mise à contribution du leadership.
- Accroissement du sentiment d'appartenance à la communauté francophone de TNL.
- Engagement dans des initiatives permettant de se valoriser au sein de la communauté et de contribuer à l'avancée et au rayonnement de la communauté francophone de TNL.

Quel que soit le modèle mis de l'avant, les mentors œuvrant en formation et développement des compétences pour les parents doivent être sélectionnés et informés de leur rôle et responsabilités. Voici les caractéristiques recherchées chez des mentors œuvrant dans le domaine de la littératie⁵³ :

- Tient compte des besoins spécifiques des participants.
- Agit à titre de facilitateur de l'apprentissage.

⁵³ Laubach Literacy New Brunswick

- Respecte les connaissances antérieures des participants.
- Fait preuve d'empathie et d'intérêt envers les participants.
- Fait preuve de créativité afin d'adapter les activités aux besoins des participants.
- Offre des commentaires et de la rétroaction constructifs.
- Invite les participants à partager leurs impressions.
- Prépare des activités structurées et organisées.

Les mentors ne doivent pas nécessairement maîtriser la langue française parfaitement. Ils doivent plutôt être des modèles d'apprentissage à vie et être capables de donner le goût de l'apprentissage aux participants, ce qui correspond au savoir-être.

7.2.2 Avantages du mentorat pour les apprenants

Selon les consultations régionales et le sondage mené auprès des familles, les membres de la communauté francophone de TNL souhaitent avoir accès à des activités « d'alphabétisation familiale » francophones, non typiques et avoir l'occasion de socialiser en français tout en développant leurs compétences.

Les bienfaits et l'efficacité de jumelages entre les participants et les mentors bénévoles sont multiples et pourront répondre aux besoins exprimés. En effet, ils permettent d'offrir aux participants des situations d'apprentissage souples et accessibles, qui répondent à leurs besoins et intérêts individuels ou familiaux, et qui sont livrées dans un contexte d'échange d'égal à égal, peu hiérarchique.

Les participants d'une initiative axée sur le mentorat bénéficieront des avantages suivants :

- Amélioration des compétences et des connaissances.
- Augmentation de la confiance en soi et de la motivation.
- Accroissement du sentiment d'appartenance à la communauté francophone de TNL.
- Occasions de socialiser en français.

7.3 Le mentorat et l'élaboration d'initiatives de développement des compétences auprès des familles

Le mentorat pourrait constituer une avenue fort intéressante pour le déploiement d'initiatives auprès des familles dans le contexte de la communauté francophone de TNL. Elle est de petite taille, dispersée dans quatre régions; il n'existe pas

actuellement de structure de services pour le développement des compétences des adultes francophones et les ressources financières disponibles sont limitées.

En effet, les mentors bénévoles offrent de nombreux avantages lors de la mise sur pied d'activités auprès des familles pour le développement des compétences :

- Multiplication du nombre de personnes pouvant potentiellement être rejointes : Le fait de s'appuyer sur des mentors multiplie les ressources humaines disponibles pour un projet et permettent donc de rejoindre un plus grand nombre de participants, surtout dans un contexte où la clientèle cible est peu nombreuse et dispersée.

La population francophone de TNL étant dispersée dans quatre régions, l'approche par mentorat pourrait répondre aux besoins spécifiques des communautés et des individus souhaitant développer leurs compétences.

- Coût : La gestion de ressources bénévoles exige certains coûts (recrutement, formation, suivi et salaire d'une personne-ressource). Puisque le mentor agit sur une base bénévole, le coût qui lui est associé est inférieur au salaire d'une personne rémunérée.

Dans le contexte de la communauté francophone de TNL, il n'existe pas de structure de services en français pour les adultes et les ressources financières sont très limitées. L'approche par mentorat constitue une option plus réaliste sur le plan financier pour rejoindre les participants de régions éloignées, dans la mesure où des mentors peuvent être recrutés au sein même de ces régions. Il est à noter que le sondage réalisé auprès des familles indiquait que les répondants souhaitaient faire du bénévolat.

- Développement du sentiment d'appartenance à la communauté francophone et de l'esprit communautaire : la participation de mentors à une initiative ainsi que l'entraide par les pairs favoriseront le resserrment du sentiment d'appartenance à la communauté francophone.

Les répondants au sondage ont indiqué qu'ils souhaitaient développer des compétences, notamment en leadership et en gestion de projet. Ils voulaient aussi s'engager bénévolement au sein de la communauté. L'approche par mentorat pourrait répondre à ces besoins tout en resserrant les liens unissant les membres de la communauté francophone.

7.3.1 Considérations sur le rôle du mentorat dans l'élaboration des montages andragogiques de chacune des régions

Précisons en premier lieu que le rôle que jouera le mentorat dans l'élaboration des modèles andragogiques variera selon les régions qui présentent des réalités et des contextes différents. De plus, le mentorat ne constitue pas une réponse à tous les besoins en matière d'apprentissage établis dans chacune des régions. Le mentorat peut parfois être l'unique vecteur de transmission des compétences et du savoir pour un apprenant. Il peut aussi être un complément ou un supplément qui s'ajoute à d'autres situations d'apprentissage.

Les questions et considérations qui devront être abordées dans la définition du rôle du mentorat sont donc liées aux ressources humaines et financières disponibles, aux besoins déterminés dans chacune des régions en matière d'apprentissage, au type d'intervention requis ainsi qu'aux possibilités de recrutement, de formation et de suivi des mentors et des apprenants qui sont en relation avec les mentors.

Il est important d'intégrer le mentorat en établissant ses fonctions et sa forme lors de la conception de chacune des étapes des montages andragogiques régionaux.

Dans le cadre de cette recherche, un projet pilote est proposé pour la région de Port-au-Port. La section suivante met en lumière certaines des considérations relatives au mentorat dans cette région. Il est à noter que plusieurs des considérations touchant Port-au-Port sont aussi valables pour les trois autres régions.

7.3.2 Mise sur pied d'une initiative de développement des compétences des adultes par le mentorat dans la région de Port-au-Port

Dans la région de Port-au-Port, les ressources humaines et financières sont restreintes. Les distances et l'éloignement constituent des défis majeurs pour l'élaboration de modèles dans la région. Le besoin de francisation (des conjoints exogames) ou de re francisation (des parents ayants droit) ont été établis comme axes de développement des compétences à suivre. Dans ces circonstances, le mentorat, possiblement à distance, constitue un élément pratiquement incontournable pour l'élaboration d'un montage andragogique dans cette région.

Cependant, considérant les caractéristiques de Port-au-Port, un montage andragogique intégrant une composante de mentorat dans le sens traditionnel du terme pourrait s'avérer un défi important.

En effet, il se peut qu'il soit difficile de recruter et de gérer des mentors francophones dans cette région : les adultes sont moins scolarisés, l'éloignement constitue un défi de taille et l'anglais est la langue la plus utilisée à la maison. De plus, la FFTNL n'est guère présente dans la région et ne pourrait pas facilement soutenir une telle initiative.

