

Ulrike Hanemann, Juliet McCaffery, Katy Newell-Jones et Cassandra Scarpino

APPRENDRE ENSEMBLE À TRAVERS LES GÉNÉRATIONS

Lignes directrices relatives aux programmes
d'alphabétisation et d'apprentissage en famille



Ulrike Hanemann, Juliet McCaffery, Katy Newell-Jones et Cassandra Scarpino

APPRENDRE ENSEMBLE À TRAVERS LES GÉNÉRATIONS

Lignes directrices relatives aux programmes d'alphabétisation
et d'apprentissage en famille

Publié en 2017 par
L'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage
tout au long de la vie (UIL)
Feldbrunnenstr. 58
20148 Hambourg
Allemagne

© Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL)

L'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) voue l'essentiel de ses activités à la recherche, la formation, l'information, la documentation et la publication. Actif dans toutes les régions du monde, il concentre son action sur l'éducation des adultes et la formation continue, ainsi que sur l'alphabétisation et l'éducation de base non formelle dans la perspective d'un apprentissage tout au long de la vie. Ses publications constituent de précieuses ressources pour les chercheurs en éducation, planificateurs, concepteurs de politiques et praticiens.

Alors que les programmes de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) sont élaborés conformément aux directives fixées par la Conférence générale de l'UNESCO, les publications de l'Institut sont rédigées sous sa seule responsabilité ; l'UNESCO ne répond pas de leur contenu.

Les idées et les opinions exprimées dans cet ouvrage sont celles des auteurs ; elles ne représentent pas nécessairement les points de vue de l'UNESCO et ne l'engagent en aucune façon. Les appellations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Auteurs : Ulrike Hanemann, Juliet McCaffery, Katy Newell-Jones et Cassandra Scarpino

Maquette de la couverture et conception : Satz·Zeichen·Buch, Hamburg

Photo couverture : Literacy and Adult Education (LAGE), Ouganda

ISBN 978-92-820-2133-0

Traduction française : Ü-Werk GmbH, Landshut

Titre original : *Learning Together Across Generations – Guidelines for Family Literacy and Learning Programmes* (UIL, 2017)

Les auteurs remercient Ai Tam Pham Le, Marina Pasquali et Jan Kairies de leur assistance.

Imprimé par : Druckerei Girzig+Gottschalk GmbH



Ouvrage publiée en libre accès sous la licence Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO)

(<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>).

Les utilisateurs du contenu de la présente publication acceptent les termes d'utilisation de l'Archive ouverte de libre accès UNESCO (www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-fr).

SOMMAIRE

PRÉAMBULE 7

PRÉFACE 8

REMERCIEMENTS 9

INTRODUCTION 11

Pourquoi ces lignes directrices ? 11

Pourquoi l'Afrique subsaharienne ? 12

Que sont « l'alphabétisation familiale » et « l'apprentissage familial » ? 12

Alphabétisation familiale ou apprentissage familial ? 13

Pourquoi mettre en place des approches intergénérationnelles de l'apprentissage ? 14

Quelles preuves confortent l'alphabétisation et l'apprentissage en famille ? 15

Comment les programmes d'apprentissage familial sont-ils élaborés et mis en place ? 16

Quels sont les facteurs de succès des programmes d'alphabétisation familiale ? 17

Quels sont les problématiques, défis et barrières auxquels les programmes d'alphabétisation et d'apprentissage en famille doivent faire face ? 18

Faire en sorte que les programmes fonctionnent 18

Références 20

PARTIE 1 – LIGNES DIRECTRICES 23

1. ANALYSE DU CONTEXTE, DE LA SITUATION ET DES BESOINS D'APPRENTISSAGE 25

1.1 Quels sont les thèmes à prendre en compte en matière d'apprentissage familial et intergénérationnel ? 25

1.2 Quels sont les environnements politiques, socio-économiques et d'apprentissage dans lesquels un programme pourrait être développé ? 26

1.3 De quels besoins d'apprentissage faut-il tenir compte ? 30

1.4 Comment les informations seront-elles collectées ? 32

2. PRINCIPES TRANSVERSAUX 34

2.1 Respecter et promouvoir le respect des droits humains 34

2.2 Reconnaître l'importance de la culture 34

2.3 Promouvoir l'égalité entre les sexes 35

2.4 Permettre et encourager la participation de personnes en situation de handicap 36

2.5 Respecter et autonomiser les familles apprenantes 36

2.6 Soutenir le développement des compétences d'alphabétisme et de numératie 37

2.7 Valoriser la diversité linguistique et promouvoir le multilinguisme 37

3.	PARTICIPANTS	38	
3.1	Quels sont les principaux acteurs de l'apprentissage familial ?	38	
3.2	Quels sont les participants aux dispositifs d'apprentissage familial ?	39	
3.3	Comment entrer en relation avec des participants difficiles à atteindre ?	40	
3.4	Comment impliquer la communauté dans l'apprentissage intergénérationnel et familial ?	42	
3.5	Comment pouvons-nous maintenir l'implication des participants dans l'apprentissage familial ?	43	
3.6	Surmonter les obstacles	44	
4.	PARTENAIRES ET PARTENARIATS	45	
4.1	Quels sont les principaux partenaires des programmes d'apprentissage familial ?	45	
4.2	Quelles sont les attentes des partenaires à l'égard du programme ?	48	
4.3	Comment les partenariats peuvent-ils renforcer un programme d'apprentissage familial ?	48	
4.4	Comment mettre en place et entretenir des partenariats efficaces ?	49	
5.	FINANCEMENT	50	
5.1	Comment les programmes d'apprentissage familial et intergénérationnel garantissent-ils leur financement ?	50	
5.2.	Quelles sources de financement potentielles peuvent être identifiées pour un nouveau programme ?	51	
5.3	Comment rendre le financement durable ?	52	
6.	OBJECTIFS DU PROGRAMME, RÉSULTATS ET INDICATEURS	53	
6.1	Quels sont les résultats généraux attendus d'un programme d'apprentissage familial ?	53	
6.2	Comment établir des objectifs, résultats et indicateurs pour un programme ?	56	
7.	STRUCTURE DU PROGRAMME	59	
7.1	Comment les programmes d'apprentissage familial sont-ils structurés ?	59	
7.2	Comment l'alphabétisation, la numératie et la langue s'intègrent-elles à la structure des programmes d'apprentissage familial ?	64	
7.3	Comment les thèmes locaux peuvent-ils être intégrés à l'apprentissage familial ?	66	
8.	GESTION DU PROGRAMME	68	
8.1	De quels facteurs stratégiques faut-il tenir compte dans la gestion d'un programme d'apprentissage familial ?	68	
8.2	Quelles sont les tâches de gestion stratégique requises pour faire le lien entre un programme d'apprentissage familial et le contexte national ?	69	
8.3	Quelles tâches de gestion sont nécessaires au niveau local pour mettre en place un programme d'apprentissage familial ?	70	
8.4	Exemple de structure de gestion	73	

9.	FORMATEURS ET ANIMATEURS	74
9.1	Quelles compétences les animateurs et éducateurs doivent-ils posséder ?	74
9.2	Comment les animateurs seront-ils recrutés ?	74
9.3	De quel type de formation les animateurs auront-ils besoin et qui les formera ?	75
9.4	Comment les animateurs seront-ils soutenus, par qui et avec quelle régularité ?	78
10.	CONTENU DU PROGRAMME	80
10.1	Quels sont les thèmes à intégrer à un programme d'apprentissage familial ?	80
10.2	Quels types d'activités d'apprentissage sont les plus efficaces ?	83
10.3	Comment l'alphabétisme, la numératie et la langue peuvent-ils être intégrés aux programmes d'apprentissage familial ?	84
11.	CONTRÔLE, ÉVALUATION ET RECHERCHE	89
11.1	Comment opérer un contrôle efficace des programmes d'apprentissage familial ?	90
11.2	Comment obtenir des retours concernant l'efficacité des activités ?	92
11.3	Comment exploiter les informations issues du contrôle et de l'évaluation ?	93
11.4	Comment évaluer l'impact des programmes d'apprentissage familial ?	94
12.	LISTE DE CONTRÔLE À L'INTENTION DES ORGANISATEURS QUI LANCENT UN PROGRAMME D'APPRENTISSAGE FAMILIAL PILOTE	97

PARTIE 2 – SUPPORTS ET ACTIVITÉS 103

13.	QUELS TYPES DE SUPPORTS CONVIENNENT AUX PROGRAMMES D'APPRENTISSAGE FAMILIAL ?	105
13.1	Critères de qualité des supports d'apprentissage efficaces	106
13.2	Concevoir des supports et activités à moindres frais	107
13.3	Utiliser les technologies de l'information et de la communication (TIC)	107
13.4	Créer des supports avec les participants	110
13.5	Quels types d'activités d'apprentissage efficaces se concentrent sur la production et l'utilisation de supports ?	110
14.	QUELS TYPES D'ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE ET DE SUPPORTS SONT-ILS LES PLUS EFFICACES ?	113

Références	158
------------	-----

ANNEXES 161

Annexe 1. Vidéos	162
Annexe 2. Exemples de supports utiles supplémentaires	164
Annexe 3. Graphiques et documents de plaidoyer et sensibilisation	178
Annexe 4. Références complémentaires	184

PRÉAMBULE

La famille est la principale source de soutien et de motivation pour apprendre, pour les enfants comme pour les adultes. Les programmes d’alphabétisation et d’apprentissage familiaux reposent sur le postulat que la famille joue un rôle clé dans l’éducation et l’apprentissage de ses membres. Depuis des décennies, l’UNESCO promeut l’alphabétisation et l’apprentissage familiaux en tant qu’éléments essentiels de l’approche holistique de l’apprentissage tout au long de la vie. Le concept combine trois objectifs majeurs : (1) le bien-être des enfants et de leurs familles ; (2) une éducation universelle de base ; et (3) le progrès de l’alphabétisation et de la numératie chez les jeunes et les adultes. La pertinence des approches intergénérationnelles de l’apprentissage se reflète dans le rôle crucial que l’apprentissage familial doit jouer dans la réalisation de l’Objectif de développement durable (ODD) 4, tel que décrit dans le Cadre d’action Éducation 2030, qui met l’accent sur le besoin de promouvoir les opportunités d’apprentissage tout au long de la vie pour tout un chacun.

Les approches intergénérationnelles de l’apprentissage ont toujours existé, et on en retrouve dans tous les pays. En tant qu’approche sectorielle, l’apprentissage familial réunit les différentes composantes du système éducatif : l’éducation de la petite enfance et l’éducation scolaire, l’apprentissage des jeunes et des adultes et l’éducation communautaire. En encourageant, en valorisant et en se faisant le relais de toutes les formes d’apprentissage – formel, non-formel et informel – les programmes d’apprentissage familial permettent de promouvoir le développement de l’alphabétisme et d’autres compétences dans toutes les classes d’âge, en surmontant les barrières artificielles entre la maison, l’école et la communauté et entre les différentes générations. L’apprentissage familial a le potentiel de développer et de renforcer une culture de l’apprentissage au sein des familles et communautés. Cela va souvent au-delà de l’alphabétisme et de la numératie, il s’agit de fournir aux apprenants des compétences et outils pour qu’ils s’engagent positivement en faveur de leur communauté, au travers d’opportunités d’apprentissage tout au long de la vie.

Les familles – et par ce terme nous entendons les familles étendues – reconnectent le passé et le présent, et sont un véritable tremplin pour l’avenir. En tant que noyau des communautés et des sociétés, les familles représentent des acteurs essentiels du programme de développement durable. Tandis que la nécessité d’impliquer les familles est claire s’agissant de l’ODD 4, leur rôle crucial dans la réalisation des autres ODD peut paraître moins évident au premier abord. Pourtant, l’autonomisation des familles, et en particulier des filles et des femmes et de celles qui vivent dans la vulnérabilité, est un facteur clé pour « permettre à tous de vivre en bonne santé et promouvoir le bien-être de tous à tout âge » (ODD 3), « parvenir à l’égalité des sexes et autonomiser toutes les femmes et les filles » (ODD 5) et « promouvoir l’avènement de sociétés pacifiques et ouvertes aux fins du développement durable » (ODD 16).

Ces lignes directrices sont le fruit des dernières activités de l’Institut de l’UNESCO pour l’apprentissage tout au long de la vie en matière d’apprentissage familial. Tout en reflétant l’implication de longue date de l’Institut pour soutenir les acteurs des États membres en leur fournissant des informations concernant les approches innovantes et efficaces de l’apprentissage, les lignes directrices visent à contribuer au renforcement des principales ressources existantes au sein des pays : leurs habitants, familles et cultures.

Arne Carlsen

Directeur, Institut de l’UNESCO pour l’apprentissage tout au long de la vie

PRÉFACE

Les présentes lignes directrices sont le fruit d'une collaboration entre deux membres de l'équipe de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) et deux consultants de l'Association britannique pour le développement par l'alphabétisation (BALID). Elles sont nées dans le cadre d'un atelier international pour le développement de lignes directrices permettant d'atteindre les familles vulnérables au travers d'une approche intergénérationnelle de l'alphabétisation, organisé à Hambourg en Allemagne par l'UIL, du 23 au 25 novembre 2016. Cet atelier a réuni 21 experts représentant des organisations et instituts de différentes régions du monde, venus partager et analyser les exemples de programmes d'apprentissage familiaux prometteurs. Les objectifs de l'évènement étaient les suivants :

- débattre de la proposition de développer, diffuser et piloter les lignes directrices destinées à l'apprentissage familial ;
- apporter des retours sur la structure, les thèmes et les contenus qui doivent figurer dans ces lignes directrices ;
- partager et analyser les bonnes pratiques, stratégies et recommandations concernant la planification, la mise en place, la supervision et l'évaluation des programmes d'apprentissage familiaux ;
- partager et analyser des exemples d'activités mises en place avec succès dans le cadre de programmes d'apprentissage familiaux, pour la section pratique des lignes directrices prévues ;
- réaliser un brainstorming autour des prochaines étapes du projet.

Les programmes analysés font partie d'un large éventail de mesures et méthodologies que les initiatives d'alphabétisation et d'apprentissage familial peuvent adopter suivant les objectifs et contextes, cadres institutionnels, les types et la taille des groupes cibles auxquels elles s'adressent. Même si cette liste de programmes d'alphabétisation et d'apprentissage familial existants n'est pas exhaustive, elle fournit de bons exemples du large spectre d'approches et de types d'interventions envisageables.

Vous pourrez trouver des informations complémentaires concernant les programmes et organisations représentés lors de l'atelier dans la banque de données de l'UNESCO sur les pratiques efficaces d'alphabétisation et de numératie (uil.unesco.org/litbase) : une plateforme en ligne qui collecte des études de cas portant sur des programmes offrant l'opportunité d'apprendre à lire et écrire aux jeunes et adultes du monde entier.


REMERCIEMENTS

La présente publication n'aurait pas été possible sans la précieuse contribution de différentes personnes qui s'engagent dans un processus de partage, d'analyse, de discussion et d'écriture concernant leurs expériences en matière d'apprentissage familial. Nous adressons également un remerciement spécial aux participants de l'atelier international pour le développement de lignes directrices permettant d'atteindre les familles vulnérables au travers d'une approche intergénérationnelle de l'alphabétisation et les organisations qu'ils représentent :

- Chhatra Bahadur Khatri de **READ Népal**, Népal (Rehabilitation, Empowerment and Development [**Réhabilitation, autonomisation et développement**])
- Dulce Maria Domingos Chale João Mungoi du **Bureau de l'UNESCO à Maputo**, Mozambique
- Diane Gillespie de **Tostan**, Sénégal
- Flavia Kamar de la **Fédération des programmes d'éducation de la petite enfance, familiale et communautaire**, Palestine
- Gabriele Rabkin, qui représente le projet **FLY** de l'Institut du Land de Hambourg pour la formation des professeurs et le développement scolaire (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung), ministère de l'Éducation de Hambourg, Allemagne
- Gerhard Pierre Horn du **Projet d'alphabétisation familiale** (*Family Literacy Project*), Afrique du Sud
- Gonul Hilal Kuscul de la **Fondation pour l'éducation des mères et de leurs enfants**, Turquie
- Hwa-hyun Min, stagiaire de l'UIL, République de Corée
- Lorie Preheim de **l'École à charte publique de Briya** [École publique au statut indépendant] (*Briya Public Charter School*), États-Unis d'Amérique
- Foufou Savitzky de **Apprentissage sans limites** (*Learning Unlimited*), Royaume-Uni de Grande Bretagne et d'Irlande du Nord
- Marina Pasquali (observatrice), Argentine
- Mary Flanagan du **Service d'éducation de base des adultes de Clare** (*Clare Adult Basic Education Service*), Limerick, et du Conseil sur l'éducation et la formation et centre de formation et d'éducation de Clare (*Clare Education and Training Board Further Education and Training Centre*), Irlande



Participants de l'atelier de l'UIL, novembre 2016

- 
- Mónica Haydee Ramos, chercheure détachée à l'UIL en 2016 pour la CONFINTEA, Mexique et États-Unis d'Amérique
 - Safira Stefane Mahanjane de la Direction nationale de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes (**National Directorate of Adult Literacy and Education, DINAEA**) du ministère de l'Éducation et du Développement social, Mozambique
 - Sentumbwe Godfrey de Alphabétisation et éducation de base des adultes (**Literacy and Adult Basic Education, LABE**), Ouganda
 - Willy Ngaka de l'Université Makerere, qui représente l'Association ougandaise de l'alphabétisation rurale et du développement communautaire (**Uganda Rural Literacy and Community Development Association, URLCDA**), Ouganda

INTRODUCTION

L'alphabétisation familiale et l'apprentissage familial constituent des approches de l'apprentissage qui se concentrent sur les interactions intergénérationnelles au sein des familles et communautés. En retour, cela favorise le développement de l'alphabétisme, de la numératie, des compétences linguistiques et de base. L'apprentissage familial reconnaît le rôle essentiel que les parents, grands-parents et autres proches jouent dans l'éducation de leurs enfants. De plus, il valorise et encourage toutes les formes d'apprentissage au sein des foyers et communautés. Il cherche à faire tomber les barrières artificielles entre l'apprentissage dans différents contextes : cadres formels et non-formels dans les écoles et cours d'alphabétisation pour adultes d'une part, et environnements familiaux et communautaires de l'autre. Très souvent, le désir d'aider les enfants pour leurs devoirs motive les parents ou autres éducateurs à reprendre eux-mêmes l'apprentissage et améliorer leurs propres compétences linguistiques, d'alphabétisme, de numératie et autres compétences de base. Ainsi, l'alphabétisation familiale et les initiatives d'apprentissage familial soutiennent les adultes dont la propre éducation a été limitée pour différentes raisons, afin qu'ils puissent aider leurs enfants à apprendre. C'est pourquoi l'alphabétisation et l'apprentissage en famille se concentrent à la fois sur l'apprentissage des enfants et des adultes.

⋮ POURQUOI CES LIGNES DIRECTRICES ?

Ces lignes directrices présentent les concepts « d'alphabétisation familiale », « d'apprentissage familial » et « d'approches intergénérationnelles de l'apprentissage », et fournissent des consignes pertinentes pour la mise en place et le pilotage d'un programme d'alphabétisation et d'apprentissage familiales ainsi que des exemples de supports et outils. Elles ont été développées à l'intention des acteurs intéressés par la mise en place d'un programme d'apprentissage familial, principalement en Afrique subsaharienne. Ces acteurs comprennent les législateurs et décideurs, ministères et institutions, organisations non-gouvernementales et de la société civile, chefs de communautés, professeurs, éducateurs, animateurs et enseignants, entre autres. Ce document résulte d'un processus d'identification et d'analyse de pratiques prometteuses et de la consultation de spécialistes sélectionnés ayant mis en place des programmes d'alphabétisation et d'apprentissage en famille dans le monde entier.

Ces lignes directrices ne prétendent nullement offrir un mode d'emploi précis quant à la préparation et au pilotage de programmes d'apprentissage familial : il n'existe pas de modèle universel en la matière. Au contraire, elles fournissent des exemples d'approche des différentes étapes et éléments en suivant une série de questions clés qui doivent être prises en compte lors de la mise en place d'un tel programme. Bien sûr, il n'existe pas de réponse unique qui corresponde à tous les cas et contextes spécifiques. Cependant, nous espérons que les exemples sélectionnés contribueront à alimenter les discussions et faciliteront le développement de solutions taillées sur mesure pour répondre à des buts, objectifs, groupes cibles, opportunités et cadres spécifiques, et que ces solutions guideront l'élaboration d'un programme d'apprentissage familial pilote.

POURQUOI L'AFRIQUE SUBSAHARIENNE ?

Conformément à la priorité que l'UNESCO accorde à l'Afrique, la première édition des lignes directrices a été développée à l'intention des acteurs qui s'intéressent à l'apprentissage familial en gardant le contexte de l'Afrique subsaharienne à l'esprit. Les approches intégrées de l'enseignement et de l'apprentissage semblent représenter une méthode efficace en faveur de l'apprentissage tout au long de la vie pour tous, en particulier en Afrique subsaharienne. Ces approches abordent les immenses défis de la pauvreté, de la vulnérabilité, de l'inégalité et de l'exclusion. Une des leçons à tirer de l'expérience de longue date de l'UIL dans différents pays d'Afrique, est que l'accès à des exemples concrets de développement et de pilotage de programmes efficaces dans différents contextes est particulièrement profitable au développement de programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes de bonne qualité. Les lignes directrices tentent d'appuyer ces processus de développement des capacités en mettant à disposition des consignes et exemples qui peuvent être adaptés à des besoins spécifiques.

Tandis que la sélection des exemples a principalement été guidée par la concentration géographique sur l'Afrique, des expériences menées dans d'autres régions ont également été incluses puisqu'elles offrent des solutions inspirantes aux défis auxquels de nombreux programmes d'apprentissage familial doivent faire face partout dans le monde : des « environnements d'alphabétisation » limités, en particulier dans les régions multilingues et rurales ; des enseignants peu qualifiés ; un manque de soutien à la formation et au suivi ; et de multiples barrières auxquelles se heurtent les approches abordant les problématiques du genre et de l'autonomisation.

Les auteurs espèrent que l'expérience de pilotage d'approches intergénérationnelles de l'apprentissage dans le contexte africain contribuera à enrichir l'apprentissage familial dans d'autres régions. Les approches communautaires de l'apprentissage sont profondément ancrées dans le contexte africain, de même que la valeur des connaissances et traditions locales.

QUE SONT « L'ALPHABÉTISATION FAMILIALE » ET « L'APPRENTISSAGE FAMILIAL » ?

« L'alphabétisation familiale » et « l'apprentissage familial » sont des concepts relativement récents visant à promouvoir l'alphabétisation et la culture de l'apprentissage, en particulier au sein des familles défavorisées et vulnérables. Le principe sous-jacent repose sur la plus ancienne des traditions éducatives : l'apprentissage

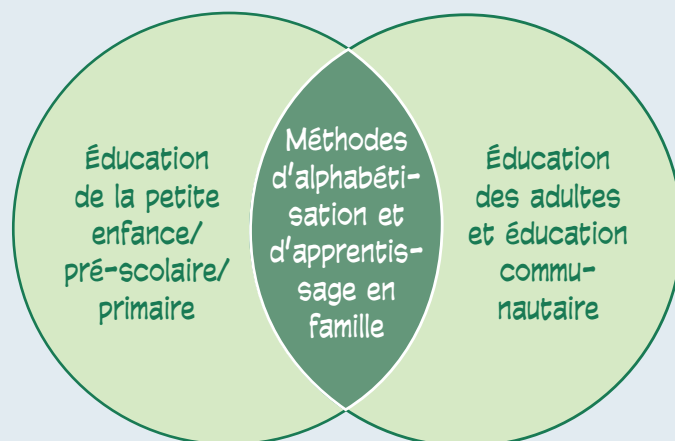


Image 1. Pratiques d'alphabétisation et d'apprentissage en famille

intergénérationnel. Les pratiques d'apprentissage familial et communautaire sont enracinées dans toutes les cultures du monde. Bien qu'on trouve des programmes éducatifs réunissant des composantes d'alphabétisation, de numératie et d'acquisition de compétences linguistiques dans le monde entier, ils ne sont pas toujours désignés par les termes « d'alphabétisation familiale » ou « d'apprentissage familial ».

L'alphabétisation familiale et l'apprentissage familial offrent aux adultes et aux enfants l'opportunité de devenir des apprenants indépendants et proactifs tout au long de leur vie. En outre, ils offrent aux institutions éducatives et organisateurs de programmes d'alphabétisation et d'apprentissage le potentiel de rapprocher l'apprentissage de la vie quotidienne en gommant les frontières artificielles entre la scolarisation formelle, les programmes d'éducation non-formels et l'apprentissage informel au sein des familles et des communautés. Les pratiques d'alphabétisation et d'apprentissage familial combinent généralement des éléments éducatifs pré-scolaires ou scolaires et d'éducation des adultes et communautaire pour favoriser l'alphabétisation, la numératie et les compétences linguistiques chez les enfants et les adultes. Elles aident les professeurs et les parents à renforcer l'envie d'apprendre et à prévenir l'échec scolaire et la déscolarisation.

⋮ ALPHABÉTISATION FAMILIALE OU APPRENTISSAGE FAMILIAL ?

Les programmes adoptant des approches intergénérationnelles de l'apprentissage utilisent différents termes, tels que l'alphabétisation familiale, l'apprentissage familial, l'alphabétisation et l'apprentissage en famille, l'apprentissage intergénérationnel ou encore l'apprentissage communautaire. L'expression « alphabétisation familiale » dénote souvent une concentration sur le développement de l'alphabétisation, de la numératie et des compétences linguistiques. Le terme d'« alphabétisation » ne se réfère pas uniquement à l'acquisition de compétences de lecture et d'écriture (qui englobent généralement la numératie), mais également à la langue, à la culture et à l'oralité. On considère qu'il s'agit d'un processus continu d'interaction sociale développée entre les personnes dans différents contextes. Le terme de « famille » décrit une relation de soin et d'assistance entre différentes générations. Il englobe différentes notions de la famille, de la famille nucléaire à la famille étendue, au voisinage ou à la communauté suivant le contexte culturel dans lequel il s'inscrit. Les familles rassemblent les enfants, les adolescents et les personnes qui s'en occupent, tels que les parents, parents

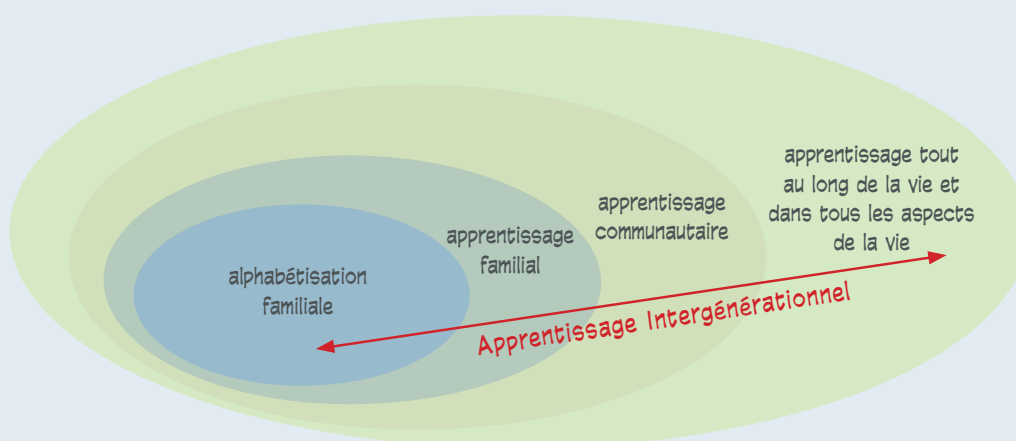


Image 2. L'apprentissage intergénérationnel passe par l'alphabétisation familiale, l'apprentissage familial, l'apprentissage communautaire et l'apprentissage tout au long de la vie

adoptifs, beaux-parents, tuteurs, grands-parents, tantes et oncles, frères et sœurs, cousins et autres membres de la communauté.

Le terme « apprentissage familial » implique des activités d'apprentissage plus larges, et comprend également l'alphabétisation. Il se réfère à toute activité d'apprentissage qui contribue à une culture de l'apprentissage au sein des familles, impliquant à la fois les enfants et les adultes de la famille, et pour laquelle les résultats d'apprentissage sont destinés aux deux générations (NIACE 2013). Le terme « alphabétisation et apprentissage en famille » peut être utilisé pour désigner les pratiques d'alphabétisation et d'apprentissage au sein des familles (étendues) qui favorisent le développement de l'alphabétisation, de la numératie, des compétences linguistiques et de base. Elles abordent également d'autres contenus pertinents pour les participants. Très souvent, on les évoque également comme étant des programmes éducatifs intergénérationnels concentrés sur l'alphabétisation et la numératie. L'alphabétisation familiale doit être considérée comme un élément clé de l'apprentissage intergénérationnel dans son ensemble. L'alphabétisation et l'apprentissage en famille interviennent généralement dans un contexte d'apprentissage et de développement communautaire plus large. Les activités d'apprentissage s'y rapportant visent à permettre une évolution sociale au sein des familles,

mais aussi des communautés ou des quartiers. Le développement d'une culture de l'apprentissage est souvent l'objectif global des politiques nationales. L'alphabétisation et l'apprentissage en famille doivent donc être envisagés tout au long de la vie et dans tous les aspects de la vie.

Contribution de l'alphabétisation et de l'apprentissage en famille aux cibles de l'ODD 4

Les programmes d'alphabétisation familiale contribuent directement à la réalisation de différentes cibles de l'ODD 4 du Cadre d'action Éducation 2030 :

Cible 4.1 : D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité, qui débouche sur un apprentissage véritablement utile.

Cible 4.2 : D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons aient accès à des activités de développement et de soins de la petite enfance et à une éducation préscolaire de qualité qui les préparent à suivre un enseignement primaire.

Cible 4.5 : D'ici à 2030, éliminer les inégalités entre les sexes dans le domaine de l'éducation et assurer l'égalité d'accès des personnes vulnérables, y compris les personnes handicapées, les autochtones et les enfants en situation vulnérable, à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle.

Cible 4.6 : D'ici à 2030, veiller à ce que tous les jeunes et une proportion considérable d'adultes, hommes et femmes, sachent lire, écrire et compter.

Les programmes d'alphabétisation et d'apprentissage familiaux peuvent également contribuer à la réalisation d'autres objectifs de l'ODD 4 ainsi qu'à différents ODD abordant les thèmes de la pauvreté, de la nutrition, de la santé et du bien-être, de l'égalité des sexes, de l'eau et de l'assainissement, du travail décent et des communautés durables, entre autres.

POURQUOI METTRE EN PLACE DES APPROCHES INTERGÉNÉRATIONNELLES DE L'APPRENTISSAGE ?

Les approches intergénérationnelles de l'alphabétisation et de l'apprentissage reflètent la philosophie de l'apprentissage tout au long de la vie, un des principes clés de l'Objectif de développement durable (ODD) 4 du Cadre d'action Éducation 2030 (UNESCO, 2015). Reposant sur l'intégration de l'apprentissage dans la vie quotidienne, il aborde les activités d'apprentissage destinées aux personnes de tout âge, dans tous les contextes de vie, dans des conditions formelles, non formelles et informelles, qui répondent ensemble à un large éventail de besoins et demandes (UNESCO, 2014).

Lors d'une discussion portant sur la valeur ajoutée des programmes d'alphabétisation et d'apprentissage familiaux entre les participants



d'un séminaire international d'échanges nord-sud sur l'alphabétisation familiale (UIL, 2008) organisé par l'UIL, il fut noté qu'ils :

- mettent en valeur le potentiel des parents ;
- remettent en question des tabous ;
- favorisent le respect des familles : « Pas pour les familles, mais avec les familles » ;
- sont à même d'amener la société à évoluer.

Les parents qui s'impliquent dans de tels programmes deviennent souvent ambassadeurs de l'alphabétisation et de l'éducation au sein de leurs communautés. Les programmes d'apprentissage familial réunissent l'apprentissage formel, non formel et informel et exploitent les synergies entre les différents sous-systèmes et institutions éducatifs. Partant de là, on observe que les méthodes d'éducation des adultes, de la petite enfance et du primaire peuvent se compléter et s'enrichir mutuellement. Les différentes générations apprennent les unes des autres parce que l'apprentissage est étroitement lié aux expériences de la vie, on peut mettre en pratique les apprentissages scolaires dans la vie réelle, dans le contexte familial et communautaire. L'expérience de la vie est également ramenée dans les écoles, en ouvrant les classes aux adultes.

L'approche intergénérationnelle de l'alphabétisation est confortée par l'idée que l'acquisition et le développement de l'alphabétisme sont indépendantes de l'âge. Il n'est jamais trop tôt ni trop tard pour apprendre à lire et écrire. Le développement des compétences d'alphabétisme doit idéalement débiter avant l'école et se poursuivre durant et après l'école primaire et l'enseignement secondaire et supérieur. Au cours de la dernière décennie, de nombreuses études ont montré que les jeunes années, de la naissance à 2 ans, sont essentielles à la mise en place de fondations solides pour l'apprentissage. En résumé, les approches intergénérationnelles de l'alphabétisation et de l'apprentissage offrent l'opportunité aux adultes et aux enfants de s'engager dans un processus d'apprentissage tout au long de la vie.

QUELLES PREUVES CONFORTENT L'ALPHABÉTISATION ET L'APPRENTISSAGE EN FAMILLE ?

De nombreuses recherches attestent le lien étroit entre les niveaux d'éducation des parents et l'alphabétisation de leurs enfants. Plusieurs études soulignent l'importance de l'implication des familles dans les programmes d'alphabétisation au moyen d'approches intergénérationnelles de l'apprentissage (Brooks et al., 2008 ; Carpentieri et al., 2011). De telles approches doivent aborder tous les aspects de l'enfance et se concentrer sur l'éducation fondée sur les « cycles multiples de vie », en garantissant aux enfants le droit à des parents et grands-parents instruits (Hanemann, 2014). Les recherches portant sur les résultats des programmes d'alphabétisation centrés sur la famille montrent qu'ils présentent des avantages immédiats et ont un impact à plus long terme pour les enfants et pour les adultes (voir Brooks et al., 2008 ; Carpentieri et al., 2011 ; Hayes, 2006 ; NIACE, 2013 ; Ofsted, 2009 ; Tuckett, 2004).

Qu'ils soient pratiqués à domicile, dans les bibliothèques de quartier, les centres d'apprentissage communautaires ou les écoles, l'impact des programmes analysés (voir LitBase de l'UNESCO) illustre qu'en tant qu'approches intergénérationnelles de l'apprentissage centrées sur la famille et la communauté, l'alphabétisation et l'apprentissage en famille offrent bien plus que de simples avantages éducatifs.

Les programmes d’alphabétisation et d’apprentissage familiaux de haute qualité

- préparent les adultes à la réussite en tant que parents et membres de la communauté ;
- consolident les liens et améliorent les relations entre les enfants, les jeunes et les adultes ;
- renforcent les connexions entre les familles, écoles et institutions communautaires ;
- dynamisent les réseaux de quartier, ce qui amène plus de cohésion sociale et favorise le développement de la communauté.

COMMENT LES PROGRAMMES D’APPRENTISSAGE FAMILIAL SONT-ILS ÉLABORÉS ET MIS EN PLACE ?

De nombreuses formes de programmes d’apprentissage familial ont été développées partout dans le monde au fil des ans (UIL, 2015). Cette diversité est mise en lumière par les différents objectifs et finalités de ces programmes, de même que par les différents contextes, groupes cibles, cadres institutionnels et capacités dans lesquels ils interviennent. De nombreux programmes visent à développer une culture de la lecture dans la vie quotidienne des familles, à les encourager à se rendre à la bibliothèque et à développer les environnements d’alphabétisation. D’autres programmes ont intégré l’apprentissage d’une seconde langue parce que les groupes cibles devaient maîtriser la langue nationale. Certains programmes sont très structurés et « scolaires », tandis que d’autres prévoient des calendriers et contenus très flexibles. En Afrique, il existe des exemples de programmes qui cherchent à autonomiser les familles rurales pour qu’elles exercent des activités de subsistance durables associant alphabétisation et formation aux compétences de base et de subsistance. D’autres programmes d’alphabétisation familiale mettent l’accent sur les connaissances transmises par les familles tandis que certains placent toujours le savoir des anciennes générations au cœur de leur contenu d’apprentissage.

Les programmes d’alphabétisation familiale ciblent souvent les enfants en école maternelle et primaire et leurs parents, proches ou éducateurs, et reposent sur des centres de la petite enfance, écoles ou centre communautaires. Le modèle de programme le plus courant en la matière comporte trois éléments : **séances pour adultes** ; **séances pour enfants** ; et **séances communes** réunissant adultes et enfants.

On peut identifier quatre approches fondamentales dans les programmes et activités d’alphabétisation et d’apprentissage familiaux :

1. Des programmes qui fournissent de nombreux services **aux parents et aux enfants**, soit ensemble, soit séparément.
2. Des programmes qui fournissent des services aux **parents** dans le but de développer leurs compétences d’alphabétisme directement, et celles de leurs enfants indirectement.
3. Des programmes qui se concentrent sur le développement des compétences d’alphabétisme de **l’enfant** en recourant aux parents (mères et/ou pères) en tant « qu’instruments » et récepteurs de changement indirects.
4. Des activités développées au sein de la communauté ou dans d’autres contextes qui n’impliquent pas les enfants et les adultes directement mais ont un **impact indirect sur les deux** (par ex. campagne médiatique de sensibilisation à la violence domestique). (Hanemann, 2015)

Les présentes lignes directrices se concentrent sur le premier type d'approche de ces programmes, qui met l'accent sur l'importance de répondre aux besoins d'apprentissage des enfants et des parents. C'est la manière la plus « naturelle » de faciliter un processus d'évolution au sein des familles, puisqu'elle implique tous les membres de la famille. Inclure des temps parents-enfants dans un programme d'apprentissage familial augmente la probabilité que des activités d'apprentissage liées soient mises en place à la maison et deviennent une habitude, puisqu'elles sont pratiquées sous la supervision d'un animateur dans un cadre similaire à celui de la maison. Cela contribue à atteindre des résultats d'apprentissage et à augmenter l'impact du programme.

⋮ QUELS SONT LES FACTEURS DE SUCCÈS DES PROGRAMMES ⋮ D'ALPHABÉTISATION FAMILIALE ?

Il existe des preuves tangibles suggérant que les programmes d'alphabétisation familiale qui fonctionnent répondent aux besoins et préoccupations des apprenants, sont soutenus par un financement adapté sur le long terme et mettent en place des partenariats solides (National Adult Literacy Agency, 2004). Les résultats d'une récente étude réalisée par la Commission européenne (Carpentieri et al., 2011) font état de quatre facteurs clés qui déterminent le succès à long terme des programmes d'alphabétisation familiale :

1. la qualité du programme
2. les partenariats
3. les preuves de résultats étayées par des recherches
4. le financement

Certains programmes citent le soutien des médias comme un cinquième facteur. Selon l'étude, la lecture et l'apprentissage doivent être des processus naturels et amusants, ce qui requiert une transformation culturelle. Les programmes nationaux doivent être suffisamment flexibles pour répondre aux besoins locaux et spécifiques des familles. Les parents et éducateurs ont un rôle actif à jouer pour soutenir leurs enfants dans leur apprentissage et leur développement, et un environnement familial encourageant est essentiel.

Un séminaire international sur l'alphabétisation familiale organisé par l'UIL et l'Université de Hambourg en 2009 a identifié les éléments de bonnes pratiques suivants :

- La promotion de la collaboration entre les différents acteurs et institutions.
- Le développement des pratiques d'alphabétisation et points forts déjà présents au sein des familles et communautés.
- La réponse aux besoins et intérêts des familles participantes.
- La sensibilité culturelle et linguistique dans l'utilisation des ressources et stratégies d'apprentissage.
- La célébration et la mise en valeur du plaisir d'apprendre.
- L'utilisation de pratiques éducatives saines adaptées au développement de l'alphabétisation des enfants et adultes.
- L'emploi d'un personnel très engagé, hautement qualifié et formé.

- La mise à disposition de sites accessibles et accueillants.
- L'aide offerte aux apprenants afin qu'ils surmontent les barrières à la participation.
- La mise en place de processus d'évaluation et de contrôle continu et réalisables qui génèrent des informations utiles à l'amélioration du programme et de ses résultats.

⋮ QUELS SONT LES PROBLÉMATIQUES, DÉFIS ET BARRIÈRES AUXQUELS LES PROGRAMMES D'ALPHABÉTISATION ET D'APPRENTISSAGE EN FAMILLE DOIVENT FAIRE FACE ?


Les barrières liées au langage, aux distances, aux relations entre les sexes, aux traditions culturelles et aux relations de pouvoir rigides peuvent empêcher les familles de se lancer dans les programmes et d'y assister régulièrement. Ces barrières sont particulièrement importantes dans les zones rurales où on retrouve de nombreux jeunes gens et adultes illettrés et des environnements d'alphabétisation peu développés. Dans ce contexte, il est possible d'utiliser des méthodes de recherche actives afin d'analyser et de piloter des solutions potentielles.

Les défis auxquels les programmes d'alphabétisation et d'apprentissage en famille doivent faire face comprennent :

- la motivation des familles défavorisées à participer à et persister dans les programmes d'alphabétisation familiale ;
- la lutte contre les environnements où l'alphabétisation est faible ou limitée, en particulier dans les régions rurales ;
- la mise en œuvre de programmes dans et destinés à des contextes multilingues ;
- l'accès limité aux ressources ;
- les contextes de coopération et de financement difficiles dus à des responsabilités différentes entre les départements gouvernementaux, ministères ou fournisseurs ;
- le dépassement des approches pédagogiques traditionnelles (déficitaires) ;
- l'amélioration des comportements du personnel et le développement professionnel ;
- le développement d'un sens de l'appropriation au sein des communautés et groupes cibles ;
- la garantie de la durabilité des interventions, en particulier dans le contexte d'un programme pilote proposé par une organisation non gouvernementale (ONG) ;
- la gestion des opportunités manquées pour renforcer les compétences d'alphabétisme des adultes puisque de nombreux programmes se concentrent uniquement sur les compétences de lecture des enfants (on accorde moins d'attention à l'écriture créative, par ex.).

⋮ FAIRE EN SORTE QUE LES PROGRAMMES FONCTIONNENT

Il existe de nombreux exemples de programmes innovants et prometteurs, en Afrique subsaharienne également, qui utilisent des approches intergénérationnelles de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul (UIL, 2009). Ces programmes considèrent chaque membre de la famille comme un apprenant tout au long de la vie. Au sein des familles et communautés défavorisées en particulier, une approche



familiale de l’alphabétisation et de l’apprentissage est plus susceptible de briser le cycle intergénérationnel de faibles éducation et compétences d’alphabétisme. Elle est également plus à même de créer une culture de l’apprentissage que des mesures fragmentées et isolées abordant les faibles niveaux d’éducation et le manque de compétences linguistiques, de lecture et d’écriture (Elfert et Hanemann, 2014). Cependant, pour qu’une telle approche fonctionne, il est nécessaire de dispenser une formation continue aux professeurs, de développer une culture de la collaboration entre institutions, professeurs et parents, et de garantir un financement durable à travers un soutien politique sur le long terme.

Nous espérons que les présentes lignes directrices motiveront les acteurs à développer et à mettre en place leurs propres programmes pilotes d’alphabétisation et d’apprentissage familiaux, en adaptant le contenu de ce document à leurs besoins, aspirations et contextes. Nous espérons recevoir des retours concernant l’utilité et le contenu de ce document, de manière à pouvoir enrichir sa seconde édition avec de nouvelles idées et des informations complémentaires.

Si vous avez des questions ou retours dont vous souhaitez nous faire part concernant cette publication, merci de contacter l’Institut de l’UNESCO pour l’apprentissage tout au long de la vie uil-lbs@unesco.org.

RÉFÉRENCES

- Brooks, G., Pahl, K., Pollard, A. et Rees, F.** 2008. *Effective and inclusive practices in family literacy, language and numeracy : A review of programmes and practice in the UK and internationally*. University of Sheffield, National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy (NRDC) [Centre national de recherche et de développement sur l'alphabétisme et la numératie des adultes de l'Université de Sheffield]. Reading, CfBT Education Trust.
- Carpentieri, J., Fairfax-Cholmeley, K., Litster J. et Vorhaus, J.** 2011. *Family literacy in Europe: Using parental support initiatives to enhance early literacy development*. Londres, NRDC, Institute of Education. [Institut de l'Éducation du NRDC].
- Elfert, M.** 2008. *L'Alphabétisation familiale : une approche globale de l'apprentissage tout au long de la vie. Tour du monde des bonnes pratiques en alphabétisation familiale et en apprentissage intergénérationnel*. Hambourg, UIL.
- Elfert, M. et Hanemann, U.** 2014. *The collaboration between FLY and the UNESCO Institute for Lifelong Learning: The international dimension*. Dans : G. Rabkin et S. Roche. (éd.) *Learning to FLY: Family-oriented literacy education in schools. Celebrating the tenth anniversary of Hamburg's Family Literacy Project 2004–2014*. Hambourg, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Institut du Land de Hambourg pour la formation des professeurs et le développement scolaire) et Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie pp. 66–75.
- Hanemann, U.** 2014. *Early Literacy : A Stepping Stone for Lifelong Learning*. Dans : J. Maas, S. Ehmgig et C. Seelmann. (éd.) *Prepare for life! Raising awareness for early literacy education*. Mayence, Stiftung Lesen, pp. 254–271
- Hanemann, U.** 2015. *Familles apprenantes : approches intergénérationnelles de l'alphabétisation*. Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie.
- Hayes, A.** 2006. *High-quality family literacy programs: Adult outcomes and impacts. Family literacy research and statistics*. Louisville, National Center for Family Literacy (Centre national pour l'alphabétisation familiale).
- National Adult Literacy Agency (Agence nationale pour l'alphabétisation des adultes).** 2004. *Working together: Approaches to family literacy*. Dublin, National Adult Literacy Agency.
- NIACE.** 2013. *Family learning works: The inquiry into family learning in England and Wales*. Leicester, NIACE. Disponible sur : http://shop.niace.org.uk/media/catalog/product/n/i/niace_family_learning_report_reprint_final.pdf [Consulté le 5 février 2017].
- Ofsted.** 2009. *Family learning: An evaluation of the benefits of family learning for participants, their families and the wider community*. Disponible sur : <http://dera.ioe.ac.uk/343/1/Family%20learning.pdf> [Consulté le 7 février 2017].
- Tuckett, A.** 2004. *Moving family learning forward. Adult Learning and Skills*. Vol. 4, pp. 4–6.
- UIL (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie).** 2015. *Familles apprenantes : approches intergénérationnelles de l'alphabétisation*. Hambourg, UIL. Disponible sur : <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002342/234252e.pdf> [Consulté le 7 février 2017].
- UNESCO.** 2014. *Education Sector Technical Notes*. Disponible sur : <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/quality-framework/technical-notes/> [Consulté le 7 février 2017].
- UNESCO.** 2015. *Education 2030 : Déclaration d'Incheon et Cadre d'action*. Paris, UNESCO.