L'affectation d'une personne-ressource aux montages/interventions et projets développés constituera une condition d'autant plus essentielle au succès des initiatives de mentorat qui seront mises sur pied dans la région de Port-au-Port. En effet, le projet pilote et tous les futurs projets de mentorat devraient être mis sur pied par une personne en assumant la coordination contre rémunération. Un poste ou un demi-poste serait ainsi consacré à la gestion des activités de développement des compétences menées par les mentors.

Une personne-ressource offrira une structure bien établie et veillera au bon fonctionnement des jumelages. La personne-ressource est donc responsable du recrutement, de la sélection, de la formation et du suivi des mentors. Elle assurera également la promotion de l'initiative ou du service, le recrutement des apprenants et leur jumelage avec des mentors, en fonction des résultats de l'évaluation de leurs besoins.

La personne-ressource définira le rôle et les responsabilités des mentors ainsi que les autres paramètres de l'initiative comme la durée de l'engagement des mentors et leur description de tâche. La personne-ressource établira également un processus bien défini pour la sélection des mentors qui devrait inclure une entrevue de sélection et la vérification des références et des antécédents judiciaires.

Elle devra aussi mobiliser les ressources communautaires (écoles et autres ressources de la région) pour faire la promotion d'un projet de développement des compétences : cette démarche servira au recrutement des mentors et à mettre les activités en lumière auprès d'éventuels apprenants.

Quant au recrutement des mentors, il sera essentiel de couvrir la plus grande zone possible afin de rejoindre tous les individus intéressés et disponibles. Voici les mécanismes de recrutement les plus communément utilisés pour leur efficacité :

- Bouche à oreille
- Journaux communautaires

- Médias sociaux
- Sites Web
- Milieux de travail
- Écoles
- Bibliothèques

Dans la communauté de Port-au-Port, les écoles francophones pourraient servir d'assises pour le recrutement des mentors qui seront possiblement des parents d'élèves. Les autres moyens publics de communication de la région pourront être utilisés à des fins de recrutement. Bien entendu, le bouche à oreille demeure la façon la plus efficace de recruter des mentors.

L'action des mentors pourrait toucher le développement des compétences langagières ainsi que les autres compétences et savoirs établis lors de l'élaboration du montage andragogique. Il est évident que les mentors travailleront avec les apprenants sur les savoirs et les savoir-faire. En outre, de par la nature même de leur action, les mentors deviendront des modèles de savoir-être pour les apprenants. Le cadre non scolaire offert par des mentors attirera probablement un plus grand nombre d'individus.

Le contenu de la formation des mentors doit être développé pour répondre aux besoins déterminés dans la région de Port-au-Port, notamment pour développer les compétences langagières des parents et d'autres types de compétences. Tous les mentors devront être formés avant le début de leur engagement. Selon les bonnes pratiques, la formation de base devrait durer au moins une journée. Comme il n'existe pas actuellement de structure de services pour le développement des compétences des adultes francophones, la formation offerte aux mentors devrait être effectuée par un organisme se spécialisant en la matière, comme Collège Frontière.

Il sera judicieux d'offrir périodiquement des formations d'appoint ou des sessions d'échange et de partage d'idées aux mentors, une fois le mentorat amorcé. Ces ateliers de formation d'appoint pourront être offerts sur une base mensuelle ou au besoin.

7.3.3 Un projet pilote dans la région de Port-au-Port

Un projet pilote dans la région de Port-au-Port serait pertinent afin d'explorer la faisabilité d'un modèle de développement des compétences des adultes de cette région, notamment par la voie du mentorat. Pour ce faire, un petit nombre de mentors

pourraient être recrutés dans la région même ou dans une autre région, par exemple dans la région d'Avalon, et œuvrer à distance à l'aide d'une plateforme technologique.

Voici en quelques lignes des suggestions relatives à la mise sur pied d'un projet pilote dans la région de Port-au-Port :

- Embauche ou désignation d'une personne-ressource.
- Recrutement et sélection de cinq à dix mentors à Port-au-Port ou dans une autre région au besoin.
- Durée du mandat des mentors pour le projet pilote : quatre à six mois.
- Recrutement des apprenants au sein de la communauté par la collaboration avec des partenaires : journaux locaux, organismes communautaires, école, etc.
- Formation des mentors en andragogie pour développer leurs compétences.
- Formation des mentors sur l'utilisation de la technologie si le mentorat est effectué à distance.
- Jumelage des mentors avec des apprenants sur une base individuelle ou en petits groupes.
- Suivi des jumelages sur une base mensuelle.
- Évaluation du projet pilote auprès de tous les acteurs : mentors, apprenants, partenaires, etc.

La structure et les paramètres d'une initiative pilote de développement des compétences des adultes de la région de Port-au-Port restent à définir. Il faudra d'abord réaliser une consultation auprès des acteurs qui pourraient s'engager dans le projet afin de vérifier la faisabilité d'un projet pilote de mentorat.

7.3.4 La région du Labrador

Cette section propose quelques pistes d'action et de réflexion concernant le mentorat dans la région du Labrador. Encore une fois, le mentorat semble pertinent pour le développement du montage andragogique dans cette région, en raison des ressources humaines et financières restreintes et de l'éloignement.

Le mentorat est très souvent associé au développement professionnel des individus qui prennent part à ce type de relation. Dans une optique de développement des compétences menant à une employabilité accrue, un programme de mentorat dans la région du Labrador serait fort à-propos.

L'action des mentors pourrait toucher le développement des compétences liées à l'employabilité, tout en travaillant sur les autres compétences et savoirs déterminés par la recherche. On peut ici envisager des montages andragogiques où le mentor

œuvre sur place ou à distance par l'apport des nouvelles technologies. Par exemple, à Happy Valley-Goose Bay, le mentorat à distance pourrait être envisagé en raison de l'éloignement de la région.

Pour la région du Labrador, plusieurs questions doivent être considérées, parmi lesquelles :

- Le travail avec les populations autochtones : est-ce que l'approche par mentorat répond aux besoins spécifiques des Autochtones? Cette considération s'applique aussi à la région de Port-au-Port.
- Le va-et-vient constant de nombreux travailleurs : comment maintenir une relation de mentorat dans tout ce mouvement?
- Est-ce que le mentorat au sein même du milieu de travail pourrait constituer une approche intéressante pour la région?

7.3.5 La région d'Avalon

Dans la région d'Avalon, la concentration de francophones est assez importante pour que l'on puisse créer des jumelages entre mentors et apprenants ou entre mentors et petits groupes d'apprenants. On pourrait ainsi travailler sur les besoins de nature personnelle ou communautaire. Les individus qui ont répondu aux sondages ont indiqué qu'ils aimeraient faire du bénévolat et s'engager au sein de la communauté. Voilà un bassin de mentors potentiels! Il semble possible que certains participants deviennent éventuellement des mentors à leur tour. Ils développeront d'abord leurs compétences personnelles et communautaires, puis deviendront des mentors auprès d'autres participants suivant leur acquisition de compétences.

Dans la région d'Avalon, les ressources communautaires francophones sont plus nombreuses, ce qui en fait un terrain d'expérimentation intéressant pour l'élaboration d'une approche de développement des compétences par mentorat.

De plus, tel que mentionné plus haut, si le mentorat est effectué à distance (dans la région du Labrador ou dans celle de Port-au-Port), les mentors pourront être recrutés dans la région d'Avalon, puisque le bassin de francophones de cette région est le plus dense et diversifié.

7.4 Recommandations portant sur le rôle du mentorat dans l'élaboration de montages andragogiques dans les trois régions

- Nommer un organisme comme la FFTNL ou le Conseil scolaire provincial francophone comme responsable du développement et de la mise sur pied des initiatives de mentorat afin que celles-ci puissent être durables et avoir des retombées considérables au sein du service de formation aux adultes d'une région.
- Consulter les divers acteurs de la communauté francophone afin de sonder leur intérêt envers le mentorat, que ce soit à titre de participants ou de mentors.
- Dès la conception du montage andragogique et d'un modèle d'intervention, définir le rôle des mentors et du mentorat au sein d'une initiative.
- Développer de solides partenariats entre tous les acteurs du milieu francophone autour d'une initiative, afin de faciliter le recrutement et la gestion des mentors et des participants.
- S'associer à des organismes qui ont une expertise en gestion de mentors bénévoles comme Collège Frontière ou des centres d'action bénévole (bénévolescanada.ca).
- Répondre au problème de la dispersion et de l'éloignement de la population en utilisant par exemple les nouvelles technologies de communication pouvant permettre à un mentor bénévole de réaliser son mentorat à distance.
- Mettre en lumière les avantages et les incidences des montages qui reposent ou incluent le mentorat, afin de trouver des ressources financières, de promouvoir les initiatives ou activités, etc.
- Expérimenter un projet pilote de mentorat dans une des régions, en l'occurrence à Port-au-Port.
- Expérimenter le mentorat à distance entre les régions d'Avalon et de Port-au-Port.

7.5 Ressources

Collège Frontière est un organisme d'alphabétisation pancanadien fondé en 1899. Chaque année, l'organisme recrute et forme plus de 2 500 tuteurs/mentors bénévoles qui œuvrent en alphabétisation au sein de ses 350 partenaires communautaires. Au cours de son existence, l'organisme a développé une solide expertise en gestion de tuteurs/mentors bénévoles qui œuvrent dans le domaine de la littératie. Voici les

ressources que Collège Frontière pourra offrir à la FFTNL et ses partenaires lors de la mise sur pied d'initiatives de développement des compétences auprès des familles ou dans d'autres contextes :

En plus de la formation de tuteurs/mentors pour le tutorat/mentorat avec des enfants, ados ou adultes, Collège Frontière offre de la formation et de la consultation, pour appuyer les organismes dans la mise sur pied des activités suivantes :

- Gestion de tuteurs ou mentors bénévoles.
- Mise sur pied de programmes de tutorat/mentorat individuel ou en petits groupes pour adultes.
- Évaluation des besoins des apprenants adultes.
- Mise sur pied de programmes d'alphabétisation familiale.
- Mise sur pied de programmes d'aide aux devoirs.
- Mise sur pied de programmes de tutorat/mentorat à distance par le truchement d'une plateforme technologique.
- Mise sur pied de programmes de préparation au test de connaissances générales (le *GED*).
- Mise sur pied de programmes de francisation en milieu de travail.
- Mise sur pied de programmes d'alphabétisation et de compétences essentielles en milieu de travail.
- Renforcement des capacités communautaires et création de partenariats au sein de la communauté.

Section 8 : Recommandations relatives à la partie 2

Nous concluons cette partie du rapport de recherche par des recommandations qui s'inspirent des principaux résultats de la recherche et de ses principaux constats. Nous espérons que ces éléments servent de source d'inspiration à toute nouvelle initiative de recherche ou à tout nouveau chantier visant le développement des compétences chez les adultes, particulièrement chez les adultes francophones de Terre-Neuve-et-Labrador.

Recommandations générales

Recommandation 1 : Mettre à l'essai le modèle proposé dans ce rapport et en évaluer la pertinence dans le cadre d'un projet pilote dans la région de Port-au-Port, en s'appuyant sur des montages andragogiques adaptés pour cette région.

Recommandation 2 : Identifier un porteur de dossier et constituer un comité de travail et de coordination pour planifier et encadrer le projet pilote dans la région de Port-au-Port.

Recommandation 3 : Tenir compte du contexte socioculturel de la région de Port-au-Port lors de l'expérimentation du modèle et de ses montages andragogiques. Une analyse fine de l'environnement/milieu serait appropriée pour concevoir le ou les montages andragogiques pertinents.

Recommandation 4 : Autant que faire se peut, il nous semble important d'harmoniser les perceptions et les croyances des intervenants francophones pour développer des approches andragogiques cohérentes avec les besoins de développement des compétences des adultes (particulièrement ceux qui sont moins alphabétisés) et les besoins du milieu.

Recommandation 5 : Élaborer une stratégie visant l'acquisition de fonds publics (fédéraux et provinciaux) pour répondre aux besoins multiples des adultes en contexte familial, en contexte d'employabilité ou en contexte de développement personnel ou communautaire.

Recommandation 6 : Explorer la possibilité de miser sur les infrastructures scolaires pour appuyer toute initiative de formation ou de développement des compétences chez les adultes francophones de Terre-Neuve-et-Labrador. Explorer les possibilités de financement pour supporter le conseil scolaire dans un tel rôle.

Recommandation 7 : Étudier les meilleures pratiques en formation des adultes et en développement des compétences dans toutes sortes de contextes. Analyser leur pertinence et leurs possibles transferts dans les interventions auprès des communautés francophones de Terre-Neuve-et-Labrador.

Recommandation 8 : Étudier plus particulièrement les modèles et les pratiques autochtones de Terre-Neuve-et-Labrador en terme, de développement des compétences des adultes. Analyser leurs pertinences et leurs possibles transferts dans les interventions auprès des communautés francophones de Terre-Neuve-et-Labrador.

Recommandations découlant de la section 1

Recommandation 9 : Dans la conception des montages andragogiques, adopter une approche de discrimination positive pour favoriser le recrutement des adultes francophones moins alphabétisés de Terre-Neuve-et-Labrador.

Recommandation 10 : Miser stratégiquement sur l'entrée à l'école des enfants pour rejoindre les parents dans une communauté où l'on vise à intervenir quant au développement des compétences pour la famille.

Recommandation 11 : Dans le cadre d'une expérimentation terrain, étudier spécifiquement le rôle des relations familiales sur le développement des compétences des parents; étudier particulièrement les rôles des enfants comme formateurs et apprenants.

Recommandation 12 : Concevoir un référentiel explicitant les tâches et fonctions parentales pertinentes pour les clientèles cibles, ainsi que les compétences qui permettent d'exercer ces tâches et fonctions de façon efficace.

Recommandations découlant de la section 2

Recommandation 13 : Une analyse du milieu ou analyse de besoins chez les adultes francophones de Terre-Neuve-et-Labrador a déjà été entamée dans le cadre de la première partie de cette recherche. Nous préconisons la mise en place de processus communautaires d'analyse des besoins. Ils seraient particulièrement axés sur les besoins en développement des compétences, une bonne compréhension locale des diverses barrières à l'apprentissage et à la formation auxquelles une clientèle moins alphabétisée peut faire face. Il s'agit de trouver des solutions originales et durables et permettre l'accès et le maintien de ces apprenants dans les initiatives de développement des compétences, pour la famille ou pour tout autre secteur d'activité de leur communauté.