LIGNES DIRECTRICES

PARTIE 1



ANALYSE DU CONTEXTE, DE LA SITUATION ET DES BESOINS D'APPRENTISSAGE

1

Cette section aborde quatre points clés :

- 1.1 QUELS SONT LES THÈMES À PRENDRE EN COMPTE EN MATIÈRE D'APPRENTISSAGE FAMILIAL ET INTERGÉNÉRATIONNEL ?
- 1.2 QUELS SONT LES ENVIRONNEMENTS POLITIQUES, SOCIO-ÉCONOMIQUES ET D'APPRENTISSAGE DANS LESQUELS UN PROGRAMME POURRAIT ÊTRE DÉVELOPPÉ ?
- 1.3 DE QUELS BESOINS D'APPRENTISSAGE FAUT-IL TENIR COMPTE ?
- 1.4 COMMENT LES INFORMATIONS SERONT-ELLES COLLECTÉES ?

1.1.

QUELS SONT LES THÈMES À PRENDRE EN COMPTE EN MATIÈRE D'APPRENTISSAGE FAMILIAL ET INTERGÉNÉRATIONNEL ?

Les concepts et justifications de l'alphabétisation et de l'apprentissage intergénérationnels et en famille ont été présentés dans l'introduction. Lors de l'élaboration d'un programme, il est important d'analyser et de considérer le contexte pour garantir que les objectifs et modes opératoires de ce programme correspondent au cadre spécifique et soient couronnés de succès.

Il existe une grande diversité de contextes dans lesquels un programme d'alphabétisation et d'apprentissage intergénérationnel peut être développé et piloté. Le thème crucial de la création de partenariats et mécanismes de soutien est abordé dans la *Section 4*. Quel que soit le cadre, il est important d'identifier les « points d'entrée potentiels » et de sélectionner le meilleur d'entre eux pour que le programme voit le jour et devienne durable dans le temps. Parmi les questions fondamentales, figurent les suivantes :

- ▶ Pourquoi un programme d'apprentissage de l'alphabétisme, de la numératie et de la langue est-il nécessaire ?
- ▶ Qui en a besoin et pourquoi ? S'adresse-t-il aux mères, aux parents et enfants, à la famille étendue ou à la communauté ?
- ▶ Quel intérêt éducatif ou motivation inciterait les bénéficiaires potentiels à s'inscrire à un tel programme ?
- ▶ Dans quelles communautés, districts et provinces le programme sera-t-il piloté et d'après quels critères va-t-on les sélectionner ?
- ▶ De quel financement le programme aura-t-il besoin et quelle en sera la source ?

- Comment peut-on rendre le programme pérenne et peut-il être étendu pour atteindre autant de bénéficiaires que nécessaire à l'avenir ?
- Quels programmes de financement, législations ou politiques existants peuvent être utilisés pour mobiliser des fonds et garantir la pérennité du programme ?
- Quelle institution ou organisation existante est bien positionnée pour piloter le programme par rapport à son mandat, son expérience et les ressources dont elle dispose ?
- Quel personnel enseignant et de formation existant peut-on engager, et faut-il recruter du personnel supplémentaire pour piloter le programme ? Quelles sont les ressources utilisables disponibles au sein des communautés ? Quels supports faut-il développer ?
- Quelle(s) est/sont la/les langue(s) parlée(s) au sein des communautés et utilisées dans le programme ? À quels autres besoins linguistiques répondra le programme ?
- Comment le programme sera-t-il organisé au niveau local et par qui ?
- Quelles locaux existants peuvent être préparés et utilisés au niveau local ?
- Qui, au sein des communautés, peut aider à la mise en place et au fonctionnement du programme ?

Pour garantir la réussite du programme, les personnes prévoyant de le mettre en place doivent examiner les questions ci-dessus soigneusement et acquérir une compréhension approfondie du contexte social, culturel, religieux, politique et linguistique. Les analyses de situation et des besoins sont importantes et doivent être réalisées dans le cadre du processus de planification du programme. Une analyse de la situation fournit une image globale du contexte, des thèmes pertinents, des ressources existantes et des partenaires potentiels. Une analyse des besoins d'apprentissage (décrite sous la *Section 1.3*) doit quant à elle être réalisée pour offrir un aperçu des besoins des bénéficiaires potentiels et ainsi définir l'étendue du programme. L'identification des acteurs pertinents et l'analyse des besoins d'apprentissage forment partie intégrante de l'analyse de la situation. Pour plus de clarté, elles sont décrites séparément dans les sections suivantes.

1.2 QUELS SONT LES ENVIRONNEMENTS POLITIQUES, SOCIO-ÉCONOMIQUES ET D'APPRENTISSAGE DANS LESQUELS UN PROGRAMME POURRAIT ÊTRE DÉVELOPPÉ ?

Que ces lignes directrices soient utilisées par des organisations de la société civile ou des acteurs gouvernementaux, une idée claire des besoins et ressources existantes dans un contexte donné est la clé de la réussite d'un programme. C'est pourquoi il est essentiel d'analyser le contexte politique, socio-économique et linguistique ainsi que l'environnement d'apprentissage, et de planifier le programme en conséquence. Les cultures et identités locales sont également très pertinentes et doivent être gardées à l'esprit en permanence, notamment en reconnaissant la possibilité pour différentes cultures de coexister dans un même contexte et les relations qu'elles entretiennent entre elles. Enfin, il ne faut pas oublier que la même culture, qu'il s'agisse d'une culture majoritaire ou minoritaire, est vécue et expérimentée différemment par chacun.

Les programmes qui fonctionnent comprennent cette individualité et offrent une certaine flexibilité en s'adaptant à la situation particulière dans laquelle ils interviennent.

Contexte des politiques

Pour créer et mettre en place un programme d'apprentissage familial, il est nécessaire d'étudier et d'analyser les politiques existantes et d'identifier les éventuelles lacunes devant être comblées à l'avenir. En l'absence de

politiques de soutien, il faudra convaincre les législateurs au sein des institutions éducatives et des gouvernements locaux de soutenir un tel programme. Parmi les exemples de manque de soutien figurent les hommes politiques qui considèrent que le programme prévu n'est pas une priorité, les acteurs de l'éducation qui ne sont ouverts ni au changement ni à l'innovation, et les chefs de communautés qui craignent qu'on leur impose une influence culturelle étrangère. Dans cette situation, afin de progresser, il est envisageable de rechercher des alliés stratégiques pour obtenir le soutien des décideurs, en vue au minimum de prouver le potentiel de succès de la mesure au travers d'un programme pilote. Il est essentiel de comprendre ces inquiétudes, logiques et priorités et de discuter de la finalité et des objectifs du programme avec les différents acteurs qui y prennent part. Les questions que l'on peut se poser pour étudier le contexte politique sont les suivantes :

- ▶ Existe-t-il des politiques gouvernementales concernant l'éducation et en particulier celle des adultes et de la petite enfance qui soient compatibles avec les objectifs d'un programme d'apprentissage familial ?
- ▶ Quelle est la langue nationale que la politique éducative prévoit d'enseigner dans un cadre pré-scolaire et scolaire ? Est-ce également le cas pour l'alphabétisation des adultes et les programmes éducatifs qui leur sont destinés ?
- ▶ Existe-t-il une politique nationale d'éducation de la petite enfance ?

Situation socioéconomique

Il faut tenir compte de plusieurs aspects lorsqu'on cartographie la situation de la communauté. Il convient de poser des questions afin de comprendre comment vivent les membres de la communauté par rapport à des domaines liés au développement tels que :

- ▶ **Santé et assainissement**
 - Quels sont les principaux défis liés à la santé auxquels la communauté doit faire face ?
 - Quelle est la situation concernant les sources d'eau ?
 - Avec quelle situation environnementale la communauté doit-elle composer ?

Pourquoi est-il important de tenir compte de la nutrition ?

Pour élaborer un programme respectueux du contexte culturel, il est essentiel de se pencher sur les habitudes, routines et événements quotidiens liés à la communauté dans laquelle le programme doit être mis en place. Il est également important d'analyser les informations disponibles concernant la nutrition, la sécurité alimentaire et les situations de vie dans la région ou le pays afin d'identifier les problèmes potentiels concernant la malnutrition, ses causes et les solutions envisageables. Généralement, les professionnels de santé au niveau local connaissent les problèmes de nutrition.

L'alimentation et la nutrition constituent des aspects essentiels, en particulier pour les programmes qui entendent avoir un impact positif sur les vies des parents et de leurs enfants. Se procurer de la nourriture et alimenter sa famille compte parmi les principales priorités des communautés du monde entier. La connaissance des sources alimentaires courantes et aliments de base d'une région est très importante, de même que la compréhension des difficultés que rencontrent les participants potentiels pour nourrir leurs familles. Par conséquent, la plupart des programmes d'apprentissage familial abordent la nutrition, souvent en y intégrant des informations concernant les régimes sains et équilibrés recommandés pour les enfants et les adultes, ce qui fournit aux participants des opportunités d'exercer leurs compétences en alphabétisme et numératie. Vous trouverez des idées de méthodes pour promouvoir les compétences d'alphabétisme et de numératie tout en abordant la nutrition en classe dans la *Partie II*.

- Quels sont les taux de mortalité infantile et juvénile ?
- Quels sont les taux de morbidité maternelle et de mortalité ?

► Nutrition

- Quelle est la principale source nutritive dans le régime traditionnel de la communauté ?
- Quel est le taux de malnutrition infantile au sein de la communauté ?

► Cohésion sociale et stabilité politique

- Existe-t-il des conflits entre les groupes de la communauté ?
- Existe-t-il des conflits avec les communautés ou groupes voisins ?
- La région est-elle sujette à des conflits ?
- Existe-t-il des inquiétudes ou problèmes d'instabilité concernant la situation politique de la région ?

► Genre

- Quels sont les problèmes de sécurité que rencontrent les femmes au quotidien ?
- Existe-t-il des problèmes de violence domestique ?
- Des groupes de femmes se sont-ils formés au sein de la communauté ?
- Existe-t-il des pratiques traditionnelles et culturelles contraignantes qui ont un impact négatif sur les vies des filles et des femmes ? Et sur celles des garçons et des hommes ?

Pourquoi est-il important de tenir compte de la situation socioéconomique d'une communauté ?

Lorsqu'on conçoit un programme d'apprentissage familial, il est important de tenir compte de la situation socioéconomique des familles ciblées en tant que participants au programme. Cela est nécessaire de manière à :

- fournir des informations pertinentes qui correspondent aux vécus et aux besoins des participants ,
- gérer efficacement les aspects tels que l'alignement du planning du programme sur les horaires de travail des adultes participants potentiels.

Comprendre la situation socioéconomique sera également utile pour sélectionner les supports du programme. Il importe particulièrement de vérifier si les participants peuvent acheter les supports eux-mêmes ou s'il est nécessaire que le programme leur fournisse ce dont ils ont besoin. Enfin, un programme tenant compte des priorités quotidiennes et défis des participants constitue, en soi, une incitation à la participation de la communauté. Le besoin de contextualiser les bénéfices immédiats et à long terme d'une participation aux programmes d'apprentissage familial est évident.

► Situation socioéconomique

- Quelles sont les principales sources de revenus au sein de la communauté ?
- Quelles sont les options d'emploi les plus courantes pour les femmes et les hommes ?
- Les adultes au sein de la communauté doivent-ils se rendre dans les communautés, villages ou villes à proximité pour trouver du travail ?

Les exemples de questions ci-dessus n'ont pas vocation à être exhaustifs, mais plutôt à donner une idée du type de planification requis pour créer un programme qui soit à la fois significatif et pertinent pour les vies des bénéficiaires cibles, et qui soit durable et réalisable dans son contexte.

Environnements d'apprentissage et ressources

En Afrique subsaharienne, traditionnellement, l'apprentissage était effectué au sein de la famille et de la communauté. Il en va toujours de même aujourd'hui. Les enfants acquièrent les compétences dont ils ont besoin pour survivre auprès de leurs parents et autres membres de leur famille. L'apprentissage familial et communautaire reste un élément essentiel de l'éducation, en particulier mais pas seulement dans les régions où les opportunités d'éducation sont peu nombreuses, où la qualité des enseignements est inégale et où les programmes scolaires ne semblent pas tenir compte des conditions et besoins locaux. De plus, les connaissances et compétences requises pour survivre et exploiter des opportunités supplémentaires sont différentes selon le contexte rural ou urbain. Il faut tenir compte de la nécessité d'une mobilité accrue à l'intérieur et entre les pays et d'un niveau minimal d'éducation de base pour tous. Dans le contexte de l'Afrique subsaharienne, la maîtrise de différentes langues est également requise.

De plus, il existe des différences majeures dans la gestion et l'organisation entre les programmes d'alphabetisation et d'apprentissage proposés au sein des écoles, centres communautaires, sites d'ONG, lieux de travail, bibliothèques, prisons, centres de santé et domiciles familiaux. Dans les régions rurales en particulier, les ressources en terme de support de lecture sont souvent faibles. Dans les maisons familiales, on trouve très peu de livres voire aucun. Le développement « d'environnements d'alphabetisation » qui intègrent la fourniture de livres faciles à lire et attractifs dans les langues locales et nationales doit donc faire partie intégrante de tout programme éducatif en Afrique subsaharienne.

Espaces physiques

L'organisation ou la planification institutionnelle de la mise en place d'un programme d'apprentissage familial doit donc tenir compte des questions suivantes dans ses analyses de la situation s'agissant des environnements d'apprentissage physiques :

- ▶ **Où la communauté se réunit-elle ?**
- ▶ **Existe-t-il des écoles, jardins d'enfants, centres d'apprentissage communautaires, bibliothèques, centres de santé ou centres religieux qui pourraient être utilisés pour la tenue des sessions du programme d'apprentissage ?**
- ▶ **Existe-t-il des lieux facilement accessibles, sûrs et ouverts à la population à qui l'organisation souhaite s'adresser ? Cela comprend-il les femmes et les personnes souffrant de handicap ?**
- ▶ **Ces lieux remplissent-ils les conditions nécessaires minimales (par ex. eau, installations sanitaires, stockage sûr du matériel) ? Un équipement supplémentaire est-il éventuellement requis ?**

Ces exemples de questions sont étroitement liés aux portées et objectifs des programmes. Elles dépendent de et influenceront en partie la structure du programme.

Ressources culturelles

L'analyse de la situation doit intégrer une cartographie des ressources existantes, telles que histoire locale, chansons, poèmes, contes traditionnels, légendes, récits, danses, jeux et autres expressions de la culture locale, et qui puissent être utilisées dans le contexte de l'élaboration d'un programme d'apprentissage familial. Si le calendrier et les ressources le permettent, ces connaissances « locales » doivent être collectées au sein des communautés ciblées, et pourront être intégrées aux supports d'apprentissage et publiées. Dans l'idéal, l'analyse de la situation servira à identifier les membres de la communauté (sénieurs) capables de et souhaitant s'impliquer dans des sessions d'apprentissage familial, en partageant par exemple l'histoire de la communa-

té, en racontant les contes du folklore local et en racontant des histoires sur eux-mêmes. Ces contributions peuvent être couchées sur papier et distribuées aux participants. Elles peuvent également être illustrées par des locaux et publiées si les fonds nécessaires sont disponibles. Cela permettra de produire des supports de lecture de qualité pour les différentes communautés. Les questions suivantes peuvent aider à déterminer quelles sont les ressources disponibles et quels supports peuvent être adaptés pour le programme :

- **Existe-t-il des supports qui pourraient être utilisés pour l'enseignement et l'apprentissage (par ex. des panneaux, affiches, magazines) ?**
- **Existe-t-il des capacités et expériences disponibles en matière de développement et de production de supports au niveau communautaire, régional ou national ?**

Soutien et champions de la communauté

S'impliquer auprès des parties prenantes est impératif pour mettre en place un programme d'apprentissage familial. Une analyse de la situation offre l'opportunité de créer des connexions et collaborations potentielles qui seront essentielles pour régler les aspects logistiques du programme ainsi que pour sa réalisation et son succès. Parmi les questions à poser, citons les suivantes : Existe-t-il des personnes influentes au sein de la communauté qui soutiendront le programme ?

- **Les chefs de clans/tribus et leaders politiques locaux soutiendront-ils le programme et encourageront-ils les familles à participer ?**
- **Quels sont les leaders religieux qui soutiennent le programme ?**

1.3

DE QUELS BESOINS D'APPRENTISSAGE FAUT-IL TENIR COMPTE ?

Les questions contenues dans cette section fournissent un point de départ. La *Section 1.2* soulignait l'importance de l'analyse du contexte environnemental et d'apprentissage. Durant la planification et avant de mettre en place le programme, une analyse approfondie et une prise en compte détaillée des besoins d'apprentissage sont indispensables. Il est important de garantir que le projet répond réellement aux besoins d'apprentissage de la communauté et non aux besoins que les « outsiders » s'imaginent. Il faut discuter avec les organisations et bénéficiaires potentiels au sein de la communauté pour identifier clairement et correctement les besoins d'apprentissage, faute de quoi le programme sera susceptible d'échouer.

Besoins d'alphabétisation et de numératie

L'identification des besoins d'alphabétisme et de numératie permet d'identifier un groupe cible potentiel et de fournir les informations nécessaires à la création du programme et au développement des objectifs détaillés dans la *Section 6*. Les données statistiques portant sur le niveau d'alphabétisme et de numératie parmi les enfants et adultes des familles cibles identifiées au sein de la communauté servent de référence pour mesurer les progrès accomplis durant le programme. Si de telles données statistiques ne sont pas disponibles au niveau national, les organisateurs du programme peuvent estimer les familles cibles potentielles et leurs besoins en matière d'alphabétisme et de numératie sur la base des informations fournies par les acteurs au niveau communautaire (par ex. professeurs, animateurs en alphabétisation et chefs de communautés). Les organisateurs peuvent également utiliser une étude interrogeant les bénéficiaires potentiels sur leurs compétences d'alphabétisme, de communication et de calcul, comme alternative ou en complément des données statistiques. Les organisateurs de programmes doivent collecter des informations pour répondre aux questions suivantes :

- ▶ Combien d'adultes avec des enfants en âge d'aller à l'école maternelle ou primaire n'ont pas terminé leur scolarité primaire ?
- ▶ Combien de ces adultes ont terminé ou se sont lancés dans un programme d'alphabétisation des adultes, et à quel niveau ?
- ▶ Combien d'enfants en âge d'aller à l'école maternelle ne sont pas scolarisés ?
- ▶ Combien d'enfants en âge d'aller à l'école primaire ne sont pas scolarisés (n'ont jamais commencé ou ont abandonné) ?
- ▶ Combien d'enfants ont débuté l'école maternelle/primaire mais ont du mal à apprendre et risquent d'échouer dans l'acquisition des connaissances attendues ou d'abandonner ?
- ▶ Combien de parents d'enfants déscolarisés ou risquant d'échouer ou d'abandonner possèdent eux-mêmes des compétences d'alphabétisme et de numératie et des compétences linguistiques ?
- ▶ Combien d'adultes aimeraient améliorer leurs compétences d'alphabétisme pour aider leurs enfants à apprendre ?

Autres besoins d'apprentissage

Des communautés différentes requièrent différentes formes d'alphabétisation pour différents objectifs qui dépendent du contexte. Il est donc important de se demander :

- ▶ Quel type de compétences de lecture et d'écriture les participants potentiels souhaitent-ils acquérir et quels sont leurs besoins au quotidien ?
- ▶ Quel type d'opérations mathématiques souhaitent-ils maîtriser et quels sont leurs besoins au quotidien ?
- ▶ Quelles opportunités sont disponibles pour continuer d'apprendre à un niveau plus élevé ?
- ▶ Le programme ciblera-t-il principalement les parents et les enfants, ou la famille étendue voire la communauté ?
- ▶ Le principal objectif du programme est-il de développer l'envie d'aller à l'école chez les enfants ?
- ▶ Le programme intégrera-t-il d'autres thèmes tels que la santé familiale et le bien-être ?

De plus, il est nécessaire d'identifier les besoins linguistiques :

- ▶ Quelle(s) langue(s) les bénéficiaires potentiels parlent-ils, et à quel niveau de compétence ?
- ▶ Quelles langues doivent-ils apprendre en tant que vecteur de l'enseignement à la maison/pour l'éducation des adultes ou pour pouvoir participer à la vie sociale ?

Lorsqu'ils prennent des décisions concernant l'utilisation d'une ou plusieurs langue(s) dans les programmes d'apprentissage familial, les organisateurs doivent toujours déterminer :

- ▶ la langue utilisée comme moyen général de communication à la maison, au sein des communautés, dans la région et dans le pays et dans les différents aspects de la vie ;
- ▶ si la/les langue(s) utilisée(s) au sein des communautés possède(nt) une orthographe ;
- ▶ la nature des différentes langues, leur écriture et la disponibilité de supports écrits au sein des communautés ;

- la/les langue(s) requises pour travailler en milieu formel ou semi-formel, celles des communications officielles et des téléphones mobiles ou ordinateurs ;
- la/les langue(s) perçue(s) par les membres de la communauté comme étant nécessaire(s) à maîtriser pour des raisons économiques, éducatives ou religieuses.

1.4 COMMENT LES INFORMATIONS SERONT-ELLES COLLECTÉES ?

Dans les petites communautés, les informations requises peuvent être collectées de manière informelle. Dans les communautés plus grandes, un questionnaire plus formel est mieux approprié.

Une étude des thèmes pointés dans la *Section 1.2* soutiendrait l'analyse des problèmes que le projet doit résoudre et fournirait des données sur le nombre d'adultes et d'enfants qui pourraient être impliqués. Cela créerait également une base pour évaluer les progrès accomplis une fois le programme lancé.

Les gouvernements nationaux et locaux peuvent être d'importantes sources d'informations statistiques nécessaires à l'analyse des besoins de la communauté. Ils doivent réaliser des statistiques concernant la fréquentation des écoles, les taux de réussite et d'abandon. Les statistiques doivent donner une indication du niveau de scolarisation en maternelle et en primaire et de la réussite dans la région.

Dans certains programmes, des partenariats avec des universités ont été créés pour réaliser des études détaillées avant et après le programme. Cela peut être difficile dans de nombreux cas. Si l'organisation ou l'institution gouvernementale est bien établie et dispose d'un financement suffisant, les membres de l'organisation peuvent conduire eux-mêmes des entretiens avec les parents.

Il existe plusieurs moyens d'y procéder. Par exemple :

- Un moyen rapide consiste à former les animateurs et à les envoyer dans la communauté pour collecter les informations pertinentes. Cependant, cela ne fournit pas de données de référence. La collecte des données de référence est expliquée en détails dans la *Section 11*.
- La méthodologie de l'évaluation rurale participative (ERP) débute par une discussion entre les membres de la communauté sur les problèmes de la communauté, ensuite, ils dessinent souvent une carte au sol. Ils identifient le vocabulaire pertinent et un programme d'alphabétisation adapté aux besoins de la communauté est développé. Cette approche est utilisée, par exemple, par le Projet d'alphabétisation familiale (Family Literacy Project) en Afrique du Sud, en Ouganda et par le réseau Pamoja Afrique de l'Ouest (West Africa Pamoja).
- La recherche ethnographique constitue une approche plus récente dans laquelle les animateurs formés interrogent les membres de la communauté pour identifier les besoins. Ensuite, ils transmettent leurs résultats aux organisateurs et décident ensemble des options de développement d'un programme.
- Il faut également prévoir des rencontres avec les comités de gestion des bibliothèques concernant les besoins des bénéficiaires potentiels. L'organisation READ Népal, par exemple, organise ce type de rencontres avec succès dans les régions rurales du pays.
- Les autorités éducatives au niveau local peuvent fournir des informations concernant les écoles, les professeurs, le niveau d'absentéisme, les problèmes que rencontrent les écoles et l'existence et l'efficacité des programmes pour adultes. Ils peuvent également apporter des conseils s'agissant de la possibilité pour certaines écoles de fournir un espace d'apprentissage, et de collaborer étroitement avec une ONG en tant qu'organisateur du programme.

- ▶ Les organisateurs de programmes peuvent rencontrer et discuter avec les groupes communautaires afin d'évaluer les compétences linguistiques, d'alphabétisme et de numératie dont ces groupes ont besoin, par ex. en montrant et en lisant des livres aux jeunes enfants ou en évaluant la capacité des bénéficiaires à lire et comprendre des procès-verbaux, ordres du jour et rapports de progression. L'organisation ou l'institution qui souhaite élaborer un programme d'apprentissage familial pilote ou des chercheurs sous contrat pourraient conduire ces réunions. La *Section 11* aborde cette question plus en détails dans le contexte du contrôle et de l'évaluation. Vous trouverez un exemple de l'organisation non-gouvernementale ougandaise (Alphabétisation et éducation de base des adultes (Literacy and Adult Basic Education, LABE) illustrant comment collecter et partager des informations auprès de et avec les communautés en *Annexe 2*. L'exemple est tiré d'un livre de ressources destiné aux parents éducateurs.
- ▶ Les organisateurs peuvent organiser des débats avec les parents, membres de la famille et professeurs pour évaluer à quels obstacles ils se heurtent au cours de leur enseignement aux enfants, et avec les membres de la communauté pour déterminer dans quelle mesure une amélioration de l'alphabétisme peut aider la communauté dans son ensemble.

Ces approches peuvent être adaptées en fonction du contexte. La participation et l'appropriation par les locaux s'accroissent lorsque les groupes cibles et les animateurs sont impliqués dans le processus de collecte et d'analyse des informations.

Les organisateurs du programme choisiront la méthode la mieux adaptée pour analyser les besoins d'apprentissage et d'alphabétisation des familles dans leur contexte. Ils pourront ensuite sélectionner les meilleures options de collecte des données qui serviront de base pour évaluer si le programme progresse avec succès.

Les objectifs et finalités du programme, tels que décrits dans la *Section 6*, seront déterminés par les résultats de l'analyse de la situation et des besoins d'apprentissage.

2

PRINCIPES TRANSVERSAUX

La présente section introduit sept principes essentiels à l'organisation de programmes d'apprentissage familial efficaces.

- 2.1 RESPECTER ET PROMOUVOIR LE RESPECT DES DROITS HUMAINS
- 2.2 RECONNAÎTRE L'IMPORTANCE DE LA CULTURE
- 2.3 PROMOUVOIR L'ÉGALITÉ ENTRE LES SEXES
- 2.4 PERMETTRE ET ENCOURAGER LA PARTICIPATION DE PERSONNES EN SITUATION DE HANDICAP
- 2.5 RESPECTER ET AUTONOMISER LES FAMILLES APPRENANTES
- 2.6 SOUTENIR LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES D'ALPHABÉTISME ET DE NUMÉRATIE
- 2.7 VALORISER LA DIVERSITÉ LINGUISTIQUE ET PROMOUVOIR LE MULTILINGUISME



2.1 RESPECTER ET PROMOUVOIR LE RESPECT DES DROITS HUMAINS

La déclaration universelle des droits de l'Homme de l'ONU (Nations unies, 1948) établit un cadre pour protéger et autonomiser les personnes, y compris celles qui sont marginalisées ou vulnérables.

Discuter des droits humains et en particulier des droits de l'enfant, de la femme et des personnes handicapées constitue un fondement solide pour aborder un large spectre de problèmes rencontrés au sein des communautés, tels que la réduction de l'absentéisme et des violences domestiques, l'augmentation de la sécurité alimentaire et l'amélioration de la santé des familles.

Dans la mesure du possible, les organisateurs de programmes doivent chercher à protéger les enfants, adultes et familles vulnérables de ceux qui cherchent à les exploiter ou à leur nuire.

2.2. RECONNAÎTRE L'IMPORTANCE DE LA CULTURE

Les programmes d'apprentissage familial doivent promouvoir activement la sensibilité culturelle et le dialogue interculturel.

Les cultures et identités des familles et communautés sont importantes en ce qu'elles apportent une structure et des valeurs. Chaque famille et communauté possède des normes sociales et pratiques différentes, qui façonnent la cohésion sociale et sont souvent profondément enracinées dans l'histoire d'une communauté.

Parfois, les pratiques traditionnelles locales telles que le travail des enfants, l'exclusion des personnes handicapées, les mariages précoces ou forcés ou l'excision sont contraires à la compréhension générale des droits humains. Il en résulte des tensions entre ceux qui souhaitent conserver les traditions locales et ceux qui souhaitent remettre en question des pratiques qu'ils jugent néfastes.

Le rôle des programmes d'apprentissage familial n'est pas de forcer les familles et communautés à changer de culture. Il consiste à fournir un forum aux participants, dans le cadre duquel ils pourront découvrir les droits humains et en particulier ceux des femmes, enfants et personnes handicapées, puis discuter de ces thèmes dans le contexte de leur propre communauté.

Les organisateurs doivent s'efforcer de garantir que les leaders communautaires comprennent que le programme n'affectera pas les cultures des communautés, mais s'inscrira dans leurs contextes respectifs et respectera leurs traditions.

2.3 PROMOUVOIR L'ÉGALITÉ ENTRE LES SEXES

Dans le développement de programmes d'apprentissage familial destinés aux familles vulnérables, le rôle des membres féminins et masculins de la famille doit être respecté et valorisé. Il faut accorder une attention particulière au soutien des filles et des femmes.

- ▶ Les femmes doivent être consultées s'agissant de la politique et de la conception du programme.
- ▶ Les filles doivent recevoir autant de soutien et d'encouragements que les garçons, et les deux doivent pouvoir accéder aux opportunités d'apprentissage sur un pied d'égalité.
- ▶ Les femmes doivent pouvoir accéder aux opportunités d'apprentissage de l'alphabétisme et de la numératie lorsqu'elles en ont besoin et qu'elles le souhaitent.
- ▶ Les supports d'apprentissage doivent être sensibles à la question du genre et inclure des exemples et des images avec des femmes et des filles. Elles doivent utiliser un langage favorable à l'égalité entre les sexes.
- ▶ Les droits des femmes et des filles doivent être respectés. Lorsque leurs droits sont enfreints, il faut les aider à explorer les options qui s'ouvrent à elles.

Les hommes doivent également être encouragés, soutenus et incités à suivre le programme. Leur participation offre des avantages immédiats pour leurs femmes, filles et fils, ainsi que t pour eux-mêmes.

- ▶ L'influence des pères et grands-pères sur de très jeunes enfants est essentielle, et elle est souvent sous-estimée. Les pères, grands-pères et proches masculins doivent être intégrés aux programmes intergénérationnels d'alphabétisation et d'apprentissage familiaux. Les pères et proches masculins doivent être incités et encouragés à suivre les sessions d'apprentissage et d'alphabétisation et à aider leurs enfants.
- ▶ Aux postes de directeurs et animateurs des programmes d'apprentissage familial, il convient d'embaucher à la fois des hommes et des femmes.

2.4 PERMETTRE ET ENCOURAGER LA PARTICIPATION DE PERSONNES EN SITUATION DE HANDICAP

L'intégration doit être un des principes clés de tout programme d'apprentissage familial. Dans la plupart des communautés, on rencontre des personnes souffrant de différents handicaps physiques, de naissance ou résultant d'un accident, d'une blessure ou d'une maladie. Il est très important d'intégrer dans le programme les adultes et enfants souffrant de difficultés physiques ou éprouvant des difficultés à apprendre.

L'apprentissage familial et intergénérationnel fournit un cadre pour discuter de ces handicaps et les comprendre, de sorte que les organisateurs du programme peuvent trouver des moyens pour aider les personnes à surmonter les défis en la matière autant que faire se peut. Un des nombreux avantages de l'apprentissage familial et intergénérationnel, c'est qu'il est flexible et peut s'adapter à différentes situations.

Il est également important de reconnaître que tout le monde apprend à son rythme, et de manière différente. Tandis que pour certains, il peut être simple de développer ses compétences d'alphabétisme ou de maîtriser les chiffres, d'autres éprouvent de grandes difficultés. Si ces difficultés sont identifiées, les activités d'apprentissage peuvent être planifiées et adaptées pour répondre aux besoins d'apprentissage de chacun.

Certaines personnes peuvent souffrir de troubles de la santé mentale. Il faut de la patience et de la compréhension pour les soutenir elles-mêmes et leurs familles. Un programme d'alphabétisation familiale et intergénérationnel peut équiper les personnes des bons outils pour demander de l'aide ou des conseils.

2.5 RESPECTER ET AUTONOMISER LES FAMILLES APPRENANTES

Un programme d'alphabétisation et d'apprentissage familial et intergénérationnel peut introduire une nouvelle approche de l'apprentissage. Cette approche est conçue pour autonomiser les gens, les encourager à prendre le contrôle de leur apprentissage et de celui de leurs enfants et à accepter et comprendre le rôle majeur qu'ils jouent dans l'apprentissage de leurs enfants.

- ▶ **Dans de nombreuses communautés d'Afrique subsaharienne, l'éducation est vue comme un processus par lequel des professeurs qualifiés fournissent des informations importantes et transmettent aux apprenants les compétences et informations dont ils ont besoin. On n'attend pas des apprenants qu'ils remettent en question ce qu'on leur apprend, mais plutôt qu'ils se concentrent sur l'acquisition de nouveaux savoirs et compétences. L'apprentissage familial repose sur différents types d'apprentissage, qui permettent souvent d'autonomiser les individus dans leur prise de décisions et de faire réellement changer leur vie.**
- ▶ **Dans les programmes d'apprentissage familial, la famille est au centre du processus d'apprentissage. Les activités d'apprentissage sont conçues non seulement pour permettre aux parents et à leurs enfants d'acquérir de nouvelles compétences et connaissances, mais également d'apprendre les uns des autres, en développant des liens plus étroits et en renforçant leurs relations.**
- ▶ **La création de liens est un processus crucial pour les enfants. Ils doivent se sentir en sécurité et développer un fort attachement pour ceux qui s'occupent d'eux. Dans de nombreuses cultures, la mère et le lien maternel sont les éléments les plus importants dans la vie de l'enfant. Ce n'est pas toujours le cas, et le resserrement des liens avec le père est également essentiel. Malheureusement, certains enfants perdent leur parents suite au décès de ces derniers, à un divorce ou un**

éloignement pour raisons économiques. Certains pères, mères, grand-mères et grands-pères doivent prendre le relais et s'occuper des enfants eux-mêmes, souvent sans recevoir beaucoup d'aide. Certains enfants sont élevés par leurs oncles, tantes ou parents éloignés. Tout programme d'apprentissage familial doit être conscient de et répondre à ces différentes circonstances.

2.6 SOUTENIR LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES D'ALPHABÉTISME ET DE NUMÉRATIE

Lire, écrire et maîtriser les nombres sont des compétences toujours plus importantes au quotidien, même au sein des communautés isolées dans lesquelles on trouve peu de livres et d'informations écrites. Parmi les dénominateurs communs, on peut citer que la plupart sinon toutes les communautés souhaitent voir leurs enfants terminer l'école avec succès et accéder à un éventail d'opportunités plus large que les générations précédentes.

Le niveau d'éducation des familles vulnérables est souvent plus faible. De nombreux parents disposent d'un temps limité dû à la nécessité de travailler. Même si ce temps est limité, il est important d'encourager les parents et les anciens de la famille à améliorer leurs propres compétences d'alphabétisme et de numératie et à comprendre comment ils peuvent favoriser le développement de leur enfant et de ses capacités cognitives, les bases de ses apprentissages futurs. Offrir des opportunités pratiques de développer les compétences d'alphabétisme et de numératie des enfants et des adultes est considéré comme une caractéristique essentielle des programmes d'apprentissage familiaux efficaces.

Les activités d'apprentissage intergénérationnel et familial intègrent toujours des composantes relatives à l'alphabétisme et à la numératie. Les activités d'apprentissage doivent respecter les différences entre les diverses manières de développer et d'utiliser l'alphabétisme et la numératie dans les contextes familial, scolaire et communautaire.

2.7 VALORISER LA DIVERSITÉ LINGUISTIQUE ET PROMOUVOIR LE MULTILINGUISME

La langue constitue un des thèmes les plus complexes, qu'il s'agisse de l'acquisition du langage, de la langue d'enseignement ou de l'apprentissage d'une deuxième langue ou d'une langue supplémentaire. C'est particulièrement vrai si plusieurs langues sont parlées au sein d'une même communauté et d'un même pays. Une approche qui respecte la diversité linguistique et promeut le multilinguisme est donc essentielle. La diversité culturelle et le multilinguisme africains sont des atouts qu'il faut exploiter.

De nos jours, on considère que la diversité linguistique doit être vue comme une ressource et non comme un défi. Le multilinguisme profite au développement des compétences linguistiques. Dans de nombreux pays, la politique relative à la langue d'enseignement prévoit d'utiliser la langue parlée à domicile pour l'apprentissage initial, puis d'introduire la/les langue(s) officielle(s) du pays dans le processus d'apprentissage en tant que discipline, avant qu'elle(s) ne devienne(nt) la langue d'enseignement. Même si ce concept semble simple, il faut tenir compte de différents aspects, en particulier dans les contextes multiculturels.

3

PARTICIPANTS

Cette section aborde cinq points clés :

- 3.1 QUELS SONT LES PRINCIPAUX ACTEURS DE L'APPRENTISSAGE FAMILIAL ?
- 3.2 QUELS SONT LES PARTICIPANTS AUX DISPOSITIFS D'APPRENTISSAGE FAMILIAL ?
- 3.3 COMMENT ENTRER EN RELATION AVEC DES PARTICIPANTS DIFFICILES À ATTEINDRE ?
- 3.4 COMMENT IMPLIQUER LA COMMUNAUTÉ DANS L'APPRENTISSAGE INTERGÉNÉRATIONNEL ET FAMILIAL ?
- 3.5 COMMENT POUVONS-NOUS MAINTENIR L'IMPLICATION DES PARTICIPANTS DANS L'APPRENTISSAGE FAMILIAL ?



3.1 QUELS SONT LES PRINCIPAUX ACTEURS DE L'APPRENTISSAGE FAMILIAL ?

- **Familles participantes** : parents, grands-parents, éducateurs, enfants et membres de la famille étendue qui bénéficient directement de l'implication dans le programme.
- **La communauté plus étendue** : ceux qui bénéficient indirectement des changements au sein de la communauté apportés par le programme d'apprentissage intergénérationnel et familial.
- **Organisateurs** : agences gouvernementales, ministères de l'éducation, organismes en faveur de la santé et de la condition féminine, organisations civiles, petites ONG.
- **Partenaires** : organisations, institutions et associations liées à la communauté, qui ont un rôle à jouer dans la réussite du programme. Cela comprend les écoles, les autorités locales, les organisations communautaires et groupes religieux.
- **Financeurs** : organisations bilatérales et multilatérales ONG internationales, gouvernements, organisations religieuses, et secteur privé.

Pour chacun de ces groupes d'acteurs, il est important : (1) d'identifier leur contribution potentielle ; et (2) de réfléchir à la façon dont ils peuvent être impliqués dans le programme et contribuer à son efficacité et à sa durabilité.

3.2

QUELS SONT LES PARTICIPANTS AUX DISPOSITIFS D'APPRENTISSAGE FAMILIAL ?

Les participants peuvent être des mères, des pères, des éducateurs, des grands-parents ou autres membres de la famille : en bref, tous ceux qui s'impliquent auprès des enfants et qui tireraient profit d'une meilleure compréhension des manières d'encourager un enfant à apprendre, et qui sont motivés à reprendre des activités d'apprentissage eux-mêmes. L'apprentissage familial se réfère généralement au concept élargi de la famille dans le contexte de l'Afrique subsaharienne. Les programmes intégreront également des opportunités d'apprentissage permettant aux enfants et adultes participants d'améliorer leurs compétences d'alphabétisme et de numératie. Certains programmes ciblent spécifiquement la génération des grands-parents, en s'appuyant sur les liens familiaux étroits et la tradition de l'oralité au sein de nombreuses communautés.

Il est important que les bénéficiaires des programmes d'apprentissage familial et intergénérationnel soient clairs et explicites (voir Introduction).

De nombreux parents considèrent que c'est à l'école d'éduquer leurs enfants. C'est en particulier le cas au sein des familles vulnérables, où les parents et éducateurs n'ont parfois pas eu la chance d'aller à l'école eux-mêmes ou dont les capacités de lecture, d'écriture ou de maîtrise des nombres écrits sont très limitées. Parfois, ils ne se sentent pas capable d'aider leurs propres enfants pour leurs devoirs, de s'impliquer auprès des professeurs des enfants ou de rejoindre une association parents-professeurs ou un comité scolaire si eux-mêmes n'ont pas réussi à l'école ou en gardent de mauvais souvenirs. Un programme d'alphabétisation et d'apprentissage cherchera à changer cette attitude et à garantir que l'apprentissage devienne une expérience positive.

Quelles familles peuvent en bénéficier ?

Toutes les familles peuvent bénéficier de l'apprentissage intergénérationnel. Cependant, la plupart des programmes d'apprentissage familial ciblent spécifiquement les familles marginalisées ou vulnérables. Cela peut être pour réduire les inégalités, pour améliorer l'accès à l'éducation, améliorer la santé ou soutenir l'intégration sociale.

Questions pour les organisateurs de programmes :

- ▶ Qui sont les familles vulnérables et marginalisées au sein de la communauté ciblée ?
- ▶ Comment le programme peut-il être intégratif ?
- ▶ Qui sont les décideurs au sein de ces familles ?
- ▶ Comment peut-on les consulter et les impliquer dans la planification du programme d'apprentissage familial ?

En principe, les approches d'apprentissage intergénérationnel et familial doivent être adaptées à toutes les classes d'âge et générations. Cependant, on peut observer une tendance à l'implication auprès de jeunes enfants en âge d'aller en maternelle.

Tandis que différents programmes d'apprentissage familial ciblent les enfants de différents âges, la plupart intègrent :

Comment une ONG a impliqué des leaders religieux au niveau local

Le Programme de Renforcement des capacités communautaires (Community Empowerment Programme, CEP) de l'ONG basée au Sénégal Tostan a formé des leaders religieux aux bonnes pratiques favorables au développement des jeunes enfants. De nombreux imams intègrent désormais ces informations à leurs sermons hebdomadaires à la mosquée, expliquant l'importance de l'interaction avec les bébés. Cette implication des leaders religieux a favorisé la participation et l'intégration de sujets qui auraient été perçus comme « étrangers » par la communauté sans leur intervention. (Tostan, 2014)





Des grands-parents partagent des histoires traditionnelles avec des enfants dans le cadre du programme « Les histoires de mes grands-parents, mes photos » (« My Grandparents' Stories, My Pictures ») dirigé par READ Népal



Deux générations lisant ensemble (Projet d'alphabétisation familiale, Afrique du Sud)

- les familles avec des bébés et enfants en bas âge (0 – 3 ans) ;
- les familles avec des enfants en âge d'aller en maternelle (3 – 6 ans) ;
- les familles avec des enfants en âge d'aller en primaire (6 – 9 ans).

De nombreux programmes ciblent les enfants en âge d'aller en maternelle ou en primaire dans la mesure où il est plus simple de travailler par l'intermédiaire des écoles que d'identifier les enfants et leurs familles au sein de la communauté. Les écoles fournissent une structure, un endroit où se réunir et un réseau dans la communauté. Cependant, la concentration exclusive sur les familles dont les enfants vont à l'école risque d'exclure celles dont les enfants ne la fréquentent pas. Si un programme d'alphabétisation intergénérationnelle et familial ignore les familles dont les enfants ne vont pas à l'école, il manque l'opportunité de s'impliquer auprès des familles les plus vulnérables.

3.3 COMMENT ENTRER EN RELATION AVEC DES PARTICIPANTS DIFFICILES À ATTEINDRE ?

Les familles marginalisées ou vulnérables sont souvent plus difficiles à atteindre, puisqu'elles peuvent vivre à l'écart des réseaux habituels de la communauté et parler une langue minoritaire.

- **Les organisateurs doivent étudier comment atteindre spécifiquement les familles ciblées afin de les encourager à se lancer dans un programme d'apprentissage familial. Par exemple, la manière la plus efficace d'attirer des participants aux programmes d'apprentissage familial est la bouche à oreille, ou la force de la réputation du programme. Les personnes répondent particulièrement favorablement aux recommandations :**
 - des chefs locaux et leaders d'opinion (professeurs principaux, doyens des villages, cheffes des groupes de femmes, chefs religieux) ;
 - d'anciens participants ou apprenants ayant réussi et qui témoignent personnellement ;

- des champions des communautés locales ;
- des personnes auxquelles elles peuvent s'identifier (modèles de référence)
- ▶ **Les images claires et positives et les textes simples sont plus efficaces pour communiquer avec des affiches, livrets ou autres supports écrits. Il est important de rappeler que la plupart de ceux qui souhaitent se lancer ne savent pas lire ou possèdent des compétences limitées en la matière.**
- ▶ **Les organisateurs peuvent encourager les élèves à recruter leurs parents.**
- ▶ **L'opportunité de participer à des événements de présentation durant lesquels les personnes peuvent en savoir plus sur l'apprentissage familial, discuter des avantages et suggérer des sujets à inclure peuvent permettre aux participants potentiels de s'approprier le programme.**

L'Annexe 2 suggère des méthodes pour encourager la participation des adultes aux activités et séances d'apprentissage familial.