Recommandation 14 : Dans le cadre de la première partie de cette recherche, des partenariats stratégiques provinciaux et régionaux ont déjà été entamés autour de la clientèle adulte francophone ayant des besoins en matière de développement des compétences. Certaines stratégies d'intervention auprès des adultes proposent des partenariats comme moyen stratégique de répondre aux besoins cernés. Étudier davantage le rôle des partenariats stratégiques favorisant le développement des bonnes compétences dans le contexte familial, spécifiquement chez les adultes moins alphabétisés, afin de mieux comprendre le plein potentiel des stratégies efficaces de partenariats et leur portée.

Recommandations découlant de la section 3

Recommandation 15 : Le développement à la fois des compétences de base et des compétences parentales peut s'avérer une stratégie fort efficace pour répondre aux besoins des familles. Cette approche intégrée doit être bien encadrée. À moyen et à long terme, il serait important d'offrir des initiatives diversifiées de développement des compétences aux parents francophones de toutes les régions de Terre-Neuve-et-Labrador, s'inspirant de l'approche par compétences.

Recommandation 16 : Dans le contexte actuel, les acteurs en éducation des adultes auraient intérêt à miser sur le développement stratégique des compétences génériques pour favoriser le développement d'autres compétences jugées importantes en contexte familial; étudier davantage le rôle des compétences génériques favorisant le développement des compétences parentales.

Recommandation 17 : Étudier davantage l'importance des stratégies d'applications dans l'action et dans la pratique; étudier les possibilités de transfert des apprentissages théoriques dans l'action pour le développement efficace des compétences (et autres) dans le contexte familial.

Recommandation 18 : Dans un premier temps, s'appuyer sur des approches d'apprentissage informelles, plutôt que sur des formations formelles pour lesquelles le coût et la disponibilité sont souvent problématiques.

Recommandation découlant de la section 4

Recommandation 19 : Mieux définir et développer une stratégie d'évaluation des apprentissages qui sera pertinente pour les apprenants adultes, les pourvoyeurs de services et les bailleurs de fonds éventuels.

Recommandation 20 : Mieux définir et développer une stratégie d'évaluation de programme qui sera pertinente pour les apprenants adultes, les pourvoyeurs de services et les bailleurs de fonds éventuels.

Recommandation 21 : Étudier davantage le rôle que peuvent jouer les « pratiques » des parents auprès des enfants, comme objets d'évaluation stratégiques à court et à moyen terme dans une intervention auprès des familles.

Recommandation 22 : Bien définir les contextes de développement des compétences des adultes francophones de Terre-Neuve-et-Labrador et les sources de financement stratégique qui pourraient y être associées.

Recommandations découlant de la section 5

Recommandation 23 : Par une mise à l'essai sur le terrain, peaufiner les montages andragogiques : mieux décrire les relations entre les différentes composantes; raffiner les schémas illustrant les montages; documenter leurs répercussions sur la clientèle cible, sur les familles et sur la communauté.

Recommandations découlant de la section 6

Recommandation 24 : Explorer la possibilité d'aborder simultanément, dans une même intervention, des besoins liés à plus d'un contexte (p. ex. besoins des familles avec besoins communautaires ou besoins des familles avec besoins en employabilité).

Recommandation 25 : Par une mise à l'essai sur le terrain, peaufiner les montages andragogiques: mieux décrire les relations familiales dans un contexte de développement des compétences langagières en langue seconde chez le parent.

Recommandation 26 : Étudier les pratiques à développer par les parents; les types de pratiques en contexte familial, les meilleures stratégies pour les développer et pour les évaluer.

Recommandation 27 : Par une mise à l'essai sur le terrain, peaufiner les montages andragogiques: mieux décrire les boucles de conception des montages andragogiques et les boucles de transfert des apprentissages pour les apprenants.

Recommandations découlant de la section 7

Recommandation 28 : Nommer un organisme, comme la FFTNL ou le Conseil scolaire provincial francophone, comme responsable du développement et de la mise sur pied des initiatives de mentorat, afin que celles-ci puissent être durables et avoir des incidences notables au sein du service de formation aux adultes d'une région.

Recommandation 29 : Consulter les divers acteurs de la communauté francophone afin de sonder leur intérêt envers le mentorat, que ce soit à titre de participants ou de mentors.

Recommandation 30 : Définir le rôle des mentors et du mentorat au sein d'une initiative dès la conception du montage andragogique et d'un modèle d'intervention.

Recommandation 31 : Établir de solides partenariats entre tous les acteurs du milieu francophone autour d'une initiative, afin de favoriser le recrutement et la gestion des mentors et des participants.

Recommandation 32 : S'associer à des organismes qui ont une expertise en gestion de mentors bénévoles, comme Collège Frontière ou des centres d'action bénévole (bénévolescanada.ca).

Recommandation 33 : Répondre au problème de la dispersion et de l'éloignement de la population, en utilisant par exemple les nouvelles technologies de communication qui permettront à un mentor bénévole de réaliser son mentorat à distance.

Recommandation 34 : Mettre en lumière les avantages et les répercussions des montages qui reposent ou incluent le mentorat, afin de trouver des ressources financières, de promouvoir les initiatives ou activités, etc.

Recommandation 35 : Expérimenter à l'aide d'un projet pilote de mentorat dans une des régions, en l'occurrence à Port-au-Port.

Recommandation 36 : Expérimenter le mentorat à distance entre les régions d'Avalon et de Port-au-Port.

Les annexes

Annexe A – Liste de la documentation consultée pour la partie 1

	Titre	Organisme/auteur	Sujet	Année	Source
1	Pour un modèle intégré au service du développement de l'alphabétisme des francophones du Canada	Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français	Modèle	2011	http://www.fcfa.net/documentation/pdf/modele_integre_fcfa_version_web2.pdf
2	Plateforme pour l'alphabétisation en français en Atlantique : 2010 – 2015	Commission acadienne et francophone pour l'alphabétisation en Atlantique	Plan stratégique	2010	http://cafaa.unblog.fr/files/2010/07/cafaaplateformersum.pdf
3	Tous à bord!, rapport final, consultations de la FCAF	Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français	Analyse de gouvernance	2010	http://www.fcfa.net/documentation/pdf/consultation_nationale/rapport_final_publicque.pdf
4	Plan de développement global de la communauté francophone de Terre-Neuve-et-Labrador 2009-2014	Fédération des francophones de Terre-Neuve et du Labrador	Plan de développement global	2009	http://www.francotnl.ca/FichiersUpload/Documents/20090427PDG_Communaute_francofrone_TNL_2009_2014_Fr.pdf
5	Profil de la communauté francophone de Terre-Neuve-et-Labrador	Fédération des communautés francophones et acadienne du Canada	Profil communautaire	2009	http://profils.fcfa.ca/user_files/users/44/Media/Newfoundland%20and%20Labrador/terre_neuve_et_labrador.pdf
6	PROFIL COMMUNAUTAIRE 2009 - Communauté francophone et acadienne de l'Ouest du Labrador	RDÉE TNL inc.	Profil communautaire	2009	http://www.francotnl.ca/FichiersUpload/Documents/20090208Profil_Labrador_2009_FINAL.pdf
7	PROFIL COMMUNAUTAIRE 2009 - Communauté acadienne et francophone de la Péninsule de Port-au-Port	RDÉE TNL inc.	Profil communautaire	2009	http://www.francotnl.ca/FichiersUpload/Documents/20090238Profil_Port_au_Port_2009_FINAL.pdf
8	Profil communautaire 2009 - Communauté francophone et	RDÉE TNL inc.	Profil communautaire	2009	http://www.francotnl.ca/FichiersUpload/Documents/20090220Profil_St_Jean_2009_FINAL.pdf

	acadienne de la région métropolitaine de Saint-Jean				9_FINAL.pdf
9	Résultats des discussions du Forum atlantique sur l'alphabétisation francophone	Société Nationale de l'Acadie	Rapport de forum	2008	http://www.snacadie.org/~sna/images/stories/rapport final du forum atlantique sur lalphabtisation franco phone.pdf
10	Main dans la main : la littératie familiale en milieu minoritaire	Coalition pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario	Modèle et pratiques exemplaires	2008	http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/cfafbo/main/main.pdf
11	Apprendre, ça commence à la maison - Guide de pratiques exemplaires en alphabétisation familiale en contexte francophone minoritaire	Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français	Pratiques exemplaires	2007	http://www.bdaa.ca/biblio/apprenti/gpe/gpe.pdf
12	Pratiques prometteuses en matière de programmes d'alphabétisation familiale	L'Institut Vanier de la famille	Pratiques exemplaires	2007	http://www.vifamily.ca/media/node/301/attachments/pratiques prometteuses en matiere de programmes alphabetisation familiale.pdf
13	Recension de la recherche sur les interventions en alphabétisation familiale en français	Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français	Inventaire de la recherche	2006	http://www.fcfa.net/documentation/pdf/alphafamiliale/recherche/Recension recherche.pdf
14	Intégration des littératies multiples à une définition de l'alphabétisation familiale en contexte francophone minoritaire	Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français	Divers	2006	http://www.fcfa.net/documentation/pdf/alphafamiliale/Litteratie multiples.pdf
15	Répertoire commenté : Matériel d'animation en alphabétisation familiale Groupe de recherche en petite enfance (GRPE)	Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton	Répertoire	2004	http://www.phac-aspc.gc.ca/hp-ps/dca-dea/publications/lang/pdf/repertoire commente.pdf

16	Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes - Le volet canadien de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes de 2003 (EIACA) : état de la situation chez les minorités de langue officielle	Statistique Canada	Rapport d'enquête	2003	http://www.statcan.gc.ca/pub/89-552-m/89-552-m2006015-fra.pdf
17	Études des besoins en alphabétisation familiale : Familles exogames au Yukon	Service d'orientation et de formation des adultes Yukon	Rapport de recherche	2010	http://www.afy.yk.ca/secteurs/main/fr/index.php?site=sofa
18	Besoins en alphabétisation et compétences essentielles dans les Territoires du Nord-Ouest	Service Alpha TNO de la Fédération franco-ténoise	Rapport de recherche	2010	http://resdac.net/documentation/pdf/alphafamiliale/resultats/tno.pdf
19	L'alphabétisation familiale et l'immigration en milieu minoritaire au Manitoba	Pluri-elles	Analyse démographique, analyse documentaire et pistes de suivis		http://resdac.net/documentation/pdf/alphafamiliale/resultats/manitoba.pdf
20	L'alphabétisation familiale axée sur le mentorat bénévole : vers des modèles adaptés à la communauté franco-ténoise	Fédération franco-ténoise	Proposition d'un modèle	2012	http://resdac.net/documentation/pdf/alphafamiliale/resultats/franco-tenoise.pdf

Annexe B – Bibliographie de la partie 2

Bisson, Ronald; Brennan, Mathieu; Bousso, Hady Moulkaïry; *L'alphabétisation familiale et l'immigration en milieu minoritaire francophone au Manitoba; analyse démographique, analyse documentaire et pistes de suivis; rapport final*; étude réalisée pour l'organisme Pluri-Elles, décembre 2009.

Brunet, Lucie; Breton, Stéphanie; Laberge, Yvon; *Améliorer la littératie des familles, un père à la fois; Recherche exploratoire sur l'implication des pères dans la littératie de leur famille*; Rapport préparé pour la Coalition ontarienne pour la formation aux adultes (COFA), 2009.

Collège Éducacentre College; *L'alphabétisation familiale : une clé pour l'intégration des femmes immigrantes en Colombie-Britannique*; Étude de besoins, Mai 2012.

Conseil supérieur de l'éducation; *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services*; Avis à la ministre de l'Éducation, du loisir et des sports, MEQ, août 2012.

Côté, Christian; *Conférence sur les fonctions et les compétences parentales : ce qu'elles sont, comment les identifier, et comment les supporter dans l'intervention*; Journée pédopsychiatrique du Pavillon Roland-Saucier Père et mère : les deux font la paire : rôles et responsabilités parentales, 27 octobre 2000, Chicoutimi, Québec.

Huard, Ginette; *Bénévole dans un centre d'alphabétisation populaire*; Centre d'action bénévole de la région de Shawinigan et La Cité des Mots, Shawinigan, 2000, page 17.

Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA); *Identifier des compétences génériques pour favoriser l'autonomie des adultes, un référentiel de l'ICÉA*, 2012.

Laberge, Yvon; *Étude des besoins en alphabétisation familiale : Familles exogames au Yukon; Rapport de*

recherche; Service d'orientation et de formation des adultes du Yukon, Mars 2010.

Laubach Literacy New Brunswick. <http://www.nald.ca/llnb/training.htm>. 2012

Le Boterf, Guy; *Repenser la compétence : Pour dépasser les idées reçues, 15 propositions*; Éditions d'Organisation Groupe Eyrolles, Paris, 2008.

Legendre, Renald; *Dictionnaire actuel de l'éducation, 3^e édition*; Montréal, Québec, 2005.

Lurette, D.; *Agir avec compétences, Référentiel pour le développement de compétences professionnelles des organisations et des intervenants dans le contexte d'une démarche andragogique intégrée*; RESDAC, à être publié en 2012.

Lurette, D.; *Moi, mes compétences et apprendre pour le travail; Rapport de recherche portant sur le développement des compétences des adultes francophones de niveaux 1 et 2 en lien avec le travail et l'employabilité en milieu rural et semi-urbain*; Fédération d'alphabétisation du Nouveau-Brunswick, automne 2012.

Lurette, D.; *Pour un Modèle intégré au service du développement de l'alphabétisme des francophones du Canada*, FCAF-RESDAC, 2011.

Mentorat – Québec; Définition du mentorat; <http://www.mentoratquebec.org/definition-mentorat>, 2012

Office Québécois de la langue française;

<http://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/bibliotheque/dictionnaires/terminologie/mentorat>

http://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/bibliotheque/dictionnaires/terminologie_mentorat/mentorat_communautaire.html

Poirier, Judith; *Rapport du sondage pancanadien sur les actions d'enrichissement des littératies familiales dans le cadre des programmes de soutien aux familles*; Fédération québécoise des organismes communautaires

Famille (FQOCF); Association canadienne des programmes de ressources pour la famille (FRP Canada); Saint-Lambert, août 2010.