Développement de la petite enfance en Ouganda

Les programmes d'apprentissage familial tels que le programme Alphabétisation et éducation de base des adultes (*Literacy and Adult Basic Education, LABE*) en Ouganda ciblent de plus en plus les enfants en âge d'aller à la maternelle, souvent en vue de les préparer pour l'école et de garantir la réussite de la transition maison-école. Les programmes d'alphabétisation et d'apprentissage intergénérationnels et familiaux peuvent toutefois avoir un impact plus large sur les familles et la communauté ainsi que sur les progrès scolaires des enfants. LABE, une ONG basée en Ouganda, a créé des centres d'apprentissage à domicile et des comités de gestion, éléments clés de la sélection, du recrutement et du maintien des familles vulnérables. Ces familles participent ensuite aux programmes d'apprentissage familial LABE, qui ciblent les enfants âgés de 3 à 5 ans.

Comment impliquer les membres masculins de la famille ?

L'implication des pères et des membres masculins de la famille dans les programmes d'apprentissage familial est souvent plus difficile pour différentes raisons. Lorsque les programmes d'apprentissage familial sont ouverts à la fois aux mères et aux pères, seuls quelques pères participent régulièrement aux sessions. Pour résoudre ce problème, certains programmes commencent à proposer des activités spécifiques aux pères et à leurs enfants/fils. C'est le cas à Malte, par exemple, où on incite les pères à participer avec leurs enfants à des projets communautaires abordant des thèmes tels que le football ; en Turquie, où le Programme de soutien des pères (Father Support Programme) mis en place par la Fondation pour l'éducation des mères et de leurs enfants (AÇEV) aide les pères à améliorer leurs compétences parentales ; et en Allemagne, le Projet d'alphabétisation familiale (Family Literacy Project, FLY) a commencé à créer des groupes animés uniquement par du personnel masculin, destinés exclusivement aux pères. Les pères peuvent également être impliqués dans la construction de salles d'apprentissage par exemple, en aidant leurs femmes et enfants et en participant avec leurs enfants.

3.4 COMMENT IMPLIQUER LA COMMUNAUTÉ DANS L'APPRENTISSAGE INTERGÉNÉRATIONNEL ET FAMILIAL ?

Les organisateurs doivent développer une stratégie afin d'impliquer la communauté dans l'apprentissage familial et intergénérationnel dès le début du processus de planification et continuer à y faire appel tout au long du programme.

Cartographie de la communauté

L'obtention d'informations détaillées concernant la communauté cible tel qu'indiqué dans la *Section 1.2* constitue un aspect essentiel du processus de planification. Cette collecte aide également à impliquer la communauté afin qu'elle joue un rôle dans la prise de décisions.

Chefs de communauté et leaders d'opinions

On ne soulignera jamais assez l'importance de gagner la confiance des chefs de communauté et leaders d'opinion dans les programmes d'apprentissage familial. Les programmes d'apprentissage familial introduisent de nouvelles formes d'apprentissage et encouragent les participants à remettre en question certaines normes sociales établies au sein des communautés, telles que le fait que les filles aînées doivent rester à la maison plutôt qu'aller à l'école, ou de considérer la violence domestique comme un aspect « normal » du mariage.

Si les chefs de communauté s'opposent aux programmes d'apprentissage familial, le recrutement sera difficile. Les personnes marginalisées et vulnérables sont souvent très influencées par les leaders d'opinion et chefs de communauté. Souvent, elles ne possèdent pas un statut suffisant au sein de la communauté pour aller contre l'avis du chef, il est donc important que les chefs de communauté soutiennent et comprennent le programme.

Les chefs de communauté et leaders d'opinion peuvent être encouragés à soutenir les programmes d'apprentissage familial s'ils sont :

- abordés personnellement et qu'on leur explique les bénéfices du programme d'apprentissage familial pour la communauté ;
- impliqués dans l'analyse des besoins de la communauté ;
- impliqués dans la mobilisation de la communauté ;
- invités à être membre du groupe de consultation de la communauté ou du comité de gestion du programme ;
- invités à s'ouvrir ou intervenir lors d'un événement de sensibilisation.

Vous trouverez des exemples de stratégies d'approche des représentants communautaires dans l'*Annexe 2*. Les exemples ont été préparés par l'ONG ougandaise LABE.

Dialogue communautaire

Un programme d'apprentissage familial doit inviter l'ensemble de la communauté à dialoguer pour poser les fondations de programmes efficaces et durables. En parlant ensemble, les membres de la communauté peuvent discuter des avantages de la participation et s'entraider pour surmonter les obstacles. Les membres de la communauté identifient souvent les ressources qui pourraient soutenir un programme d'apprentissage familial, telles que les centres communautaires où les sessions pourraient se tenir, ou les enfants plus âgés susceptibles de jouer un rôle de bénévole lors des sessions.

Le dialogue communautaire peut être encouragé par des rencontres communautaires et événements de présentation destinés à la communauté, qui pourraient introduire des éléments clés du programme et notamment les notions de droits de l'Homme et de droits de l'enfant.

Radios/Réseaux sociaux

Les radios et les réseaux sociaux sont des canaux essentiels de partage des informations, en particulier auprès des jeunes. Les stations de radio locales sont utilisées pour diffuser des informations localement.

La radio et les réseaux sociaux sont de bons médias pour atteindre les communautés plus reculées et attirer leur attention sur les nouveaux programmes. Cependant, ils doivent être intégrés à une stratégie de communication locale, qui doit être combinée à des méthodes plus directes et personnelles.

3.5 COMMENT POUVONS-NOUS MAINTENIR L'IMPLICATION DES PARTICIPANTS DANS L'APPRENTISSAGE FAMILIAL ?

Tel que décrit dans la *Section 1.3*, les apprenants adultes et en particulier ceux provenant de communautés pauvres et vulnérables, connaissent souvent des conditions de vie difficiles et sont très sollicités, ce qui compromet leur participation régulière aux programmes d'apprentissage familial. Ils peuvent être responsables du soin des proches, effectuer des travaux saisonniers ou exercer des activités lucratives. Ils peuvent également faire face à l'insécurité alimentaire, des problèmes de santé, des conflits communautaires, des problèmes de violences domestiques ou autres défis. La participation des enfants aux programmes d'apprentissage peut donc être intermittente pour des raisons qui échappent à leur contrôle. On peut leur demander d'aider à la maison lorsqu'un nouveau bébé naît ou aux dates clés du calendrier agricole.

Afin que les participants continuent à investir leur temps dans le programme, **les bénéfiques de la participation doivent compenser le temps qu'ils y consacrent**, dans l'immédiat et sur le long terme. Cela implique de faire de la participation au programme une expérience agréable et plaisante pour les enfants comme pour les adultes apprenants.

Il convient d'apporter une considération particulière au maintien de la participation régulière et de l'implication active dans les programmes d'apprentissage familial en garantissant que le programme respecte les lignes directrices suivantes :

Motivation

- ▶ Les activités doivent être motivantes et plaisantes, pas ennuyeuses .
- ▶ Le programme doit toujours être concret plutôt que théorique, en intégrant des activités qui développent les compétences de base.
- ▶ Une concentration sur l'apprentissage qui améliore le bien-être de la famille dans son ensemble est tout à fait susceptible de maintenir l'intérêt et l'implication des participants.
- ▶ Le programme doit rendre l'apprentissage plus personnel en tenant compte des besoins, expériences et aspirations des individus dans le groupe, et pas seulement du groupe dans son ensemble (par exemple, en faisant le lien entre les histoires familiales personnelles et les événements).

Flexibilité

- Le programme doit mettre en place un planning étudié et flexible et une structure modulaire afin qu'il soit plus facile de le rejoindre et de le quitter lorsque les personnes ont des difficultés à s'impliquer à plein temps.

Stratégies de participation

- Les organisateurs de programme doivent exploiter les activités participatives et offrir des supports permettant de maintenir l'intérêt et l'implication des participants à l'apprentissage familial.
- Les organisateurs doivent discuter du contenu avec les participants et leur demander ce qu'ils souhaitent apprendre.
- Ils doivent encourager les participants à faire part de leurs propres expériences lors des sessions et apprendre les uns des autres.
- Ils doivent utiliser la musique, l'art, le théâtre, les jeux et d'autres activités ludiques, artistiques et attrayantes que les participants apprécieront, pour créer un environnement d'apprentissage agréable.

Valoriser la réussite

- Le programme doit reconnaître les progrès et valoriser les réussites. Cela peut être très motivant pour les participants, et améliorer l'image du programme d'apprentissage familial au sein de la communauté.
- Valoriser une réussite peut se traduire par : de simples applaudissements et chansons lors d'une session d'apprentissage familial, le partage d'une success-story lors d'un forum communautaire ou l'organisation d'une cérémonie de remise de diplômes à l'issue d'un cours ou d'un programme.

3.6 SURMONTER LES OBSTACLES

Il existe plusieurs barrières qui peuvent entraver le recrutement et la participation de bénéficiaires potentiels. Ces barrières doivent être prises en compte, et les stratégies pour les surmonter doivent être planifiées et mises en place dès le début d'un programme. Ces considérations peuvent comprendre :

- l'anticipation des obstacles rencontrés par les participants et la réduction ou la suppression de ceux-ci au travers d'une conception de programme et d'une stratégie de mise en place réfléchies .
- L'adoption d'une approche flexible sans jugement afin de surmonter les obstacles.
- Faire un suivi avec sensibilité. Si les participants ne fréquentent pas le programme, les organisateurs doivent les écouter attentivement pour en comprendre les raisons et si possible fournir des conseils ou solutions pratiques.
- Encourager les participants à s'entraider pour renforcer le groupe d'apprentissage.
- Mettre les participants en relation pour les aider à surmonter les obstacles auxquels ils font face (par ex. en s'occupant des enfants et en facilitant le soutien des hommes, des beaux-parents et de la famille étendue).



PARTENAIRES ET PARTENARIATS

4

Cette section aborde quatre points clés :

- 4.1 QUELS SONT LES PRINCIPAUX PARTENAIRES DES PROGRAMMES D'APPRENTISSAGE FAMILIAL ?
- 4.2 QUELLES SONT LES ATTENTES DES PARTENAIRES À L'ÉGARD DU PROGRAMME ?
- 4.3 COMMENT LES PARTENARIATS PEUVENT-ILS RENFORCER UN PROGRAMME D'APPRENTISSAGE FAMILIAL ?
- 4.4 COMMENT METTRE EN PLACE ET ENTRETENIR DES PARTENARIATS EFFICACES ?

4.1

QUELS SONT LES PRINCIPAUX PARTENAIRES DES PROGRAMMES D'APPRENTISSAGE FAMILIAL ?

Un certain nombre d'organisations peuvent aider à établir et à soutenir des programmes d'apprentissage intergénérationnel et familial. Le type de partenaires et partenariats qu'un organisateur peut mettre en place dépend de sa nature. L'organisateur d'un programme d'apprentissage familial peut être une agence gouvernementale, une institution ou une organisation de la société civile.

Suivant la nature, la structure de travail et les moyens financiers de l'organisateur, le programme peut être proposé au travers de partenariats de différentes manières, et notamment :

- ▶ un partenariat entre plusieurs acteurs dans le cadre duquel chaque agence couvre certains frais ou fournit les outils logistiques, le matériel ou le personnel, suivant sa région d'intervention et sa spécialité.
- ▶ la délégation à d'autres agences gouvernementales régionales ou spécialisées (par exemple, en Afrique de l'ouest, la stratégie du *faire faire* implique les gouvernements dans le recrutement d'organisations partenaires responsables de la prestation au travers d'un modèle décentralisé).

Des descriptions des différents types de partenaires potentiels sont listées ci-dessous.

Gouvernement national et local

Si l'organisateur est une organisation civile, le programme peut être planifié et développé en collaboration avec le gouvernement national et le ministère de l'éducation, qui peuvent éventuellement le financer. Cela si-

gnifie que le gouvernement soutient pleinement le projet, et qu'il pourrait le poursuivre à l'issue de la période de programme pilote. Tandis que le ministère de l'éducation semble être le partenaire le plus indiqué, d'autres ministères comme ceux de la santé, de la femme et des affaires sociales peuvent également être intéressés. Si l'organisateur est une agence gouvernementale, l'identification des partenaires gouvernementaux nationaux et locaux à même de soutenir la mise en place est un élément clé.

Écoles locales

Il existe de nombreux contextes et cadres institutionnels pour la mise en place de programmes d'alphabétisation et d'apprentissage intergénérationnels et en famille. Ceux-ci peuvent inclure les centres communautaires, bibliothèques et domiciles particuliers. De nombreux programmes intègrent un partenariat avec l'école primaire locale. La nature de ce partenariat peut façonner le format du programme.

L'école peut inciter les parents et éducateurs à venir en classe et travailler avec les enfants. Elle peut également offrir un espace pour les groupes d'apprentissage parentaux. Les professeurs au sein des écoles peuvent se charger de l'animation des sessions d'apprentissage familial.

Si une école est moins encline à devenir partenaire ou possède des capacités limitées pour le faire, il est important qu'elle soutienne tout de même le projet et encourage les parents et enfants à suivre le programme.

Partenariat entre ONG et communautés au Népal

READ Népal a créé 48 bibliothèques et centres de ressources communautaires (CLRC) autonomes et gérés par la communauté et 13 projets de sensibilisation dans 37 districts à travers le pays. Certaines possèdent plus de 9 000 livres et autres supports et ressources d'apprentissage. Les CLRC jouent également le rôle de pôles éducatifs et d'activités de formation qui ciblent les membres de la communauté de tout âge. Ce travail a aidé à établir les CLRC en tant que partenaires importants des communautés locales. Ce partenariat entre l'organisation et la communauté est essentiel. Grâce à la formation en gestion de bibliothèques dispensée aux membres de la communauté locale par READ Népal, on peut créer des comités de gestion de bibliothèques (LMC) à qui on confie l'entière responsabilité de la coordination de la mise en place des activités éducatives et de développement au sein du centre. READ Népal aide également les LMC et membres de la communauté à créer et à gérer des projets lucratifs qui génèrent de l'argent pour couvrir les besoins des familles et des CLRC. (READ Global, 2016)

Crèches, garderies et groupes de jeux préscolaires

Les jeunes années sont les plus importantes, et les crèches pour les très jeunes ainsi que les garderies pour les enfants un peu plus âgés pas encore en âge d'aller à l'école jouent un rôle important dans le développement de l'enfant. C'est pourquoi elles occupent une position idéale pour contribuer aux programmes d'apprentissage familial afin d'aider les parents à apprendre comment aider leurs enfants. De même que les écoles, elles peuvent offrir un espace d'apprentissage et un soutien essentiel de différentes manières.

Bibliothèques communautaires

Les bibliothèques peuvent fournir un espace confortable à chacun pour se relaxer, lire les actualités et se divertir. Les bibliothèques aident à créer un « environnement d'alphabétisation » et encouragent l'habitude de l'apprentissage tout au long de la vie. S'il existe une bibliothèque au sein de la région proposée pour le programme, il peut être utile de rencontrer le personnel de celle-ci afin d'évaluer son intérêt et sa volonté de s'impliquer.

READ Népal est un bon exemple de programme d'apprentissage familial qui a créé des partenariats communautaires très réussis avec les bibliothèques locales.

Organisations non gouvernementales

De nombreux programmes d'alphabétisation et d'apprentissage intergénérationnels et en famille sont dirigés par des ONG et financés par des donateurs externes. Les ONG actives dans la région peuvent être intéressées par le pilotage d'un programme d'apprentissage familial. Les ONG qui travaillent déjà dans le domaine du développement de la petite enfance ou de l'alphabétisation des adultes peuvent être intéressées par la mise en place de partenariats, que ceux-ci impliquent une collaboration ou une concentration sur des éléments séparés du programme. Par exemple, un partenariat peut être établi avec une ONG locale ou un programme existant proposant des soins à la petite enfance et des activités éducatives destinées aux enfants, pendant que les apprenants adultes suivent des cours. Une autre approche pourrait consister à identifier les organisations locales intéressées, qui proposent déjà des cours d'alphabétisation aux jeunes et aux adultes.

Leaders et groupes religieux

Les leaders religieux peuvent jouer un rôle important dans l'incitation et le soutien des parents et éducateurs à se lancer dans l'apprentissage familial. De nombreux établissements religieux s'attachent à enseigner les textes religieux aux enfants. Certains soutiennent l'apprentissage en général et fournissent un espace à cet effet au sein de l'établissement. Les discussions avec les leaders religieux pourraient explorer la possibilité de fournir un lieu d'apprentissage pour le programme d'apprentissage et d'alphabétisation familial et intergénérationnel.

Organisations et groupes communautaires

De nombreuses communautés possèdent différents comités locaux (par ex. comité de village, comité éducatif, comité sur l'eau, comité de sécurité du village) et groupes ou organisations communautaires (par ex. les groupes de femmes, les groupes d'hommes, les organisations commerciales, les groupes de personnes handicapées). Ces groupes sont souvent conscients des besoins locaux, peuvent faciliter l'accès aux familles vulnérables et sont également influents et efficaces pour diffuser les initiatives communautaires.

Centres de santé

Le travail en partenariat avec un centre de santé local peut bénéficier aux deux parties. Il peut fournir des informations précieuses aux participants à l'apprentissage familial tout en améliorant la connaissance des services proposés au sein de la communauté et par conséquent, l'assimilation des services de santé. Le lien avec les centres de santé peut également constituer un bon moyen de favoriser la participation et augmenter les taux de présence. En aidant les participants dans une de leurs priorités les plus immédiates – la santé – et en intégrant des connaissances de santé dans chaque programme, les centres et professionnels de santé peuvent devenir des partenaires clés des programmes éducatifs.

Universités

Les départements d'université et les universitaires peuvent apporter de précieuses contributions aux programmes en étudiant et en analysant en amont les besoins d'alphabétisation et de numératie de la communauté. Les professeurs ou étudiants chercheurs peuvent apporter une grande aide en prenant en charge la surveillance permanente du programme ainsi que les études à moyen terme et d'évaluation de son impact.

4.2 QUELLES SONT LES ATTENTES DES PARTENAIRES À L'ÉGARD DU PROGRAMME ?

Il est important d'identifier ce que les acteurs indirectement impliqués dans le programme peuvent attendre de celui-ci. Ces attentes peuvent inclure :

- Les ministères de l'éducation nationaux souhaitent voir des taux de présence et de participation plus importants dans les régions au sein desquelles un programme de développement de la petite enfance a été mis en place.
- Les écoles et les autorités éducatives locales souhaitent voir une augmentation du taux de présence régulière des enfants et une amélioration des progrès éducatifs des enfants.
- Les organismes éducatifs dédiés aux adultes recherchent des moyens pour motiver les adultes à suivre des programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes.
- Les organisations communautaires posséderont un intérêt général pour les résultats du programme et la possibilité que l'amélioration des compétences d'alphabétisation leur profite et soutienne leur travail.
- Les groupes religieux attendront une meilleure capacité à lire et à comprendre les textes religieux.
- Les employeurs espéreront une amélioration des compétences d'alphabétisme parmi leurs employés pour favoriser le commerce.

4.3 COMMENT LES PARTENARIATS PEUVENT-ILS RENFORCER UN PROGRAMME D'APPRENTISSAGE FAMILIAL ?

Les programmes d'apprentissage familial efficaces ont généralement mis en place des partenariats solides avec les autorités, organisations, associations et comités locaux. Il s'agit d'une diversité de partenariats formels et informels forgés à différents moments tout au long du programme, qui poursuivent différents objectifs.

Certains partenariats servent à diffuser un message ou à inciter la communauté à dialoguer et à prendre conseil. D'autres fournissent des ressources spécifiques essentielles à la réussite du programme. Les exemples peuvent comprendre une école ou une bibliothèque communautaire qui fournit un lieu pour l'organisation des sessions d'apprentissage ou un centre de santé apportant son expertise dans la gestion des maladies infantiles ou des soins aux femmes enceintes, si ces sujets sont sélectionnés pour les sessions.

Des partenariats solides peuvent contribuer au programme en :

- soutenant publiquement le programme ;
- encourageant les organisateurs au niveau communautaire à dialoguer avec le programme pour atteindre en particulier les familles vulnérables au sein de la communauté ;
- fournissant des ressources pratiques ;
- identifiant les animateurs et bénévoles ;
- aidant à identifier et à recruter les participants ;
- suggérant ou apportant des solutions aux défis et obstacles ;
- fournissant des pistes de progression aux participants, telles que des études consécutives, un emploi ou une formation professionnelle.

4.4 COMMENT METTRE EN PLACE ET ENTRETENIR DES PARTENARIATS EFFICACES ?

Construire et entretenir des partenariats requiert du temps et de l'engagement. Les partenariats peuvent être développés en :

- ▶ **approchant activement un éventail de partenaires potentiels aussi large que possible au début de la phase de développement ;**
- ▶ **adoptant une approche intégrative de la construction de partenariats en invitant toutes les organisations locales à être « partenaires », que le programme présente ou non un avantage direct à ce stade ;**
- ▶ **la tenue de forums où tous les partenaires peuvent échanger leurs idées concernant le programme d'apprentissage familial et faire des suggestions pour son développement ;**
- ▶ **la conclusion d'accords de partenariats ou protocoles d'accord avec des partenaires clés qui définissent les responsabilités des deux parties ;**
- ▶ **la disposition à investir du temps pour soutenir les initiatives des partenaires et renforcer les relations avec eux.**

5

FINANCEMENT

Cette section aborde trois points clés :

- 5.1 COMMENT LES PROGRAMMES D'APPRENTISSAGE FAMILIAL ET INTERGÉNÉRATIONNEL GARANTISSENT LEUR FINANCEMENT ?
- 5.2 QUELLES SOURCES DE FINANCEMENT POTENTIELLES PEUVENT ÊTRE IDENTIFIÉES POUR UN NOUVEAU PROGRAMME ?
- 5.3 COMMENT RENDRE LE FINANCEMENT DURABLE ?

5.1 COMMENT LES PROGRAMMES D'APPRENTISSAGE FAMILIAL ET INTERGÉNÉRATIONNEL GARANTISSENT-ILS LEUR FINANCEMENT ?

Le financement des programmes d'alphabétisation et d'apprentissage en famille peut être compliqué puisqu'il dépasse les limites traditionnelles du financement de l'éducation. Il s'avère souvent nécessaire de chercher des financements auprès de différentes sources, qui se consacrent souvent à des volets spécifiques de l'éducation ou du développement de la communauté. Les différents départements gouvernementaux tels que ceux responsables des écoles maternelles et primaires et de l'alphabétisation des adultes, peuvent réunir leurs ressources pour co-financer un programme d'apprentissage familial. En alternative, d'autres programmes de développement gouvernementaux ou ONG peuvent accepter de co-financer des programmes sur la base d'accords de partenariat.

S'appuyer sur les programmes existants tels que les programmes de développement de la petite enfance, de l'alphabétisation des adultes ou de la communauté peut également être une option pour piloter un sous-programme d'apprentissage familial. Cette méthode aurait l'avantage de faire appel à la gestion et aux ressources d'enseignement existantes, de tirer profit de l'infrastructure en place et de partager des supports déjà existants. Cela peut réduire les coûts durant la phase pilote avant que le programme ne soit lancé ou intégré au portefeuille de programmes proposés par les institutions gouvernementales, ONG et autres organisateurs.

Durant la phase de planification d'un programme pilote, les planificateurs doivent développer un plan financier détaillé qui identifie clairement le coût anticipé de chaque élément. Ceci est essentiel pour lever des fonds et pour opérer un contrôle efficace du financement.

Il existe un certain nombre d'organisations nationales et internationales qui peuvent être contactées pour sécuriser le financement, et il convient de les découvrir. Dans tous les cas, il faut mettre en place des partenariats dans l'optique stratégique d'augmenter la sécurité du financement au-delà de la phase pilote d'un programme d'alphabétisation et d'apprentissage en famille.

Les auteurs recommandent de débiter un programme d'apprentissage familial uniquement lorsque son financement est déjà assuré pour régler les salaires du personnel formé et qualifié. Cependant, certains projets sont initiés par des bénévoles, à l'image du programme Alphabétisation et éducation de base des adultes

(LBE) en Ouganda, ou par des personnes qui en perçoivent le besoin au sein de la communauté et souhaitent apporter leur aide en la matière, telles que l'Association ougandaise de l'alphabétisation rurale et du développement communautaire (Uganda Rural Literacy and Community Development Association).

5.2. QUELLES SOURCES DE FINANCEMENT POTENTIELLES PEUVENT ÊTRE IDENTIFIÉES POUR UN NOUVEAU PROGRAMME ?

Les financeurs peuvent être nationaux ou internationaux.

Les agences de développement internationales ayant financé des programmes d'alphabétisation et d'apprentissage en famille comprennent le Département du développement international (DFID) au RU, l'Agence suédoise pour le développement international, l'Agence danoise pour le développement international, l'USAID et l'UNICEF. L'Union européenne finance elle aussi des programmes d'alphabétisation et d'apprentissage familiaux.

Un certain nombre d'ONG internationales soutiennent également l'alphabétisation et l'apprentissage en famille, telles que la Fondation Bill and Melinda Gates, la Fondation Clinton et la Fondation Elton John de lutte contre le sida pour ne citer que les bailleurs de fonds. Tous les financeurs défendent des intérêts spécifiques, qui évoluent souvent avec le temps. Rechercher des organisations (on peut trouver des informations sur la plupart d'entre elles sur Internet) et identifier les meilleures options prend du temps.

Exigences des financeurs

Une fois qu'un financeur potentiel a été identifié, la demande de soutien doit répondre directement et spécifiquement à ses attentes. Il est important de déterminer comment l'organisation de financement évaluera les réussites du programme et de quelles informations elle aura besoin à cet effet. Il faut également que la proposition de programme prévoie suffisamment de temps pour le contrôle, l'évaluation et l'établissement de rapports. Les financeurs nationaux et locaux poursuivent de nombreux objectifs. Il peut être avantageux de faire le lien entre ces objectifs et le programme d'alphabétisation et d'apprentissage en famille. Cela s'avère particulièrement utile lorsque les adultes sont eux-aussi concernés. Le programme peut faire le lien avec les activités de développement communautaire telles que l'agriculture ou les formations de santé.

Optimisation et réduction des coûts pour sécuriser le financement

Le Projet d'alphabétisation familiale de Clare a débuté par des séances auxquelles participaient des parents et des enfants. Cependant, le projet s'est avéré compliqué et coûteux de reproduire le projet dans le pays en termes de personnel et de disponibilité des lieux. C'est pourquoi les organisateurs ont effectué des recherches supplémentaires, en se rendant notamment au RU pour observer les programmes d'alphabétisation familiale locaux et ont en conséquence mis en place des programmes de niveau primaire et secondaire, qui leur ont permis de développer des partenariats avec d'autres organisations.

L'expérience du Projet fournit un aperçu des options de réduction des frais de mise en place. Le programme utilise des supports trouvés au sein de la communauté et à domicile de manière à ce que les participants puissent pratiquer les activités réalisées en classe lorsqu'ils le souhaitent. L'organisation a également développé des ressources en ligne destinées à être utilisées à domicile. (Clare Family Literacy Project, 2000)

5.3 COMMENT RENDRE LE FINANCEMENT DURABLE ?

De nombreux projets financés font état de grandes difficultés pour poursuivre le programme à l'issue de la période de financement (UIL, 2015). Même les projets d'envergure bien financés se heurtent parfois au changement de priorités des financeurs, qui préfèrent se concentrer sur un autre domaine de soutien. Certains projets traversent une période de stagnation. C'est ce qui se produit lorsqu'un projet est techniquement établi, mais que la dépendance aux bénévoles pour gérer le programme en l'absence de personnel rémunéré est source de grandes difficultés et d'un déclin des activités.

Il est important de tenir compte de la durabilité lors de la planification initiale du programme et peut-être d'en discuter avec le financeur. Les grandes organisations de financement peuvent posséder des priorités différentes, et le programme peut s'adapter pour y correspondre. En Irlande, le Projet d'alphabétisation familiale de Clare est un bon exemple de projet qui y est parvenu avec succès.

Suggestions concernant le financement et sa durabilité :

- **Faire le lien entre les programmes d'apprentissage familial et les programmes à long terme en place qui poursuivent les mêmes objectifs et missions pour garantir un financement plus stable.**
- **Adopter des stratégies de partage des ressources une fois que des partenariats solides ont été établis.**
- **Si possible, un programme doit disposer de plusieurs sources de financement pour éviter la dépendance à un seul donateur car si les priorités de celui-ci changent, la situation financière du programme peut être mise en péril.**



OBJECTIFS DU PROGRAMME, RÉSULTATS ET INDICATEURS

6

Cette section aborde deux points clés :

- 6.1 QUELS SONT LES RÉSULTATS GÉNÉRAUX ATTENDUS D'UN PROGRAMME D'APPRENTISSAGE FAMILIAL ?
- 6.2 COMMENT DÉFINIR DES OBJECTIFS, RÉSULTATS ET INDICATEURS POUR UN PROGRAMME ?

Un programme d'apprentissage familial doit définir ses objectifs, résultats et indicateurs en se fondant sur les analyses de la situation et des besoins. Il s'agit d'une étape importante du développement d'un programme puisqu'elle facilite le dialogue avec des membres clés de la communauté et aide à attirer l'attention sur le programme. Certaines initiatives d'alphabétisation familiale fixent des objectifs très larges ; d'autres choisissent des objectifs plus concentrés sur l'éducation.

6.1 QUELS SONT LES RÉSULTATS GÉNÉRAUX ATTENDUS D'UN PROGRAMME D'APPRENTISSAGE FAMILIAL ?

Tous les programmes doivent définir les résultats qu'ils visent. Pour les programmes axés sur des familles individuelles, les résultats doivent correspondre au contexte, à l'analyse des besoins et aux aspirations des familles et communautés ciblées. Faire le lien entre le programme et les priorités internationales ou des projets internationaux tels que les ODD peut également être bénéfique (UNESCO, 2015).

- ▶ **Votre programme d'apprentissage familial est-il lié à une quelconque politique ou priorité nationale ?**
- ▶ **Votre programme contribue-t-il à la réalisation des ODD ?**

L'analyse des programmes d'apprentissage familial figurant dans la banque de données de l'UNESCO sur les pratiques efficaces d'alphabétisation et de numératie (LitBase) a identifié des thématiques communes en faveur desquelles de nombreux programmes d'apprentissage familial travaillent (UIL, 2009a, 2009b, 2009c, 2010, 2011a, 2011b, 2011c, 2013, 2014, 2015a, 2015b, 2015c, 2015d).

Tous les programmes d'apprentissage familial de la LitBase intégraient des résultats liés aux deux premiers des thèmes ci-dessous et à d'autres objectifs listés ci-dessous. Les ODD pertinents ont été indiqués le cas échéant.

Progression en matière d'éducation formelle (ODD 4)

Cela peut comprendre :

- une amélioration de la réussite scolaire des enfants (en terme de volonté, d'inscription, de progrès, de taux de présence, de passages de l'école primaire au secondaire, etc.) ;
- une amélioration de la réussite éducative des adultes (en terme de progression des adultes dans l'éducation de base, avancée ou supérieure et de cours de formation professionnelle).

Améliorer les compétences linguistiques, d'alphabétisme et de numératie et les compétences pratiques pour la vie quotidienne (ODD 4)

Cela peut inclure :

- le développement de compétences de lecture et d'écriture dans les langues locales dans un contexte pré-scolaire ;
- le développement des compétences de numératie des enfants en âge d'aller en maternelle ou en primaire ;
- l'amélioration des compétences de lecture, d'écriture et de numératie parmi les adultes ;
- le développement de compétences dans une seconde langue parmi les enfants et les adultes.

Augmenter la conscience des droits et responsabilités de chacun en tant que citoyen (ODD 4)

Cela peut signifier :

- veiller à ce que les enfants et les adultes soient conscients de leurs droits et de l'impact de ceux-ci sur leurs vies ;
- veiller à ce que les adultes soient conscients de leurs responsabilités en tant que citoyens de leur communauté et de leur nation ;
- l'intervention de groupes d'apprentissage familial pour garantir que les groupes vulnérables puissent jouir de leurs droits plus facilement.

Promouvoir l'égalité des sexes en améliorant les vies des filles et des femmes (ODD 5)

Cela peut impliquer :

- la sensibilisation au fait que les droits des filles, garçons, femmes et hommes sont des droits humains ;
- l'identification des défis auxquels les filles et les femmes font face et de l'impact de ceux-ci sur le bien-être de la communauté dans son ensemble ;
- l'autonomisation des communautés pour qu'elles opèrent des changements au sein de leurs villages et villes afin de soutenir les améliorations dans les vies des filles et des femmes.

Augmenter les moyens de subsistance durable (ODD 8)

Cela peut comprendre :

- ▶ l'acquisition par les adultes de nouvelles compétences pour améliorer leurs revenus ;
- ▶ le développement par les adultes et les enfants plus âgés de compétences commerciales pour gérer leurs activités génératrices de revenu plus efficacement ;
- ▶ l'amélioration des compétences des adultes en matière d'agriculture ou d'élevage.

Améliorer les résultats en matière de santé et de nutrition (ODD 2, 3)

Cela peut signifier :

- ▶ des enseignements concernant la santé et la nutrition dispensés aux adultes et aux enfants ;
- ▶ l'acquisition par les adultes de compétences pour gérer les risques sanitaires tels que le VIH et le SIDA, l'anémie dans la grossesse ou le diabète ;
- ▶ la découverte par les adultes des options d'accès aux services d'aide ;
- ▶ la formation des enfants et des adultes aux premiers secours.

Améliorations de l'environnement communautaire (ODD 6, 11, 13)

Cela peut impliquer :

- ▶ l'apprentissage par les enfants et les adultes de l'importance de prendre soin de leur environnement local ;
- ▶ l'intervention de groupes d'apprentissage familial pour améliorer leur environnement local ;
- ▶ l'apprentissage par les adultes et les enfants des bonnes pratiques agricoles qui sont moins nocives pour l'environnement.

Compétences commerciales dans le Sud Soudan : moyens de subsistance durables et progrès communautaire

Dans l'État sud-soudanais de l'Équateur occidental, les parents étaient enthousiastes pour intégrer des compétences commerciales à leur projet d'apprentissage familial pilote pour augmenter les revenus des foyers, la nutrition et le bien-être. C'est pourquoi les séances communes comprenaient des professeurs, des parents et des élèves des classes supérieures de l'école primaire. Les participants se sont impliqués dans les activités, les élèves aidant leurs parents à effectuer des calculs simples et les parents fournissant des informations concernant les prix du marché et des matières premières. Par la suite, les parents ont rapporté être plus en confiance pour aborder les professeurs concernant les progrès de leurs enfants. Les élèves ont dit avoir mieux compris les pressions financières pesant sur les familles et rechercher des solutions pour soutenir les foyers. (Newell-Jones, 2012)

Réduction des tensions et des conflits (ODD 16)

Cela peut inclure :

- une amélioration des relations au sein des familles et la réduction de la violence domestique ;
- l'apprentissage par les adultes de compétences en matière de gestion des conflits communautaires, en vue d'améliorer les relations au sein de la communauté.

Meilleure capacité d'identifier les problèmes au sein de la communauté et de susciter le changement (ODD 1, 5, 8, 10, 16)

Cela peut impliquer :

- le développement par les adultes et enfants de compétences locales et de ressources et la mise à disposition de celles-ci au profit de la communauté dans son ensemble ;
- l'acquisition par les adultes et les enfants de compétences en matière de campagnes, de leadership et de mobilisation communautaire pour résoudre les problèmes de la communauté.

6.2 COMMENT ÉTABLIR DES OBJECTIFS, RÉSULTATS ET INDICATEURS POUR UN PROGRAMME ?

L'objectif ou le but global est une description simple de la finalité du programme au sens large. Les résultats et indicateurs constituent le fondement des activités du programme : les résultats définissent ce que le programme cherche à réaliser ; les indicateurs déterminent ce qui sera mesuré.

Les objectifs d'un programme d'alphabétisation et d'apprentissage familial peuvent consister à :

- aider les familles à comprendre et à soutenir le développement de l'alphabétisation, de la langue et de la numératie à la maison ;
- Développer une meilleure collaboration entre foyers, écoles et communautés pour promouvoir le développement éducatif de toutes les classes d'âge ;
- renforcer la confiance des proches dans leur rôle de premiers éducateurs d'un enfant ;
- promouvoir le plaisir de lire chez les adultes et d'apprendre avec les enfants ;
- aider les parents à améliorer leurs propres compétences d'alphabétisme et de numératie ;
- soutenir l'alphabétisation, le développement linguistique et la numératie des enfants dans un contexte familial ;
- prévenir les échecs et abandons scolaires des enfants à risques ;
- augmenter l'implication des mères et des pères dans l'apprentissage de leurs enfants ;
- favoriser l'apprentissage tout au long de la vie.

Lorsqu'elles rédigent les résultats et indicateurs de l'apprentissage familial, les équipes du programme doivent tenir compte des points suivants :

- ▶ Quels thèmes de la *Section 6.1* sont pertinents s'agissant du programme ? Lesquels sont importants pour la communauté ? Quels thèmes ont la priorité des sponsors ou donateurs ? Existe-t-il d'autres thèmes qui devraient y être intégrés ?
- ▶ Quels groupes (enfants, mères, pères, autres proches ou membres de la famille) bénéficieront du programme au regard des thèmes choisis ?
- ▶ Quels résultats spécifiques sont attendus pour chaque groupe couvert par ce thème ?
- ▶ Quels sont les indicateurs de réussite spécifiques à chaque groupe couvert par chaque thème ?

Un contrôle efficace de chaque programme requiert une série d'indicateurs convenus au préalable et clairement liés à un résultat. Les indicateurs peuvent être à la fois quantitatifs (nombre ou pourcentages) et qualitatifs (exemples ou descriptions des changements observés). Les indicateurs quantitatifs doivent être mesurés à différents moments pour refléter les changements ; les indicateurs qualitatifs témoignent d'exemples d'évolution individuels et peuvent être utilisés pour fournir des informations plus approfondies. Le critère « SMART » largement utilisé met en lumière les éléments suivants qui guident la validation des indicateurs :

- S** Spécifiques
- M** Mesurables
- A** Réalisables
- R** Pertinents
- T** Limités dans le temps

Principale recommandation concernant la définition des résultats par Diane Gillespie du programme Tostan au Sénégal

« Avec la diversité des intérêts des nombreux donateurs qui financent notre programme holistique, avoir défini des résultats qui valent pour nos différentes initiatives est très utile. Cela nous permet d'utiliser les mêmes outils de collecte de données pour différents projets, de produire des données comparables et d'économiser de précieuses ressources. »

Diane Gillespie, Tostan, Sénégal

L'objectif, les résultats et indicateurs d'un programme d'apprentissage familial

Objectif d'un programme

Développer des relations plus étroites et une meilleure collaboration entre foyers, écoles et communautés pour promouvoir le développement éducatif de toutes les classes d'âge.

Résultats	Indicateurs
<ul style="list-style-type: none"> ► Implication plus forte des parents au sein de l'école de leurs enfants 	<ul style="list-style-type: none"> ► Pourcentage d'adultes impliqués dans le programme d'apprentissage familial, qui se sont rendus à l'école pour parler des progrès de leurs enfants ► Exemples d'adultes participant aux réunions parents-écoles ou bénévoles auprès de l'école
<ul style="list-style-type: none"> ► Meilleure réussite scolaire des enfants (à répartir par âges et par sexes) 	<ul style="list-style-type: none"> ► Pourcentage d'enfants participant au programme ayant progressé d'au moins deux niveaux/ classes durant le programme. ► Exemples d'enfants qui ont vu leurs compétences d'alphabétisme et de numératie s'améliorer sensiblement
<ul style="list-style-type: none"> ► Augmentation de la confiance et des compétences d'alphabétisme et de numératie des adultes 	<ul style="list-style-type: none"> ► Pourcentage d'adultes capables d'écrire leur nom et de lire les panneaux et notices au sein de la communauté ► Exemples d'adultes utilisant l'alphabétisme et la numératie d'une nouvelle manière au quotidien (par ex. tenue de dossier pour les activités commerciales, écriture d'histoires, prise de notes lors des réunions communautaires)
<ul style="list-style-type: none"> ► Une plus grande implication des adultes et enfants dans les activités d'apprentissage à domicile 	<ul style="list-style-type: none"> ► Le pourcentage d'adultes qui regardent régulièrement le travail effectué par leurs enfants à l'école ou qui lisent avec leurs enfants dans leur langue locale ► Exemples de livrets d'apprentissage d'adultes et d'activités d'apprentissage qu'ils ont pratiquées à la maison avec leurs enfants.



STRUCTURE DU PROGRAMME

7

Cette section aborde trois points :

- 7.1 COMMENT LES PROGRAMMES D'APPRENTISSAGE FAMILIAL SONT-ILS STRUCTURÉS ?
- 7.2 COMMENT L'ALPHABÉTISATION, LA NUMÉRATIE ET LA LANGUE S'INTÈGRENT-ELLES À LA STRUCTURE DES PROGRAMMES D'APPRENTISSAGE FAMILIAUX ?
- 7.3 COMMENT LES THÈMES LOCAUX PEUVENT-ILS ÊTRE INTÉGRÉS À L'APPRENTISSAGE FAMILIAL ?

7.1 COMMENT LES PROGRAMMES D'APPRENTISSAGE FAMILIAL SONT-ILS STRUCTURÉS ?

Les programmes d'apprentissage familial sont conçus pour encourager les membres de la famille de différentes générations à apprendre ensemble. Les organisateurs peuvent se servir d'une grande variété de modèles, en fonction de leur contexte.

Le modèle de programme le plus courant qui implique directement à la fois les adultes et les enfants est parfois décrit comme une « approche à trois piliers » et s'articule autour de trois types de séances d'apprentissage :

- a) Séances pour adultes
- b) Séances pour enfants
- c) Séances communes pour adultes et enfants

Au cours de ces séances, les parents, grands-parents ou autres proches adultes pratiquent des activités d'apprentissage qui combinent :

- ▶ des sujets qui les concernent eux-mêmes en tant qu'adultes (voir *Section 10* pour plus d'exemples) ;
- ▶ le développement de la pratique de l'alphabétisme, de la numératie et de la langue ;
- ▶ des informations concernant les possibilités de soutenir l'apprentissage de leurs enfants.

Les séances d'apprentissage doivent se tenir dans un lieu familier et pratique, de préférence un centre communautaire. La longueur et la fréquence des séances diffèrent d'un programme à l'autre. Pour les programmes

Des séances examinant la façon dont les parents peuvent soutenir leurs enfants dans leur scolarité et les aider à faire leurs devoirs pourraient comporter les éléments suivants :

- ▶ une discussion concernant l'importance de la mise en place de routines, notamment en matière de devoirs scolaires ;
- ▶ une discussion concernant les journées/événements importants dans le calendrier scolaire (par ex. les dates d'inscription). Les parents peuvent noter ces dates en groupes et les présenter au reste de la classe ;
- ▶ une discussion concernant les réunions parents-professeurs et la préparation d'une série de questions à poser s'agissant des progrès scolaires des enfants ;
- ▶ des travaux en groupes, tels que la lecture par les parents de documents et communications envoyés à l'école pour d'autres parents qui doivent encore développer leurs compétences d'alphabétisme.

Des séances avec des enfants abordant les nombres et tenant compte du rôle des membres de la famille et des relations entre eux pourraient impliquer :

- ▶ de demander aux enfants de compter le nombre de personnes de leur famille (combien de garçons, combien de filles, qui est le plus grand, le plus petit, etc.) ;
- ▶ d'apprendre aux enfants en bas âge à faire correspondre les nombres et leurs symboles ainsi que les lettres et sons des initiales de leurs propres noms ;
- ▶ de demander à d'autres enfants de dessiner des images de leurs familles et de parler des rôles des différentes personnes et de leurs comportements les uns avec les autres.

d'apprentissage familial plus longs, il peut être utile de diviser les séances par blocs ou modules qui se concentrent sur un thème ou un projet spécifique. Cela peut aider à prévenir les abandons en permettant aux participants de planifier leur engagement en fonction de leurs autres responsabilités. Ces séances peuvent également être intégrées à des activités d'alphabétisation des adultes en cours.

Il est important de maintenir un équilibre entre le désir des adultes de soutenir l'apprentissage de leurs enfants et leur besoin d'améliorer leurs propres compétences de base.

b) Séances pour enfants

Durant ces séances, les enfants rencontrent un animateur qui leur transmet des compétences au travers de jeux et d'activités structurées. Les activités sont souvent concentrées sur la préparation à l'école, mais elles peuvent également explorer d'autres thèmes concernant la famille ou la communauté.

Les séances pour enfants se tiennent généralement au sein des écoles, de manière à s'intégrer à l'environnement et aux routines scolaires. Dans les communautés rurales cependant, il peut être plus pratique de tenir ces séances à domicile dans le cadre de visites de l'animateur.

c) Les séances où les adultes et les enfants passent du temps à apprendre ensemble au travers d'activités partagées

Lors de ces séances, les adultes passent du temps avec leurs enfants ou petits-enfants en réalisant des activités en groupes séparés. Ces séances sont souvent très informelles, dans le but de devenir un élément habituel



Le Projet d'alphabétisation familiale (Afrique du Sud)

Des séances types avec des adultes apprenant la soustraction en compagnie de leurs enfants et découvrant le carnet de devoirs de leurs enfants

- ▶ L'animateur et les participants établissent une liste des différents mots utilisés pour la soustraction, tels que soustraire, moins, moins que, etc.
- ▶ Les adultes et les enfants réfléchissent aux situations dans lesquelles ils utilisent la soustraction au quotidien.
- ▶ Les enfants expliquent aux adultes le type de soustraction qu'ils ont effectuée et écrivent quelques exemples au tableau.
- ▶ Les adultes et les enfants travaillent ensemble pour compléter une fiche de soustractions simples utilisant des images et des nombres.
- ▶ L'animateur explique le carnet de devoirs et comment il est utilisé par les élèves et les professeurs. Les termes clés sont écrits au tableau.
- ▶ Chaque enfant montre son carnet de devoirs à ses parents et leur demande quand ils pourront le lire.