Service fransaskois de formation aux adultes du Collège Mathieu; ***Les grands-parents, pour un avenir en français!; Recherche exploratoire sur la littératie des grands-parents et sur leur implication dans la littératie de leurs petits-enfants en âge préscolaire***, août 2010.

Valcin, Mélanie; ***L'alphabétisation familiale; axée sur le mentorat bénévole : vers des modèles adaptés à la communauté franco-ténoise***; Collège Frontière pour la Fédération Franco-Ténoise, juin 2012.

Vautour, Charline; ***Entre parents, vers une communauté apprenante; document d'orientation***, produit pour la Fédération d'alphabétisation du Nouveau-Brunswick, 2012.

Annexe C – Liste des intervenants consultés⁵⁴ (autres que les membres du comité aviseur)

Nom	Titre	Organisme/ministère	Coordonnées
Deon Perry	Consultant de programmes	Ministère de l'Éducation, de l'Éducation des adultes et de la Littératie	Saint-Jean, TNL 709 729 6860 deonperry@gov.nl.ca
Barbara Burnaby	Conseillère à la recherche	Refugee Immigrant Advisory Council	Saint-Jean, TNL 709 754 4122 barbara@cancord.org
Dr. Marc Glassman	Professeur	Faculté de l'éducation L'Université Memorial	Saint-Jean, TNL 709 737 7627 glassman@mun.ca
Cindy Christopher	Directrice	Ministère des Études supérieures et des compétences	Saint-Jean, TNL 709 729 6191 cindychristopher@gov.nl.ca
Caroline Vaughan	Directrice	Literacy NL	Saint-Jean, TNL 709 738 7353 cvaughan@literacynl.com
Craig White	Consultant	Ministère de l'Éducation	Saint-Jean, TNL 709 729 2614 craigwhite@gov.nl.ca
Brad Clarke	Directeur, Développement des programmes	Ministère de l'Éducation	Saint-Jean, TNL 709 729 3004 bradclarke@gov.nl.ca
Brenda Tobin	Doyenne	College of the North Atlantic	Grand-Falls-Windsor, TNL 709 292 5636 brenda.tobin@cna.nl.ca

⁵⁴ La liste des intervenants qui ont été consultés lors des rencontres régionales apparaît à l'annexe D.

Annexe D – Questionnaire du sondage



Besoins en alphabétisation familiale - Terre-Neuve-et-Labrador

1. Partie A - Profil du répondant et caractéristiques de la famille

1. Vous demeurez dans la région :

d'Avalon

de Port-au-Port

du Labrador

2.

Êtes-vous une famille?

Qu'est-ce qu'une famille francophone?

Une famille francophone regroupe le/les parent(s) qui est/sont des "parlants français".

Qu'est-ce qu'un couple exogame?

L'exogamie est une relation de couple entre deux personnes de différents groupes culturels et/ ou linguistiques. Pour les fins de cette étude, il s'agit d'une personne qui est francophone et une autre qui est non francophone.

Qu'est-ce qu'une famille immigrante?

Une famille immigrante est une famille avec les deux parents qui sont des immigrants.

Qu'est-ce qu'une famille anglophone ?

Une famille où le/les parents parle(nt) seulement anglais

Francophone Exogame Immigrante Anglophone

3. Le.s répondant.s/la répondante est :

un homme

une femme

un couple

4. Est-ce que vous êtes une famille monoparentale?

- Oui
- Non

5. Quelle est votre situation familiale?

- Marié (e)
- Séparé (e)
- Célibataire
- Divorcé (e)
- Union libre
- Veuf/veuve

6. Parmi les groupes d'âges suivants, lequel décrit mieux la moyenne de votre âge et celui de votre conjoint?

- 18 à 24 ans
- 25 à 34 ans
- 35 à 44 ans
- 45 à 54 ans
- 55 à 64 ans
- Plus de 65 ans

7. Quelle est votre langue maternelle, c'est-à-dire, la première langue que vous avez apprise et que vous maîtrisez encore?

- Français
- Anglais
- Autre

8. Quelle est la langue maternelle de votre conjoint/de l'autre parent?

- Français
- Anglais
- Autre
- Ne s'applique pas

9. Combien d'enfants d'âges préscolaires, scolaires ou postsecondaires résident avec vous?

	0	1	2	3	4	5
Préscolaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Scolaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Postsecondaire ou autre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Quel est le niveau de scolarité le plus élevé que vous avez atteint?

Moins que la 12e année

Secondaire

Collégial

Universitaire

11. Quel est le plus haut niveau de scolarité atteint par votre conjoint/de l'autre parent?

Moins que la 12e année

Secondaire

Collégial

Universitaire

Ne s'applique pas

2. Partie B - La famille dans son contexte

1. Quelle(s) langue(s) parlez-vous le plus souvent à la maison?

- Toujours le français
- Surtout le français
- Autant le français que l'anglais
- Surtout ou toujours l'anglais
- Autre

2. Quelle(s) langue(s) parlez-vous le plus souvent à votre (vos) enfant(s)?

	Toujours le français	Surtout le français	Autant le français que l'anglais	Surtout ou toujours l'anglais	Autre	Ne s'applique pas
Père	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mère	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autre adulte (s'il y a lieu)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Votre(vos) enfants fréquente(ent) une école de langue française, une école d'immersion ou une école de langue anglaise?

- École de langue française
- École d'immersion
- École de langue anglaise
- Ne s'applique pas

4. Règle générale, quelle importance accordez-vous à l'apprentissage du français dans votre vie?

- Très important
- Important
- Plus ou moins important
- Pas du tout important

5. Règle générale, quelle importance accordez-vous à l'apprentissage du français dans la vie de votre (vos) enfant(s)?

- Très important
- Important
- Plus ou moins important
- Pas du tout important

6. Quels niveaux d'habiletés avez-vous en lecture et en écriture?

	Très à l'aise	À l'aise	Peu à l'aise	Aucune connaissance	Ne s'applique pas
Mère - écriture en français	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mère - lecture en français	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mère - écriture en anglais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mère - lecture en anglais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Père - écriture en français	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Père - lecture en français	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Père - écriture en anglais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Père - lecture en anglais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autre parent/adulte - écriture en français	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autre parent/adulte - lecture en français	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autre parent/adulte - écriture en anglais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autre parent/adulte - lecture en anglais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. À la maison, est-ce que les médias de langue française sont écoutés ou lus?

Régulièrement De temps en temps Rarement Jamais

8. Est-ce que vous disposez de matériel d'apprentissage ou de loisirs en français à la maison?

	Beaucoup	Un peu	Très peu	Aucun
Jeux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Livres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Revue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
DVD/CD	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Est-ce que votre famille participe à des activités culturelles ou communautaires en français?

Régulièrement De temps en temps Rarement Jamais

10. Selon-vous, est-ce qu'il y a suffisamment d'activités culturelles et communautaires en français dans votre région?

Oui
 Non

11. Auriez-vous des suggestions quant à de nouvelles activités culturelles ou communautaires qui pourraient être organisées dans votre région et qui intéresseraient votre famille à y participer?

3. Partie C - Les besoins en alphabétisation

1.

Avez-vous déjà participé à une ou des activité(s) d'alphabétisation en français? Si oui, quels genres d'activités? Si non, pourquoi?

(Une activité d'alphabétisation peut comprendre une activité organisée par la bibliothèque, l'école ou un organisme communautaire dans le but d'améliorer les compétences de lecture en français, un atelier de perfectionnement d'écriture ou de lecture en français, un atelier de courte durée ou un programme de plus longue durée dans le but d'aider les parents à appuyer leur(s) enfant(s) dans ses (leurs) devoirs, etc.)

2. Selon-vous est-ce qu'il est important de nos jours d'acquérir des compétences en lecture, en écriture et en calcul en français?

 Oui Non

3.

Remarques au sujet de l'importance d'acquérir des compétences en lecture, en écriture et en calcul en français.

4. Est-ce que vous considérez que vous avez un(des) besoin(s) afin d'améliorer vos compétences en lecture, en écriture ou en calcul en français?

 Oui Non

6. Seriez-vous intéressé(e) à participer à une activité/un programme d'alphabétisation familiale en français?

 Oui Non Je ne sais pas

7. Il y a plusieurs façons d'appuyer les parents dans le développement de leurs connaissances et compétences afin qu'ils puissent mieux appuyer leurs enfants dans leurs apprentissages. Quelle importance accordez-vous à chacun des éléments suivants?

	Très important	Important	Peu important	Aucunement important	Ne s'applique pas
Encourager la lecture chez mon/mes enfant(s)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comprendre les stades de développement de mon/mes enfant(s)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Savoir comment raconter des histoires à mon/mes enfant(s)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Soutenir mon/mes enfant(s) dans son cheminement scolaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Encourager l'utilisation du français oral chez mon/mes enfant(s)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Améliorer mes propres compétences (à l'oral ou à l'écrit) en français	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Améliorer les compétences (à l'oral ou à l'écrit) en français du conjoint non francophone	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Améliorer les compétences (à l'oral ou à l'écrit) en français du conjoint francophone	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Connaître des activités à faire en français avec mon/mes enfant(s) pour mieux stimuler son développement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Connaître les ressources disponibles (trousses, livres, programmes, etc.) en français qui m'aideraient à stimuler le développement de mon enfant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apprendre davantage sur l'histoire et la culture francophone locale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Développer chez l'enfant un sens d'identification à la culture francophone	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8.

Parmi les raisons suivantes, veuillez cocher toutes celles dont vous pensez qu'elles pourraient vous motiver à vous inscrire à une activité en alphabétisation familiale?

- Pour me permettre comme parent d'aider mon(mes) enfant(s) avec ses(leurs) devoirs d'école
- Pour découvrir des conseils qui me permettent d'appuyer mon(mes) enfants dans son(leur) apprentissage de la langue française
- Pour transmettre à mon(mes) enfant(s) l'importance d'apprendre en français
- Pour transmettre à mon(mes) enfant(s) l'importance de la culture francophone
- Pour socialiser en français avec d'autres familles

9. Autre(s) raison(s) qui pourrai(en)t vous motiver?

10.

Certains facteurs pourraient vous permettre ou vous encourager à participer à des activités d'alphabétisation familiale tel que le lieu. (Cocher une réponse seulement par lieu ou moyen.)

	Je préfère cette option	Je n'aime pas cette option	Ce n'est pas important	Ne s'applique pas
À l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
À la bibliothèque	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Au centre communautaire/culturel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Chez moi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Par l'utilisation de l'informatique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Certains facteurs pourraient vous permettre ou vous encourager à participer à des activités d'alphabétisation familiale. (Un atelier est normalement une activité de courte durée, c'est-à-dire d'une durée d'une heure à quelques heures seulement.)

	Moins d'une heure	Deux heures	Plus de deux heures	Peu importe
La durée de l'atelier?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Certains facteurs pourraient vous permettre ou vous encourager à participer à des activités d'alphabétisation familiale. (Un programme est normalement échelonné sur plusieurs semaines et parfois sur plusieurs mois ou années.)

	Quelques jours seulement	Dix semaines	Quelques mois	Une année ou plus	Peu importe
La durée du programme?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Le coût d'un atelier offert pourrait être un facteur à considérer dans votre décision d'y participer ou non? Combien seriez-vous prêt à déboursier pour participer à un atelier de courte durée?

0 \$ 10 \$ de 10 \$ à 50 \$ Plus de 50 \$ Peu importe

14. Le coût d'un programme de longue durée offert pourrait être un facteur à considérer dans votre décision d'y participer ou non? Combien seriez-vous prêt à déboursier pour participer à un programme de longue durée?

0 \$ de 50 \$ à 100 \$ de 100 \$ à 500 \$ Plus de 500 \$ Peu importe

15. Certains facteurs pourraient vous permettre ou vous encourager à participer à des activités d'alphabétisation familiale.

	En matinée	En après-midi	En soirée	Peu importe
Le temps de la journée?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Certains facteurs pourraient vous permettre ou vous encourager à participer à des activités d'alphabétisation familiale.

	Lundi ou mardi	Mercredi, jeudi ou vendredi	Samedi	Dimanche	Peu importe
Le temps de la semaine?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Quelle serait votre préférence quant à la langue utilisée dans un atelier ou programme d'alphabétisation familiale?

Le français Le français et l'anglais

18.

Selon vous, quels moyens devraient être utilisés afin de faire connaître les activités/programmes d'alphabétisation et donner de bons résultats? Veuillez indiquer votre opinion sur une échelle de 1 à 10.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Affiche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dépliant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bouche à oreille	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Courriel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Facebook/Twitter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Renseignements diffusés lors de rencontres publiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bulletin/note de l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Publicité à la radio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Publicité dans les journaux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Publicité à la télévision	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annexe E – Liste des participants aux rencontres en régions

Région de la Côte-Ouest			
Nom	Organisme	Poste	Coordonnées
Catherine Fenwick	ARCO	Directrice générale	cfenwick@arcotnl.ca 642-5254, poste 11
Dwight Cornect	École Sainte-Anne	Directeur	dcornect@csfp.nl.ca Tél : 642-5771
Candace Cornect	École Notre-Dame-du-Cap	Directrice	ccornect -at- csfp.nl.ca Tél.: 644-2070
David Jensen	RDÉE TNL	Agent en région	jeunesse@rdeetnl.ca tél. : 642-5155
Robert Félix	Chez les français de l'Anse-à-Canards	Agent culturel	cfac@nf.aibn.ca Tél. : 642-5498
Siobhan Hall	Le Terres-Neuviens Français	Agente culturelle	centretnf@hotmail.com Tél. :
Région d'Avalon			
Nom	Organisme	Poste	Coordonnées
Karine Gaudreau	ACFSJ	Directrice générale, p.i.	bonjour@acfsj.ca Tél.: 726-0308
Dominique Martin	École des Grands-Vents	Directrice	dmartin@csfp.nl.ca