Parents et enfants ensemble en classe dans le cadre du programme LABE, Ouganda

de la vie familiale. Elles se tiennent sous l'assistance d'un animateur. Plutôt que de diriger les activités, l'animateur favorise l'interaction entre les générations et conçoit des activités d'apprentissage positives. Il met l'accent sur le fait d'apprendre et de passer du temps ensemble. Les activités peuvent varier suivant l'âge des enfants.

Dans certains programmes, les séances réunissant adultes et enfants apprenant ensemble se tiennent en groupes. Dans d'autres programmes, ces séances ont lieu à domicile, avec l'aide des visites de membres de l'équipe du programme. Les séances communes au sein du centre d'apprentissage peuvent également être appuyées par des activités correspondantes en famille lors de visites à domicile.

Activités informelles à réaliser par les adultes et les enfants ensemble

Le fait que les adultes et les enfants pratiquent ensemble des activités d'apprentissage informelles en dehors des séances d'apprentissage familial dirigées constitue un des éléments clés de l'apprentissage familial. Celles-ci s'intègrent alors à la vie de famille au quotidien. Ces séances ne doivent pas nécessairement être longues. Par exemple, les parents et enfants peuvent s'asseoir ensemble et lire

Les activités informelles entre adultes et enfants lors des courses faites en famille peuvent comprendre :

- ▶ la préparation d'une liste de courses réunissant articles et quantités avant de partir en courses ;
- ▶ le travail sur les noms des fruits, légumes et autres produits du marché dans les langues locale et nationale ;
- ▶ le comptage des piles de légumes au marché, ou des personnes qui font la queue ou d'autres choses quantifiables ;
- ▶ la désignation du nom de la ville, de la rue ou d'autres informations sur les panneaux et l'évaluation des lettres, formes et couleurs que l'enfant peut reconnaître.

entre 5 et 20 minutes suivant l'âge des enfants et l'expérience que les participants ont des livres. Vous trouverez des liens vers deux vidéos présentant des exemples de parents lisant avec leurs enfants et des conseils pour mettre en place des activités de lecture et d'autres activités positives et réussies avec les jeunes enfants dans l'Annexe 1.

Lorsque les enfants rejoignent les adultes pendant qu'ils effectuent les corvées du foyer, cela peut être très profitable. Ce type d'activités peut prendre la forme de discussions, ce qui aide les enfants à élargir leur vocabulaire et leur donne l'occasion d'acquérir de nouvelles compétences. De nombreuses activités de calcul et de lecture peuvent être associées à d'autres tâches telles que les courses en famille.

Parfois, l'approche à trois piliers est étendue à quatre piliers ou plus. Cela met en lumière la nécessité de construire un processus d'activités cyclique qui ait lieu à l'école et en dehors, qui soit formel et informel, sous la supervision d'animateurs intervenant lors des activités familiales à domicile. Le programme pilote d'apprentissage familial au Mozambique est un bon exemple de programme qui met l'accent sur les activités à la maison en tant que composante essentielle de l'apprentissage familial.

Planification des séances reposant sur trois piliers

Des séances séparées pour adultes et enfants doivent-elles se tenir simultanément ?

Dans certains programmes, les trois séances ont lieu le même jour. Les séances d'apprentissage pour adultes uniquement ou pour enfants uniquement peuvent se tenir en parallèle dans des locaux séparés, puis se poursuivre par une session commune. De cette manière, les proches n'ont pas besoin de trouver quelqu'un pour s'occuper des enfants. Cela permet également aux animateurs d'utiliser leur temps le mieux possible. L'inconvénient est que ce système requiert que deux lieux d'apprentissage et deux animateurs soient disponibles en même temps, et il éloigne les adultes de leurs tâches quotidiennes durant une période prolongée.

Dans d'autres programmes, les séances ont lieu à différentes dates, ce qui laisse le temps aux adultes et aux enfants de pratiquer les activités d'apprentissage individuelles à la maison avant de se réunir pour les sessions

Les adultes et enfants apprenant ensemble dans le cadre du programme d'apprentissage familial pilote au Mozambique

Les thèmes du programme d'apprentissage familial au Mozambique comprennent :

- ▶ la famille (membres de la famille, rôles et relations) ;
- ▶ la santé et la nutrition (nourriture saine et habitudes d'hygiène saines) ;
- ▶ la production de nourriture et les compétences commerciales.

Les séances communes réunissant adultes et enfants suivent un cycle en quatre étapes.

- ▶ **Étape 1** : Les adultes expliquent si les activités qu'ils ont accepté d'entreprendre avec leurs enfants à domicile ont fonctionné, en pointant les réussites et les difficultés. Ensuite, ils préparent une nouvelle activité. Pendant ce temps, les enfants exercent une activité ou jouent ensemble avec un autre animateur dans une pièce séparée.
- ▶ **Étape 2** : Les adultes et enfants mettent en place la nouvelle activité ensemble.
- ▶ **Étape 3** : Les adultes réfléchissent à la façon d'étendre l'activité pour la pratiquer à domicile avec leurs enfants. Pendant ce temps, les enfants exercent une activité ou jouent ensemble avec un autre animateur dans une pièce séparée.
- ▶ **Étape 4** : Les adultes et enfants pratiquent l'activité étendue à domicile.

L'étape 1 de la prochaine séance commune consiste à rapporter si l'activité étendue à domicile a fonctionné, en pointant les réussites et les difficultés. (UIL, 2011c)

d'apprentissage communes. En conséquence, cependant, les proches doivent parfois faire plusieurs voyages vers le lieu de rencontre s'il est nécessaire d'y emmener de jeunes enfants et de retourner les chercher.

Visites à domicile

Comment les partenariats peuvent-ils renforcer un programme d'apprentissage familial ?

Les organisations utilisent les visites à domicile de différentes manières, bien que l'objectif reste le même : voir les parents ou grands-parents interagir avec l'enfant dans l'environnement du foyer, et les encourager et les soutenir tout en tenant des dossiers adaptés et en identifiant chaque défi.

Certaines organisations utilisent les visites à domicile à la place des séances dirigées durant lesquelles adultes et enfants partagent des activités d'apprentissage. C'est en particulier le cas dans les régions rurales où les foyers sont éloignés les uns des autres et où il est difficile pour les familles de se rendre aux séances d'apprentissage partagé. Dans d'autres cas, cette approche est utilisée lorsqu'il est difficile pour les femmes de

Programme de visites à domicile du Projet d'alphabétisation familiale sud-africain (South African Family Literacy Project)

Ce Projet FLP a été mis en place dans des villages ruraux du sud du KwaZulu-Natal. Tous les animateurs et membres du groupe sont issus de la communauté au sein de laquelle les groupes opèrent. Les principaux objectifs de l'évènement sont les suivants :

- ▶ rendre l'apprentissage familial agréable et apprécié par toute la famille ;
- ▶ développer une communauté d'apprenants de tous âges qui considèrent l'alphabétisme comme une compétence importante et appréciable ;
- ▶ souligner l'importance des parents/proches en tant que premiers éducateurs de l'enfant, et les aider à assumer ce rôle.

Pour atteindre ces objectifs, le FLP a lancé une série de projets individuels, l'un d'entre eux prenant la forme de visites à domicile.

Les objectifs du programme de visites à domicile du FLP sont :

- ▶ le partage d'informations et de messages concernant le développement de la petite enfance et la gestion intégrée des maladies infantiles par le biais de visites à domicile ;
- ▶ la démonstration et le développement de compétences de jeu et de stimulation durant les visites à domicile ;
- ▶ la mise en relation avec les acteurs locaux concernés par la santé infantile ;
- ▶ l'ajout permanent de nouveaux foyers cibles, notamment ceux dont les enfants sont vulnérables.

Les groupes d'adultes discutent régulièrement des problèmes concernant leurs enfants, étudient les manières de soutenir leur développement et s'amuse avec eux lorsqu'ils lisent ou regardent des livres ensemble. C'est le désir des membres du groupe de diffuser le message de l'importance de l'alphabétisation dès le plus jeune âge qui a donné naissance au programme de visites à domicile. Les femmes (animatrices et membres du groupe) emportent des livres avec elles pour les lire aux enfants. Elles discutent également avec les mères de leur rôle dans le développement sain de leur enfant. Une fois par trimestre, chaque site aide les femmes en organisant un atelier relatif aux activités qui peuvent être pratiquées à domicile. Ces ateliers se concentrent sur le partage d'histoires, la lecture de livres et sur d'autres jeux et activités conçus pour soutenir le développement des compétences d'alphabétisme au plus tôt. (FLP, 2014)

quitter leurs foyers parce qu'elles doivent surveiller plusieurs enfants ou des membres malades de la famille, ou pour d'autres raisons.

D'autres utilisent les visites à domicile en tant que composante supplémentaire pour soutenir et superviser les activités informelles partagées. De cette manière, ils peuvent encourager les adultes et les enfants qui réussissent. Ils peuvent également apporter des conseils aux adultes qui trouvent difficile de créer un environnement propice à l'apprentissage commun.

7.2 COMMENT L'ALPHABÉTISATION, LA NUMÉRATIE ET LA LANGUE S'INTÈGRENT-ELLES À LA STRUCTURE DES PROGRAMMES D'APPRENTISSAGE FAMILIAL ?

L'alphabétisme, la numératie et la langue doivent être considérés comme des éléments centraux de la construction et de la mise en place d'un programme d'apprentissage familial, et non comme des disciplines à enseigner.

Quels que soient les thèmes abordés par un programme d'apprentissage familial, les participants doivent avoir l'opportunité de développer leurs compétences en matière de lecture, d'écriture et de maîtrise des nombres et de s'exprimer dans leur langue locale et si possible dans une ou plusieurs autre(s) langue(s).

Onze manières pratiques d'intégrer l'alphabétisme, la numératie et le développement de la langue au cœur même de la structure des programmes d'apprentissage familial

1. Encourager les participants à utiliser leur langue maternelle et à s'aider mutuellement à comprendre lorsqu'existent plusieurs langues locales différentes.
2. Utiliser des images et des mots pour aider les participants à reconnaître les mots non familiers.
3. Utiliser des phrases courtes et des mots simples plutôt que des phrases à rallonge.
4. Fournir des mots clés pour une séance / un thème spécifique et en discuter dans les langues appropriées.
5. Attirer l'attention sur les sons des lettres initiales et les combinaisons de lettres dans les mots.
6. Écrire clairement sur un tableau noir ou blanc, décomposer oralement les mots les plus longs.
7. Lire clairement à voix haute des supports écrits au groupe et encourager les participants à en discuter dans différentes langues.
8. Utiliser des supports dans les langues locales lorsque possible.
9. Encourager les participants à écrire dans leur langue locale, au moins au départ.
10. Proposer des activités spécifiques aux participants afin qu'ils pratiquent l'écriture et la lecture.
11. Encourager les participants à s'aider les uns les autres pour les exercices de lecture, d'écriture et de calcul, en particulier au sein des groupes de différents niveaux.

Alphabétisme et numératie

Les différents programmes d'apprentissage familial intègrent l'alphabétisme et la numératie dans différentes mesures. Certains programmes adoptent une approche structurée, suivant un cadre d'alphabétisme et de numératie national lié à des tests de compétences standardisés. D'autres programmes adoptent une approche plus informelle de l'alphabétisme et de la numératie. Vous trouverez des exemples de mise en relation de l'alphabétisme et de la numératie avec différentes thématiques dans la *Section 10*.

- ▶ **Quelle approche de l'alphabétisme et de la numératie est la plus appropriée pour votre programme d'apprentissage familial ?**
- ▶ **Les participants à votre programme d'apprentissage familial souhaitent-ils obtenir des certificats nationaux reconnus en alphabétisme et en numératie ?**
- ▶ **Les participants à votre programme d'apprentissage familial souhaitent-ils développer leur pratique de la lecture, de l'écriture, de la numératie et de la langue, et comment ces disciplines peuvent-elles être directement reliées aux thèmes au sujet desquels ils souhaitent apprendre ?**

Langue

La/les langue(s) dans laquelle/lesquelles les séances sont tenues, les histoires et expériences sont partagées et les supports sont développés ont un impact sur les personnes qui pourront ou non participer à un programme d'apprentissage familial. Le multilinguisme est une réalité dans de nombreuses communautés, et il doit être respecté et célébré (UIL, 2016b). Si un programme d'apprentissage intergénérationnel vise à encourager l'apprentissage entre les générations jeunes et moins jeunes, le choix de la langue est essentiel. Lorsque les enfants et adultes souhaitent et ont besoin de développer la maîtrise d'une seconde langue, il convient de consacrer suffisamment de temps aux activités correspondantes intégrées au programme d'apprentissage familial et idéalement, de proposer des supports d'apprentissage bilingues voire multilingues.



READ Népal s'est engagée auprès de différentes communautés pour développer des supports de lecture en anglais et en népalais

Ci-dessous, quatre questions dont il faut tenir compte lorsque l'on projette d'intégrer la langue à la structure d'un programme d'apprentissage familial. Les deux premiers points suggèrent d'utiliser des approches reposant sur la langue locale ou la langue maternelle tandis que les deux derniers reconnaissent le besoin des personnes d'apprendre et de communiquer dans les langues nationales ou plus répandues également.

- Quelles sont les langues les plus répandues au sein des foyers de la communauté ?
- Dans quelles langues les participants racontent-ils leurs histoires et avec lesquelles communiquent-ils le plus facilement ?
- Dans quelles langues des supports d'apprentissage familial et livres faciles à lire sont-ils déjà disponibles ?
- Existe-t-il des langues plus répandues (langues nationales) que les participants à l'apprentissage familial souhaitent ou ont besoin d'apprendre ?

Éducation en langue maternelle pour enfants et adultes, dans le nord de l'Ouganda

Le programme éducatif en langue maternelle LBE intervient dans six districts ayant connu des conflits dans le nord de l'Ouganda. Cinq langues locales sont parlées dans les six districts concernés : l'acholi, le kakwa, l'aringa, le ma'di et le lugbara. Le principal objectif du programme est de renforcer le statut et d'utiliser les langues locales dans les communautés ougandaises marginalisées. Il vise à contribuer à la reconstruction post-conflit de ces communautés en :

- favorisant l'éducation de la petite enfance dans les langues locales et l'éducation bilingue (langue maternelle et anglais) en aidant les professeurs qui dispensent un enseignement efficace dans les langues locales des enfants ;
- comblant le fossé entre la maison et l'école en proposant aux parents et membres de la communauté des programmes d'alphabétisation pour adultes dans leurs langues maternelles, et en faisant participer enfants et leurs parents conjointement à des activités d'apprentissage dans leur langue maternelle après l'école. (UIL, 2015c)

7.3 COMMENT LES THÈMES LOCAUX PEUVENT-ILS ÊTRE INTÉGRÉS À L'APPRENTISSAGE FAMILIAL ?

Les problèmes rencontrés par la communauté constituent une excellente base pour structurer un programme d'apprentissage familial qui soit pertinent pour les participants tout en développant leur pratique de l'alphabétisme, de la numératie et de la langue. La plupart des initiatives reposant sur la communauté peuvent bénéficier des activités d'alphabétisation et de numératie : cela peut prendre la forme de prises de notes, de la tenue de dossier, de la conception d'affiches et panneaux, de courriers aux autorités ou de l'établissement de budgets. Elles peuvent inclure des activités destinées aux enfants de tout âge et aux adultes.

L'Image 3 décrit le cadre utilisé par le Projet d'alphabétisation familiale en Afrique du Sud. Les unités se basent sur un thème sélectionné par le groupe en fonction de sa pertinence dans la vie de ses membres ; par exemple, s'impliquer pour sa communauté, l'histoire, la culture et les traditions, les enfants, le VIH et le SIDA.

Les approches participatives permettent au groupe de pratiquer une grande diversité d'activités pour développer l'alphabétisme et la numératie. Les intervenants extérieurs fournissent également des consignes. De cette manière, un plan d'action pour susciter le changement au sein de la communauté peut être développé.



Image 3. Description d'une unité du Projet d'alphabétisation familiale, Afrique du Sud
Source : Projet d'alphabétisation familiale (Afrique du Sud)

8

GESTION DU PROGRAMME

Cette section aborde trois vastes questions :

- 8.1 DE QUELS FACTEURS STRATÉGIQUES FAUT-IL TENIR COMPTE DANS LA GESTION D'UN PROGRAMME D'APPRENTISSAGE FAMILIAL ?
- 8.2 QUELLES TÂCHES DE GESTION STRATÉGIQUE SONT REQUISES POUR FAIRE LE LIEN ENTRE UN PROGRAMME D'APPRENTISSAGE FAMILIAL ET LE CONTEXTE NATIONAL ?
- 8.3 QUELLES TÂCHES DE GESTION SONT NÉCESSAIRES AU NIVEAU LOCAL POUR METTRE EN PLACE UN PROGRAMME D'APPRENTISSAGE FAMILIAL ?

8.1 DE QUELS FACTEURS STRATÉGIQUES FAUT-IL TENIR COMPTE DANS LA GESTION D'UN PROGRAMME D'APPRENTISSAGE FAMILIAL ?

Tout programme d'apprentissage familial possède une structure de gestion qui lui est propre, suivant les ressources disponibles, les structures nationales et régionales existantes et le type de services et organisations présents au niveau local.

L'*Image 4* repose sur le cadre adopté par LABE en Ouganda. Elle identifie certains des facteurs politiques, financiers, organisationnels et de partenariat dont il faut tenir compte dans le développement d'une structure de gestion d'un programme d'apprentissage familial pilote.

Lors de la conception d'une structure de gestion pour un programme d'apprentissage familial pilote, il est utile de commencer par envisager les tâches de management à accomplir au niveau stratégique et local. Il peut également être nécessaire de tenir compte des tiers administratifs (par ex. au niveau d'une petite communauté, d'un district, d'une province).

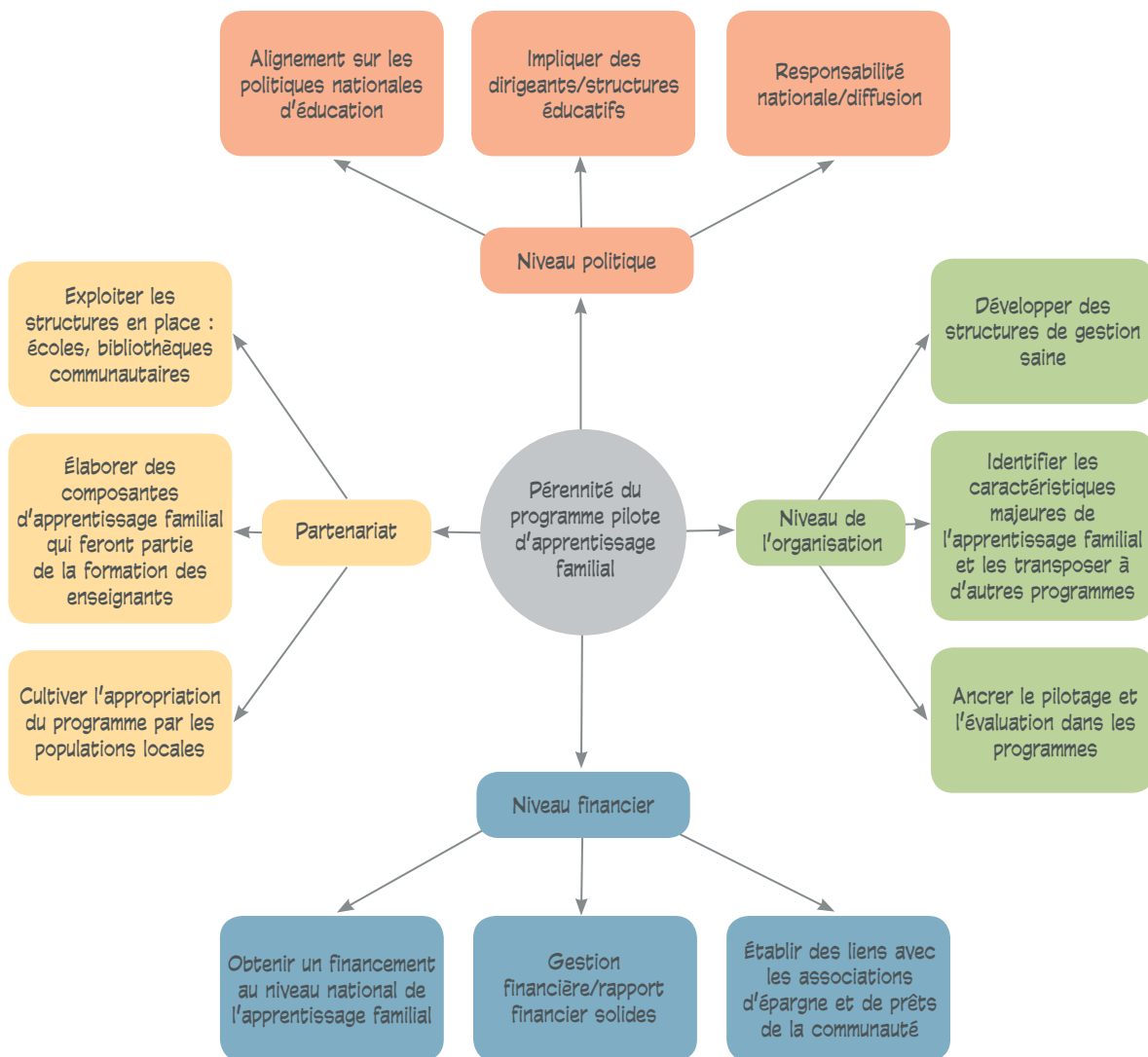


Image 4. . Facteurs à prendre en compte lors de l'établissement d'un programme d'apprentissage familial pilote.

Source : LABE, 2016

8.2

QUELLES SONT LES TÂCHES DE GESTION STRATÉGIQUE REQUISES POUR FAIRE LE LIEN ENTRE UN PROGRAMME D'APPRENTISSAGE FAMILIAL ET LE CONTEXTE NATIONAL ?

Relations et réseautage stratégiques

Pour être durables, les équipes d'apprentissage familial doivent collaborer étroitement avec les organisations clés au niveau national, régional et local. L'équipe de direction doit donc être consciente

- ▶ des intentions du gouvernement s'agissant de l'apprentissage familial, et notamment des politiques, comités et initiatives nationales autour de l'apprentissage familial ;
- ▶ des sources potentielles de financement des initiatives d'apprentissage familial et initiatives similaires au niveau local, national et international ;

- des ressources relatives à l'apprentissage familial disponibles auprès des initiatives nationales et régionales telles qu'un plan national d'apprentissage familial, des ressources d'apprentissage partagées, des kits de formation des animateurs et des dispositifs d'évaluation nationaux ;
- des conférences, groupes de travail, séminaires et ateliers de formation pertinents pour le réseautage, l'échange d'expériences et pour améliorer l'image et la visibilité du programme pilote ;
- des réseaux impliquant des organisations nationales et locales engagées dans des programmes liés à l'apprentissage familial.

Ces activités prennent du temps et requièrent de la créativité et une planification consciencieuse, en particulier lorsque les ressources sont limitées. Les rencontres de réseautage sont souvent ouvertes à de nouveaux membres, bien qu'il faille tenir compte du temps et des frais de déplacement. Le réseautage stratégique peut donner lieu à des opportunités de partage de supports d'apprentissage, d'échange d'expériences, de recrutement et de formation des animateurs ou d'exploration des sources potentielles de financement.

8.3 QUELLES TÂCHES DE GESTION SONT NÉCESSAIRES AU NIVEAU LOCAL POUR METTRE EN PLACE UN PROGRAMME D'APPRENTISSAGE FAMILIAL ?

Consultation de la communauté

Dans le cadre d'un programme d'apprentissage familial, la communauté doit être consultée en permanence afin de garantir que ses retours soient pris en compte par la planification et l'évaluation des processus. La consultation de la communauté doit se faire avec de nombreux acteurs tels que :

- les participants actuels et passés au dispositif d'apprentissage familial ;
- les groupes et organisations partenaires (voir la *Section 4*) ;
- les leaders communautaires féminins et masculins
- les autorités locales clés (par ex. santé, éducation) ;
- les animateurs du programme ;
- l'équipe du programme.

La consultation de la communauté peut tout simplement prendre la forme de réunions semestrielles ou annuelles. Lors de la planification d'une consultation de la communauté, il faut tenir compte des points suivants :

- Les notifications des réunions doivent être largement diffusées , à l'oral et par écrit.
- Les réunions doivent être intégratives et se tenir dans une langue qui encourage les personnes vulnérables à intervenir.
- Il faut inciter les membres de la communauté à soulever les problèmes et préoccupations, à faire des suggestions et à répondre aux questions spécifiques qui leur sont posées par l'équipe du programme.
- Les ordres du jour et procès-verbaux de la réunion doivent être écrits dans une langue et un style inclusifs et accessibles.
- Il est possible de proposer des rafraîchissements aux personnes présentes aux réunions de consultation de la communauté. Dans la mesure du possible, la participation ne doit pas être payante.

Conseils ou comités consultatifs

Constituer un petit groupe d'experts ou d'acteurs – souvent appelé conseil consultatif, groupe de pilotage ou comité consultatif – au niveau national, régional et/ou communautaire qui s'intéresse de près au programme d'apprentissage familial et apporte régulièrement ses conseils à l'équipe du programme est très profitable. Parmi les représentants peuvent figurer :

- ▶ les différents départements du ministère de l'Éducation (par ex. éducation préscolaire et primaire, alphabétisation et éducation des adultes, formation des professeurs, contrôle et évaluation) ;
- ▶ différents ministères sectoriels ;
- ▶ ONG nationales et internationales ;
- ▶ organisations donatrices et humanitaires ;
- ▶ institutions académiques et de recherche ;
- ▶ les leaders communautaires locaux ;
- ▶ les partenaires clés pertinents dans le cadre du programme en question (par ex. écoles, équipe de petite enfance, comité éducatif local) ;
- ▶ l'équipe du programme ;
- ▶ les animateurs du programme.

Ce groupe de personnes doit :

- ▶ entretenir des liens étroits avec la communauté ou avoir une bonne expérience des groupes cibles (des familles vulnérables par ex.) du programme de manière à prodiguer des conseils réalistes et sensibles à la culture locale ;
- ▶ apporter ses connaissances et son expérience en matière d'approches intergénérationnelles de l'alphabétisation et de l'apprentissage, de mobilisation communautaire, de gestion financière et organisationnelle et de supervision, d'évaluation et de recherche ;
- ▶ se rencontrer tous les trois à six mois pour être informé du programme et donner des conseils en cas de difficultés.

Personnel du programme

La taille de l'équipe du programme varie en fonction de la taille du programme d'apprentissage familial et des ressources disponibles. Les membres de l'équipe peuvent être des employés gouvernementaux du secteur de l'éducation qui se portent volontaires pour organiser les activités du programme d'apprentissage familial parallèlement à leurs professions respectives, ou ils peuvent être recrutés à titre honoraire, en particulier au début de la phase de développement du programme.

En plus du personnel pédagogique assumant l'enseignement, la tenue des formations et la supervision, le programme d'apprentissage familial aura besoin d'une personne ou d'une petite équipe qui endossera la responsabilité globale de la gestion, de l'administration et de la mise en place du programme, ainsi que du contrôle et de l'évaluation.

Cette équipe sera responsable :

- ▶ du développement de la documentation du programme (objectifs, résultats et indicateurs, plan de mise en place, budget qui précise les dépenses pour chaque activité planifiée, et plan de contrôle et d'évaluation) ;
- ▶ de l'administration du projet ;

- ▶ de la sélection de l'équipe (rémunérée ou à titre honoraire suivant les finances disponibles) et de l'assistance de celle-ci ;
- ▶ de la gestion financière ;
- ▶ de la communication au niveau local et national ;
- ▶ de la planification et de la mise en place des activités (voir ci-dessous) ;
- ▶ de la gestion du contrôle, de l'évaluation et de l'établissement de rapports (voir Section 11).

Questions relatives au personnel

- ▶ Qui sera le directeur général du programme ?
- ▶ Qui s'occupera des différentes tâches de gestion ?
- ▶ Qui s'occupera des activités de sensibilisation au niveau communautaire ?
- ▶ Qui animera les sessions d'apprentissage familial ?
- ▶ Comment le personnel pédagogique, les animateurs, les formateurs et superviseurs seront-ils recrutés ? Comment seront-ils rémunérés ?
- ▶ Comment l'équipe travaillera-t-elle ensemble ? Comment les décisions seront-elles prises ?
- ▶ Comment le personnel sera-t-il géré et soutenu ?

Questions relatives à la mise en place du programme :

- ▶ Où les activités d'apprentissage familial auront-elles lieu ?
- ▶ À quel moment de l'année, pendant combien de semaines (durée), à quelle fréquence hebdomadaire et pendant combien de temps (heures par session) le programme aura-t-il lieu ?
- ▶ Quels matériaux, équipement, lieux de stockage et moyens de transports seront-ils nécessaires ?
- ▶ Quels dossiers et processus de collecte de retours faut-il tenir ou mettre en place ?
- ▶ Qui sera chargé de la conception et de la production des supports nécessaires ?

Mise en place du programme

Il est important de rédiger un plan de mise en place pour les activités dont toute l'équipe aura convenu, définissant un calendrier, des lieux, un nombre de participants, etc. Celui-ci doit par exemple émettre des recommandations quant au nombre d'animateurs à former, en précisant quand, où, par qui et indiquer les ressources disponibles. La/les personne(s) responsables pourront ensuite contrôler que l'évènement s'est déroulé comme prévu et que le nombre de participants correspond aux attentes.

8.4 EXEMPLE DE STRUCTURE DE GESTION

L'Image 5 offre un exemple de structure organisationnelle d'un programme d'apprentissage familial pilote développé par la Fondation pour l'éducation des mères et de leurs enfants (AÇEV) en Turquie. Elle indique les relations entre les différentes équipes au niveau national (en rouge et bleu) et au niveau local (en orange, en vert et en brun) ainsi que certaines des tâches qu'elles assument.

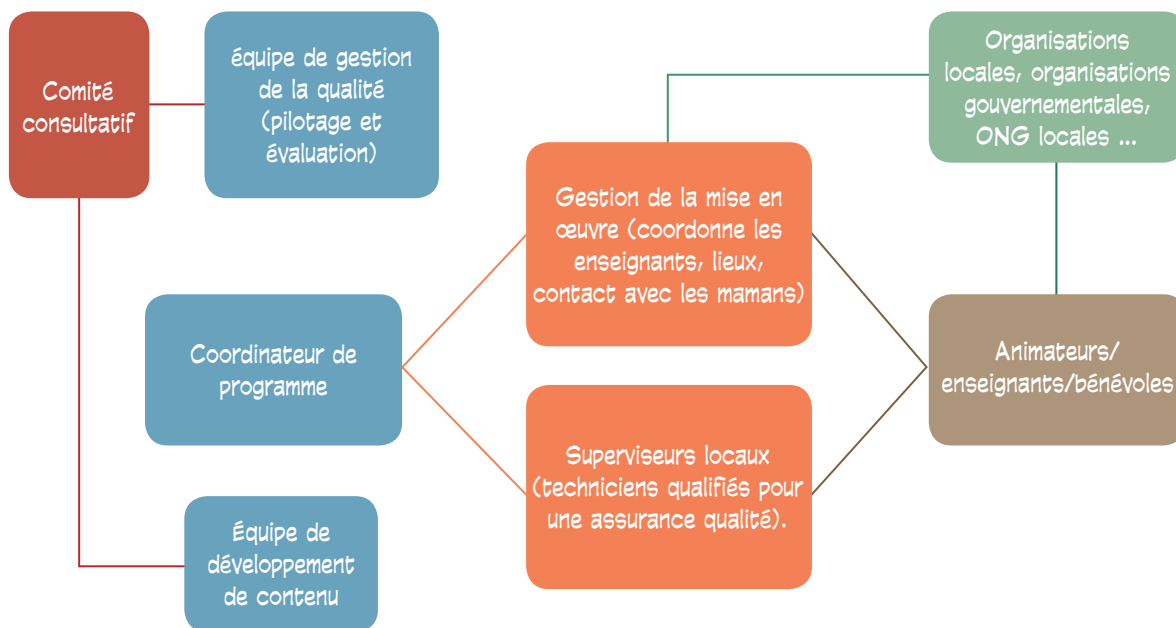


Image 5. Exemple d'organisation de programme utilisée pour le programme pilote de l'AÇEV
Source : AÇEV, 2016

9

FORMATEURS ET ANIMATEURS

Cette section aborde quatre points clés :

- 9.1 QUELLES COMPÉTENCES LES ANIMATEURS ET ÉDUCATEURS DOIVENT-ILS POSSÉDER ?
- 9.2 COMMENT LES ANIMATEURS SERONT-ILS RECRUTÉS ?
- 9.3 DE QUEL TYPE DE FORMATION LES ANIMATEURS AURONT-ILS BESOIN ET QUI LES FORMERA ?
- 9.4 COMMENT LES ANIMATEURS SERONT-ILS SOUTENUS, PAR QUI ET AVEC QUELLE RÉGULARITÉ ?



De bons animateurs sont essentiels à tout programme d’alphabétisation familiale. Le terme « animateur » indique que les apprenants recevront de l’aide pour l’apprentissage, un processus qui sera animé de différentes manières et non imposé. Les animateurs visent à renforcer la relation entre la manière dont les enfants et les adultes apprennent à domicile et les différentes exigences de l’apprentissage scolaire. Le domicile est validé en tant que lieu d’apprentissage à part entière, et non en tant que complément à l’apprentissage scolaire.

9.1 QUELLES COMPÉTENCES LES ANIMATEURS ET ÉDUCATEURS DOIVENT-ILS POSSÉDER ?

Le critère fondamental auquel doivent satisfaire les animateurs, est la capacité d’aider les enfants et les adultes à apprendre. Pour ce faire, il faut évaluer les niveaux d’aptitude et fournir des supports intéressants, pertinents et de qualité, qui impliquent les participants dans des activités stimulantes.

Certains animateurs devront diriger les sessions pour adultes et enfants réunis ou séparément. Lorsque les groupes comprennent à la fois des adultes et des enfants, il peut être utile d’employer deux animateurs travaillant ensemble, puisqu’ils auront très certainement besoin d’aide pour développer une approche conjointe à même de promouvoir la réussite des sessions d’apprentissage.

9.2 COMMENT LES ANIMATEURS SERONT-ILS RECRUTÉS ?

Les animateurs sélectionnés devront connaître le contexte, la culture, les langues locales et la communauté, et être capables d’enseigner à et de travailler avec des adultes et/ou des enfants.

Les animateurs doivent réunir les qualités suivantes :

- ▶ un intérêt véritable pour la communauté ;
- ▶ la capacité de motiver de jeunes enfants, des adultes ou les deux ;
- ▶ de bonnes compétences de lecture, d'écriture et de numératie ;
- ▶ une parfaite maîtrise de la/des langue(s) requise(s) et la volonté d'encourager l'utilisation de différentes langues le cas échéant ;
- ▶ la capacité de planifier des sessions intéressantes et stimulantes ;
- ▶ la capacité de sélectionner ou de créer des supports de lecture et d'écriture adaptés tels que des histoires, des photographies et des supports de lecture pour la communauté ;
- ▶ une expérience de la complexité des travaux d'alphabétisation, en particulier s'agissant des méthodologies et approches informelles permettant d'identifier le type de pratiques de l'alphabétisme et de la numératie dont les apprenants ont besoin au quotidien ;
- ▶ une volonté d'écouter les conseils et d'apprendre ;
- ▶ une capacité de réagir aux différents besoins d'alphabétisme, de numératie et de développement linguistique au sein d'un même groupe ;
- ▶ une capacité à travailler avec et à soutenir un large spectre de personnes, et notamment les personnes vulnérables.

Dans la plupart des programmes d'apprentissage familial, les animateurs sont des personnes respectées recrutées au sein même de la communauté ; ainsi, ils ont déjà gagné la confiance de la communauté et s'engagent pour son développement sur le long terme.

De nombreux programmes d'apprentissage familial collaborent étroitement avec les écoles et se concentrent sur le soutien des élèves et de leurs familles étendues. Dans le cadre de ces programmes, ce sont souvent les professeurs des écoles qui sont engagés en tant qu'animateurs.

Conditions générales

Il convient d'informer les animateurs :

- ▶ du nombre d'heures de travail qu'ils devront effectuer par semaine ;
- ▶ du niveau de rémunération et de la date de paiement de celle-ci ;
- ▶ du remboursement ou non de leurs frais de déplacement et autres dépenses liées ;
- ▶ de la durée de leur emploi.

9.3 DE QUEL TYPE DE FORMATION LES ANIMATEURS AURONT-ILS BESOIN ET QUI LES FORMERA ?

Il ne faut pas sous-estimer l'importance de la formation dispensée aux animateurs. Elle fournit l'occasion :

- ▶ d'apprendre à connaître les animateurs ;
- ▶ de montrer que les animateurs sont des membres précieux de l'équipe du programme d'apprentissage familial ;
- ▶ de les aider à développer de nouvelles compétences ;

- de les aider à se familiariser avec de nouveaux concepts et approches ;
- de les encourager à partager de nouvelles idées ;
- de s'assurer qu'ils comprennent la logique qui sous-tend le programme ;
- de s'assurer qu'ils savent ce qu'on attend d'eux.

Les animateurs apportent une grande diversité d'expériences et de compétences dont profite le programme d'apprentissage familial. Les professeurs, bien qu'expérimentés, peuvent souvent tirer profit d'une formation au développement de la petite enfance, et le fait d'encourager l'interaction entre les enfants ou de leur offrir des espaces de discussion de sujets plus vastes concernant leurs familles et communautés peut être nouveau pour eux.

La plupart des animateurs, professeurs compris, auront besoin d'être formés aux manières d'inciter les parents, les familles et les membres de la communauté à stimuler le développement intellectuel des enfants en bas âge. Ceux qui travaillent avec des écoles doivent être capables d'interagir positivement avec les familles pour encourager leur participation aux activités scolaires et l'apprentissage de leurs enfants à l'école et à la maison. Une formation est également nécessaire pour les animateurs de groupes d'adultes.

La formation initiale doit inclure :

- les principes et le concept d'un projet d'apprentissage familial ;
- le développement de la petite enfance ;
- des idées pour stimuler développement et interaction tant pour les jeunes que les adultes ;
- des jeux, activités et autres dynamiques ;
- la conception et l'utilisation des supports ;
- les aptitudes préparatoires à la lecture ;
- l'enseignement de la lecture et de l'écriture aux adultes (expérience linguistique, compréhension, conscience phonologique) ;
- le développement de la langue ;
- le travail de la numératie avec les familles ;
- la préparation et la mise en œuvre des séances du programme pilote ;
- la tenue de dossiers ;
- le contrôle des progrès des apprenants ;
- la formation et le développement de partenariats au niveau local ;
- le travail en équipe en vue de développer une approche conjointe de l'apprentissage familial.

Qu'un animateur travaille avec des enfants, des adultes ou les deux en même temps, il doit recevoir une formation spécialisée dispensée par des formateurs qualifiés et expérimentés. L'enseignement aux adultes requiert des compétences différentes de celles nécessaires pour enseigner aux enfants ; par exemple, les animateurs recrutés pour enseigner aux adultes doivent recevoir une formation spécialisée dans l'alphabétisation et la numératie des adultes. Certains départements d'université peuvent posséder l'expérience et l'expertise nécessaires pour dispenser la formation initiale. Des instituts de formation ou formateurs spécialisés soutenus par le gouvernement ou une ONG locale peuvent intervenir dans certaines régions ; dans d'autres, le programme doit dispenser sa propre formation.



La formation de parents-éducateurs, composante essentielle du projet LABE en Ouganda

Évaluation des performances des animateurs

L'École à charte publique de Briya (Briya Public Charter School) à Washington DC a une manière bien spécifique de soutenir ses animateurs, qui consiste à exploiter leurs atouts et à promouvoir les approches que l'école souhaite voir ses animateurs utiliser en classe. Son document intitulé *Dix caractéristiques des enseignants efficaces de Briya : document d'appui et de bilan des résultats (10 Characteristics of Effective Briya Teachers: Performance Review Support Document)* pointe les qualités essentielles que les professeurs intervenant auprès d'adultes doivent posséder. Plutôt que de se concentrer sur les défauts, le document reflète les caractéristiques positives. Ci-dessous, un extrait modifié du document de soutien concernant deux des dix caractéristiques distinguant les professeurs efficaces. Ils doivent :

◆ Être au courant des meilleures pratiques actuelles et être capables de les mettre en place en salle de classe

- Participer à toutes les réunions du personnel, formations, retraites et différentes [...] opportunités telles que des ateliers, conférences, webinaires [...] pendant au moins 65 heures par année scolaire pour améliorer la connaissance des contenus et des théories d'enseignement et/ou les performances professionnelles.
- Partager ses connaissances avec ses collègues en présentant un atelier de DP [développement personnel] intégrant l'observation d'autres collègues en classe, des commentaires et retours par un pair et/ou la documentation de ressources au moins une fois par an par le biais d'un portail en ligne.
- Mettre en place au moins une idée nouvelle par semestre dont attestent un programme de leçons, des conversations avec le superviseur ou une présentation lors d'un atelier de DP, une réunion sur site, une réunion du département, etc.
- Suite aux contrôles périodiques avec votre superviseur et notamment à l'entretien d'évaluation annuel, recherchez des opportunités de développement professionnel telles que des formations physiques ou en ligne en fonction de vos points forts et faibles identifiés avec votre superviseur.

◆ Être un communicant efficace auprès des collègues et des élèves

- Afficher les objectifs d'apprentissage quotidiennement et les relier à l'activité réalisée en classe et à sa finalité.
- Mettre en place un système de contrôle de la compréhension pour chaque activité, au quotidien, en utilisant un système de tickets, de pouces en l'air ou de vote, en demandant aux élèves s'ils ont compris, etc.
- Concevoir et échafauder des activités, donner des instructions simples et claires pour favoriser la réussite des élèves.
- Contribuer au développement d'un esprit d'équipe positif ; faire passer les intérêts de l'équipe avant les siens ; soutenir les efforts de chacun pour réussir ; travailler efficacement dans un contexte pluridisciplinaire. (Briya Public Charter School, n. d.; UIL, 2016a)

9.4 COMMENT LES ANIMATEURS SERONT-ILS SOUTENUS, PAR QUI ET AVEC QUELLE RÉGULARITÉ ?

Le soutien permanent fourni aux animateurs durant la phase de mise en place du programme est un élément essentiel qui les empêche d'être « livrés à eux-mêmes ». Il faut donc régulièrement rendre visite aux animateurs. L'objectif premier de ces visites doit être de contrôler la qualité du processus et des résultats d'apprentissage et d'introduire des modifications ou d'adapter le programme en réponse aux éventuels problèmes rencontrés.

Les visites de contrôle doivent impliquer :

- de féliciter les animateurs pour leurs qualités ;
- de les encourager à aller plus loin et à expérimenter de nouvelles idées ;
- de leur soumettre des suggestions d'amélioration ;
- d'identifier les problèmes à résoudre et les points à améliorer ;
- d'évaluer les avancées dans la mise en place du programme.

Intégrer une formation continue des animateurs à la conception de programme en cours

Le Projet d'alphabétisation familiale FLY adopte une approche intergénérationnelle du développement des compétences d'alphabétisme au sein des familles. Il se concentre sur le plaisir de la lecture et encourage la familiarisation avec les livres et l'expression orale.

Le programme est développé sur la base d'une approche « ascendante » et constitue un processus continu. Les animateurs du FLY ont convenu de se rencontrer tous les mois à l'institut gouvernemental de formation des professeurs, où ils développent le programme d'enseignement en collectant et en systématisant des exemples de bonnes pratiques auprès de tous les cours FLY organisés dans les écoles. Les modules portant sur l'écoute, la parole, l'écriture, la lecture à voix haute, la sensibilisation phonologique et les approches multilingues ont été développés de cette manière.

Les séminaires offrent aux animateurs une occasion précieuse de partager leurs idées et développer de nouveaux projets, supports et compétences. Ils jouent également un rôle de forums de résolution des problèmes et de soutien. (UIL, 2011b)

Formation continue

Il est important que les animateurs suivent une formation continue régulière afin :

- d'améliorer leurs compétences ;
- de partager leurs expériences ;
- d'analyser chaque problème ;
- d'évaluer les progrès de leurs apprenants.

Si possible, ces séances de formation doivent être dispensées par du personnel formé possédant une expérience pratique de l'animation de séances d'apprentissage familial destinées aux enfants et aux adultes.

Ci-dessous, vous trouverez un exemple illustrant la façon d'intégrer une formation continue à la conception du programme. Cette approche permet aux nouveaux animateurs d'apprendre des animateurs plus expérimentés (« apprentissage entre pairs »), et en retour, ceux-ci restent motivés pour développer de nouveaux modules et activités.

Retenir les animateurs

Une équipe d'animateurs performante constitue un atout de valeur, et la formation de nouveaux animateurs requiert du temps et des ressources.

Inévitablement, certains animateurs passeront à de nouvelles activités ; cependant, les points suivants peuvent aider à réduire ce taux de roulement :

- ▶ Un contact régulier avec l'équipe du programme.
- ▶ La reconnaissance du rôle des animateurs et de leur contribution positive au programme (par ex. certificats, reconnaissance lors des réunions communautaires, intégration de leurs noms dans les rapports).
- ▶ Des opportunités de formation continue intégrant le développement de nouvelles compétences.
- ▶ Des opportunités de partager leur expérience d'animateur, leurs nouvelles idées et leurs nouveaux succès.
- ▶ Des opportunités d'assumer de nouvelles responsabilités au sein du programme (par ex. aider les nouveaux animateurs en collaborant avec eux, développer de nouveaux supports, effectuer des visites à domicile, présenter les résultats du programme au niveau communautaire ou régional).