			Tél. : 754-8000	
Jean-Marc Bélanger	Comité de parents	Président	jeanmarc.belanger@gmail.com Tél.: 722-7669	
Carole Gillingham	Les P'tits cerfs-volants	Présidente	carolegillingham@gmail.com	
Gaël Carbonneau	FFTNL	Directeur général	dg@fftnl.ca Tél. : 722-0628	
Martine Fillion	FPFTNL	Directrice générale	dg@fpftnl.ca Tél.: 722-7669	
Julien Aboucaya	RDEETNL	Agent de développement	savoir@rdeetnl.ca Tél. : 726-5974	
Barbara Burnaby	Refugee Immigrant Advisory Council	Chercheuse	barbara@cancord.org Tél. : 754-4122	
Caroline Vaughan	Literacy NL	Directrice	cvaughan@literacynl.com Tél. : 738-7353	

Région du Labrador			
Nom	Organisme	Poste	Coordonnées
Karina Lamontagne	AFL	Directrice générale	dg@afl.ca tél. : 944-6600
John Graham	Comité de parents École Boréale (HVGB)	Parent (membre du comité de parents)	
Jean-Pierre Arbour	École Boréale (HVGB)	Directeur	jparbour@csfp.nl.ca Tél.: 896-0670
Mustapha Fezoui	RDÉE TNL	Agent en région (HVGB)	rural@rdeetnl.ca Tél. : 896-3432

Annexe F – Quelques définitions utiles

Niveaux d'alphabétisation

Les trois premiers niveaux d'alphabétisation sont ceux dont il faut se préoccuper surtout. Selon l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et Statistique Canada, le niveau 3 est le niveau de compétence nécessaire dans les économies modernes et les futures économies du savoir.

Niveau 1 (très faibles compétences) : La personne a des capacités limitées pour comprendre l'information ou exécuter des opérations numériques simples. La personne a beaucoup de difficulté à comprendre et à utiliser l'information écrite. Elle sait à peine lire et souvent elle ne sait pas écrire. Elle peut, par exemple, avoir de la difficulté à déterminer, à partir des renseignements indiqués sur l'emballage, quelle dose exacte de médicament il faut donner à un enfant.

Niveau 2 (faibles compétences) : La personne peut seulement se servir de textes simples, présentés clairement et dans lesquels les tâches à accomplir ne sont pas trop complexes. Cette catégorie est importante, car elle permet de déterminer quelles sont les personnes qui se débrouillent dans la vie quotidienne avec le peu de capacités de lecture qu'elles possèdent, mais qui auraient de la difficulté à s'adapter à un nouvel emploi qui nécessite un niveau supérieur d'alphabétisme.

Niveau 3 : Ce niveau indique approximativement le niveau de compétences nécessaire pour terminer des études secondaires et entrer au collège. La personne est capable de bien lire mais elle peut être limitée dans l'accomplissement de tâches plus complexes.

Niveaux 4 et 5 : La personne peut manipuler de l'information complexe, effectuer des calculs à plusieurs opérations et résoudre une gamme de problèmes. Les capacités de lecture sont de plus en plus élevées, car la personne doit pouvoir manipuler plusieurs sources d'information à la fois ou résoudre des problèmes plus complexes. De nos jours, ces exigences sont nécessaires pour certains emplois.

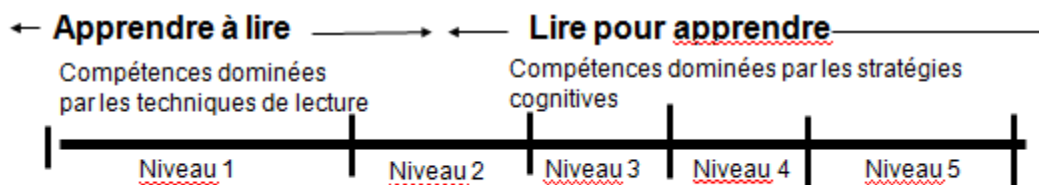
Alphabétisme

Alphabétisme : la capacité d'une personne à comprendre et à utiliser l'information écrite dans ses activités quotidiennes à la maison, au travail et dans la communauté pour atteindre ses objectifs, parfaire ses connaissances et accroître son potentiel.

Alphabétisation

Alphabétisation : le processus de formation par lequel une personne adulte apprend à parler, à lire, à écrire et à calculer, et acquiert les compétences pour évoluer de façon autonome dans la société.

Le continuum de l'alphabétisation



Alphabétisation familiale

L'alphabétisation familiale est une démarche qui soutient le parent ou l'adulte significatif dans la vie d'un enfant dans son rôle de premier éducateur de l'enfant en contribuant au développement de ses littératies culturelle, scolaire et communautaire. Grâce à l'alphabétisation familiale, l'adulte sera mieux préparé à occuper la place de premier éducateur de son enfant. L'enfant est le bénéficiaire direct de la démarche d'alphabétisation familiale, puisque l'adulte sera en mesure à la fois de poser un regard critique et d'agir sur son environnement.

Une démarche en alphabétisation familiale permet d'améliorer les compétences parentales, pour habiliter ces derniers à mieux accompagner le cheminement préscolaire et scolaire de l'enfant, tout en les aidant à transmettre leur culture. L'alphabétisation familiale permet aussi aux adultes de s'épanouir et de mieux vivre en français.

Peu importe la définition, les programmes d'alphabétisation familiale permettent de combiner des sujets d'une importance réciproque : le perfectionnement des habilités de base des adultes et l'accroissement du niveau d'alphabétisme des enfants.

Compétences essentielles

Pour Ressources humaines et Développement des compétences Canada, les compétences essentielles sont neuf compétences fondamentales permettant la pleine participation des adultes au marché du travail et à la collectivité. Elles sont indispensables à une grande variété de tâches dans le travail ou la vie quotidienne, donc elles fournissent aux apprenants adultes une fondation sur laquelle peut s'appuyer l'apprentissage de nouvelles compétences (compétences de base et compétences techniques ou professionnelles). Dans ce sens, les compétences essentielles accroissent les capacités des gens de s'adapter aux changements. Elles se situent à différents niveaux de complexité en fonction de la nature de la tâche en situation réelle.

Les compétences essentielles sont les compétences nécessaires pour vivre, apprendre et travailler. Il existe neuf compétences considérées comme essentielles dans la vie de tous les jours et en milieu de travail de nos jours. Pour de ce qui est du travail, ces neuf compétences se retrouvent dans diverses combinaisons et applications, pour chaque profession. Ces compétences sont fondamentales et elles permettent aussi d'en apprendre de nouvelles. Elles sont essentielles à la réussite comme travailleur et parent.

Les neuf compétences essentielles sont les suivantes :

- la lecture
- l'utilisation de documents
- le calcul
- la rédaction
- la communication orale
- le travail d'équipe
- la capacité de raisonnement
- l'informatique
- la formation continue

Aux yeux du Réseau pour le développement de l'alphabétisme et des compétences et de ses membres, « *trois compétences propres aux communautés francophones* » doivent être ajoutées, car elles sont indispensables à l'épanouissement des communautés et des familles en milieu minoritaire soit :

- la transmission de la langue et de la culture française
- l'éveil à l'écrit en français
- la participation au développement de la communauté