10

CONTENU DU PROGRAMME

Cette section aborde trois points clés :

- 10.1 QUELS SONT LES THÈMES À INTÉGRER À UN PROGRAMME D'APPRENTISSAGE FAMILIAL ?
- 10.2 QUELS TYPES D'ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE SONT LES PLUS EFFICACES ?
- 10.3 COMMENT L'ALPHABÉTISME, LA NUMÉRATIE ET LA LANGUE PEUVENT-ILS ÊTRE INTÉGRÉS AUX PROGRAMMES D'APPRENTISSAGE FAMILIAL ?



Dans certains pays, un dispositif d'apprentissage familial standard prévoit un programme d'enseignement structuré, souvent lié à une évaluation au moyen des examens utilisés au niveau national. Ce dispositif national peut représenter un bon point de départ et disposer de supports d'apprentissage utiles pour les organisations qui développent leur propre programme local d'apprentissage familial. De nombreux dispositifs d'apprentissage familial nationaux prévoient également des certificats reconnus reposant sur des compétences linguistiques, d'alphabétisme et de numératie standardisées et des programmes nationaux de formation des animateurs.

La flexibilité est une caractéristique essentielle des programmes d'apprentissage familial réussis. Même les programmes reposant sur un dispositif d'apprentissage familial national doivent être suffisamment flexibles pour répondre aux différents besoins. Le contenu doit être spécifique à la communauté ciblée, répondre aux besoins des individus et contribuer à la réalisation des objectifs globaux du programme. De nombreux intérêts, classes d'âge, capacités et niveaux de compétences différents sont réunis lors des sessions pour adultes et pour enfants. Le contenu du programme doit être adapté à ces intérêts, préférences et capacités.

10.1 QUELS SONT LES THÈMES À INTÉGRER À UN PROGRAMME D'APPRENTISSAGE FAMILIAL ?

Les thèmes diffèrent considérablement d'un programme à l'autre. Certains sont sélectionnés par l'institution ou l'organisation initiatrice (par ex. droits des femmes, des enfants et des personnes handicapées), tandis que d'autres sont sélectionnés par les participants (par ex. résoudre un problème spécifique à la communauté ou s'informer concernant un problème de santé local). Les thèmes potentiels pertinents pour le pays, la région ou la communauté locale peuvent être identifiés durant l'analyse de la situation et des besoins ou en consultant les acteurs et partenaires clés (voir la *Section 1.1* sur l'analyse de la situation et des besoins).

La consultation des participants, au démarrage du programme et au fil de celui-ci, est essentielle pour maintenir leur intérêt et la pertinence des activités. Poser aux groupes des questions telles que « Qu'est-ce que vous aimeriez changer au sein de votre communauté ? » « Qu'auriez-vous besoin d'apprendre pour générer le changement ? » « Lequel de ces thèmes est le plus important pour vous ? » peut être utile pour débiter ces conversations.

Les thèmes suivants sont particulièrement pertinents dans le cadre des programmes d'apprentissage familial :

Familles : membres, relations et rôles

Une des réussites des programmes d'apprentissage familial efficaces réside dans le fait qu'ils établissent de bonnes habitudes. Celles-ci comprennent le respect mutuel, l'apprentissage en commun et la perception de la famille comme une entité solide et solidaire.

Les exemples d'activités pour répondre à ces questions comprennent :

- ▶ Les participants adultes et enfants dessinent leur propre famille ou écrivent une chanson, un poème ou une histoire pour alimenter des discussions consécutives concernant leur famille.
- ▶ Les participants écrivent les noms des membres de la famille et décrivent leurs relations les uns avec les autres.
- ▶ Les participants inventent de courtes histoires racontant le comportement des membres de la famille les uns envers les autres, qui sont ensuite utilisées comme base de discussion pour aborder les points forts des différents membres de la famille et les contributions positives que chacun d'entre eux apporte. Il convient de souligner en particulier la position importante des femmes et des filles au sein des familles puisqu'elles sont souvent marginalisées. Ces récits peuvent également prendre la forme de nouvelles rédigées dans les langues locales.

Soutenir la réussite scolaire des enfants

Les enfants de familles vulnérables sont moins susceptibles de fréquenter l'école et risquent plus d'abandonner s'ils s'y inscrivent. Les adultes peuvent être mal à l'aise pour parler avec les professeurs de leurs enfants ou rejoindre un comité parents-école.

Les exemples d'activités pour répondre à ces questions comprennent :

- ▶ Les participants conçoivent des affiches colorées décrivant ce qu'on attend des adultes et des enfants à l'école après une session d'apprentissage familial à laquelle un professeur a été invité.
- ▶ Les parents se lancent dans un jeu de rôle avec les professeurs, en abordant les progrès scolaires de leurs enfants et en soulevant les difficultés rencontrées.
- ▶ Les parents lisent les instructions pour les devoirs de leurs enfants et les aident à les faire.

Droits de l'Homme/droits de l'enfant

Les familles vulnérables sont rarement conscientes de leurs droits et de leurs options pour faire valoir ceux-ci. Intégrer les droits de l'enfant peut être particulièrement bénéfique s'ils sont abordés de manière ludique et concrète.

Les exemples d'activités pour répondre à ces questions comprennent :

- Les participants discutent des droits de l'enfant en groupes. Chaque groupe joue une saynète illustrant un droit, et les autres groupes doivent deviner duquel il s'agit. Les groupes débattent pour déterminer si tout le monde devrait bénéficier de ces droits et ce qui pourrait être fait pour le garantir au sein de leur communauté.
- Les participants dessinent et conçoivent des affiches sur les droits de l'enfant.

Développement infantile et apprentissage

Apprendre comment les enfants se développent physiquement, mentalement et émotionnellement peut aider les parents à comprendre le rôle qu'ils peuvent jouer dans leur apprentissage.

L'ONG sénégalaise Tostan offre un bon exemple d'activité pour aborder ce thème :

- Les animateurs présentent de récentes recherches sur le développement cérébral de l'enfant pour souligner l'importance de parler aux enfants dans les 100 premiers jours suivant leur naissance. En conséquence, les mères interagissent plus avec leurs bébés et le développement linguistique et des liens affectifs s'améliore.
- Les adultes s'entraînent à chanter des berceuses et des chansons à leurs enfants.



The Tostan education programme includes information about child brain development

Défis rencontrés par la communauté

Les groupes d'apprentissage familial peuvent offrir d'excellentes occasions d'identifier les défis au sein d'une communauté et de discuter des moyens pour y faire face. Cela peut conduire à l'établissement de nouveaux groupes d'entraide dans la communauté, à des campagnes encourageant les filles à aller à l'école ou à la création d'un groupe féminin de coopération ou d'échanges.

Soutien et services locaux

Les familles marginalisées et vulnérables sont rarement conscientes des aides disponibles dans leur communauté où des endroits où elles doivent se rendre pour signaler un problème. Le partage d'informations concernant le soutien des personnes en situation de handicap ou la réaction à adopter en cas de maltraitance peut autonomiser les adultes et les enfants afin qu'ils passent à l'action pour changer leurs vies.

En Irlande, le Projet d'alphabétisation familiale de Clare (Clare Family Literacy Project) offre un bon exemple d'activité pour aborder ce thème :

- Les animateurs reçoivent une liste de ressources communautaires qui pourraient aider les participants à faire face à leurs problèmes non-éducatifs (dans les communautés où un projet d'apprentissage familial est en phase de lancement, les participants peuvent dresser une liste des ressources locales). Celles-ci peuvent

- inclure des équipements de santé ou des organisations locales proposant des formations professionnelles ou de l'aide aux personnes souffrant de handicap.
- ▶ Un intervenant issu de ces organisations parle de l'aide qu'elles proposent.

Les autres thèmes abordés lors des programmes d'apprentissage familial peuvent comprendre :

- ▶ la nutrition et la santé ;
- ▶ l'agriculture et la production alimentaire
- ▶ la protection de l'environnement local ;
- ▶ le développement de compétences génératrices de revenus et de compétences commerciales ;
- ▶ la violence domestique, la pacification et la résolution de conflits ;
- ▶ l'identification des opportunités d'apprentissage à la maison ;
- ▶ les mathématiques par le jeu ;
- ▶ le partage de livres et supports écrits concernant l'environnement (« supports environnementaux écrits »)
- ▶ le dessin et le développement des compétences d'écriture ;
- ▶ la compréhension du fonctionnement des écoles et des programmes scolaires ;
- ▶ le développement et la compréhension de l'apprentissage d'une seconde langue ;
- ▶ les manières dont les parents peuvent aider leurs enfants pour leurs devoirs
- ▶ la relation entre le sport, l'art, la musique, la danse et les activités similaires et l'alphabétisme et la numératie.
- ▶ la compréhension des mécanismes d'apprentissage ;
- ▶ l'apprentissage de l'informatique et des autres technologies.

Vous trouverez des exemples d'activités linguistiques, d'alphabétisme ou de numératie pour les adultes et enfants liées à ces sujets dans la *Section 10.3*.

10.2 QUELS TYPES D'ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE SONT LES PLUS EFFICACES ?

Le type d'activités intégrées à un programme d'apprentissage familial est tout aussi important que les thèmes abordés. Sélectionner la bonne activité d'apprentissage peut permettre de maintenir l'intérêt des participants, en rendant l'apprentissage pertinent et en réduisant les taux d'abandon.

Les mécanismes d'apprentissage des adultes et des enfants sont très similaires. Il est largement admis que les deux apprennent mieux lorsqu'ils :

- ▶ s'impliquent activement (apprendre en faisant plutôt qu'en écoutant)
- ▶ sont respectés en tant qu'individus par l'animateur et les autres membres du groupe ;
- ▶ invités à apporter leurs propres expériences ;
- ▶ capables d'établir un lien direct entre ce qu'ils apprennent et leurs propres vies

C'est pourquoi il est important de donner aux participants l'opportunité de discuter de sujets et de s'informer mutuellement sur la façon dont ils adapteront la session d'apprentissage pour l'exploiter à la maison.

Supposer que les adultes sont peu familiarisés avec des thèmes tels que la lecture avec leurs enfants, l'hygiène à la maison ou les droits humains et en conséquence leur donner des leçons à ces sujets est une erreur. La plupart des parents, et donc de nombreux enfants, ont déjà leurs avis sur toutes ces questions. Si on

leur donne l'opportunité de partager ce qu'ils savent déjà, ils commenceront à apprendre les uns des autres. L'animateur peut ensuite identifier toute idée fautive et exploiter les connaissances existantes.

Les parents, grands-parents et autres éducateurs sont encouragés à se considérer eux-mêmes comme d'importants partenaires de l'apprentissage de leurs enfants. Dans la mesure où les adultes et les enfants passent plus de temps à apprendre ensemble, les liens qui les unissent se resserrent et cette proximité perdure tout au long de leur vie.

Lors de la planification de sessions d'apprentissage pour les enfants et pour les adultes de la famille, les animateurs doivent :

- définir des objectifs clairs et concrets pour chaque activité ;
- demander aux participants ce qu'ils savent sur un sujet avant de donner des informations ;
- limiter chaque session de transmission d'informations (par ex. mini-cours) à un maximum de 15–20 minutes pour garder du temps pour les discussions et activités en groupes ;
- encourager les participants à partager leurs propres expériences et points de vue et valoriser leur contribution ;
- encourager la recherche de solutions par le groupe, pas toujours par l'animateur ;
- changer fréquemment d'activité pour maintenir le dynamisme et l'intérêt du groupe ;
- utiliser des activités stimulantes pour redynamiser le groupe après les pauses ou les longues sessions ;
- intégrer des jeux, saynètes et chansons aux sessions pour tous et en particulier pour les enfants ;
- valoriser la réussite en félicitant les participants plutôt qu'en les critiquant ;
- Encourager les membres du groupe à s'aider les uns les autres dans le cadre des sessions d'apprentissage et en dehors – en créant des groupes d'entraide dédiés à des tâches ou thèmes particuliers, par exemple ;
- aider les individus à développer leurs propres projets pour continuer d'intégrer leur apprentissage à la vie de famille.

10.3 COMMENT L'ALPHABÉTISME, LA NUMÉRATIE ET LA LANGUE PEUVENT-ILS ÊTRE INTÉGRÉS AUX PROGRAMMES D'APPRENTISSAGE FAMILIAL ?

Comme le souligne la *Section 7.2*, certains programmes adoptent une approche très structurée de l'enseignement de l'alphabétisme et de la numératie. Ces programmes requièrent souvent de développer la maîtrise de la langue nationale et sont peut-être plus adaptés à ceux qui souhaitent obtenir un certificat reconnu pour progresser dans l'enseignement supérieur.

Cependant, pour de nombreux participants adultes, une approche plus flexible peut s'avérer plus efficace : les activités d'alphabétisme et de numératie peuvent être adaptées au thème et au groupe, en utilisant la/les langue(s) parlée(s) à la maison comme vecteur d'enseignement, tout en offrant l'opportunité d'apprendre une nouvelle langue tel que nécessaire dans les contextes multilingues.

Un des rôles clés des animateurs d'apprentissage familial consiste à créer des méthodes qui permettront aux adultes et à leurs enfants de pratiquer des activités d'apprentissage constructives et pertinentes intégrant l'expression, l'écoute, la lecture, l'écriture et l'utilisation des chiffres.

La section suivante décrit les techniques et activités de développement de l'alphabétisme, de la numératie et des compétences linguistiques. Nous encourageons les équipes d'apprentissage familial à sélectionner un

vocabulaire, des textes, des exemples de numératie et une langue d'actualité suivant le contexte et le thème de la session.

Connaître l'alphabétisme, la numératie et les pratiques linguistiques existantes

Les animateurs sont invités à déterminer le niveau linguistique, d'alphabétisme et de numératie des participants au programme d'apprentissage familial (voir *Section 1*). Cela implique davantage que de savoir si les participants ont fréquenté l'école, il faut également discuter des points suivants avec les apprenants :

► Comment utilisent-ils déjà l'alphabétisme et la numératie dans leurs vies ?

- Quels types de dossiers écrits tiennent-ils (le cas échéant) ?
- Quels types de textes lisent-ils ?
- Sont-ils à l'aise avec les chiffres écrits et les calculs ?

► Dans quelle(s) finalité(s) faut-il développer l'alphabétisme et la numératie ?

- Pour apprendre à écrire leur nom afin qu'ils puissent voter ou signer lorsqu'ils participent aux réunions communautaires.
- Pour améliorer leurs compétences de lectures afin d'aider leurs enfants à apprendre.
- Pour améliorer leur capacité à gérer l'argent pour soutenir leurs petits commerces.
- Pour améliorer leurs compétences d'écriture afin de créer un comité féminin.

► Quelles langues parlent-ils et avec qui ?

- Quelles langues savent-ils écrire (le cas échéant) et dans quelle finalité ?
- Comment et pourquoi aimeraient-ils développer leurs compétences linguistiques ?

Une fois que cette information est disponible, les animateurs peuvent s'appuyer sur ce que les participants font déjà en renforçant les pratiques existantes et en introduisant petit à petit de nouveaux aspects de l'alphabétisme, de la numératie et de la langue. Vous trouverez des idées d'activités pour soutenir le développement de l'alphabétisme, de la numératie et des compétences linguistiques dans le cadre d'un programme d'apprentissage familial dans la *Partie II*.

Développer la capacité de fournir des informations personnelles et de comprendre des textes et des nombres au sein de la communauté

Fournir aux participants les compétences dont ils ont besoin pour donner des informations et compléter des formulaires est une manière utile de renforcer la confiance en soi en terme d'alphabétisme et de numératie. Pour ce faire, il est possible de :

- parler de tous les différents types d'informations personnelles que les membres de la communauté peuvent avoir à fournir, où (par ex. dans les centres de santé, lorsqu'ils s'inscrivent pour voter ou adressent une demande d'aide à une organisation, rejoignent une bibliothèque communautaire ou inscrivent leurs enfants à l'école) et dans quelle langue ;
- sélectionner les informations les plus fréquemment requises en identifiant les mots clés dans les langues locales et dominantes (par ex. nom, adresse, âge, poids, etc.), apprendre aux participants à reconnaître ces mots et à fournir les informations correspondantes ;

- encourager les participants à apporter tous les formulaires qu'ils peuvent trouver dans la communauté pour discuter de et pratiquer la manière de les remplir (dans les communautés où les textes sont très rares, l'animateur peut avoir à apporter des exemples issus d'autres communautés) ;
- encourager les participants à tenir un journal intime ou un journal d'apprentissage. Pour certains, cela peut consister à pratiquer quelques lettres ou chiffres, pour d'autres à décrire un événement important de la journée, ou à écrire une liste de choses à faire pour le jour suivant ;
- demander aux participants de prendre des photos sur leur téléphone mobile ou de copier dans leur cahier un texte ou des nombres émanant de leur communauté, qu'ils ont compris ou aimeraient comprendre et partager avec le groupe. Ce concept peut également être appliqué aux différentes langues que l'on retrouve au sein de la communauté.



Panneaux de marché à Kinyarwanda (gauche), et en français et en anglais à Kigali, Rwanda.
Photos : Katy Newell-Jones

Soutenir le développement de l'alphabétisme, de la numératie et de la langue en tant que partie intégrante des activités thématiques

L'alphabétisme, la numératie et la langue doivent également être intégrées aux activités thématiques telles que le développement de l'enfant, la santé et la nutrition ou encore les droits de l'enfant.

L'intégration du développement de l'alphabétisme, de la numératie et de la langue aux activités thématiques présente deux aspects : l'un concerne l'utilisation de techniques d'animation fournissant un soutien actif (plus d'informations à ce sujet dans la *Section 7*) ; l'autre utilise des activités d'alphabétisme, de numératie et de pratique linguistique liées au thème de la séance. Ci-dessous, quelques thèmes courants et activités pertinentes :

- Santé et nutrition.** Les participants écrivent une liste de courses pour préparer un repas sain et calculent le prix ; examinent l'emballage de médicaments courants pour comprendre les textes ; ou discutent des affiches et panneaux de centres de santé locaux.
- Agriculture et production alimentaire.** Les participants calculent la quantité de graines requises pour une nouvelle culture, en examinant un sac de fertilisant et en comprenant les textes et chiffres principaux.

- ▶ **Protéger l'environnement local.** Les participants conçoivent une affiche portant sur un thème pertinent pour la communauté, soulignant les risques de « pollution ».
- ▶ **Développement de compétences génératrices de revenus et de compétences commerciales.** Les participants conçoivent une simple fiche de suivi pour une petite entreprise en utilisant la langue locale et des photos ou développent un plan d'activités pour une nouvelle entreprise.
- ▶ **Violence domestique, pacification et résolution de conflits.** Par deux, les participants discutent dans la langue locale des situations où ils se sont sentis menacés ou bien où ils ont été témoins de menaces de violence domestique envers d'autres personnes. Ils peuvent choisir de produire une image, un poème ou une histoire avec le reste du groupe. Le groupe discute des solutions possibles.

Lecture de mots entiers et approches phonétiques de l'alphabétisme

Il existe un débat permanent autour des différentes approches de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Dans les grandes lignes, certaines approches reposent sur la reconnaissance de mots entiers tandis que d'autres se concentrent plus sur les sons des lettres et combinaisons de lettres (phonèmes).

Reconnaître les sons des lettres et être conscient des combinaisons simples dans différentes langues peut être très utile à la fois pour la lecture et l'écriture. L'Image 6 décrit six activités motivantes reposant sur l'approche phonétique, qui peuvent être adaptées aux thèmes des séances. Par exemple, décomposer les mots « di-a-bè-te » et « in-su-li-ne » en syllabes peut être utile lors d'une séance sur le diabète et la santé.

Tâches	Définition	Exemple
Isolement des phonèmes	Reconnaître les sons des mots isolément	Quel est le premier son de pâte ? (/p/)
Identification des phonèmes	Reconnaître le son commun à différents mots	« Dîtes-moi le son commun aux mots suivants : bike, boy et bell » (/b/)
Catégorisation des phonèmes	Reconnaître le mot au son dépareillé dans une série de trois ou quatre mots	« Quel mot ne fait pas partie de la série ? bun, bun, rug » (rug)
Combinaison des phonèmes	Écouter une série de sons prononcés séparément et les combiner pour former un mot reconnaissable	« Quel mot est /s//k//u//l/? » (school)
Segmentation des phonèmes	Décomposer un mot en sons en marquant ou comptant les sons ou en prononçant et en séparant chaque son par une marque	« Combien de phonèmes compte le mot ship » (trois /sh//i//p/)
Suppression d'un phonème	Reconnaître quel mot reste lorsqu'un certain phonème a été supprimé	« Que donne smile sans le /s/? » (mile)

Image 6. Six activités de sensibilisation phonétique
Source : École à charte publique de Briya (Briya Public Charter School)

Activités à pratiquer ensemble par les adultes et enfants pour soutenir le développement précoce de la langue, de la lecture, de l'écriture et de la numérotique

Les enfants engagés dans un processus d'apprentissage actif avec leurs parents ou d'autres adultes de la famille étendue ont tendance à mieux réussir à l'école que ceux issus de familles où cet apprentissage n'intervient pas.

Dans certaines communautés, jouer avec les enfants et les aider à apprendre ne fait pas du tout partie des traditions. Ce concept doit alors être introduit auprès des adultes et sa valeur doit leur être expliquée. Les adultes qui ne lisent et n'écrivent pas très bien eux-mêmes peuvent avoir besoin de se rassurer et de comprendre qu'ils peuvent tout de même aider leurs enfants à se préparer à la lecture et à l'écriture, tout en apprenant eux-mêmes en parallèle.

Le meilleur moyen d'introduire des activités parents-enfants auprès des adultes, c'est la démonstration. Voici quelques exemples :

- parler aux enfants dès leur naissance de sorte qu'ils entendent la langue dès leurs premières semaines et commencent petit à petit à identifier et à répéter des mots ;
- adresser des questions ouvertes aux jeunes enfants de sorte qu'ils soient encouragés à répondre autrement que par « oui » et « non », en puisant dans le vocabulaire qu'ils développent au quotidien ;
- partager des livres, regarder des images, parler d'elles, raconter des histoires et demander aux enfants ce qu'ils voient, ce qu'ils pensent qu'il se passe, de quelle couleur sont différents objets, ce qui pourrait se passer ensuite, etc. ;
- chanter des comptines et des chansons traditionnelles pour les enfants, de sorte qu'ils en apprennent progressivement les paroles et soient capables de les chanter eux-mêmes, puisque la plupart des cultures possèdent des chansons ou comptines traditionnelles pour les petits ;
- introduire le dessin et le coloriage, qui aident les adultes et les enfants à développer leur motricité fine nécessaire à l'écriture ;
- introduire les sons et formes des lettres, des mots simples, et reconnaître les nombres, les lettres et les mots au sein de et autour de la communauté (par ex. les nombres figurant sur les pièces de monnaie, les lettres et chiffres sur les véhicules, les noms de lieux). Ces activités peuvent être adaptées au stade de développement de l'enfant ;
- compter ensemble avec leurs enfants : des marches, personnes, doigts, légumes ou autres objets de l'environnement de l'enfant ;
- comparer les tailles, quantités ou poids de légumes, seaux, animaux ou riz par exemple.

Toutes ces activités peuvent être effectuées dans la langue locale ou une nouvelle langue. Elles doivent être détendues et amusantes, et pouvoir se pratiquer partout : pendant les tâches ménagères, dans les champs, au marché ou dans un bus. Elles encouragent le développement de la langue, la reconnaissance des sons, le séquençage, la créativité, l'écoute et la mémoire, et peuvent renforcer les relations entre les adultes et les enfants et développer un sens de la valeur des livres, des histoires et des nombres chez l'enfant.

Les activités sont également l'occasion pour les adultes de renforcer leur propre apprentissage ou de pratiquer des connaissances récemment acquises. Vous trouverez des idées supplémentaires et exemples d'activités dans la *Partie 2*.

CONTRÔLE, ÉVALUATION ET RECHERCHE

11

Cette section aborde quatre points clés :

- 11.1 COMMENT CONTRÔLER EFFICACEMENT LES PROGRAMMES D'APPRENTISSAGE FAMILIAL ?
- 11.2 COMMENT OBTENIR DES RETOURS CONCERNANT L'EFFICACITÉ DES ACTIVITÉS ?
- 11.3 COMMENT EXPLOITER LES INFORMATIONS ISSUES DU CONTRÔLE ET DE L'ÉVALUATION ?
- 11.4 COMMENT ÉVALUER L'IMPACT DES PROGRAMMES D'APPRENTISSAGE FAMILIAL ?

Le **contrôle** est le processus permettant de mesurer si les aspects d'un programme sont « sur la bonne voie » par rapport au plan d'activités et au budget, et c'est une manière d'obtenir des retours concernant l'efficacité des activités d'un programme. Les informations issues du contrôle influencent la manière dont l'équipe d'un programme priorise son temps et ses ressources. *L'image 7* illustre le mini-cycle du contrôle, de l'évaluation et des plans de modification (en vert) qui doit intervenir tout au long d'un programme.

L'**évaluation** est le processus de détermination de l'efficacité des activités du projet pour atteindre les objectifs et résultats d'un programme.

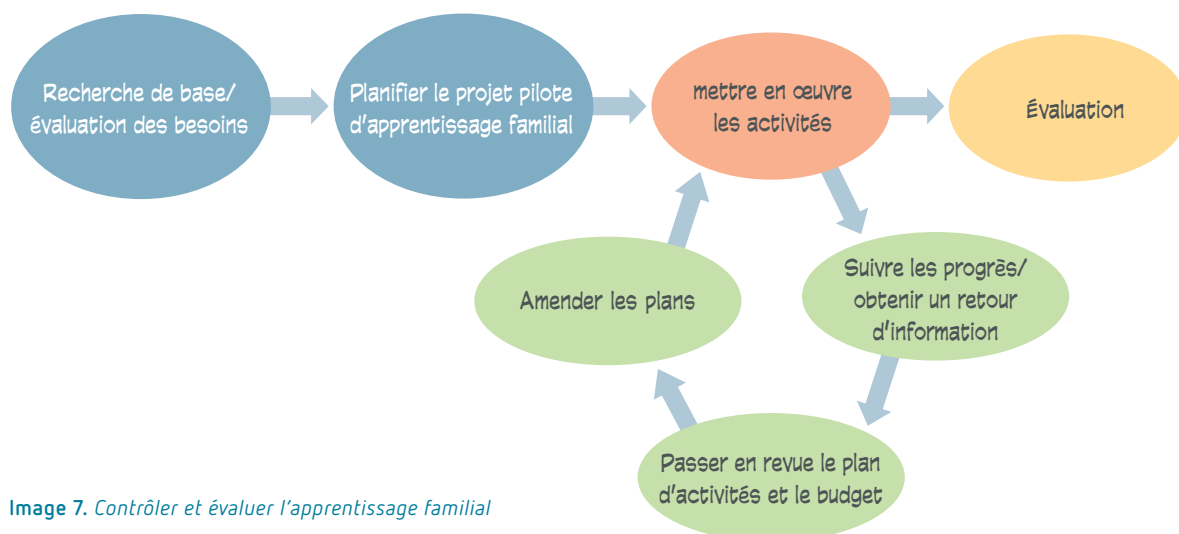


Image 7. Contrôler et évaluer l'apprentissage familial

Le contrôle et l'évaluation sont essentiels pour garantir la qualité de programmes d'apprentissage familial, et ils doivent donc être intégrés aux processus de planification et de mise en place. Un contrôle et une évaluation efficaces sont tout aussi importants que l'implication des participants ou la formation des animateurs, et ils ne doivent pas se limiter à l'établissement de rapports destinés aux donateurs. Les résultats découlant d'un contrôle et d'évaluations bien menés peuvent sensiblement améliorer la qualité d'un programme et son impact sur les vies des participants.

Pour les programmes d'envergure, le ministère de l'éducation ou l'organisation initiatrice sont souvent responsables de la supervision des contrôles et évaluations. Lorsque les programmes sont mis en place par un organisateur local, cette responsabilité doit être confiée à un membre de l'équipe centrale du programme.

Un contrôle et des évaluations efficaces peuvent également offrir des preuves tangibles des réussites et échecs d'un programme, qui pourront être utilisées pour :

- **aider à la comptabilité destinée aux financeurs du programme ;**
- **soutenir le développement futur du projet ;**
- **appuyer les demandes de financement ;**
- **contribuer au développement de politiques.**

11.1 COMMENT OPÉRER UN CONTRÔLE EFFICACE DES PROGRAMMES D'APPRENTISSAGE FAMILIAL ?

Un programme doit posséder :

- **un ensemble de résultats et indicateurs (voir la *Section 6*) ;**
- **un plan d'établissement intégrant un calendrier des événements et activités, et des valeurs cibles pour les différents éléments du programme, associées à un budget réaliste (voir la *Section 8*) ;**
- **un plan de contrôle et d'évaluation.**

Le plan de contrôle et d'évaluation est un simple système de collecte et d'enregistrement de données pertinentes dès le lancement du programme. Les informations concernant les indicateurs définis doivent être collectées de manière routinière si possible, de sorte que le processus de contrôle puisse progresser avec fluidité.

Si un programme vise à augmenter l'implication des parents auprès des écoles de leurs enfants, par exemple, un système simple doit être mis en place pour enregistrer ces informations.

Exemple de plan de contrôle et d'évaluation

Résultats :

Implication plus forte des parents au sein de l'école de leurs enfants.

Indicateurs :

1. Pourcentage de parents impliqués dans le programme d'apprentissage familial qui ont rendu visite à l'école pour parler des progrès de leurs enfants.
2. Exemples de parents suivant le programme d'apprentissage familial qui participent aux réunions de parents d'élèves ou sont bénévoles auprès de l'école.

Données à collecter	Comment et quand ?	Par qui ?
Date des visites et noms des parents qui rendent visite au professeur ou au professeur principal pour parler des progrès de leurs enfants.	Cahier conservé par le professeur, mis à jour lorsqu'un parent se rend à l'école.	Professeur de la classe et professeur principal
Nom des parents participant aux réunions de parents d'élèves.	Procès-verbaux de toutes les réunions de parents d'élèves.	Secrétaire / administrateur scolaire
Enregistrement des noms de tous les parents bénévoles pour l'école.	Liste de tous les adultes bénévoles et de l'aide qu'ils apportent.	Secrétaire / administrateur scolaire
Groupes de parents bénévoles à l'école de leurs enfants.	Images, notes ou descriptions courtes suite à une discussion concernant le bénévolat pour l'école.	Participants au dispositif d'apprentissage familial avec l'aide de l'animateur

La coopération de toute l'équipe du programme est indispensable pour garantir un contrôle efficace. Les animateurs sont plus susceptibles de tenir des dossiers précis s'ils savent dans quelle mesure cela aidera le programme à atteindre ses objectifs et sont encouragés à souligner cette contribution pour les financeurs. Cela vaut donc la peine de prendre le temps de vérifier que tous les membres de l'équipe savent quelles informations sont collectées et pourquoi.

En ce qui concerne la collecte des données, des registres de séances à jour peuvent améliorer la fréquentation en alertant le personnel en cas d'absences répétées de certains participants. De même, les rapports concernant la régularité avec laquelle les parents lisent avec leurs enfants permettent de déterminer si la lecture est devenue une habitude à la maison.

En plus de décider *quelles* données collecter, les équipes du programme doivent déterminer *comment* ces données seront stockées et exploitées. Parmi les questions clés en la matière figurent les suivantes :

- ▶ De la collecte de quelles informations chaque membre de l'équipe est-il responsable ?
- ▶ Qui gérera la base de données centrale ? Qui saisira les données collectées ?
- ▶ Qui peut accéder à quelles données du projet ?

- Existe-t-il des informations personnelles dont il faut préserver la confidentialité ou qui doivent être enregistrées de manière anonyme ?
- À quelle fréquence faut-il mettre à jour les dossiers, et qui s'en chargera ?
- Quand les données seront-elles analysées, et par qui ?
- Les données stockées sont-elles disponibles dans un format approprié pour pouvoir être croisées et fournir des informations rapidement et précisément afin d'appuyer la prise de décisions et l'établissement de rapports ?

11.2 COMMENT OBTENIR DES RETOURS CONCERNANT L'EFFICACITÉ DES ACTIVITÉS ?

Obtenir des retours des participants est une composante clé d'un programme d'apprentissage familial efficace, qui alimente directement les rapports de contrôle établis par l'équipe du programme.

L'obtention de retours ne doit pas nécessairement être complexe. Des fiches de retour simples et amusantes à l'image de celle présentée dans l'Image 8 du Projet d'alphabétisation familiale de Clare peuvent fournir des informations précieuses au niveau local.

3 choses que j'ai aimées/acquises pendant mon cours

3 things I have enjoyed / gained from my course:

3 choses que je changerais dans mon cours

3 things I would change about my course:

Nom :
Je voudrais en savoir plus sur

Used for Short Courses

Family Learning in Action
pages 53/54

Utilisé pour les cours de courte durée

Apprentissage familial en pratique
Pages 53/54

Image 8. Fiche de retour des participants créée par le Projet d'alphabétisation familiale de Clare

Les représentants de parents peuvent également rencontrer l'équipe du programme pour donner des retours verbaux au nom du reste du groupe. De nombreuses organisations ont développé des systèmes pour garantir que les retours soient examinés et que les leçons qui en découlent soient utilisées pour améliorer le programme local et l'organisation ou l'institution dans son ensemble. Fédération des programmes d'éducation de la petite enfance, familiale et communautaire.

Des retours cadrés

Une ONG palestinienne, la Fédération des programmes d'éducation de la petite enfance, familiale et communautaire, dirige un programme impliquant 1 000 familles dans huit villages aux abords de Jérusalem. Son objectif consiste à changer les mentalités concernant la violence à l'égard des femmes et les discriminations dont souffrent les filles et les femmes. Le programme intègre un cadre structuré pour obtenir des retours localement, lesquels sont utilisés pour influencer la prise de décision au niveau local et national.

Les retours concernant l'efficacité du programme et les défis auxquels il fait face sont obtenus lors des réunions locales hebdomadaires. Ces retours alimentent des réunions mensuelles du personnel au niveau régional et un colloque national annuel. Une évaluation (évaluer, contrôler et assurer un retour de données) intervient chaque année et une évaluation de l'impact est réalisée tous les trois à cinq ans.

À chaque stade du processus, les découvertes provenant de ces recherches sont communiquées à l'équipe locale du programme pour l'informer de l'établissement de celui-ci. Elles sont également communiquées plus haut dans l'organisation pour orienter sa stratégie et la conception et la mise en place de nouveaux programmes. (UIL, 2009c)

11.3

COMMENT EXPLOITER LES INFORMATIONS ISSUES DU CONTRÔLE ET DE L'ÉVALUATION ?

Au-delà de la collecte permanente de données de contrôle ou de retours, il faut définir des dates spécifiques auxquelles l'équipe du programme examine les données, évalue les progrès accomplis et, fait plus important, décide des modifications à apporter. Pour que ce processus soit plus efficace, tous les membres de l'équipe du programme doivent se demander en permanence :

- ▶ Les activités se déroulent-elles comme prévu ?
- ▶ Comment pourraient-elles être améliorées ?
- ▶ Contribuent-elles aux résultats visés ?
- ▶ À quels ajustements faut-il procéder ?

Les réunions d'évaluation doivent être suffisamment fréquentes pour prendre des mesures correctives si nécessaire, mais pas trop pour ne pas interrompre la mise en place du programme.

Une étude de contrôle et d'évaluation peut être particulièrement motivante puisque qu'elle permet à l'équipe de constater les progrès réalisés et s'assurer que les retards et autres difficultés seront discutés et que des modifications seront apportées.

Le contrôle et l'évaluation des données peuvent être utilisés pour répondre à trois questions liées mais qui méritent d'être abordées séparément. Ces questions sont les suivantes :

1. Le programme est-il sur la bonne voie ?

L'équipe doit examiner le plan d'établissement, le budget et les différentes données de contrôle collectées de manière routinière pour décider si ces activités se déroulent comme prévu, dans les délais et le budget impartis, et si elles atteignent leurs cibles. Si non, l'équipe doit explorer les obstacles et défis en cause et déterminer s'il convient de prendre des mesures pour remettre le programme sur les rails ou si des plans doivent être modifiés pour conserver des attentes réalistes.

2. Comment les activités peuvent-elles être améliorées ou modifiées ?

Cela requiert d'examiner les données de retour obtenues auprès des participants et de déterminer l'efficacité des activités précédentes et si celles-ci doivent être améliorées.

Par exemple, il est possible que le contrôle des données relatives à la formation des animateurs indique que le nombre d'animateurs féminins et masculins requis a été formé à temps. Cependant, les retours de stagiaires peuvent indiquer que les animateurs ne se sentent pas suffisamment en confiance pour travailler auprès des parents à l'issue de leur formation, que les animateurs hommes sont mal à l'aise à l'idée de discuter des thèmes relatifs aux droits de la femme ou que certaines des animatrices manquent de confiance dans leurs propres compétences linguistiques et d'alphabétisme. S'ils sont ignorés, certains problèmes peuvent avoir des retombées sur d'autres activités du programme. Ainsi, là où la formation semble réussie du point de vue du contrôle, le retour identifie d'autres défis dont l'équipe doit tenir compte avant de passer à la phase suivante.

3. Données d'évaluation et de contrôle – que nous disent-elles de la réalisation des résultats du programme ?

Il faut examiner toutes les données collectées et se poser des questions plus larges concernant la manière dont les activités s'orientent vers la réalisation des résultats du programme.

Les points clés en la matière comprennent :

- Les données collectées portent-elles sur chacun des résultats et indicateurs du programme ? Existe-t-il des lacunes et si oui, comment celles-ci peuvent-elles être comblées ?
- Quels sont les preuves attestant la réalisation des résultats du programme ?
- Le programme d'activités doit-il être modifié ? Si oui, quelles modifications des plans d'établissement et du budget sont nécessaires ?

11.4 COMMENT ÉVALUER L'IMPACT DES PROGRAMMES D'APPRENTISSAGE FAMILIAL ?

L'impact d'un programme peut être estimé au regard des changements qu'il apporte. Cela implique de comparer les personnes, les familles et la communauté avant et après leur participation à un programme. L'évaluation de l'impact repose donc sur des données fiables (voir *Section 1*) collectées au début d'un programme d'apprentissage familial et sur des informations comparables collectées durant l'évaluation de l'impact après la mise en place d'un programme.

Évaluer l'impact d'un programme d'apprentissage familial est une tâche complexe et ardue. L'apprentissage familial peut donner lieu à toute une série de changements, dont certains sont très facilement mesurables. Une meilleure réussite des filles à l'école, par exemple, peut être mesurée en fonction des taux d'inscription et de poursuite de l'école ou de progression du niveau primaire au niveau secondaire à différents moments.

Les programmes d'apprentissage familial provoquent également une évolution des comportements. Cela peut se traduire par l'autonomisation des personnes pour apporter des changements inattendus dans leurs vies, qui étaient imprévisibles avant le début du programme. Quand Tostan a lancé son programme d'autonomisation de la communauté dans les villages du Sénégal, ils ne s'attendaient pas à ce que l'abandon de l'excision soit un de ses résultats. Pour certains changements, il n'est pas toujours possible de faire une comparaison *avant/après*. À la place, nous devons nous fier aux rapports d'évolution des différents acteurs, appuyés par différentes sources.

Évaluer l'impact du développement de l'alphabétisme, de la numératie et de la langue est une tâche complexe. De nombreux gouvernements ont développé des outils d'évaluation de la lecture, de l'écriture et de la numératie chez les enfants et les adultes de différents niveaux. Ceux-ci présentent l'intérêt de produire des résultats standardisés comparables d'un programme, d'un sous-secteur éducatif et d'une région géographique à l'autre. Cependant, les tests standardisés ne déterminent pas si les participants utilisent réellement leurs compétences au quotidien ou si ces compétences ont amené des changements significatifs dans leurs vies.

Il est possible de se faire une meilleure idée du changement qu'induit un programme si les apprenants tiennent un journal hebdomadaire des situations dans lesquelles ils ont lu, écrit ou utilisé les nombres pour réaliser quelque chose dans leur vie qu'ils n'auraient pu imaginer auparavant, par exemple. D'autres exemples pourraient consister à être capable de contrôler un prix pour ne pas se faire escroquer, à écrire un mot pour l'école concernant l'uniforme d'un enfant, ou à mettre une affiche sur un marché pour créer un nouveau groupe de femmes. Ces méthodes peuvent paraître informelles, mais elles donnent souvent aux animateurs, participants et évaluateurs une idée plus claire de l'impact d'un programme sur la vie quotidienne des gens.

Certains organisateurs de programmes d'apprentissage familial parviennent à obtenir des fonds pour engager un consultant ou une organisation externe afin qu'il/elle réalise l'évaluation de l'impact. Généralement une étude d'évaluation externe a plus de poids auprès des donateurs et législateurs puisqu'elle apporte une perspective nouvelle et objective sur le programme.

La réalisation d'une évaluation de l'impact externe peut cependant être coûteuse. Mais il existe quelques solutions pour réduire les coûts. Par exemple :

- ▶ **Utiliser une personne ou une organisation externe pour superviser l'évaluation de l'impact en recourant à l'équipe du programme, la communauté ou des bénévoles pour collecter la plupart des données.**
- ▶ **Créer un partenariat avec une université qui a accès à des fonds de recherche ou des étudiants souhaitant gagner en expérience en participant à un projet de recherche.**

Les partenariats entre organisations gouvernementales, organisations communautaires et universités peuvent bénéficier à toutes les parties, en leur offrant l'occasion d'échanger des expériences et de développer leurs capacités. Les universités apportent souvent leur expertise pour les techniques allant de la conception de recherches expérimentales standardisées aux techniques d'évaluation de l'impact. De tels partenariats peuvent donner naissance à une étude rigoureuse de l'impact, qui fournisse des preuves aux législateurs pour qu'ils continuent d'investir dans l'apprentissage familial.

Le partenariat avec d'autres organisations communautaires peut permettre une évaluation mutuelle de l'impact des programmes de chacune. Bien que l'évaluation ne soit pas aussi « objective » que lorsqu'on fait appel à un consultant indépendant ou une organisation séparée, cela peut apporter un point de vue externe sur les deux programmes et développer la capacité des deux organisations à effectuer des évaluations d'impact.

Quelle que soit la personne qui effectue l'évaluation d'impact, il est recommandé de veiller aux points suivants :

- Le processus doit être consultatif et impliquer un large éventail d'acteurs et de groupes.
- Le progrès doit être évalué en fonction des résultats visés par le programme et des indicateurs correspondants *et* l'évaluation doit également tenir compte de tout impact inattendu.
- Il convient de procéder à une collecte de données quantitatives et qualitatives.
- Les participants doivent être interrogés pour savoir ce qui s'est passé dans leurs vies après avoir participé au programme d'apprentissage familial, pas uniquement concernant les compétences qu'ils ont acquises.
- Un rapport préliminaire doit être mis à disposition des donateurs (si possible), du groupe consultatif et des partenaires de consultation clés avant d'être finalisé.
- Le rapport final doit être publié dans un format, un style et une langue facilement accessibles aux acteurs, aux partenaires et à la communauté.

Études d'évaluation en partenariat avec des universités

La Fondation pour l'éducation des mères et de leurs enfants (AÇEV) en Turquie a fait de la recherche un élément central de ses programmes. Le service de contrôle et d'évaluation de l'AÇEV travaille en partenariat avec des universités qui effectuent la plupart des recherches. Une étude de référence détaillée alimente la conception de tous les programmes et constitue la base des évaluations d'impact externes. L'étude initiale de l'AÇEV s'est tenue sur quatre ans. Une étude longitudinale menée sur 22 ans a permis de suivre les participants d'un programme d'enrichissement à domicile, maintenant âgés de 25 à 27 ans. La récente recherche d'évaluation sur le Programme d'appui aux pères a révélé que les pères ayant participé s'occupent davantage de leurs enfants, adoptent des approches éducatives moins autoritaires et plus démocratiques, communiquent mieux avec les autres membres de la famille et ont développé un réseau d'aide réunissant des pères aux passés divers. (Kagıtcıbası, 2005)



LISTE DE CONTRÔLE À L'INTENTION DES ORGANISATEURS QUI LANCENT UN PROGRAMME D'APPRENTISSAGE FAMILIAL PILOTE

12

Cette liste d'auto-évaluation est destinée à être utilisée par les institutions et organisations grandes et petites qui envisagent de lancer un programme d'apprentissage familial pilote.

La façon la plus utile d'utiliser cette liste de contrôle consiste à former un petit groupe (quatre à six personnes) qui se rencontrent pour travailler sur chaque point.

Aborder les points les uns après les autres et définir s'ils ont été complètement réglés, partiellement ou pas du tout. Identifier les mesures complémentaires qui s'imposent.

Le réel intérêt de cet exercice réside dans la discussion suscitée lors de l'examen des différents points, et l'identification des domaines où une planification supplémentaire serait bénéfique.

Comprendre le contexte et les besoins d'apprentissage

Activités	Non	Partiel	Oui
Un plan intégrant des méthodes et stratégies pertinentes et culturellement appropriées a-t-il été développé pour l'analyse de la situation ?			
Le contexte politique (national et régional) a-t-il été étudié et analysé et les opportunités politiques ont-elles été identifiées ?			
Un profil communautaire a-t-il été préparé pour les communautés cibles en consultant les leaders et membres de la communauté ? Celui-ci intègre-t-il les aspects socioéconomique, culturel et linguistique ?			
Les besoins d'apprentissage de la communauté ont-ils été identifiés ? Comprennent-ils les besoins linguistiques, d'alphabétisme et de numératie ?			
Les ressources d'apprentissage au sein des communautés cibles à même de soutenir le programme (par ex. un lieu approprié pour la tenue des classes, des locaux volontaires pour assumer la fonction d'animateurs, des professionnels de santé pouvant apporter des contributions pertinentes) ont-elles été identifiées ?			

Principes transversaux			
Activités	Non	Partiel	Oui
Le programme adopte-t-il une approche fondée sur les droits, intégrant activement les droits humains et en particulier les droits des filles et des femmes, des enfants et des personnes souffrant de handicap ?			
Les personnes vulnérables telles que les femmes et les personnes souffrant de handicap ont-elles été activement impliquées dans la consultation et la conception du programme ?			
Des composantes de développement des compétences linguistiques, d'alphabétisme et de numératie ont-elles été intégrées au programme ?			
L'équipe a-t-elle tenu compte de chacun des principes d'interdisciplinarité dans le développement du programme d'apprentissage familial ?			
Un accord a-t-il été trouvé s'agissant des principes qui guideront le programme pilote ?			

Participants			
Activités	Non	Partiel	Oui
Les participants au programme ont-ils été identifiés ?			
Le processus de recrutement a-t-il spécifiquement ciblé les familles marginalisées et vulnérables ?			
Les discussions concernant le programme ont-elles impliqué la communauté dans son ensemble ?			
Les participants potentiels ont-ils été impliqués dans la planification pour garantir que le contenu résonne avec leur vécu ?			

Partenaires et partenariats			
Activités	Non	Partiel	Oui
Les principaux partenaires nationaux ont-ils été identifiés et contactés ?			
Des accords ont-ils été conclus avec les autorités locales, signalant le type de soutien qu'elles sont capables de et disposées à offrir ?			
Des accords ont-ils été envisagés avec des partenaires locaux (par ex. les écoles, ONG) ?			
Les comités communautaires (par ex. éducatifs, de santé, sur le handicap) souhaitent-ils promouvoir activement le programme d'apprentissage familial ?			

Financement

Activités	Non	Partiel	Oui
Le programme a-t-il défini un budget entièrement chiffré pour le premier cycle de mise en place (pilote), intégrant les activités du projet, les frais de transport et éventuels salaires au titre des activités ?			
Le financement initial du premier cycle de mise en place (pilote) du programme a-t-il été obtenu ?			
Existe-t-il une stratégie d'obtention de financements futurs et de garantie de la durabilité du programme ?			

Objectifs, résultats et indicateurs du programme

Activités	Non	Partiel	Oui
Le programme est-il lié à une quelconque politique nationale ou à des priorités de développement de l'apprentissage familial ?			
Le programme est-il lié ou contribue-t-il à un but visé par un des Objectifs de développement durable ?			
Le programme est-il lié à des attentes générales vis à vis de l'apprentissage familial ?			
Le programme a-t-il défini un ensemble de résultats et d'indicateurs ?			

Structure du programme

Activités	Non	Partiel	Oui
L'approche globale et le « modèle » d'apprentissage familial ont-ils été convenus ?			
A-t-on convenu de la façon dont l'alphabétisme, la numératie et la langue s'intégreront à la structure du programme ?			
A-t-on convenu de la façon d'intégrer les préoccupations locales au programme ?			

Gestion du programme			
Activités	Non	Partiel	Oui
Une structure de gestion du programme prévoyant rôles et responsabilités a-t-elle été convenue ?			
Des systèmes de consultation permanente de la communauté ont-ils été mis en place ?			
La structure de l'équipe du programme et notamment des animateurs a-t-elle été définie ?			
Le programme possède-t-il un plan de mise en place chiffré pour la première année, intégrant des informations concernant le calendrier, la longueur et les lieux des séances d'apprentissage familial ?			

Formateurs et animateurs			
Activités	Non	Partiel	Oui
Des descriptions de poste et contrats de travail ont-ils été rédigés pour les animateurs ?			
Des animateurs ont-ils été recrutés ?			
Une formation des animateurs a-t-elle été planifiée et chiffrée et a-t-il été convenu des dates, lieux et du nombre d'animateurs nécessaire ?			
Des processus ont-ils été identifiés et planifiés pour soutenir les animateurs au quotidien ?			

Contenu du programme			
Activités	Non	Partiel	Oui
Un plan d'ensemble a-t-il été rédigé et les thèmes clés du programme pilote ont-ils été choisis ?			
Les sessions d'apprentissage planifiées recourent-elles aux approches participatives et intègrent-elles des activités stimulantes telles que des histoires, du théâtre, des jeux et des chansons ?			
Des activités ont-elles été intégrées à <i>chaque</i> session pour développer les compétences linguistiques, d'alphabétisme et de numératie chez les adultes et les enfants ?			
Des supports d'apprentissage ont-ils été trouvés ou conçus pour le programme pilote ?			

Contrôle et évaluation

Activités	Non	Partiel	Oui
Un plan de contrôle et d'évaluation a-t-il été développé et des outils de collecte de données ont-ils été conçus ?			
Des méthodes de collecte de retours auprès des apprenants concernant l'efficacité des activités ont-elles été conçues ?			
Un planning a-t-il été convenu pour analyser les données de contrôle et d'évaluation et faire des recommandations de modification des activités du programme ?			
Un plan a-t-il été élaboré pour régir l'évaluation d'impact du programme ?			

SUPPORTS ET ACTIVITÉS

La *Partie II* des présentes lignes directrices offre des exemples de supports et d'activités qui peuvent être utilisés dans le cadre des programmes d'apprentissage familial. L'analyse de la situation réalisée au début du développement d'un programme d'apprentissage familial (voir *Partie II, Section 1*) aide à identifier les supports d'apprentissage existants, qui peuvent être utilisés ou adaptés pour le programme. Une fois les besoins d'apprentissage du groupe cible et les objectifs et autres caractéristiques clés du programme établis, le type d'apprentissage et les ressources d'enseignement requises doivent également être définis, en tenant compte des aspects importants suivants :

- ▶ La structure du programme d'apprentissage familial (*Section 7*), puisqu'elle dicte la nature et le format des supports nécessaires.
- ▶ Les compétences et connaissances que les apprenants visent à développer.

La *Partie II* explore les deux questions suivantes :

13. QUELS TYPES DE SUPPORTS CONVIENNENT AUX PROGRAMMES D'APPRENTISSAGE FAMILIAL ?

14. QUELS TYPES D'ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE ET DE SUPPORTS SONT LES PLUS EFFICACES ?

Elle répond à ces questions en fournissant :

- ▶ un ensemble de critères de qualité communs appliqués aux supports d'apprentissage intergénérationnel et familial ;
- ▶ des exemples de supports efficaces ;
- ▶ des idées d'activités à pratiquer par les adultes et les enfants apprenant ensemble.

PARTIE 2



13

QUELS TYPES DE SUPPORTS CONVIENNENT AUX PROGRAMMES D'APPRENTISSAGE FAMILIAL ?

Une fois les thèmes du programme d'apprentissage familial déterminés, les animateurs ont besoin d'une série de supports d'apprentissage et d'activités adaptés aux enfants et aux adultes, qui développent les compétences linguistiques, d'alphabétisme et de numératie à différents niveaux.

Il existe de nombreuses fiches d'activités disponibles par le biais d'un réseautage avec des organisations déjà impliquées dans l'apprentissage familial et d'autres programmes similaires. Les ressources existantes seront utiles aux organisations qui développent un programme d'apprentissage familial pour la première fois et ont besoin d'activités qui puissent être pratiquées ensemble par les parents et leurs enfants.

La quasi-totalité des programmes d'apprentissage familial doivent développer des supports spécifiques à la communauté, aux thèmes et aux participants. Parmi les questions que les organisateurs du programme doivent se poser au sujet des supports figurent :

- ▶ Quels sont les supports déjà accessibles ?
- ▶ Dans quelle(s) langue(s) ?
- ▶ Comment peuvent-ils être adaptés ?
- ▶ Quels autres supports faut-il développer ?
- ▶ Quel est le budget alloué au développement, à la production, à la distribution et au stockage des supports ?
- ▶ Qui développera ces supports ?
- ▶ Dans quelles quantités seront-ils produits ?
- ▶ Où les supports seront-ils produits au niveau national, régional ou local ?
- ▶ Comment seront-ils distribués et combien cela coûtera-t-il ?
- ▶ Où les supports seront-ils stockés ?
- ▶ Qui y aura accès ?

13.1 CRITÈRES DE QUALITÉ DES SUPPORTS D'APPRENTISSAGE EFFICACES

Les organisateurs de programmes d'apprentissage familial chevronnés du monde entier ont développé six principes et critères clés pour concevoir des supports d'apprentissage familial efficaces.

➔ 1. Appropriatifs et autonomisants

Les supports doivent être clairs (simples et clairement structurés), sûrs et doivent permettre l'appropriation et l'utilisation autonome par les apprenants, à leur rythme. Comprendre, et par conséquent exploiter pleinement les supports d'apprentissage selon leur disponibilité et leurs besoins permet aux apprenants de prendre le contrôle et de gagner en autonomie. En d'autres termes, les supports doivent favoriser un apprentissage autonome qui puisse également se faire à la maison.

➔ 2. Orientés sur les apprenants et respectueux de la culture et la langue

Les supports doivent être pertinents et porter sur les expériences et besoins des participants. Ils doivent également être compatibles avec les ressources disponibles pour les participants. Si possible, les participants doivent pouvoir opérer un choix parmi différents livres disponibles, suivant leurs intérêts. Ils doivent être capables de « manipuler » les supports et de les emporter à la maison. Les supports de lecture et exercices doivent être présentés de sorte qu'ils ne rendent pas les apprenants dépendants de l'animateur, mais plutôt que celui-ci accompagne leur apprentissage. Si possible, les supports doivent inclure une rubrique de contact personnel.

Si possible, les supports doivent également répondre aux besoins linguistiques des apprenants. Dans les environnements multiculturels et multilingues dans lesquels on parle plusieurs langues dans un même pays, les apprenants peuvent avoir besoin d'acquérir des compétences linguistiques et d'alphabétisme dans une ou plusieurs autre(s) langue(s). Une analyse ciblée de la situation peut fournir des informations en la matière (voir la *Section 1.2*). Les supports doivent non seulement être proposés dans la/les langue(s) que les participants comprennent, mais également permettre le développement de nouvelles compétences linguistiques. Les supports bilingues doivent représenter une approche efficace de la préservation d'une langue et du développement de compétences dans une seconde langue.

La langue est un élément essentiel, de même que la culture. Tel qu'expliqué au fil du document, il est extrêmement important de prendre en compte, reconnaître et valoriser la/les culture(s) des apprenants. De même, les supports d'enseignement et d'apprentissage utilisés dans tout programme d'apprentissage (familial) doivent développer les connaissances existantes des apprenants et proposer des exemples et un contenu qui résonne avec leurs traditions et leurs cultures. C'est particulièrement important dans les programmes intergénérationnels qui misent sur le partage d'expériences entre différentes générations pour préserver le savoir traditionnel. Les supports de lecture doivent également être sensibles à la question du genre et équilibrés.

➔ 3. Orientés sur la pratique et interactifs

Les supports doivent résonner avec et refléter les univers des apprenants. Ils doivent également être orientés sur la pratique et reposer sur **des expériences de la vraie vie** et offrir aux apprenants l'occasion de développer des compétences linguistiques, d'alphabétisme et de numératie qui leur seront utiles au quotidien. Les supports doivent donc fournir de nombreux exemples de mise en pratique dans la vie réelle, qui reflètent des situations et événements de la vie réelle. Les supports d'apprentissage doivent non seulement introduire des activités d'apprentissage, mais également favoriser la coopération entre adultes et enfants. En d'autres termes, ils doivent promouvoir l'interactivité des sessions d'apprentissage familial.

➔ 4. Accessibles et reproductibles

Les programmes disposent souvent d'un budget limité pour développer de nouveaux supports. Il est important de garder à l'esprit le coût et la rentabilité de la production de supports dans le contexte de disponibilité des

ressources. Les supports doivent être organisés de manière à être facilement accessibles et utilisables par tous les participants, et doivent être (re)productibles à **moindres frais**. Lorsqu'ils ciblent les familles vulnérables, les organisateurs doivent s'efforcer de proposer des supports d'apprentissage à bas prix, voire même gratuits. Les coûts et les efforts liés à la production de supports doivent être abordables pour l'organisateur. Ce dernier doit être capable de (re)produire et de réimprimer les supports, si possible au niveau de la communauté (localement), sans perte de qualité. De plus, les participants doivent pouvoir emporter les supports à la maison.

➤ 5. Attrayant

Tandis que l'accessibilité est un thème clé à prendre en compte, la qualité et l'attractivité des supports restent importantes. Produire des supports attrayants qui impliquent les apprenants doit rester une priorité. Les supports attractifs sont faciles à lire et à comprendre. Les images (si possible en couleurs) – doivent être intéressantes, trouver une résonance dans les vies des apprenants et être agréables à utiliser. Plus précisément, les supports de lecture tels que les livres et livrets ne doivent pas comporter de lourds blocs de texte et doivent contenir suffisamment d'images qui plairont aux apprenants de tous âges, quels que soient leurs niveaux d'alphabétisme.

➤ 6. Flexibles, adaptables et portables

Les supports doivent être suffisamment flexibles pour être adaptés à différents styles d'enseignement et d'apprentissage, et ils doivent soutenir différents types d'activités. Les supports ne doivent pas fournir aux éducateurs ou aux participants des scripts à suivre rigoureusement, mais plutôt permettre et encourager l'adaptation des contenus. La complexité des activités doit croître ou décroître suivant les besoins des apprenants. De même, afin d'aider les apprenants et de réellement promouvoir l'apprentissage intergénérationnel et familial en tant que passerelle entre la salle de classe et l'apprentissage à domicile, les supports doivent présenter un format qui leur permette d'être utilisés en dehors des salles de classes. Leur forme doit permettre aux apprenants de les emporter chez eux, qu'il s'agisse de livres, de sacs à histoires ou d'autres matériels.

13.2 CONCEVOIR DES SUPPORTS ET ACTIVITÉS À MOINDRES FRAIS

Une méthode peu coûteuse pour développer de nouveaux supports et activités consiste à réunir les animateurs et l'équipe du programme pour un atelier supports sur un thème donné. On peut alors demander à chaque participant de venir avec une activité, une histoire ou un objet du quotidien lié au thème. Le groupe peut ensuite discuter des compétences qu'il souhaite transmettre aux participants à l'apprentissage familial, examiner les objets et développer une liste d'activités pratiques adaptées à différents niveaux. L'atelier donnerait naissance à une liste d'activités accompagnée d'instructions simples pour les animateurs. Après calcul du coût du matériel nécessaire à chaque activité, les animateurs doivent décider s'ils peuvent l'acheter. Ce type de processus participatif aide à développer la confiance et les compétences des animateurs, ainsi qu'à produire des activités pertinentes et créatives.

13.3 UTILISER LES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION (TIC)

L'utilisation des téléphones mobiles, tablettes et ordinateurs se développe rapidement. Dans de nombreuses communautés, les téléphones mobiles, par exemple, sont considérés comme un objet essentiel du foyer, même

Gestion de l'argent — développer des idées de supports et activités

Thème : Gérer de l'argent

Objets du quotidien : Pièces de monnaie, photo d'un écriteau de vente de poulet et de riz avec leur prix, un ticket de caisse, un paquet de farine avec son prix, une fiche de paie, le livre de comptes d'un groupe d'épargne.

Activités suggérées, de la plus simple à la plus complexe :

- ▶ Faire correspondre les pièces et billets avec des nombres, copier les nombres et les dire dans différentes langues.
- ▶ Jouer à des jeux de comptage avec les pièces.
- ▶ Composer des sacs d'articles de différents prix dans un faux stand de marché.
- ▶ Comparer les prix d'articles similaires dans différentes boutiques et calculer la différence.
- ▶ Inventer des histoires à propos d'une mère partie en courses avec son enfant, en ajoutant des éléments au fil de l'histoire. Où sont-ils allés ? Qu'ont-ils acheté ? Dans quelle quantité ? Combien cela coûtait-il ? Combien d'argent leur reste-t-il ?
- ▶ Examiner un ticket de caisse et deviner à quoi correspond chaque nombre.
- ▶ Calculer le coût des ingrédients (poulet et riz) pour une famille et les comparer en les achetant au stand du marché.
- ▶ Calculer le coût des ingrédients d'autres recettes et les comparer.
- ▶ Concevoir un tableau simple présentant les recettes et les dépenses du foyer à l'aide d'images, de mots et de nombres ; discuter des articles qui coûtent le plus cher au foyer et de ceux qui coûtent le moins cher.
- ▶ Examiner une page du livre de comptes d'un groupe d'épargne et discuter du fonctionnement des groupes d'épargne.
- ▶ Inviter un membre d'un groupe d'épargne local à intervenir auprès du groupe.

au sein des familles dont les revenus sont plutôt limités. Les enfants sont souvent fascinés par la technologie, tandis que les adultes plus âgés sont plus susceptibles d'être anxieux si un support est nouveau pour eux.

Les séances d'apprentissage familial peuvent offrir aux participants un cadre d'apprentissage de l'usage des technologies. Les téléphones mobiles sont des ressources facilement accessibles, et ils peuvent être utilisés pour des tâches simples telles que la pratique des nombres et des lettres, des appels téléphoniques ou l'envoi de messages texte. Ils peuvent également être utilisés pour des tâches plus complexes telles que la recherche d'informations sur Internet (si disponible) ou la publication sur les réseaux sociaux. La technologie peut également bousculer les schémas d'apprentissage traditionnels et favoriser l'apprentissage à travers les générations. Par exemple, les enfants aident souvent leurs parents et grands-parents à apprendre à utiliser des téléphones mobiles ou autres dispositifs informatiques. Ils encouragent également une approche « essayer pour voir » de l'apprentissage, qui peut développer la confiance et la créativité.

Lorsqu'on utilise les TIC en tant que support d'apprentissage, il est important de garantir l'accessibilité aux supports d'enseignement et d'apprentissage. C'est particulièrement important dans les contextes où les apprenants manquent d'accès aux livres et là où les textes sont très rares dans l'environnement, c.-à-d. là où il n'y a ni pancartes, ni affiches, ni journaux, etc. C'est le cas dans de nombreuses communautés d'Afrique subsaharienne où les supports de lecture sont souvent rares et coûteux. Pour pallier ce manque de ressources de lecture, durant la dernière décennie, l'intérêt s'est porté sur l'adoption des nouvelles technologies pour

atteindre les communautés vulnérables et marginalisées et leur offrir l'opportunité de lire. Même si les TIC constituent un outil intéressant et potentiellement efficace, il faut faire preuve de prudence lorsqu'on adopte ce support dans le cadre d'initiatives d'apprentissage familial. C'est encore plus vrai dans les communautés privées de leurs droits, où il existe un risque d'aggravation du fossé créé par le manque d'accès aux TIC. Avant de prévoir d'utiliser les TIC, une analyse ciblée de la situation doit se pencher sur les problèmes logistiques tels que :

- ▶ Existe-t-il des problèmes de coupure de courant au sein de la communauté ?
- ▶ Existe-t-il des sources d'électricité alternatives pour les TIC, telles que des panneaux solaires ?
- ▶ La communauté dispose-t-elle d'un accès stable à Internet ?



Un instant saisi durant un cours à la Briya Public Charter School (USA)

La fabrication de jouets en tant qu'élément essentiel du programme

De nombreux programmes d'apprentissage familial ont intégré la fabrication de jouets en tant qu'élément essentiel de leur programme. Certains vont plus loin en intégrant la fabrication de jouets parmi les composantes éducatives principales de leur programme, en parallèle de différentes activités d'alphabétisation des adultes, de cours de parentalité, de classes pour enfants en bas âge et de temps d'apprentissage commun parents-enfants. Les organisations qui ont adopté le modèle AVANCE situé aux États-Unis en sont un exemple. Les parents qui participent à ce programme de neuf mois fabriquent des jouets chaque semaine, et en créent de plus en plus complexes de semaine en semaine. En plus de créer des jouets et livres éducatifs que leurs enfants utiliseront à la maison, les parents créent des « boosters » d'apprentissage (*learning prompts*) qui aideront leurs enfants à acquérir des compétences spécifiques telles que la motricité fine ou les compétences de préparation aux mathématiques, en confectionnant par exemple des instruments de musique à partir de matériaux recyclés, ou en fabriquant des blocs de construction. Les avantages supplémentaires de la fabrication de jouets réside dans le fait qu'elle :

- ▶ crée de la motivation et favorise la persévérance, puisque les parents souhaitent terminer leurs projets et sont fiers de créer des jouets utiles pour leurs enfants ;
- ▶ fournit du temps supplémentaire pour aborder et discuter des sujets qui ont été couverts lors des différents cours.
- ▶ favorise la confiance de nombreux adultes qui manquent peut-être de compétences en alphabétisme et en numératie, mais peuvent mettre à profit d'autres connaissances et compétences en classe.

Avec l'aide des animateurs, elle peut développer un sens de la communauté, de la collaboration et de la solidarité parmi les parents, puisqu'elle offre une plateforme informelle et rassurante pour discuter ensemble des défis auxquels les parents font face et y apporter des solutions. (AVANCE, 2013)

13.4 CRÉER DES SUPPORTS AVEC LES PARTICIPANTS

Les supports d'enseignement et d'apprentissage peuvent également être développés par et avec les apprenants. Cela contribue à :

- maintenir de faibles coûts de production ;
- garantir que les supports établissent un lien personnel avec les vies des participants ;
- consolider l'appropriation du processus d'apprentissage par les participants ;
- valoriser les compétences existantes des apprenants en termes de créativité, de production, de planification, etc. ;
- donner aux apprenants l'occasion de mettre en pratique les compétences nouvellement acquises, en mesurant la taille de tissu à couper pour créer un livre souple (livres en tissu souvent utilisés avec les très jeunes enfants), par exemple ;
- augmenter les chances de retenir les apprenants adultes dans le programme en proposant un projet sur lequel travailler séance après séance.

13.5 QUELS TYPES D'ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE EFFICACES SE CONCENTRENT SUR LA PRODUCTION ET L'UTILISATION DE SUPPORTS ?

Narration d'histoires et fabrication de livres

Les histoires sont un vecteur essentiel de transmission de savoir et de culture d'une génération à l'autre. Dans de nombreuses communautés d'Afrique subsaharienne, la narration est une tradition orale. De même que les histoires traditionnelles, de nombreuses personnes connaissent des histoires qu'ils aimeraient raconter et voir couchées sur le papier.

La narration intergénérationnelle est un vecteur idéal pour développer les relations entre les générations, en valorisant les expériences des anciens et en fournissant des supports écrits que les adultes et enfants pourront lire et dont ils pourront discuter à la maison.

Il est important de rappeler que le processus de narration d'une histoire, d'écoute par l'auditoire et de discussion de son contenu est tout aussi important que le produit final, si ce n'est davantage. Produire un livret intégrant les histoires de différents participants écrites dans la/les langue(s) locale(s) et illustré par les participants de l'apprentissage familial peut prendre plusieurs mois. Cela peut également promouvoir de nombreuses nouvelles compétences et connaissances, notamment les compétences linguistiques, d'alphabétisme et de numératie, et constituer une ressource précieuse pour les futurs apprenants.

Activités de développement de l'alphabétisme, de la numératie et de la langue dans le cadre des programmes d'apprentissage familial

La plupart des activités suivantes peuvent être pratiquées avec des groupes d'adultes ou d'enfants, séparément ou ensemble. Nous encourageons les animateurs à les adapter et à concevoir leurs propres activités. Jeux et activités motivantes :

- Les participants trouvent la première (ou la dernière) lettre de leur nom dans un alphabet découpé dans du carton.

- ▶ Les participants associent l'initiale de chaque nom à un aliment sain et un aliment moins bon (par ex. Sara – soupe et sucre, Fatima – fruits et fritures).
- ▶ Jouer au memory (paires d'images, de mots ou de lettres) retournées face sur table. Deux joueurs ou plus essaient de trouver deux lettres ou mots correspondants, se souvenir ou reconnaître des mots qui riment (par ex. un participant commence par donner un mot ou une courte phrase dans sa langue locale. Le groupe réfléchit au nombre de langues dans lesquelles les participants savent dire le mot ou la phrase).
- ▶ Une personne montre au groupe un objet tel qu'un sac de riz ou un morceau de bois. Le groupe doit deviner sa longueur et son poids avant que l'objet ne soit pesé et mesuré.

LABE a développé quelques exemples des méthodes utilisables avec les parents et adultes pour concevoir des supports et jouets éducatifs. Vous trouverez ceux-ci en *Annexe 2*.

READ Népal : Les histoires de mes grands-parents, mes photos (My Grandparents' Stories, My Pictures)



Des grands-parents racontant leurs histoires aux enfants dans le cadre du programme

La culture locale est préservée et les liens intergénérationnels sont renforcés par ce programme de narration d'histoires impliquant les grands-parents et les enfants.

Les grands-parents, dont beaucoup ne savent pas écrire eux-mêmes, racontent leurs histoires aux enfants qui dessinent des images pour les illustrer.

Les grands-parents et enfants parlent des histoires, de leurs origines, de leur signification et de la question de savoir si elles contiennent des messages cachés concernant leur culture et leur histoire.

De nombreuses histoires ont maintenant été sélectionnées et publiées en tant que ressources permanentes culturellement appropriées pour les programmes futurs. (UIL, 2015d)

Sacs à histoires de LABE pour les familles

L'ONG Alphabétisation et éducation de base des adultes (LABE) est basée en Ouganda. Son programme Éducation fondée sur la langue maternelle (*Mother Tongue-based Education, MTE*) implanté au nord du pays intègre la création et la distribution de sacs à histoires. Ils sont distribués à toutes les familles participantes. Les sacs à histoires servent de mini-bibliothèques que les familles peuvent suspendre au mur à la maison et utiliser en tant qu'outil pratique pour ranger et organiser leurs supports de lecture. C'est un moyen idéal pour encourager les parents et enfants à exercer leurs compétences à la maison. (UIL, 2015c)



Un sac à histoires familial du LABE



14

QUELS TYPES D'ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE ET DE SUPPORTS SONT-ILS LES PLUS EFFICACES ?

Cette section présente des exemples de supports et activités efficaces.*

Aider les enfants à être forts

Ce livret a été développé par le projet d'Alphabétisation familiale (Family Literacy Project) en Afrique du Sud. L'exemple présenté ici est issu du guide de l'animateur, mais le livre des parents est organisé d'après les mêmes sections et activités.

Ce livret :

- ▶ guide les animateurs dans le travail avec les parents au quotidien ;
- ▶ encourage les animateurs à utiliser avec les parents la même approche que celle qu'ils doivent adopter avec leurs enfants ;
- ▶ fournit différentes pistes pour favoriser les discussions sur les thèmes importants (liés à une séance donnée) ;
- ▶ est facile à suivre : au lieu de contenir de longs passages, le texte écrit est réduit au strict minimum et peut également être utilisé par les apprenants adultes dont les compétences d'alphabétisme sont limitées (voir l'Image 9) ;
- ▶ est adaptable aux différents groupes d'apprenants, par exemple aux parents d'enfants de différents âges (voir l'Image 11) ;
- ▶ se concentre sur des thèmes positifs (résilience) de manière rassurante ;
- ▶ est disponible dans différentes langues (ici, nous présentons des exemples de la version anglaise) ;
- ▶ est orienté sur la pratique, offrant aux animateurs et aux parents des suggestions de nouvelles stratégies et activités à pratiquer avec les enfants de manière positive et accessible ;
- ▶ présente des images de jeunes et d'adultes de manière positive. Les images de personnes utilisées dans la publication trouvent une résonance dans le contexte des participants au programme (voir l'Image 12).

* Certaines des copies scannées des documents mentionnés dans la section suivante peuvent être obtenues en contactant la bibliothèque de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) à l'adresse uil-lib@unesco.org ou, en alternative, les organisations qui les ont développés. Pour toute autre question supplémentaire concernant les supports, merci de contacter les auteurs de la présente publication à l'adresse uil-lbs@unesco.org.



Take three empty matchboxes. Put four or five grains of rice in one. Do the same for the second box. In the third box, put ten or twelve grains of rice. Close up the boxes.

Now ask your child to shake each one. Ask her which two boxes sound the same. She will be matching the sounds (*imisindo*).

She will have to listen very carefully to get this right.

- Most adults sing to their children. Say the words clearly when you sing or say rhymes (*imisindo ehambisanayo*) to your child. She will soon begin to try and say the words with you. She will learn new words and sounds. Try doing an action that matches the words of the song. Your child will copy you. You can both (*nobabili*) have a lot of fun (*injabulo*) this way.

- Here is another listening game you can play with your child. Take one page from a newspaper or magazine. Choose a letter of the alphabet. Help your child find the same letter on the page. Cut out the letter. See how many you can find. Now look at the rest of the newspaper or magazine. Can you find pictures of things that begin with this letter?

For example, if you choose the letter **f** you may be able to find pictures of food, friends, and family. This game teaches your child to listen for the sounds at the beginning of a word.

- Listen to the radio with your child. There are interesting programmes on the radio for young children. There are also music programmes. Listen to these with your child. Talk to her about what you hear. Ask her if she enjoyed the music and what it made her think of. Perhaps it made her think of rain, a party, a train, a lot of horses galloping along the road. You will help her to develop her imagination.

Image 9. Une image et une activité intégrées à un des supports d'apprentissage du FLP

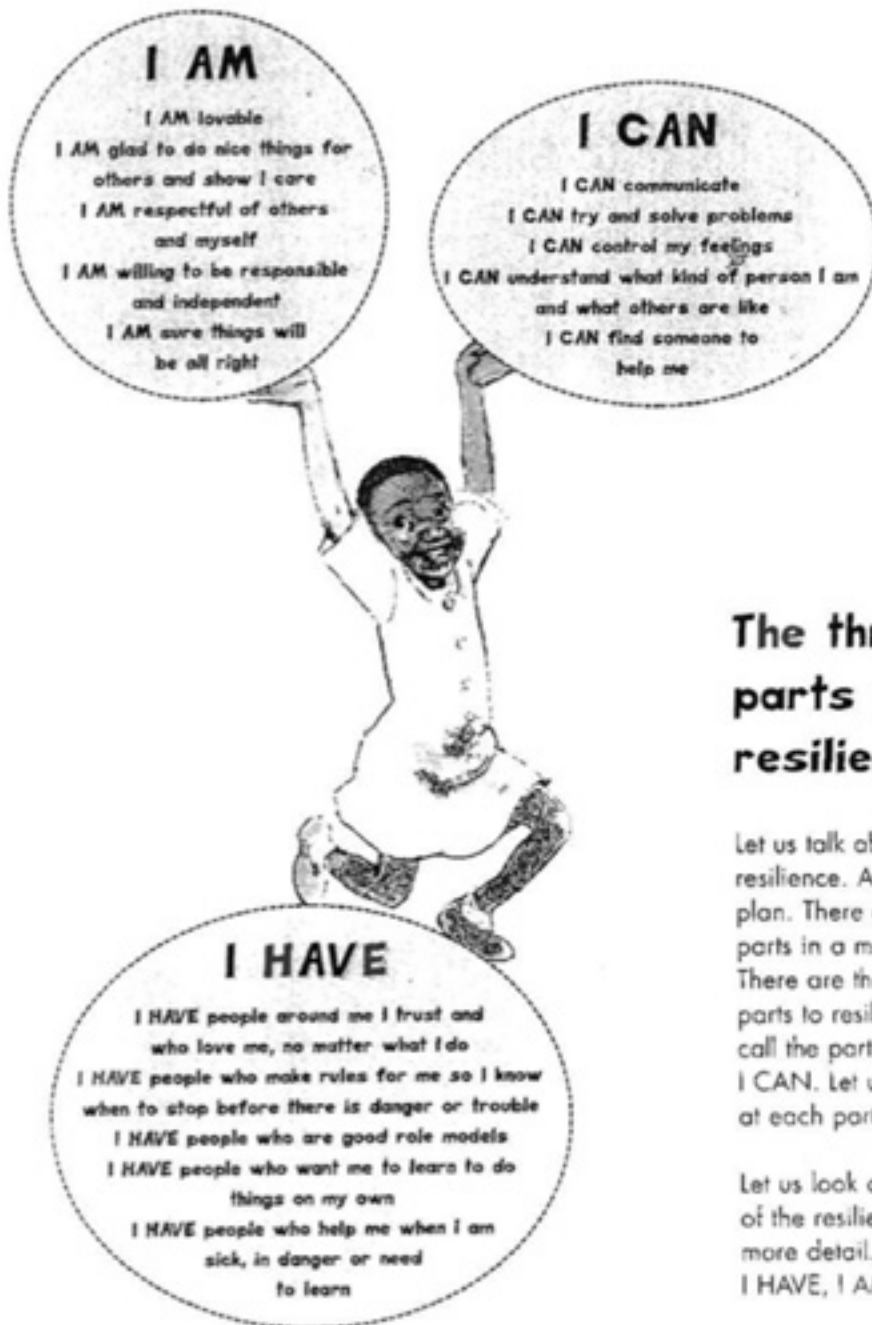


Prendre trois boîtes d'allumettes vides. Placer quatre ou cinq grains de riz dans l'une d'entre elles. En faire autant dans la deuxième boîte. Dans la troisième, placer dix ou douze grains de riz. Fermer les boîtes.

Demandez à votre enfant de secouer chacune des boîtes. Demandez-lui quelles boîtes rendent le même son. Il va associer les sons (*imisindo*).

Il devra écouter très attentivement pour comprendre et trouver la bonne réponse.

- La plupart des parents chantent pour leurs enfants. Prononcez les mots clairement lorsque vous chantez ou récitez des comptines (*imisindo ehambisanayo*). Bientôt, votre enfant commencera à essayer de les dire en même temps que vous. Il apprendra de nouveaux mots et de nouveaux sons. Essayez de faire quelque chose en rapport avec ce que dit la chanson. Votre enfant va vous imiter. Vous aurez ainsi beaucoup de plaisir (*injabulo*) tous les deux (*nobabili*).
- Un autre jeu d'écoute à jouer avec votre enfant : prenez une page de journal ou de magazine. Choisissez une lettre de l'alphabet. Aidez l'enfant à retrouver cette lettre sur la page. Découpez-la. Comptez combien de fois vous la trouvez. Regardez alors le reste du journal ou du magazine. Pouvez-vous trouver des images de choses qui commencent par cette lettre ?
Par exemple, si vous choisissez la lettre **f**, vous trouverez des images de produits alimentaires (*food*), d'amis (*friends*) et de familles. Ce jeu apprend à l'enfant à écouter les sons au début d'un mot.
- Écoutez la radio avec votre enfant. Il existe des émissions intéressantes pour les jeunes enfants. Il y a aussi des programmes musicaux. Écoutez-les avec votre enfant. Parlez-lui de ce que vous avez écouté. Demandez-lui s'il a aimé la musique et à quoi elle lui a fait penser. Peut-être qu'elle lui a fait penser à la pluie, à une fête, à un train, à des chevaux qui galopent sur une route. Vous l'aidez ainsi à développer son imagination.



The three parts of resilience

Let us talk about a model of resilience. A model is like a plan. There are different parts in a model or plan. There are three important parts to resilience: We can call the parts I HAVE, I AM, I CAN. Let us look closely at each part.

Let us look at the three parts of the resilience model in more detail.
I HAVE, I AM and I CAN

Image 10. Page 2 du livret Aider les enfants à être forts, utilisé pour appuyer des discussions concernant la résilience avec les parents



Chapitre 1 : Pourquoi les enfants doivent-ils être résilients ?

JE SUIS

Je SUIS très sympathique
 Je SUIS heureux d'être gentil
 avec les autres et de montrer que
 je me soucie d'eux
 Je SUIS respectueux des autres et
 de moi-même
 Je SUIS décidé à être responsable
 et indépendant
 Je SUIS sûr que tout ira bien

JE SAIS

Je SAIS communiquer
 Je SAIS essayer et résoudre les problèmes
 Je SAIS contrôler mes émotions
 Je SAIS quel type de personnalité je suis
 et les autres sont
 Je SAIS trouver quelqu'un pour m'aider



J'AI

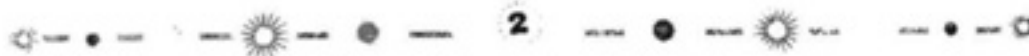
J'AI autour de moi des personnes
 en qui j'ai confiance et qui m'aiment
 quoi que je fasse
 J'AI des personnes qui me donnent des règles
 pour que je sache m'arrêter avant de causer un
 danger ou une gêne
 J'AI des personnes qui sont de bons modèles
 de référence
 J'AI des personnes qui veulent que j'apprenne
 à faire les choses moi-même
 J'AI des personnes qui m'aident quand je
 suis malade, en danger ou que j'ai
 besoin d'apprendre

Les trois volets de la résilience

Cherchons un modèle de résilience. Un modèle est comme un plan : il comporte différentes parties ou volets. La résilience se compose de trois volets principaux. Appelons-les J'AI, JE SUIS, JE SAIS. Regardons de plus près chacun des trois.

Regardons plus en détail les trois parties du modèle de résilience.

J'AI, JE SUIS et JE SAIS.





Children of different ages

There are many different things that children and parents can do to build the I HAVE, I AM, and I CAN parts of the resilience model.

When children are very young they need the "I HAVE" parts more than the other parts. This is because they need a lot of care and support from parents and other adults. As children grow, they have more skills. They still need to say I HAVE support from others. Now they are also building their own skills so they can say, "I CAN". As they grow older they make their personal attitudes and feelings strong so they can say "I AM".

Let us look at what this means for children of different ages. Remember children grow and develop in different ways. These are only examples. You know your own child better than anyone else. This means that you will know which example applies to them.

We use different headings and boxes in the examples. This is what the headings mean:

What parents can do is about what parents and other adults can do to build their child's resilience at different ages.

Examples describe good ways to behave when there is a problem. In each example you will learn the adult's goals, the child's needs, and the parts of the resilience model that are being built.

The results show what happens when resilience has been developed. How does the child use the words of resilience? What skills has she learnt? How does she feel about herself?

Check to see if you are trying to build resilience too fast. Look for signs that tell you that what you are doing is right for your child. Make sure your child understands what you are teaching her. Watch how she responds. If she shows that she does not understand what you are doing or finds it difficult to learn something, change what you are doing. You may be going too fast or perhaps you are treating her as though she is older than she is.



Image 11. Page 10 du livret Aider les enfants à être forts, utilisé par les parents d'enfants de différents âges puisqu'il apporte des suggestions d'adaptation du contenu



Chapitre 1 : Pourquoi les enfants doivent-ils être résilients ?

Enfants d'âges différents

Les enfants et les parents peuvent faire beaucoup de choses pour développer les volets J'AI, JE SUIS et JE SAIS du modèle de résilience.

Lorsque les enfants sont très jeunes, ils ont plus besoin des éléments « J'AI » que des autres car ils ont besoin de beaucoup de soins et d'aide de leurs parents et des autres adultes.

Au fur et à mesure que les enfants grandissent, ils possèdent plus de compétences. Ils ont encore besoin de dire J'AI d'autres personnes qui me soutiennent, mais ils développent aussi leurs propres compétences et peuvent donc dire aussi « JE SAIS ».

Avec l'âge, ils affirment leurs attitudes personnelles et leurs sentiments et peuvent donc affirmer « JE SUIS ».

Voyons ce que cela signifie pour les enfants de différents âges. N'oubliez pas que les enfants grandissent et se développent chacun à leur manière. Les exemples présentés ici ne sont que des exemples. Vous connaissez votre enfant mieux que personne. Cela signifie aussi que vous saurez quel exemple s'applique le mieux à lui.

Nous avons recours à différentes rubriques et différents encadrés dans les exemples. Les rubriques sont les suivantes :

Ce que les parents peuvent faire explique ce que les parents et les autres adultes peuvent faire pour développer la résilience de leur enfant à différents âges.

Les **exemples** décrivent comment se comporter au mieux en cas de problème. Pour chaque exemple, vous apprendrez les objectifs de l'adulte, les besoins de l'enfant et les éléments du modèle de résilience qui sont développés.

Les résultats montrent ce qui se passe une fois que la résilience a été développée. Quel usage l'enfant fait-il des mots de la résilience ? Quelles compétences a-t-il apprises ? Comment se sent-il par rapport à lui-même ?

Vérifiez que vous n'essayez pas de construire la résilience trop rapidement. Cherchez les signes qui indiquent que ce que vous faites est bon pour votre enfant. Assurez-vous que votre enfant comprend ce que vous lui enseignez. Observez ses réactions. S'il montre qu'il ne comprend pas ce que vous faites ou s'il trouve difficile d'apprendre, changez. Vous allez peut-être trop vite, ou alors vous le traitez comme s'il était plus âgé.





Chapter 3: The child from four to seven

From the age of four to seven, your child learns about initiative and is busy, busy, busy - feeding a doll, climbing trees, building a kraal or wire car. Your child plays a lot. Sometimes she is not sure what is true and what is imaginary. Sometimes she does not know what is true and what is a lie. She starts many things but does not always finish them. The tasks of family members and friends often seem very interesting and the child wants to help and may seem to get in the way.

This very active child is beginning to ask a lot of questions. If the child's questions are not answered, or if she is unable to take the initiative to accomplish things or is rejected by those she tries to help, the child may feel guilty, unworthy, or naughty.



What parents can do

To build resilience in the child aged four to seven, you must:

- give unconditional love.
- say you love her.
- use holding, rocking, and a soothing voice to calm her. If your child is upset, encourage her to do something like taking a deep breath or counting to 10 to become calm before talking about problems or unacceptable behaviours.



Chapitre 3 : L'enfant de quatre à sept ans

Entre quatre et sept ans, les jeunes enfants apprennent l'initiative et débordent d'activité – donner à manger à une poupée, grimper aux arbres, construire un enclos ou une voiture en fil de fer. L'enfant joue beaucoup. Parfois, il n'est pas sûr de distinguer ce qui est vrai de ce qui est imaginaire. Parfois, il n'est pas sûr de distinguer la vérité du mensonge. Il commence beaucoup de choses mais ne les termine pas toujours. Les tâches auxquelles s'adonnent les autres membres de la famille et les amis lui paraissent souvent très intéressantes, l'enfant veut aider et peut donner l'impression de se mettre en travers.

Cet enfant très actif commence aussi à poser beaucoup de questions. Si aucune réponse ne lui est donnée ou s'il ne parvient pas à prendre l'initiative pour accomplir des tâches, ou encore s'il est rejeté par ceux qu'il tente d'aider, l'enfant peut se sentir coupable, inintéressant ou vilain.



Ce que les parents peuvent faire

Pour développer la résilience de votre enfant âgé de quatre à sept ans, vous devez :

- lui donner votre amour inconditionnel
- lui dire que vous l'aimez
- élever la voix, le bercer et prendre une voix apaisante pour le calmer. S'il est vexé, encouragez-le à inspirer profondément, à compter jusqu'à 10 ou à se calmer avant de parler des problèmes ou comportements inacceptables.

Supports de Clare


Au fil des ans, le projet d'Apprentissage familial Clare (Irlande) a développé plusieurs publications et autres supports destinés à différents usages. Tous les supports ont été dérivés des expériences des animateurs, et reposent donc sur ce qui s'est déjà révélé efficace lors des séances d'apprentissage familial.

L'Apprentissage familial en pratique (*Family Learning in Action*)

L'Apprentissage familiale en pratique est un livret qui intègre une grande diversité de programmes et de séances pouvant être utilisés dans le cadre de programmes d'apprentissage familial. Les plans de sessions comprennent des lignes directrices pour consolider le développement des compétences d'alphabétisme et de numératie, et des activités pour différents niveaux. Les thèmes comprennent l'apprentissage familial et des grands-parents, faire de la musique ensemble, les sacs à histoires et d'autres idées pratiques. Le livret présente également des exemples pratiques d'activités d'évaluation, et notamment l'exemple donné dans l'*Image 13*, pouvant être utilisées par les animateurs et tuteurs à la fin d'un cours. La majeure partie des activités peut être appliquée à la plupart des communautés et intègre des consignes simples.

L'*Image 13* illustre différentes activités pouvant être mises en place sur le thème « Créer une carte de votre région ». Elle :

- fournit aux animateurs des indications claires concernant les méthodes de création de différentes activités autour d'un même thème ;
- guide les animateurs pour exploiter ce thème en créant des activités à pratiquer ensemble par les parents et les enfants ;
- indique dans quelle mesure les activités renforcent les compétences d'alphabétisme et de numératie pertinentes pour ce thème.



**Topic 6:
Make a map
of your
local area**

Materials:

Selection of paper, coloured tissue	Coloured markers
Flipchart pages	Black markers
Roll of old wallpaper	Sticky wall adhesive
Scrap paper for rough work	

Task	Suggested activities
List what is available for children locally	Work in pairs and create list of places to visit that are, e.g., free, child friendly, buggy accessible, etc. Share with the group. Discuss why these are good places to visit. Ask parents to rank their favourite/least favourite locations.
Create a map of local area	Parents roughly sketch map of their local area. Encourage parents to identify reference points for estimating distance, proportion, orientation, etc. Share and adjust as necessary.
Develop a key to the map	Parents add symbols for various places, e.g., playgrounds, friend's house.
Draw map on large flipchart page	Each parent draws a map, adds symbols and a key and decorates.
Display maps on wall	Display maps on wall with adhesive. Each parent brings the group on a tour of his/her local area.
Parent and child connections	Ask parents to suggest ideas for using their maps with their children, e.g., to learn about their community, find places marked on the map, 'tell a story' about places they have visited, raise awareness of environmental print. Parents try out activities at home and report back to the group in the following sessions.

Literacy links

- Using background knowledge to create a visual representation
- Designing symbols and a key for the map
- Writing familiar words (street names, locations)
- Reading the map/explaining the map to their child
- Listening to and expressing opinions
- Participating in a group discussion
- Gathering information
- Interpreting signs and symbols

Numeracy links

- Using maths vocabulary
- Using numbers
- Using measuring tools
- Ordering/sequencing information
- Estimating distance/proportion
- Making comparisons
- Drawing shapes/lines
- Representing proportion
- Interpreting simple scaled drawings

Image 13. Page 21 de l'Apprentissage familial en pratique. Les cases en bas indiquent comment l'activité soutient le développement de compétences d'alphabétisme et de numératie

Thème 6 : Créer une carte de votre région

Matériel :

Choix de papier et tissus colorés
Feuilles de tableau papier
Rouleau de vieux papier peint
Vieux papier pour les brouillons

Marqueurs de couleur
Marqueurs noirs
Adhésifs muraux

Consignes	Suggestions d'activités
Dresser la liste des endroits accessibles aux enfants dans la région	Travailler deux par deux et établir une liste des endroits à visiter qui sont, p. ex., d'accès libre, adaptés aux enfants, accessibles avec une poussette, etc. Partager avec le groupe. Discuter des raisons pour lesquelles ces endroits sont de bons endroits à visiter. Demander aux parents de classer les endroits qu'ils préfèrent/ aiment le moins.
Créer une carte de la région	Les parents tracent une carte sommaire. Encourager les parents à identifier des points de référence pour estimer les distances, les proportions, l'orientation, etc. Partager et corriger si nécessaire.
Mettre au point une légende pour la carte	Les parents ajoutent des symboles correspondant à différents endroits, p. ex. terrains de jeux, maison d'amis.
Tracer la carte sur une feuille grand format	Chaque parent dessine une carte, ajoute des symboles et une légende et décore.
Afficher les cartes au mur	Coller les cartes au mur. Chaque parent fait faire le tour de son quartier au groupe.
Activités communes aux parents et aux enfants	Demander aux parents de donner des idées pour utiliser la carte avec leurs enfants, p. ex. pour en savoir plus sur leur communauté, retrouver les endroits marqués sur la carte, « raconter une histoire » sur les endroits qu'ils ont visités, éveiller leur conscience de l'écrit environnemental. Les parents essaient de pratiquer les activités chez eux et font un compte-rendu au groupe au cours des séances suivantes.

Alphabétisme

Utiliser les connaissances du sujet pour créer une représentation visuelle
Concevoir des symboles et une légende
Écrire des mots familiers (noms de rues, endroits connus)
Lire la carte/ expliquer la carte à ses enfants
Écouter et donner son avis
Participer à une discussion en groupe
Rassembler des informations
Interpréter des signes et des symboles

Numératie

Utiliser le vocabulaire mathématique
Utiliser les chiffres
Utiliser les outils de mesure
Ordonner/ classer des informations
Estimer des distances/ proportions
Comparer
Tracer des formes/ lignes
Représenter des proportions
Interpréter des dessins à une échelle simple

Nos histoires (*Our Stories*)

Le document Nos histoires a été développé à l'intention des groupes de parents possédant des compétences d'alphabétisme limitées, mais il peut également être utilisé dans le cadre de la formation des animateurs. Il contient de courtes descriptions (une page) d'activités qui peuvent être utilisées séparément ou pour construire un processus de réunions multiples plus long et plus complexe. Celui-ci peut avoir pour objectif, par exemple, de développer le vocabulaire et les compétences d'alphabétisme correspondantes qui seront ensuite pratiquées en remplissant les différentes pages d'activité. Le document Nos histoires

- aborde les principaux défis auxquels les parents font face lorsqu'il se (re)lancent dans les activités d'apprentissage, et il est structuré pour favoriser une utilisation sûre du document (par ex. des activités courtes et faciles à comprendre) ;
- peut être utilisé pour soutenir le développement d'un environnement lettré ;
- est très facile à utiliser : les lettres sont grosses et il laisse beaucoup de place pour écrire ;
- est facile à photocopier et sa reproduction et sa diffusion seraient bon marché ;
- utilise les photos et dessins des participants pour stimuler les idées et encourager les participants à personnaliser leur travail ;
- garantit que toutes les activités proposées peuvent être reliées à des activités de préparation à l'alphabétisme et à la numératie. Par exemple, l'activité de l'Image 14 peut d'abord être abordée durant une réunion parents-enfants, l'adulte discutant de la famille avec ses enfants (par ex. membres de la famille, leurs noms, leurs âges et relations). Le même sujet peut ensuite être évoqué durant une séance de parentalité ou d'alphabétisme des adultes durant laquelle l'adulte peut remplir les tableaux.

My Family
List the members of your family and their relationship to you:

Name	Relationship to you

Name	Relationship

My signature: _____

Date: _____

Image 14. Une des activités d'une page figurant dans Nos histoires

Ma famille

Faites une liste des membres de votre famille
et de leur degré de parenté avec vous :

Name	Degré de parenté

Name	Degré de parenté

Ma signature : _____

Date : _____

Le Guide de l'apprentissage familial (*Family Learning Resource Guide*)

Cette publication du Projet d'apprentissage familial Clare prodigue des conseils et énumère exemples d'activités que les animateurs peuvent intégrer aux séances de parentalité. Le livre se compose de six livrets distincts (des « packs ») avec des idées pour débiter les discussions et activités conçues autour d'un thème principal. Les livrets eux-mêmes s'articulent autour de 14 sous-thématiques, qui comprennent :

- **Débuter (*Getting Started*) pour aider les parents à se familiariser avec le concept d'apprentissage familial à travers différentes activités. Plus précisément, il aborde les différences entre l'apprentissage scolaire et l'apprentissage à domicile et au sein de la communauté, soulignant leur égale importance.**
- **Parlons de ... (*Let's Talk About ...*) et Comptines, chansons et poèmes (*Rhymes, Songs and Poems*), qui présentent des activités pour stimuler les compétences préparatoires à l'alphabétisme des enfants, aider les parents à comprendre l'importance des comptines, chansons et poèmes dans l'acquisition de compétences linguistiques et d'alphabétisme. Ils fournissent des exemples de chansons, donnent des pistes pour les « exploiter » et suggèrent des moments auxquels pratiquer ces activités.**
- **Paré pour écrire (*Ready to Write*) et Les mathématiques en pratique (*Maths in Action*) offrent des idées pratiques concernant les manières dont les activités quotidiennes peuvent favoriser le développement et le renforcement des compétences d'alphabétisme et de numératie (mathématiques) et peuvent être mises en œuvre de manière amusante.**
- **Lire ensemble (*Reading Together*) fournit des suggestions claires sur les bonnes manières de lire avec les (jeunes) enfants.**

Tandis que de nombreux adultes qui participent aux programmes d'apprentissage et de parentalité comprennent bien l'importance de soutenir leurs enfants et leur rôle dans le développement et l'éducation de ces derniers, certains peuvent éprouver de grandes difficultés à tenter de pratiquer des activités d'apprentissage avec leurs enfants. Ceci est encore plus susceptible d'être le cas s'ils n'ont pas fait eux-mêmes l'expérience des activités d'apprentissage présentées par les animateurs. Les activités décrites dans cette publication sont présentées de manière claire et rassurante, et recommandent des approches qui renforcent petit à petit la confiance des parents afin qu'ils participent activement au développement de leur enfant.

La clarté des consignes intégrées au document fournit également une précieuse assistance aux animateurs qui travaillent pour la première fois au sein d'un programme d'apprentissage familial. Ces activités sont rassurantes. Les discussions sont dirigées par des questions et pistes de réponses qui stimulent la réussite, c.-à-d. qu'elles aident les parents à puiser dans leurs connaissances et à les exploiter.



Introduction

This session will build on the discussions in **Session 5 - Storytelling**. It will assume that you have already explored the importance of narrative skills when children begin school.

To prepare:



Gather together a variety of books: picture books, alphabet books, board books, cloth books, 'lift the flap' books, home-made books, fairy tales, nursery rhymes, books in Irish, Irish stories and legends, books about popular TV characters, books about animals, books with story tapes attached, first school readers, Letterland books, and information books such as Usborne books.

Your local library may lend you books to display if you don't have the resources to buy a selection of books.

Display the books for the parents to view.

What to do:

Review Home Activity 5 - Storytelling.

This session will concentrate on books. The parents will explore the importance of reading books, looking at books, talking about books, and encouraging their children to enjoy and value good books. The parents will also learn more about how home experiences of books are important to children's later success in school.

Questions to ask:

- *Why do you think your children enjoy being read to?*
- *What are your children's favourite books?*
- *Do your children choose books for themselves?*
- *What books might your children see you reading?*



Image 15. Exemples issus du Guide d'apprentissage Familial Clare, comprenant des suggestions de questions pour les animateurs



Introduction

Cette section s'appuie sur les discussions de la **Section 5 – Narration d'histoires**. Elle suppose que l'importance des compétences narratives a déjà été explorée lorsque les enfants commencent l'école.

À préparer



Rassembler divers livres : livres d'images, abécédaires, livres cartonnés, livres en tissu, livres à rabats, livres faits maison, contes de fées, comptines, livres en irlandais, récits et légendes irlandais, livres sur des personnages de télé, livres sur les animaux, livres avec texte enregistré, premiers livres de lecture scolaires, livres « Letterland » (jeux avec les lettres) et livres documentaires comme ceux des éditions Usborne.

Demandez à votre bibliothèque de vous prêter des livres à exposer si vous ne disposez pas des ressources nécessaires pour les acheter.

Exposer les livres à l'attention des parents.

À faire

Revoir l'activité à domicile 5 – Narration d'histoires.

Cette session est centrée sur les livres. Les parents pourront y explorer l'importance de lire des livres, de regarder des livres, de parler de livres et d'encourager les enfants à apprécier et à valoriser les bons livres. Ils en apprendront aussi plus sur l'importance des livres à la maison pour la future réussite scolaire de leurs enfants.

Questions à poser :

- Pourquoi croyez-vous que vos enfants aiment qu'on leur fasse la lecture ?
- Quels sont les livres préférés de vos enfants ?
- Vos enfants choisissent-ils eux-mêmes leurs livres ?
- Quels livres vos enfants vous voient-ils lire ?



Livres Tostan et autres supports de lecture

Depuis plus de 20 ans, Tostan développe des supports de lecture dans différentes langues sénégalaises nationales et locales. Cela a contribué à multiplier les opportunités de lecture au sein des communautés dans lesquelles les livres, magazines et autres supports de texte écrits (en particulier dans les langues nationales et locales) étaient rares. Les livres et livrets Tostan favorisent le développement de compétences d'alphabétisme chez toutes les classes d'âge.

La valeur particulière de ces livrets d'alphabétisme est évidente, et ce pour plusieurs raisons :

- Leur présentation et leur contenu trouvent une résonance dans les cultures des communautés dans lesquelles les livrets sont utilisés.
- Ils établissent un lien clair entre le « concret » et « l'abstrait », en présentant des connexions faciles à saisir entre images et sons et entre sons et lettres correspondantes.
- En règle générale, ils sont très clairs et sensibilisent les lecteurs à la phonétique, en combinant à la fois lecture et activités d'écriture.



Image 16. Couverture d'un des livrets d'alphabétisation de Tostan

Q q



daqaar



séq



sàq

Q Q

q q

daqaar

séq

sàq

Image 17. Une page d'un livret d'alphabétisation en wolof, publié par Tostan

U u



unk



uppukaay



toogu

U U

u u

unk

uppukaay

toogu

24

Image 18. Une page d'un livret d'alphabétisation en wolof, publié par Tostan

Sañ Niñ Suluu

Ce livre en noir et blanc élaboré par Tostan repose sur un conte très connu au sein des communautés Wolof. Cela permet aux adultes de « lire » le livre indépendamment de leur niveau d'alphabétisme et de l'apprécier grâce aux images et aux connaissances du conte qu'ils ont déjà. De plus, le livret :

- ▶ contient des textes légers, moins intimidants pour les apprenants dont les compétences d'alphabétisme sont limitées ;
- ▶ est écrit en gros caractères, dans une police et un style clairs ;
- ▶ peut être facilement photocopié (les images sont imprimées en noir et blanc) puis colorié par les enfants ;
- ▶ est disponible dans différentes langues (pour voir une vidéo d'enfants lisant le livre dans une des langues dans lesquelles il est disponible, cliquez sur : <https://youtu.be/Z93kIS32NRs?list=PLnBIAGS0f56iA5LCKIHaiNFOxhSVqyt4H>).



Image 19.
Couverture de Sañ Niñ Suluu

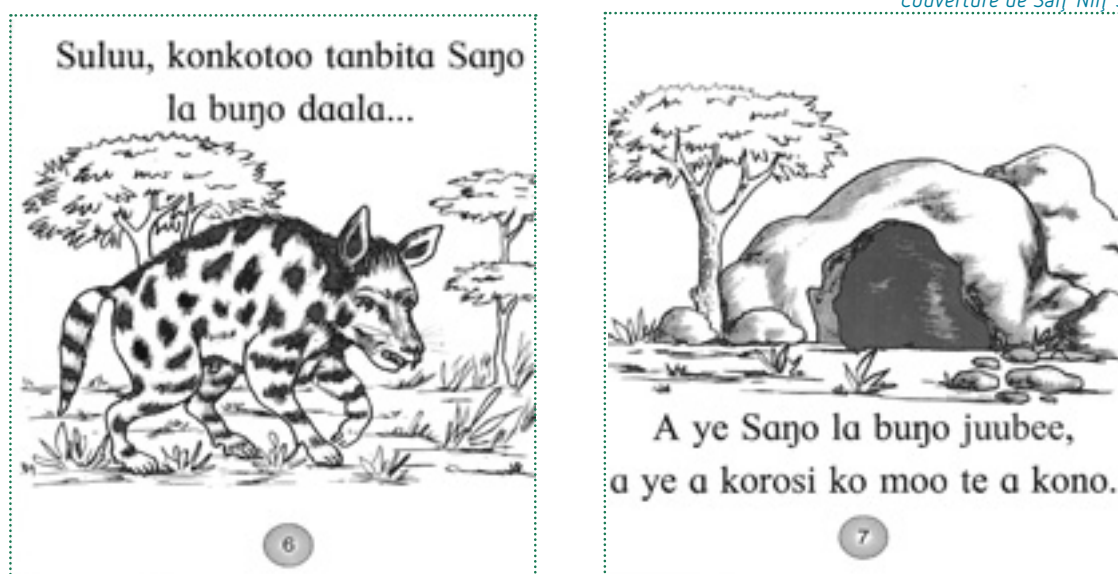


Image 20. Pages de Sañ Niñ Suluu.

Module de formation destiné aux parents éducateurs de LABE

Le « parent-éducateur » (PE) est un élément essentiel du modèle de mise en œuvre adopté par LABE. L'organisation a développé un livre de ressources intitulé *Les responsabilités du parent-éducateur (Responsibilities of the Parent Educators)*, qui fournit aperçus, suggestions, images et scénarios clairs illustrant les responsabilités liées au rôle de PE. Le document :

- contient des images claires des scénarios envisageables, dans lesquels les PE se retrouvent ;
- contient des images culturellement appropriées et sensibles à la question du genre ;
- utilise peu de couleurs, ce qui permet de maintenir les frais d'impression au plus bas ;
- utilise un langage positif et facile à comprendre.

Vous trouverez plus d'exemples de cette publication en *Annexe 2*.

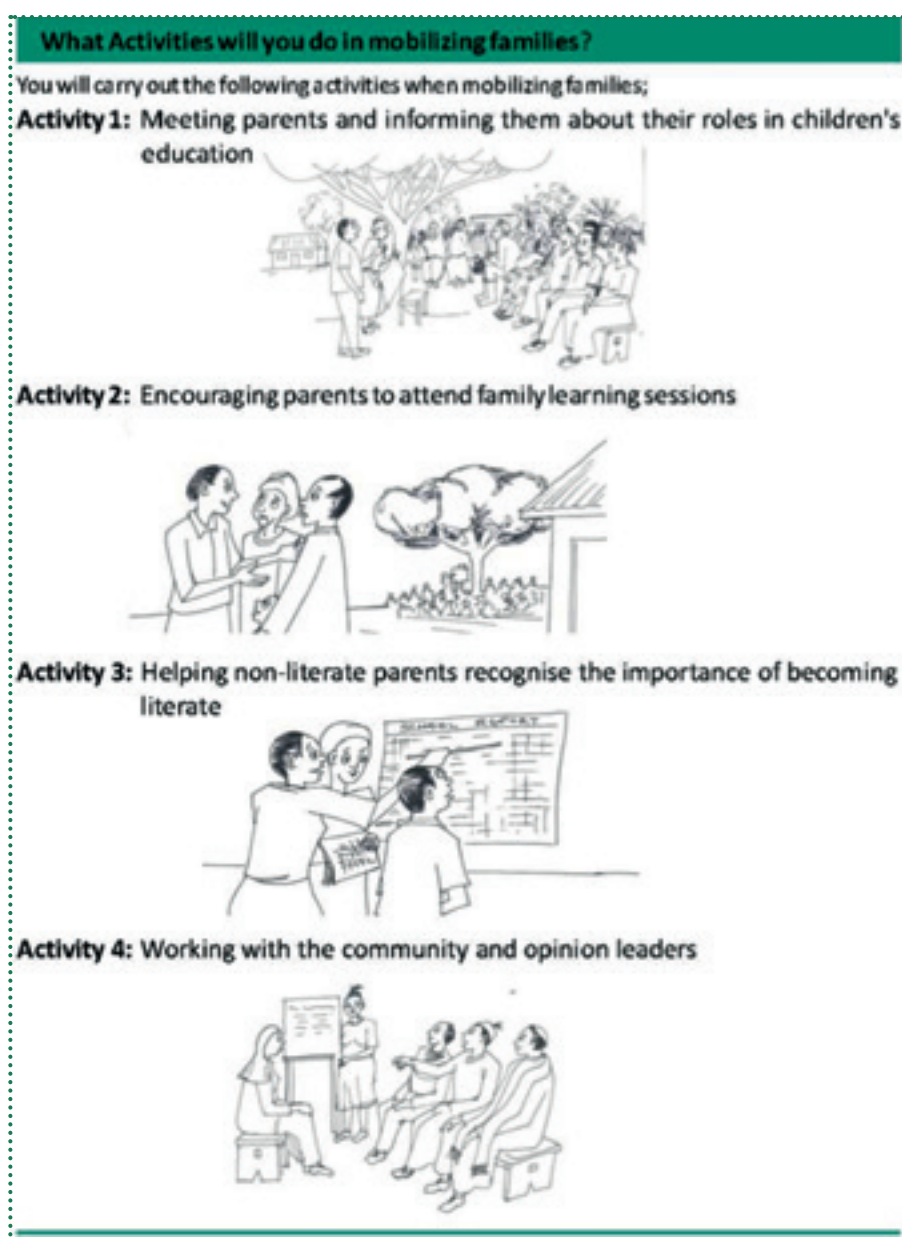


Image 21. Page 4 du livre de LABE *Responsibilities of the Parent Educators*

Quelles activités allez-vous entreprendre pour mobiliser les familles ?

Vous réaliserez les activités suivantes pour mobiliser les familles :

Activité 1 : Rencontrer les parents et les informer du rôle qu'ils jouent dans l'éducation des enfants



Activité 2 : Encourager les parents à participer aux séances d'apprentissage familial



Activité 3 : Aider les parents illettrés à reconnaître l'importance d'acquérir des compétences d'alphabétisme



Activité 4 : Travailler avec la communauté et les leaders d'opinion



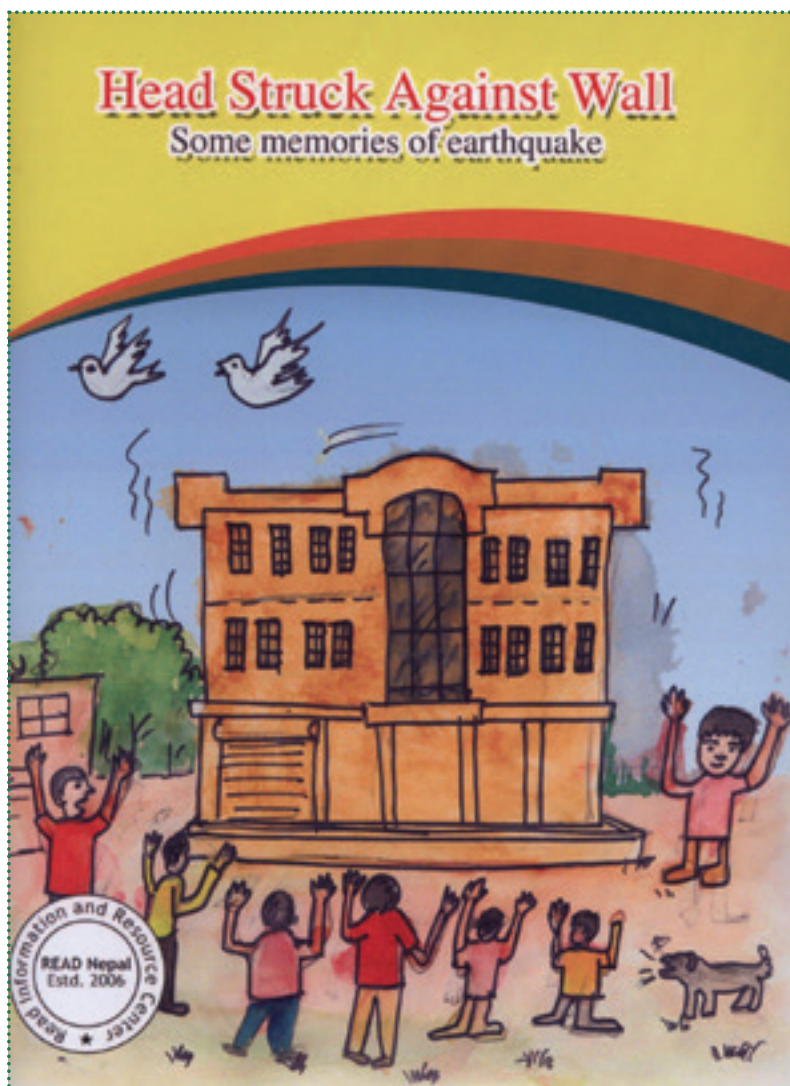
Supports de lecture de READ Nepal

Au fil des ans, READ Népal s'est impliquée auprès de différentes communautés pour développer des livres en anglais et en népalais, contenant des histoires et des textes qui reflètent la vie quotidienne locale. Nombre de ces livres abordent des thèmes et événements proches des communautés locales, tel qu'illustré par les deux exemples suivants.

Tête tapée contre le mur (*Head struck against wall*)

Ce livre disponible en népalais a été développé suite au séisme qui ravagea le pays en 2015. Les histoires et images qu'il contient ont été élaborées par des apprenants jeunes et adultes. Ce livre :

- ▶ fait un lien personnel avec une expérience familière à toutes les communautés ;
- ▶ aide les participants à surmonter leurs traumatismes en partageant leurs souvenirs ;
- ▶ reconnaît les efforts de tous les auteurs et artistes qui ont contribué au livre en mentionnant leurs noms et photos ;
- ▶ peut être utilisé au niveau local comme au niveau international ;
- ▶ peut être adapté pour être utilisé par des personnes possédant des compétences d'alphabétisme limitées, même si le texte est très recherché.



Tête tapée contre le mur
Souvenirs du tremblement
de terre

Image 22. Couverture du livre *Head Struck Against Wall*

QUELS TYPES D'ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE ET DE SUPPORTS SONT-ILS LES PLUS EFFICACES ?



Image 23. Images tirées du livre 'Head Struck Against Wall' illustrant le processus mis en œuvre pour collecter, écrire et illustrer les histoires figurant dans le livre



Image 24. Les livres produits par READ Népal comprennent des remerciements aux auteurs et artistes qui les ont créés.

Souvenirs du programme



Réunion avec le comité de gestion



Raconter des histoires



Enfants qui racontent des histoires



Participer à des cours de dessin

Nos remerciements aux auteurs des histoires



Archana Gurung



Purnima Gurung



Sarmila Sunar



Bishnu B.K.



Anpa Chhetri



Aniba Neupane



Anamika Gurung



Sumirna Gurung

et aux artistes



Subas Sunar



Sagar Shrestha



Salina Nepali



Samichya Nepali



Sapana Pariyar



Samam Shrestha



Sangita Kumal



Shreya Ale



Bishal Sunar



Lakmi Sunar



Puja Pariyar



Pawitra Pariyar



Soniya Tamang



Anpal Ale

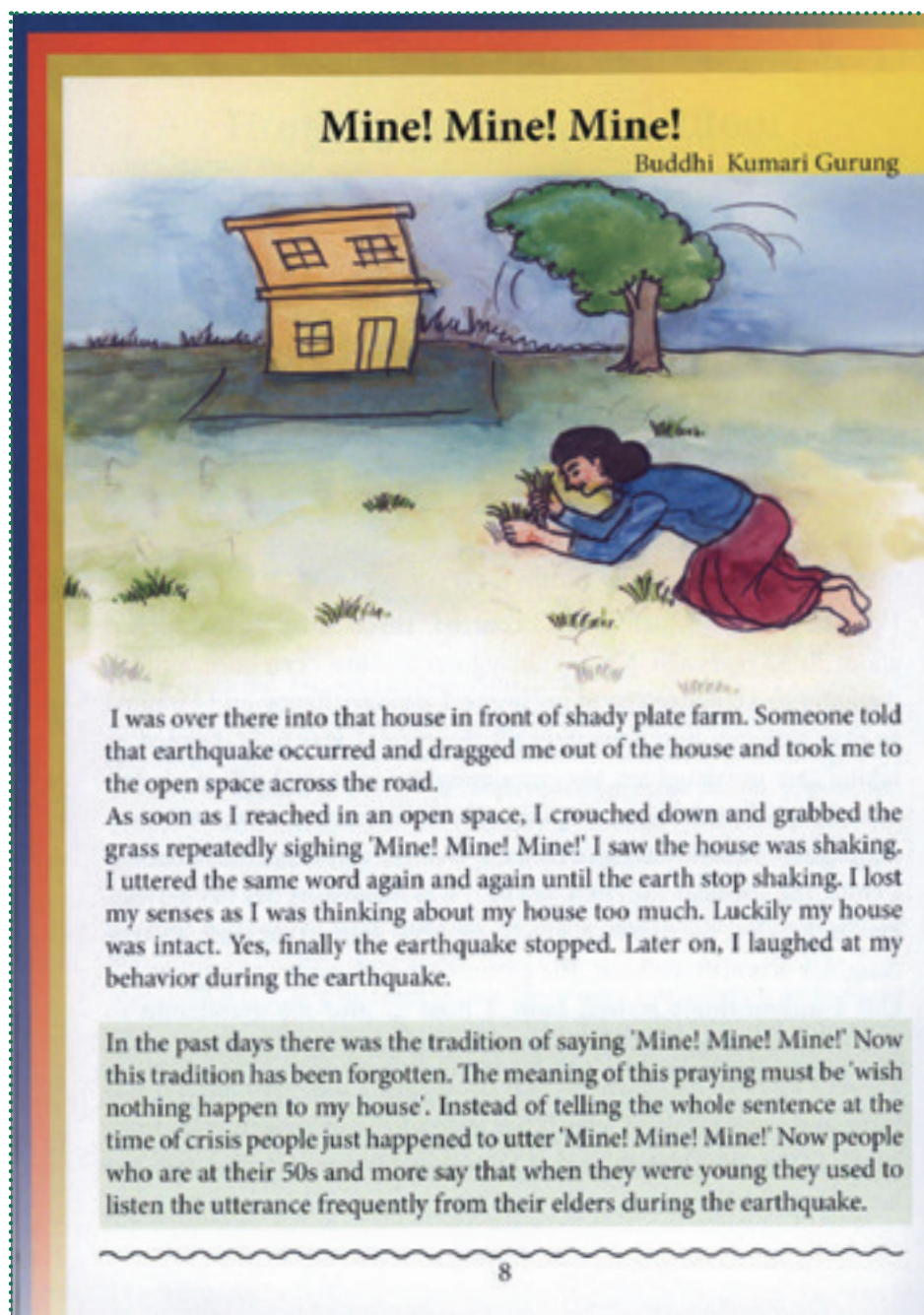


Image 25. Une histoire personnelle tirée de *Head Struck Against Wall*

Supports utilisés par l'École à charte publique de Briya

Les exemples ci-dessous sont utilisés par l'École à charte publique de Briya pour les cours d'anglais seconde langue dispensés aux adultes et durant les séances réunissant parents et enfants (SPE). Ils peuvent être adaptés pour être utilisés par des adultes développant leurs compétences d'alphabétisme. Ces activités font partie d'un programme de leçons portant sur la nutrition et l'impact de l'alimentation sur le développement et la vie quotidienne de l'enfant.

Mine ! Mine ! Mine !

Buddhi Kumari Gurung



J'étais là-bas, dans cette maison devant la plate-forme à l'ombre. Quelqu'un m'a dit qu'il y avait un tremblement de terre, m'a entraînée hors de la maison et m'a amenée jusqu'à l'espace découvert de l'autre côté de la route.

Dès que j'ai atteint le terrain découvert, je me suis accroupie et je me suis mise à arracher l'herbe en répétant et soupirant « Mine ! Mine ! Mine ! » Je voyais la maison trembler. J'ai prononcé ce mot encore et encore jusqu'à ce que la terre arrête de trembler. Penser trop à ma maison m'a fait perdre la raison. Heureusement, elle était intacte. Et finalement, le tremblement de terre a vraiment pris fin. Plus tard, j'ai ri de mon comportement pendant le tremblement de terre.

Autrefois c'était la tradition de dire « Mine ! Mine ! Mine ! » Aujourd'hui, c'est une tradition oubliée. Le sens de cette prière est « faites qu'il n'arrive rien à ma maison ». Mais au lieu de dire la phrase entière pendant les catastrophes, les gens se sont mis à seulement prononcer les mots « Mine ! Mine ! Mine ! » Ceux qui ont aujourd'hui plus de 50 ans racontent que quand ils étaient jeunes, ils entendaient souvent leurs aînés les dire pendant un tremblement de terre.

Name: _____ Date: _____

Nutrition Child Development

1. Complete the sentences with **healthy** and **unhealthy**.



_____ food and drinking water helps students concentrate and learn.



When students eat _____ food, it is more difficult to concentrate and learn.

2. Write the words under 'healthy' or 'unhealthy': *water, coke, potato chips, banana.*

Healthy	Unhealthy

Circle the picture of food that has variety and is healthy.



Image 26. Fiche d'activités développée par l'École à charte publique de Briya

Nom : _____ Date : _____

Nutrition et développement de l'enfant

1. Complétez les phrases avec **sain** et **malsain**.



Une alimentation _____ et de l'eau aident les élèves à se concentrer et à apprendre.



Lorsque les élèves mangent une nourriture _____, ils ont plus de difficultés à se concentrer et à apprendre.

2. Écrivez sous « **sain** » ou « **malsain** » les mots : *eau, coca, chips de pomme de terre, banane*

Sain	Malsain

Entourez la photo qui représente une nourriture **saine** et **variée**.



L'activité de l'Image 27 peut être pratiquée :

- par les classes d'adultes ;
- durant les séances d'apprentissage parent-enfant : les adultes peuvent aider leurs enfants à réaliser l'enquête ;
- Pour favoriser et renforcer les compétences de numératie : à la fin de l'enquête, les apprenants peuvent comparer les réponses qu'ils ont collectées, calculer la valeur médiane pour chaque réponse et créer un graphique illustrant les six questions posées et les valeurs médianes déterminées en classe. Suivant l'âge des enfants participants, la même activité peut être réalisée avec eux.

How do you help your child eat healthy food?
Talk to classmates. Write the name if the answer is **Yes**.

Do you _____ ?

Yes, I do. **No, I don't.**





<p>set an example?</p>  <p>_____</p>	<p>cook together?</p>  <p>_____</p>
<p>make it fun?</p>  <p>_____</p>	<p>make food art?</p>  <p>_____</p>
<p>provide variety?</p>  <p>_____</p>	<p>do something different?</p>  <p>_____</p>

Image 27. Fiche d'activités conçue par l'École à charte publique de Briya

Comment aider votre enfant à se nourrir sainement ?

Parlez avec vos camarades de classe. Écrivez leur nom si la réponse est **oui**.

Est-ce que vous... ?

Oui, je le fais

Non, je ne le fais pas

donnez l'exemple ?



faites la cuisine ensemble ?



rendez la cuisine amusante ?



faites du food art ?



fournissez une nourriture variée ?



faites quelque chose de différent ?




QUELS TYPES D'ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE ET DE SUPPORTS
SONT-ILS LES PLUS EFFICACES ?

L'activité présentée dans l'*Image 29* requiert un matériel minimal : une photocopie de la page / du tableau et une pièce de monnaie.

On demande aux apprenants de jouer au jeu après avoir inscrit les nombres dans les cases vides. Ensuite, ils lancent la pièce et suivant le côté sur lequel elle retombe (le jeu peut facilement être adapté avec les pièces locales), ils poursuivent ou ils reculent d'une ou deux cases. Ils suivent les instructions de la case sur laquelle ils tombent. Le jeu convient aux adultes (ils exercent à la fois leurs compétences d'alphabétisme et de numé-
ratic) et il peut très bien être joué ensemble par les parents et leurs enfants.

Name _____ Date _____

Measure! 










<p>How many hands is the smartboard?</p> 	
<p>How many hands is the monitor?</p> 	
<p>How many hands is the desk?</p> 	
<p>How many hands is the chair?</p> 	
<p>How many hands is the bookshelf?</p> 	

Image 28. Fiche d'activités développée par l'École à charte publique de Briya

Nom _____ Date _____

Mesurez !












Combien de mains mesure le smartboard ? 	
Combien de mains mesure le moniteur ? 	
Combien de mains mesure la table ? 	
Combien de mains mesure la chaise ? 	
Combien de mains mesure la bibliothèque ? 	


Make a game

1. Write a **number** in the space.


_____ times.
Go back _____ spaces.

Play a Game!
Write: 1,2,3,4, or 5

START	Touch your knees _____ times. 	Touch your feet _____ times 	Touch your nose _____ times 
Touch your knees _____ times 	Go back _____ spaces. 	Touch your legs _____ times 	Touch your toes _____ times 
Go back _____ spaces. 	Touch your ears _____ times 	Go back _____ spaces. 	Touch your stomach _____ times 
FINISH	Touch your head _____ times 	Touch your shoulders _____ times 	Go back _____ spaces. 



Heads = go 1 space



Tails = go 2 spaces















Image 29. Activité développée par l'École à charte publique de Briya

Faire un jeu

1. Inscrire un **nombre** dans l'espace libre.

_____ fois.
Reculez de _____ cases.

Jouez à un jeu !
Inscrire dans les cases : 1, 2, 3, 4 ou 5

DÉPART	Touchez vos genoux _____ fois. 	Touchez vos pieds _____ fois. 	Touchez votre nez _____ fois. 
Touchez vos genoux _____ fois. 	Reculez de _____ cases. 	Touchez vos jambes _____ fois. 	Touchez vos orteils _____ fois. 
Reculez de _____ cases. 	Touchez vos oreilles _____ fois. 	Reculez de _____ cases. 	Touchez votre ventre _____ fois. 
FIN	Touchez votre tête _____ fois. 	Touchez vos épaules _____ fois. 	Reculez de _____ cases. 



Pile = avancez d'une case



Face = avancez de 2 cases


Aimer la langue ensemble (*Enjoying Language Together*)

Ce livret a été développé par le Projet d'alphabétisation familiale (Family Literacy Project, FLY) à Hambourg en Allemagne, et il contient des supports pratiques (fiches de travail) destinés à la fois aux parents et aux enfants en bas âge. Cette publication clé en main :

- est interactive et utilise un vocabulaire clair ;
- propose des activités qui peuvent être adaptées à un enseignement bilingue et à l'acquisition d'une seconde langue ;
- sensibilise les participants à la phonétique et leur permet de développer leurs compétences de numératie ;
- comprend des fiches de travail pratiques, la plupart étant conçues sous forme de jeux pour favoriser l'alphabétisme en faisant collaborer les parents et leurs enfants. Celles-ci peuvent être découpées, coloriées et laminées, chaque jeu étant conservé dans une enveloppe ;
- comprend des pages pouvant facilement être photocopiées et distribuées aux apprenants afin qu'ils les utilisent en classe ou à la maison ;
- à été développée de sorte que les animateurs puissent photocopier facilement les fiches de travail afin que les parents les utilisent à la maison.


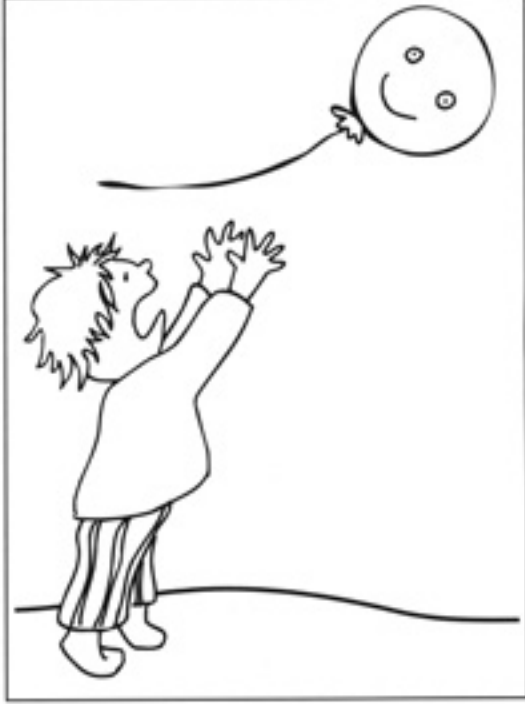
À la fin de la publication, FLY a prévu un questionnaire destiné aux parents (voir l'*Annexe 2*). Les questions y figurant visent à aider les animateurs à mieux comprendre les parents et familles avec qui ils travaillent.

L'*Image 30* comprend une fiche d'activité qui peut être facilement photocopiée et distribuée aux apprenants. Les fiches utilisent des mots/phrases court/e/s pour permettre de décrire les deux images au-dessus (il faut parfois conjuguer les verbes choisis). Les participants peuvent répondre aux questions du bas oralement ou écrire les réponses. Cette activité peut donc être pratiquée par les adultes, les enfants ou par les adultes et les enfants ensemble.



The balloon

working sheet 19

Word list

the child	upwards
hold tightly	stretch the arms out
the balloon	cry
to be happy	where to?
fly away	comfort
the sky	place for another word

Questions

- Why is the boy happy?
- Why is the boy crying?
- How can the child be comforted?

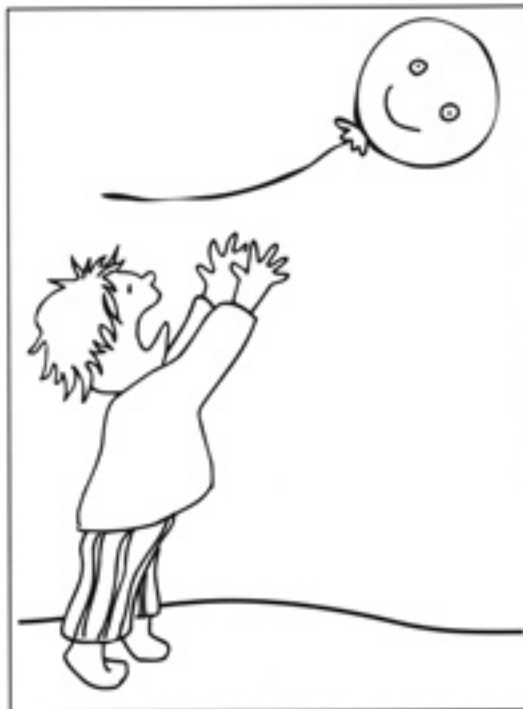
UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL) Hamburg 2008. All rights reserved. This material may be freely copied for teaching purposes. Enjoying Language Together: Family Literacy
ISBN 978-92-820-1155-3

Image 30. Fiche d'activité du programme Aimer la langue ensemble (Enjoying Language Together)



Le ballon

Fiche d'activité 19















Liste de mots

L'enfant	Vers le ciel
Tenir serrer contre soi	Tendre les bras
Le ballon	Pleurer
Être heureux	Où ?
S'envoler	Réconfort
Le ciel	case pour un autre mot

Questions

- Pourquoi le garçon est-il heureux ?
- Pourquoi le garçon pleure-t-il ?
- Comment réconforter l'enfant ?

L'activité présentée dans l'Image 31 aide à comprendre la notion de syllabes. Elle peut facilement être modifiée pour intégrer des images ou des mots qui trouvent une meilleure résonance dans la vie des participants.

 words with one syllable mots d'une syllabe		 words with two syllables mots de deux syllables	
 words with three syllables mots de trois syllables			
			
			
			

©20 Institute for Lifelong Learning (ILL) Hamburg 2008. All rights reserved. This material may be freely copied for teaching purposes. Enjoying Language Together: Family Literacy ISBN 978-92-820-1155-3

Image 31. Fiche d'activité du programme Aimer la langue ensemble

RÉFÉRENCES

- AVANCE.** 2013. *AVANCE : Unlocking America's potential. Programs.* [en ligne] Disponible sur : <http://www.avance.org/about-us/programs> [Consulté le 13 mars 2017].
- Briya Public Charter School.** n.d. *Briya PCS.* [en ligne] Disponible sur : <http://briya.org> [Consulté le 13 mars 2017].
- Clare Family Learning Project.** 2000. *Family learning resource guide.* Co. Clare, Clare Family Learning Project. [Projet d'alphabétisation familiale de Clare]
- Clare Family Learning Project.** n.d. *Family learning in action.* Co. Clare, Clare Family Learning Project. [Projet d'alphabétisation familiale de Clare]
- Desmond, S.** 2000. *Prepare your child to read.* Durban, Family Literacy Project.
- Family Learning Project.** 2014. *Khulisa Abantwana 2 : Supporting young children to learn and develop. Participant workbook.* Underberg, Family Learning Project.
- Kagiticbasi, C.** 2005. *Continuing effects of early intervention in adult life: Preliminary findings of Turkish early enrichment project. Second follow-up study.* Istanbul, Mother Child Education Foundation. [Éducation fondée sur la langue maternelle]
- LABE** (Literacy and Adult Basic Education – Alphabétisation et éducation de base des adultes). n.d. *Responsibilities of the parent educators.* Kampala, LABE.
- NALA** (National Adult Literacy Agency – Agence nationale pour l'alphabétisation des adultes). 2004. *Working together: Approaches to family literacy.* Dublin, NALA. Disponible sur : https://www.nala.ie/sites/default/files/publications/Working%20together%20-%20approaches%20to%20family%20literacy_1.pdf [Consulté le 8 février 2017].
- Nations unies.** 1948. *Déclaration universelle des droits de l'Homme.*
- Newell-Jones, K.** 2012. *Education and rights: A toolkit for facilitators.* Soudan du Sud, Feed the Minds (Nourrir les esprits). Disponible sur : <http://www.feedtheminds.org/about-us/resources/> [Consulté le 15 février 2017].
- Pradhan, V., Shrestha, T. P. et Shrestha, Y.** n.d. *Head struck against wall.* Népal, Read Information and Resource Center (Centre d'information et de ressources)
- Rabkin, G.** 2008. *Family Literacy: Enjoying Language Together.* Hambourg, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Institut du Land de Hambourg pour la formation des enseignants et le développement scolaire) et Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie.
- READ Global.** 2016. *READ Nepal Country Overview.* Népal, READ Global. Disponible sur : http://www.readglobal.org/images/PDFs/Current_READNepalOverview1.24.17.pdf.
- Tostan.** 2014. *Religious leaders in Senegal make healthy child development a priority.* Disponible sur : <http://tostan.org/news/religious-leaders-senegal-make-healthy-child-development-priority> [Consulté le 15 février 2017].
- Tostan.** n.d. *Maa ngi jáng am-mbind ak bid.* Dakar, Tostan.
- Tostan.** n.d. *Sañ niñ Suluu.* Dakar, Tostan.
- UIL** (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie). 2009a. The Early Childhood, Family and Community Education Programme (Programme d'éducation de la petite enfance, familiale et communautaire). Base de données de l'UNESCO des pratiques efficaces d'alphabétisation et de numératie. Hambourg, UIL. Disponible sur : <http://litbase UIL.unesco.org/?menu=4&letter=T&programme=55&language=fr>.
- _____. 2009b. *Projet d'alphabétisation familiale.* Base de données de l'UNESCO des pratiques efficaces d'alphabétisation et de numératie. Hambourg, UIL. Disponible sur : <http://litbase UIL.unesco.org/?menu=4&letter=F&language=fr&programme=43>.
- _____. 2009c. *The Trust of Programs for Early Childhood, Family and Community Education.* Base de données de l'UNESCO des pratiques efficaces d'alphabétisation et de numératie. Hambourg, UIL. Disponible sur : <http://www.unesco.org/UIL/litbase/?menu=12&country=PS&programme=55>
- _____. 2010. *Programmes d'alphabétisation familiale.* Base de données de l'UNESCO des pratiques efficaces d'alphabétisation et de numératie. Hambourg, UIL. Disponible sur : <http://litbase UIL.unesco.org/?menu=4&letter=F&programme=56&language=fr>

- _____. 2011a. *Projet d’alphabétisation intergénérationnelle intégrée – IILP* (Integrated Intergenerational Literacy Project). Base de données de l’UNESCO des pratiques efficaces d’alphabétisation et de numératie. Hambourg, UIL. Disponible sur : <http://litbase UIL.unesco.org/?menu=4&letter=l&language=fr&programme=12>
- _____. 2011b. Family Literacy Project (FLY). Base de données de l’UNESCO des pratiques efficaces d’alphabétisation et de numératie. Hambourg, UIL. Disponible sur : <http://www.unesco.org/UIL/litbase/?menu=15&country=DE&programme=67>.
- _____. 2011c. Mozambique Integrated Adult Education for Self-Employment (Programme d’éducation intégrée des adultes pour le travail indépendant au Mozambique). Base de données de l’UNESCO des pratiques efficaces d’alphabétisation et de numératie. Hambourg, UIL. Disponible sur : <http://www.unesco.org/UIL/litbase/?menu=4&programme=135>.
- _____. 2013. The Family Learning Project (le Projet d’alphabétisation familiale). Base de données de l’UNESCO des pratiques efficaces d’alphabétisation et de numératie. Hambourg, UIL. Disponible sur : <http://www.unesco.org/UIL/litbase/?menu=13&country=ZA&programme=43>.
- _____. 2014. The Tostan Community Empowerment Program (Le Programme de renforcement des capacités communautaires). Base de données de l’UNESCO des pratiques efficaces d’alphabétisation et de numératie. Hambourg, UIL. Disponible sur : <http://www.unesco.org/UIL/litbase/?menu=13&country=SN&programme=86>.
- _____. 2015a. Clare Family Learning. Base de données de l’UNESCO des pratiques efficaces d’alphabétisation et de numératie. Hambourg, UIL. Disponible sur : <http://www.unesco.org/UIL/litbase/?menu=15&country=IE&programme=204>.
- _____. 2015b. *Familles apprenantes : approches intergénérationnelles de l’alphabétisation*. Hambourg, UIL. Disponible sur : <http://uil.unesco.org/literacy-and-basic-skills/engaging-families/learning-families-intergenerational-approaches-literac-0> [Consulté le 8 février 2017].
- _____. 2015c. Mother Tongue-based Education in Northern Uganda (Éducation en langue maternelle dans le Nord de l’Ouganda). Base de données de l’UNESCO des pratiques efficaces d’alphabétisation et de numératie. Hambourg, UIL. Disponible sur : <http://litbase UIL.unesco.org/?menu=4&letter=M&programme=223>
- _____. 2015d. My Grandparents’ Stories, My Pictures (Les histoires de mes grands-parents, mes photos). Base de données de l’UNESCO des pratiques efficaces d’alphabétisation et de numératie. Hambourg, UIL. Disponible sur : <http://www.unesco.org/UIL/litbase/?menu=14&country=NP&programme=215>. [Consulté le 15 février 2017].
- _____. 2016a. Briya Family Literacy Programme (Programme d’alphabétisation familiale de Briya). Base de données de l’UNESCO des pratiques efficaces d’alphabétisation et de numératie. Hambourg, UIL. Disponible sur : <http://www.unesco.org/UIL/litbase/?menu=15&country=US&programme=230> [Consulté le 15 février 2017].
- _____. 2016b. *Literacy in multilingual and multicultural contexts. Effective Approaches to Adult Learning and Education*. Hambourg, UIL
- UNESCO.** 2015. *Éducation 2030 Cadre d’Action*.

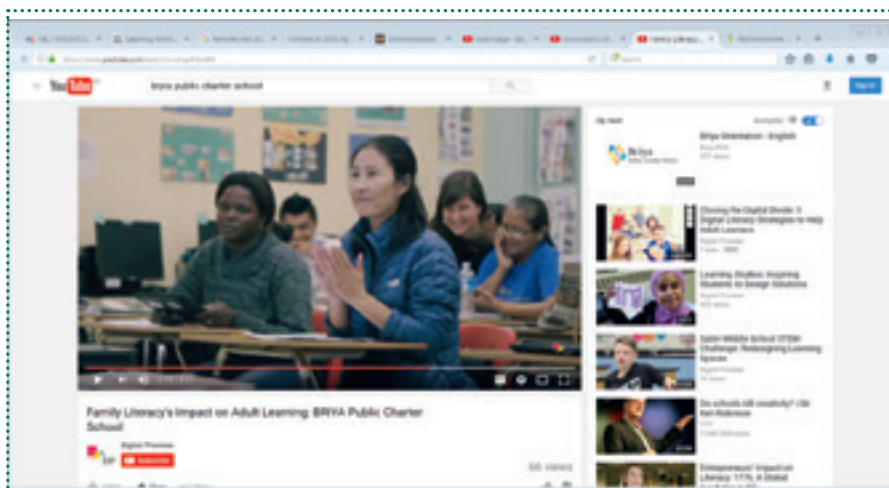
ANNEXE 1. VIDÉOS



De l'importance de faire la lecture à nos enfants est une vidéo produite par l'ONG Tostan au Sénégal, disponible en Wolof. Elle est utilisée en complément du Module de renforcement des pratiques parentales (<http://tostan.org/program/reinforcement-parental-practices-module>). Cette vidéo montre des adultes lisant avec des enfants, et explique les avantages de la lecture avec de jeunes apprenants.

Elle est disponible en ligne : https://youtu.be/_loAubmLAZ4?list=PLnBIAgS0f56iA5LCKIHaiNFOxhSVqyt4H.

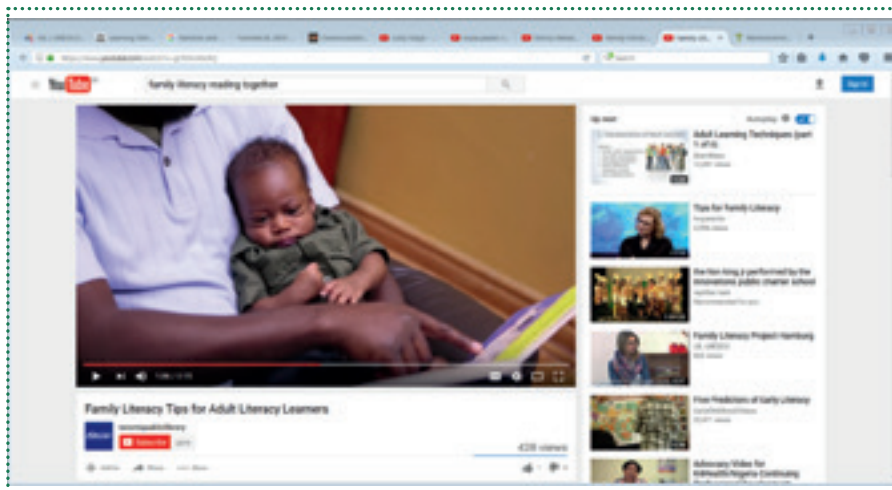
Langue : wolof



L'impact de l'alphabétisation familiale sur l'apprentissage des adultes : L'École à charte publique de BRIYA à Washington, D.C., États-Unis, présente son modèle de programmes d'apprentissage familial, qui dirigent également les participants vers leur organisation partenaire le centre de soins Mary's Center. Elle fournit également des informations probantes concernant les avantages de l'apprentissage familial pour les adultes.

La vidéo est disponible en ligne : <https://youtu.be/zEaj4ffeoWE>.

Langue : anglais



La vidéo **Conseils pour l’alphabétisation familiale à l’attention des apprenants adultes** a été produite par le Système de bibliothèques publiques de Toronto (Toronto Public Library System), au Canada. Elle partage et montre des activités simples que les parents peuvent réaliser à la maison avec leurs enfants. Cette vidéo est disponible en ligne : <https://youtu.be/gDRJhvX6cRQ>.
Langue : anglais



Projet d’alphabétisation familiale : vue d’ensemble (Afrique du Sud). Cette vidéo présente le Projet et fournit de courtes scènes des activités pratiquées par les adultes et les enfants dans le KwaZulu Natal. La vidéo est disponible en ligne : <https://youtu.be/C5qrc8B4pUY>.
Langue : anglais

ANNEXE 2. EXEMPLES DE SUPPORTS UTILES SUPPLÉMENTAIRES

Name: _____

Part 2: We would like to know what significance reading and writing have for you and your family. Please mark the applicable statements.

1. I read a book/magazine.
never once/twice a month once/twice a week daily
2. I read a newspaper.
never once/twice a month once/twice a week daily
3. I borrow books from the library.
never once/twice a month once/twice a week daily
4. I write letters/postcards.
never once/twice a month once/twice a week daily
5. I use the internet.
never once/twice a month once/twice a week daily
6. I buy books or other reading material for my child/children.
never once/twice a month once/twice a week daily
7. We look at picture books at home.
never once/twice a month once/twice a week daily
8. I read to my child/children.
never once/twice a month once/twice a week daily
9. We tell stories at home.
never once/twice a month once/twice a week daily
10. We sing songs at home.
never once/twice a month once/twice a week daily
11. We write with our child/children at home, e.g. names or other words.
never once/twice a month once/twice a week daily
12. We do handicrafts or draw at home.
never once/twice a month once/twice a week daily

Questionnaires pour les parents de Aimer la langue ensemble (FLY)

Nom : _____

Partie 2 : Nous aimerions savoir quelle est l'importance de la lecture et de l'écriture pour vous et votre famille.

Merci de cocher les affirmations correspondantes.

1. Je lis un livre ou un magazine
Jamais Une/deux fois par mois Une/deux fois par semaine Tous les jours
2. Je lis un journal
Jamais Une/deux fois par mois Une/deux fois par semaine Tous les jours
3. J'emprunte des livres à la bibliothèque
Jamais Une/deux fois par mois Une/deux fois par semaine Tous les jours
4. J'écris des lettres/ cartes postales
Jamais Une/deux fois par mois Une/deux fois par semaine Tous les jours
5. J'utilise Internet
Jamais Une/deux fois par mois Une/deux fois par semaine Tous les jours
6. J'achète des livres ou d'autres supports de lecture pour mon enfant/ mes enfants
Jamais Une/deux fois par mois Une/deux fois par semaine Tous les jours
7. Nous regardons des livres d'images à la maison
Jamais Une/deux fois par mois Une/deux fois par semaine Tous les jours
8. Je lis à mon enfant/ mes enfants
Jamais Une/deux fois par mois Une/deux fois par semaine Tous les jours
9. Nous racontons des histoires à la maison
Jamais Une/deux fois par mois Une/deux fois par semaine Tous les jours
10. Nous chantons des chansons à la maison
Jamais Une/deux fois par mois Une/deux fois par semaine Tous les jours
11. Nous écrivons avec notre enfant/ nos enfants à la maison, par ex. les noms ou d'autres mots
Jamais Une/deux fois par mois Une/deux fois par semaine Tous les jours
12. Nous fabriquons des objets artisanaux ou dessinons à la maison
Jamais Une/deux fois par mois Une/deux fois par semaine Tous les jours

ACTIVITY 1: Meeting and informing Parents about their roles in children's education



The 2008 Education Act of Uganda acknowledges the significance of parental involvement in children's education. Parental involvement has been found to be beneficial to pupil's academic success. For example, the availability of reading materials in the home and frequency of shared reading in the family motivates children to engage in reading activities.

Getting ready to share information with Parents

As a PE, you should create opportunities to share information with family members during home visits and community meetings. Develop a clear plan of what and how you will share the information.

1. The ideas you got during your PE training will be helpful in preparing for sharing this information. Ask yourself questions like: What will be shared with parents? What do we need to achieve together? Whom am I going to talk to? How will I pass on the information?
2. Gather the information and key ideas about parental involvement you will pass on to the parents.
3. During the meeting greet the family members and explain the reason for your visit/meeting.
4. Tell the parents why it is important for them to get involved in children's education. Explain the benefits parents and their children will get from working together in education activities.
5. Allow them to ask you questions and be polite as you answer them.
6. Agree with the parents when they will hold the first meeting to start family learning in their community.

What particular community members should you be sure to inform?

Be sure to visit and talk to the following: -

- Parents at home.
- Local Council leaders.
- Clan leaders.
- Religious leaders.

Activité 1 : Rencontrer et informer les parents sur leur rôle dans l'éducation des enfants



En Ouganda, la loi sur l'éducation de 2008 reconnaît l'importance de la participation des parents à l'éducation des enfants. Il a été établi qu'elle contribue favorablement à la réussite scolaire des élèves. Par exemple, la disponibilité de supports de lecture à la maison et la fréquence des lectures partagées en famille motivent les enfants et les incitent à se lancer dans des activités de lecture.

Se préparer à partager des informations avec les parents

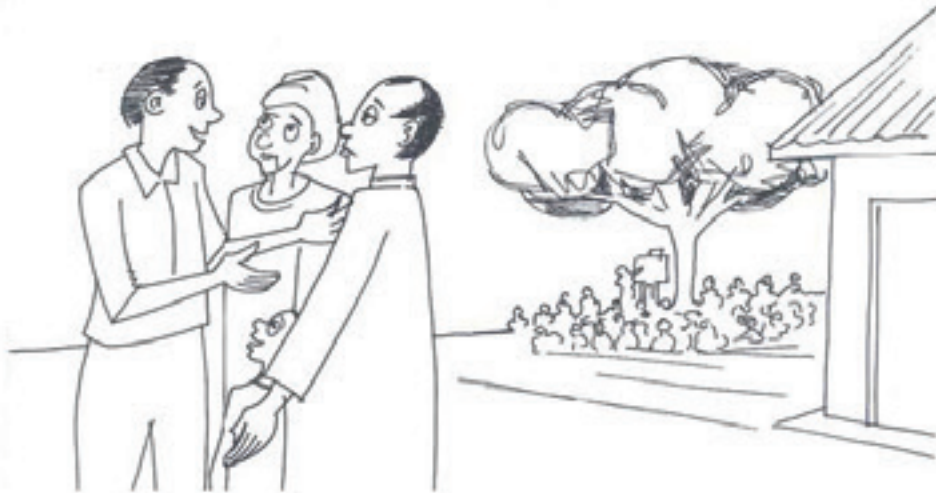
En tant que PE, vous devez créer des opportunités de partager des informations avec les membres de la famille pendant les visites à domicile et les réunions de la communauté. Mettez au point un plan clair des informations que vous partagerez et de comment vous le ferez.

1. Les idées tirées de votre formation de PE vous aideront à vous préparer. Posez-vous à vous-même des questions telles que : qu'est-ce qui doit être partagé avec les parents ? Que devons-nous réaliser ensemble ? À qui vais-je parler ? Comment vais-je faire passer l'information ?
2. Rassemblez les informations et les idées-clés sur l'implication des parents que vous voulez leur transmettre.
3. Pendant la rencontre, saluez les membres de la famille et expliquez la raison de votre visite/ de la rencontre.
4. Dites aux parents pourquoi il est important qu'ils participent à l'éducation des enfants. Expliquez les avantages que les parents et leurs enfants tireront à faire ensemble les activités éducatives.
5. Laissez les parents vous poser des questions et répondez-leur avec politesse.
6. Fixez avec les parents la date de la première réunion pour lancer l'apprentissage familial dans leur communauté.

Quels membres de la communauté en particulier devez-vous veiller à informer ?

- Assurez-vous de rendre visite et de parler :
 - aux parents chez eux
 - aux chefs des conseils locaux
 - aux chefs de clan
 - aux chefs religieux

ACTIVITY 2: Encouraging parents to attend family learning sessions



Parents' attendance of family learning sessions is central to your programme. If parents come and attend regularly, then your programme will be judged as successful. It is important that all the parents you met during the information sharing visits attend these sessions.

How should you encourage every parent to attend family learning sessions?

- (a) Explain clearly the aims of your programme. When parents understand what the programme intends to achieve, they will be able to tell you whether this fits with their personal aims.

Ask all parents to attend the first meeting so that you set up the goals of the programme together. You can ask the religious leaders, LC leaders, head teachers and FM radio presenters to spread your message around.

- (b) Get organised during the first meeting. Guide parents so that they are able to: set their group rules; choose a place and time to meet; elect their group leader; and decide themes and skills to be learnt.

- (c) Building a good learning environment.

Parents are voluntary adult learners. Follow the principles of adult learning while dealing with them.

Create a supportive atmosphere in which parents can relax and feel free to talk about their learning.

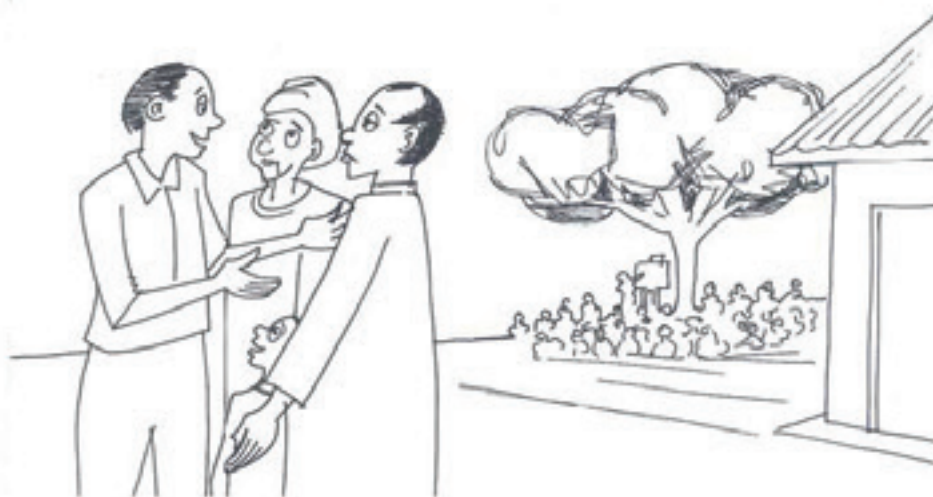
Allow time for parents to talk you about how they are getting on with this learning. Make this confidential and informal.

Use materials, examples and situations which are relevant to parents' interests and actual needs.

6

Encourager les parents à assister aux séances

Activité 2 : d'apprentissage familial



La présence des parents aux séances d'apprentissage familial est essentielle pour votre programme. Si les parents viennent et assistent régulièrement aux séances, votre programme sera jugé comme une réussite. Il est important que tous les parents rencontrés lors des visites d'information assistent aux séances.

Comment encourager les parents à assister tous aux séances d'apprentissage familial ?

- (a) Expliquez clairement les objectifs de votre programme. Lorsque les parents auront compris ce que vise le programme, ils seront en mesure de vous dire si cela correspond à leurs objectifs personnels. Demandez à tous les parents d'assister à la première réunion afin de fixer ensemble les objectifs du programme. Vous pouvez demander aux chefs religieux, aux chefs des conseils locaux, aux directeurs d'école et aux animateurs de radio FM de diffuser votre message.
- (b) Organisez bien la première rencontre. Guidez les parents pour leur permettre de : fixer les règles au sein du groupe ; choisir le lieu et l'heure des rencontres ; élire leur chef de groupe et décider des thèmes et des compétences à apprendre.
- (c) Créez un bon environnement d'apprentissage.

Les parents sont des apprenants adultes volontaires. Conformez-vous aux principes de l'apprentissage des adultes pour traiter avec eux.

Créez une atmosphère favorable de soutien qui permette aux parents de se détendre et de parler librement de leur apprentissage.

Laissez aux parents le temps de vous expliquer leurs progrès. Faites-le de manière confidentielle et informelle.

Utilisez des supports, des exemples et des situations proches des intérêts et des besoins réels des parents.

ACTIVITY 4: Working with community and other opinion leaders



The PE has to get the help of local and opinion leaders in the community. You will find that some of these leaders are sympathetic to your work. They have come to understand how adult learning helps a community to develop.

Their support should not be taken for granted. As a PE, you need to find out first what they think about your programme before going out to meet the parents and community members.

What to note while working with community leaders:

Prepare; it is important to make a good first impression when approaching community leadership. Be prepared, friendly and have a positive attitude. Pay respect to demands on their schedule and position.

Focus on the ideas you want to share with them. Know very well the issues about family learning. Sell your ideas to them and be sure that they have become your promoters.

Make positive approaches not negative ones. Show how the communities they lead will benefit from family learning.

Participate in meetings they call and ask for time to talk to people. Spend time and explain why family learning matters in your community.

Respect cultural norms of the community. Dress appropriately, listen carefully and do not show that you are in a hurry to get things done the way you want.

8

Travailler avec les chefs des communautés et Activité 4 : d'autres leaders d'opinion



Le PE doit obtenir l'aide de leaders locaux et leaders d'opinion au sein de sa communauté. Certains de ces leaders sont bien disposés envers votre travail. Ils ont compris comment l'apprentissage des adultes aide une communauté à se développer.

Leur soutien ne doit cependant pas être considéré comme allant de soi. En tant que PE, vous devez d'abord apprendre ce qu'ils pensent de votre programme avant de commencer à rencontrer les parents et les membres de la communauté.

À prendre en compte pour travailler avec les chefs des communautés :

Préparez-vous ; il est important de faire une bonne première impression auprès des chefs des communautés.

Soyez préparé, soyez amical et adoptez une attitude positive. Respectez leurs exigences en matière de calendrier et de positionnement.

Concentrez-vous sur les idées dont vous désirez leur faire part. Affichez une très bonne connaissance de l'apprentissage familial. Vendez-leur vos idées et assurez-vous qu'ils vont les promouvoir.

Adoptez des approches positives, pas négatives. Montrez-leur comment les communautés qu'ils dirigent profiteront de l'apprentissage familial.

Participez aux réunions qu'ils tiennent et demandez-leur le temps de parler aux populations. Prenez le temps et expliquez leur l'importance de l'apprentissage familial dans votre communauté.

Respectez les cultures et les règles de la communauté. Portez des vêtements appropriés, écoutez attentivement et ne montrez pas que vous êtes pressé de faire les choses à votre manière.

ACTIVITY 3: Developing instructional and learning materials



Most of the materials for instruction in home learning centers will be made by you, the Parent Educator. You will need to develop materials for parents' only sessions, joint-parent child sessions or children-only sessions. For parents, these materials are meant to develop their literacy, numeracy and parenting skills. For pre-school children, the materials are mainly for language development, social/sharing skills, emergent literacy and print awareness skills.

Instructional and learning materials for preschool children and early grade (P1 P3) children;

Materials for these learners should be prepared to enable the development of print awareness, language development, letter/picture recognition, early reading and writing development. Materials to enable you teach the above include: Picture story books, picture cards/charts and letter/ number charts.

For language development, you need to prepare songs, tongue twisters' and riddles from your community. Children already know some of these but need to practice them more frequently.

You can also produce toys, jig-saws and simple board games to help these children develop simple physical motor skills.

Instructional and learning materials for adult learners/parents

You should develop specific materials for adults to support them become literate if they lack reading and writing skills. You also need to prepare materials for handling parenting sessions.

The learning materials for adult literacy that you can develop include cards (with letters, syllables, words, numbers and sentences); charts and folk tales including proverbs and containing morals lessons.

You can make or collect real materials that children use at school and use these for adult literacy. This is intended to ensure that parents are able to help their children learn from these materials. Examples of these include children's graded readers, story books and school report forms. These materials must be in the local language.

For parenting sessions, the materials you need will include pictures, personal testimonies of parents, recorded audio and video stories. This will mainly act as prompts to spark off whole group discussions and reflections.

Activité 3 : Développer des supports pédagogiques et d'apprentissage



C'est vous, le parent éducateur, qui réalisez la plupart des supports pédagogiques destinés aux centres d'apprentissage à domicile. Pour cela, vous devrez créer des supports pour les séances destinées aux seuls parents, les séances communes aux parents et aux enfants et les séances destinées aux seuls enfants. Pour les parents, ces supports visent à développer l'alphabétisme, la numératie et les compétences parentales. Pour les enfants d'âge préscolaire, il s'agit principalement de développer le langage, les compétences sociales/la capacité à partager, la littératie émergente et la conscience de l'écrit.

Supports pédagogiques et d'apprentissage pour enfants d'âge préscolaire et des petites classes (P1, P3) ;

Les supports destinés à ces apprenants doivent être préparés pour leur permettre de développer leur conscience de l'écrit, le langage, la reconnaissance des lettres/images, la lecture et l'écriture précoces. Parmi les supports qui vous permettront d'enseigner ce qui précède figurent : livres d'histoires illustrés, cartes/tableaux illustrés et tableaux de lettres/nombres.

Pour le développement du langage, vous devez préparer des chansons, des exercices de diction et des devinettes issues de votre communauté. Les enfants en connaissent déjà certains, mais ont besoin de les pratiquer plus fréquemment. Vous pouvez aussi fabriquer des jouets, des puzzles et des jeux de société simples pour aider ces enfants à développer des compétences motrices et physiques simples.

Supports pédagogiques et d'apprentissage pour apprenants adultes/parents

Vous devez développer des supports spécifiques pour les adultes afin de les soutenir dans leur effort pour s'alphabétiser si leurs compétences en lecture et écriture sont insuffisantes. Vous devez aussi préparer des supports pour les séances consacrées à la parentalité.

Parmi les supports d'apprentissage pour l'alphabétisation des adultes que vous pouvez développer figurent des cartes (lettres, syllabes, mots, nombres et phrases) ; des tableaux et des contes populaires comprenant des proverbes et une morale.

Vous pouvez aussi refaire ou rassembler des supports existants utilisés par les enfants à l'école et vous en servir pour l'alphabétisation des adultes. Le but est de garantir que les parents sont en mesure d'aider leurs enfants à apprendre à partir de ces supports. Parmi les exemples de ce type de support figurent des livres de lecture de différents niveaux, des livres d'histoires et des livrets scolaires. Ces supports doivent être rédigés dans la langue locale.

Pour les séances sur la parentalité, les supports dont vous aurez besoin comprennent des images, des témoignages personnels de parents, des enregistrements audio et vidéo de récits. Ils serviront avant tout à lancer des discussions et réflexions de tout le groupe.

ACTIVITY 1: Plan joint parent-children learning activities with P1-P3 teachers



The primary one, two and three teachers will need your help in planning and delivering weekly joint parent-children learning sessions. You can help the teachers before, during and after these joint sessions in the following ways:

Before the joint sessions

You and your fellow PE at the HLC will meet with the teachers attached to the HLC to plan the joint learning activities. Usually, the teachers will suggest the lesson activities based on their lesson plans. You are advised to help in carrying out the activities during such a lesson. You may meet with the teachers at the school or at the HLC.

Ensure that the parents at the HLC are informed about the date and time of this joint session and what they are going to benefit from participating.

During the joint sessions

Advise parents to sit near their children. The parents should take interest in the learning activities directed by the teacher.

Distribute the learning aids (such as story books) according to the instructions of the teacher. Show learners and parents how to follow the instructions as given by the teacher.

Move around and offer support to the parents and their children as the lesson progresses.

Help the teachers to collect the learning aids and exercise books when the lesson comes to the end.

After the sessions

The teacher might give after-school learning activities. You can ask parents and their children to do these at the HLC. Some of these include shared reading activities.

At times, you may have to prepare a lesson similar to the one delivered at school in order to consolidate what was covered by the teachers.

Activité 1 : Planifier des activités d'apprentissage communes aux parents et aux enfants avec les enseignants de P1-P3



Les enseignants de première, deuxième et troisième année de primaire auront besoin de votre aide pour organiser et animer des séances d'apprentissage hebdomadaires communes aux parents et aux enfants. Vous pourrez les aider avant, pendant et après les séances de la manière suivante :

Avant les séances communes

Rencontrez les enseignants du centre d'apprentissage à domicile avec votre PE associé afin de prévoir les activités d'apprentissage communes. Souvent, les enseignants suggèrent les activités en se basant sur leur plan de cours. Il est conseillé de les aider à réaliser ces activités pendant la leçon. Vous pouvez rencontrer les enseignants à l'école ou au centre d'apprentissage à domicile.

Assurez-vous que les parents du centre d'apprentissage à domicile sont informés de la date et de l'heure de la séance commune et des avantages qu'ils en tireront s'ils y participent.

Pendant les séances communes

Conseillez aux parents de s'asseoir à côté de leurs enfants. Ils doivent s'intéresser aux activités d'apprentissage dirigées par l'enseignant.

Distribuez les supports d'apprentissage (par exemple des livres d'histoires) selon les instructions de l'enseignant. Montrez aux apprenants et aux parents comment suivre les consignes données par l'enseignant.

Déplacez-vous et proposez votre aide aux parents et à leurs enfants au fur et à mesure que la leçon avance.

Aidez les enseignants à ramasser les supports d'apprentissage et les cahiers d'exercices lorsque la leçon arrive à sa fin.

Après les séances

L'enseignant donnera peut-être des activités d'apprentissage à pratiquer après l'école. Vous pouvez demander aux parents et à leurs enfants de les faire au centre d'apprentissage familial. Elles comprennent des activités de lecture en commun.

De temps en temps, vous pourrez avoir une leçon à préparer sur le modèle de celles dispensées à l'école afin de renforcer les apprentissages apportés par les enseignants.

ACTIVITY 4: Organise pre-school children's orientation visits to primary schools



Starting school is an important time for young children, their families and teachers. It is one of the major challenges children have to face in their early childhood years. Many children in Uganda enter primary school for the first time when they are afraid to learn. A school ready child should be happy, eager and willing to learn upon entering school. However, pre-school children do not become 'school ready' on their own. They need to be prepared for the first days of their school.

There are several activities that you can do to prepare pre-school children in your HLC to become school-ready. These are called orientation to school activities.

What are some of the orientation to school activities you can carry out in the HLC?

Organize a tour to the nearby primary school. Orientation activities are characterized by meeting relevant people in the school such as teachers. Pre-schoolers should spend some time in a classroom, visit play grounds and talk to their peers. You should get in touch with the school administration before carrying out these orientation school visits.

Organize informal question and answer sessions between pre-school children, in school children and their teachers. Apart from visits and short tours around the school, you can ask early grade teachers to facilitate young children already in school and those not yet in school to interact in classrooms.

Activité 4 : Organiser des visites d'orientation des écoles primaires pour les enfants d'âge préscolaire



Le premier jour d'école est une date importante pour les jeunes enfants, leurs familles et leurs enseignants. C'est l'un des défis majeurs auxquels ils sont confrontés dans leurs premières années. En Ouganda, beaucoup d'enfants entrent à l'école primaire à un âge où ils ont peur d'apprendre. Or, pour être prêt à entrer à l'école, un enfant doit être heureux, impatient et désireux d'apprendre. Mais les enfants d'âge préscolaire ne sont pas prêts par eux-mêmes, ils doivent être préparés aux premiers jours d'école.

Vous pouvez faire plusieurs activités pour préparer à l'école les enfants d'âge préscolaire dans votre centre d'apprentissage à domicile. Elles sont appelées activités d'orientation vers l'école.

Quelles sont les activités d'orientation vers l'école que vous pouvez réaliser dans votre centre d'apprentissage à domicile ?

Organisez une visite à l'école primaire la plus proche. Les activités d'orientation sont caractérisées par la rencontre des personnes importantes à l'école, comme les enseignants. Les enfants doivent passer un moment dans une salle de classe, visiter le terrain de jeu et parler avec les autres enfants. Vous devez prendre contact avec la direction de l'école avant d'organiser ces visites d'orientation à l'école.

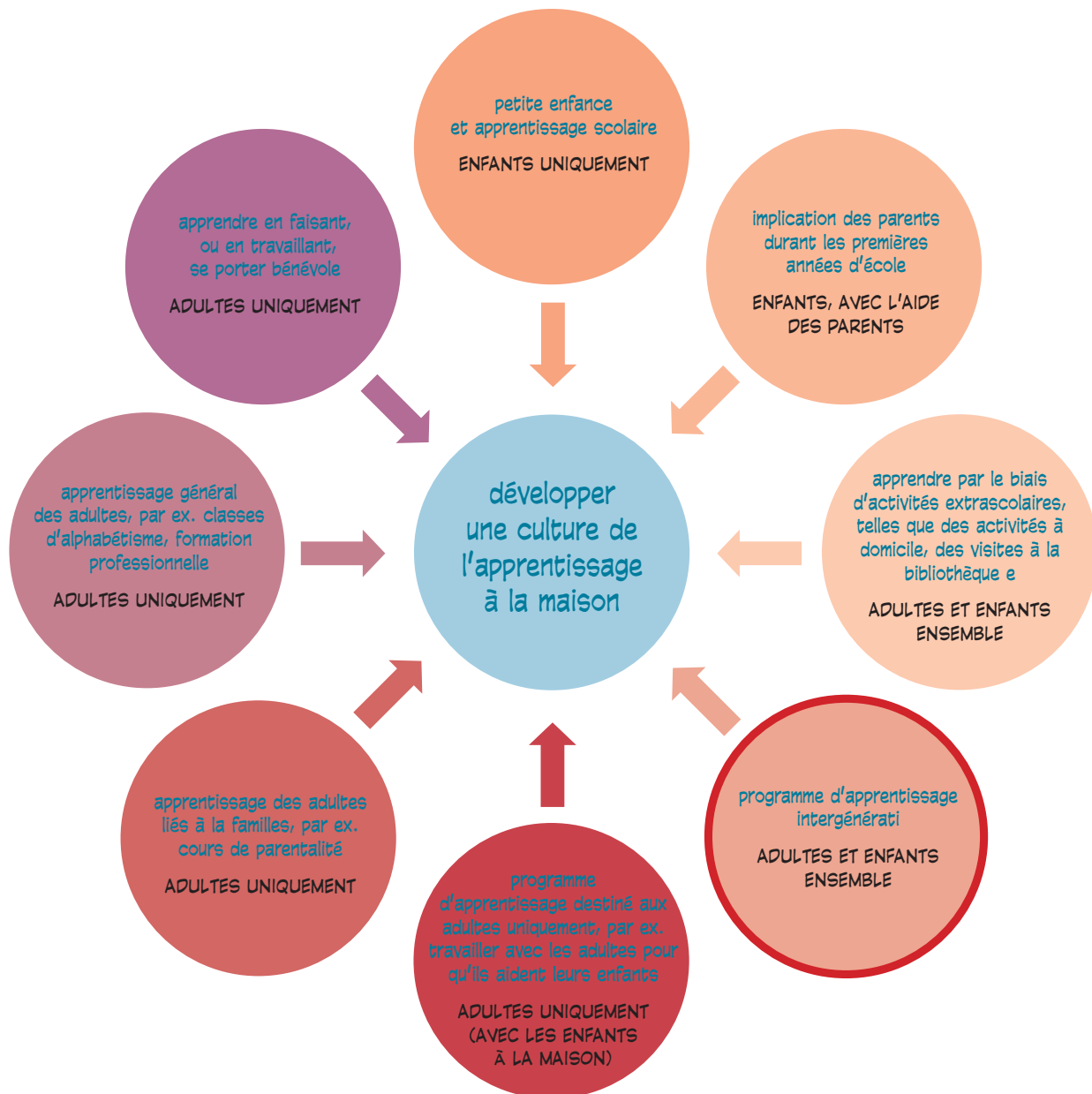
Organisez des séances informelles de questions-réponses entre enfants d'âge préscolaire, enfants scolarisés et leurs enseignants. En plus des visites et promenades autour de l'école, vous pouvez demander aux enseignants des petites classes de faciliter l'interaction en classe entre les jeunes enfants déjà scolarisés et ceux qui ne le sont pas encore.

ANNEXE 3. GRAPHIQUES ET DOCUMENTS DE PLAIDOYER ET SENSIBILISATION

L'illustration ci-dessous montre les différents types d'interventions visant le développement d'une culture de l'apprentissage au sein des communautés et à la maison. En d'autres termes, elle présente différents types d'interventions ciblant :

- les enfants, par ex. les interventions durant les jeunes années et à l'école ;
- les enfants et leurs parents ensemble ;
- les adultes uniquement.

Certaines des interventions peuvent être destinées aux enfants mais impliquer les adultes, c.-à-d. que ces programmes fournissent les compétences nécessaires aux parents pour qu'ils pratiquent ces activités à la maison. Le cercle entouré de rouge indique le type de programmes recommandé par cette publication : des programmes qui intègrent des éléments destinés uniquement aux adultes ou uniquement aux enfants, mais développent également et avant tout des activités durant lesquelles les parents et leurs enfants apprennent ensemble.



Adapté de l'Alphabétisation familiale fonctionne [Family Learning Works] (NIACE, 2015, p. 13)

Quel est le rôle potentiel des familles dans le Programme de développement durable à l'horizon 2030 ?

Pourquoi est-ce important de s'engager auprès des familles et de leur offrir des opportunités d'apprentissage tout au long de la vie ?

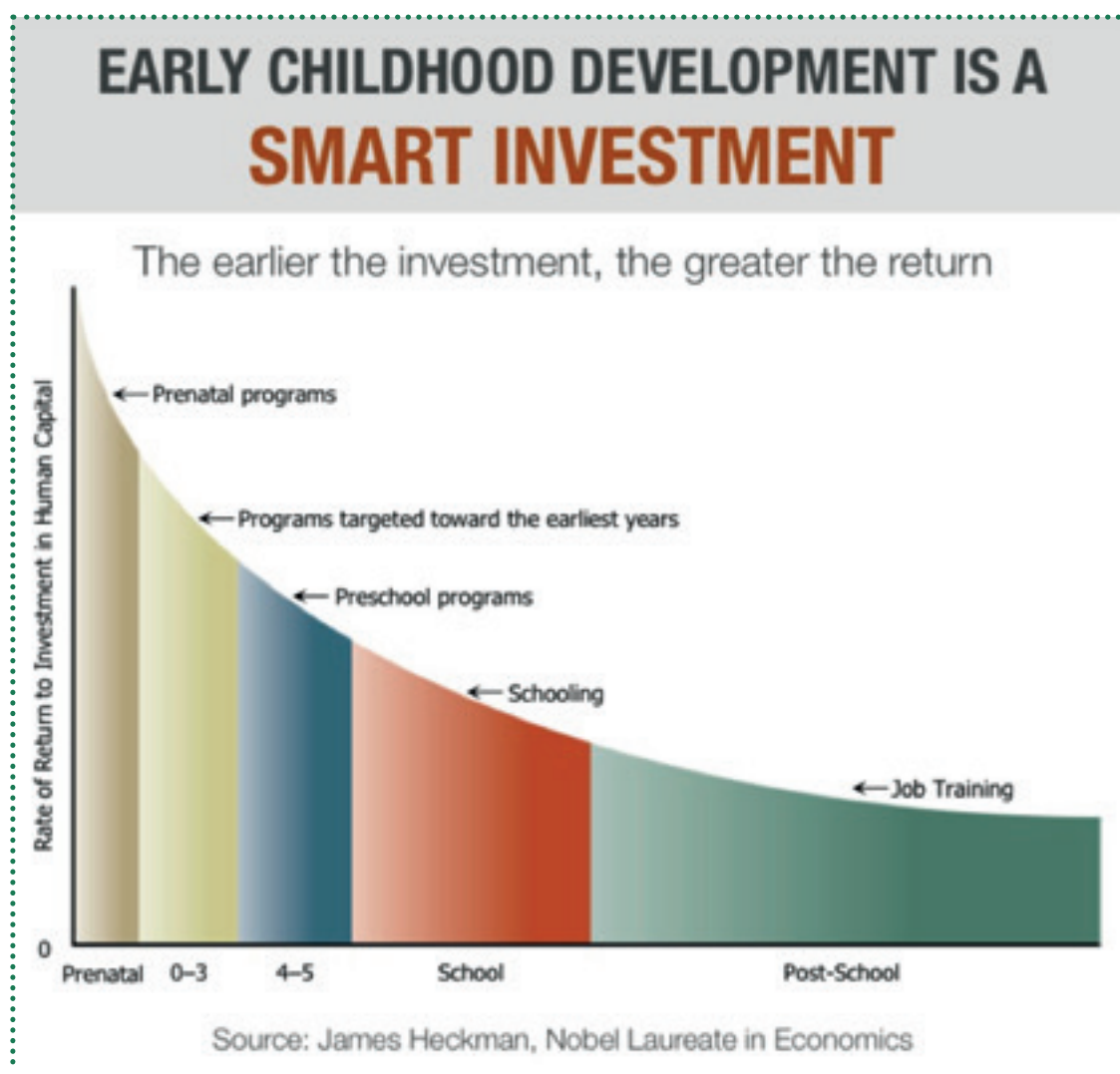
Cette image aide à répondre à ces questions en reliant les familles à des ODD spécifiques.



Source : <http://unsdn.org/2016/05/06/families-2030-agenda-for-sustainable-development/>

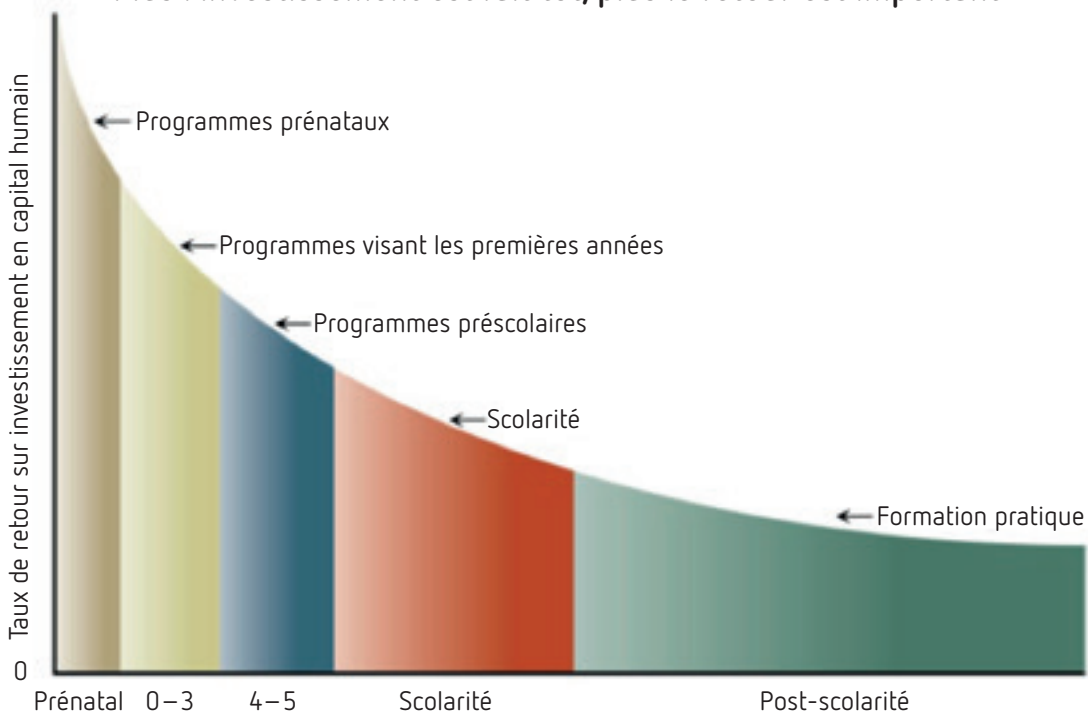


L'image ci-dessous représente la courbe de Heckman, qui montre les taux élevés de retours sur investissements durant les premières années. Ce graphique est souvent utilisé pour défendre l'investissement financier dans les soins à et l'éducation de la petite enfance. Dans la mesure où les parents sont les premiers et les principaux éducateurs des enfants, et étant donné que le domicile est la première des écoles, la courbe de Heckman peut également être adoptée pour défendre les initiatives d'apprentissage familial. Vous trouverez plus d'informations sur la courbe de Heckman sous le lien suivant : <https://heckmanequation.org/the-heckman-equation/>.



LE DÉVELOPPEMENT DE LA PETITE ENFANCE EST UN INVESTISSEMENT JUDICIEUX

Plus l'investissement est fait tôt, plus le retour est important



Source: James Heckman, Nobel Laureate in Economics

ANNEXE 4. RÉFÉRENCES COMPLÉMENTAIRES

- Agence des droits fondamentaux de l'Union européenne. 2012. *La situation des Roms dans 11 États membre de l'UE. Les résultats des enquêtes en bref*. Luxembourg, Office des publications de l'Union européenne.
- Baba, N. M. 2011. Islamic Schools, the Ulama, and the State in the Educational Development of Northern Nigeria. *Bulletin de l'APAD*, Euro-African Association for the Anthropology of Social Change and Development (Association pour l'anthropologie du changement social et du développement). <https://apad.revues.org/4092> [Consulté le 15 février 2017].
- Barton, D., Hamilton, M. et Ivanic, R. (éd.) 2000. *Situated literacies: Reading and writing in context*. Londres, Routledge.
- Basu, K., Maddox, B. et Robinson-Pant, A. 2009. *Interdisciplinary approaches to literacy and development*. Londres, Routledge.
- Baynham, M. et Prinsloo, M. (éd.) 2008. *The future of literacy studies*. Londres, Palgrave Macmillan.
- Bekman, S. 1998. *A fair chance: An evaluation of the Mother-Child Education Program*. Turkey, Mother Child Education Foundation.
- Brandt, D. et Clinton, K. 2002. Limits of the local: Expanding perspectives on literacy as a social practice. *Journal of Literacy Research*, 34(3), pp. 337–356.
- Brooks, G., Gorman, T., Harman, J., Hutchison, D. et Wilkin, A. 1996. *Family literacy works: Key findings from the NFER evaluation of the Basic Skills Agency's Demonstration Programmes*. Londres, Basic Skills Agency (Agence pour les compétences de base).
- Edem, E., Mbaba, U. G., Udosen, A. et Isioma, E. P. 2011. Literacy in primary and secondary education in Nigeria. *Journal of Languages and Culture*, 2(2), pp. 15–19. Disponible sur : <http://www.academicjournals.org/journal/JLC/article-full-text-pdf/D6985E52019> [Consulté le 15 février 2017].
- Eldred, J., Dutton, N., Snowdon, K. et Ward, J. (éd.) 2005. *Catching confidence*. Leicester, NIACE.
- Haggart, J. 2000. *Learning legacies: A guide to family learning*. Leicester, NIACE.
- Hampshire, K. R., Panter-Brick, C., Kilpatrick, K. et Casiday, R. E. 2009. Saving Lives, Preserving Livelihoods: Understanding Risk, Decision-Making and Child Health in a Food Crisis. *Social Science and Medicine*, 68(4), pp. 758–765.
- Harkness, S., Super, C. M., Barry, O., Zeitlin, M., Long, J. et Sow, S. 2009. Assessing the Environment of Children's Learning: The Developmental Niche in Africa. Dans : E. Grigorenko. (éd.) 2009. *Assessment of abilities and competencies in the era of globalization*. New York, Springer, pp. 133–155.
- Harkness, S., Super, C. M., Mavridis, C. J., Barry, O. et Zeitlin, M. 2013. Culture and early childhood development: Implications for policy and programs. Dans : P. R. Britto, P. L. Engle et C. M. Super. (éd.) 2013. *Handbook of early childhood development research and its impact on global policy*. New York, Oxford Scholarship Online, pp. 142–160.
- Heath, S. B. et Street, B. 2008. *On ethnography: Approaches to language and literacy research*. New York, Teachers College Press in association with the National Conference on Research in Language and Literacy (Institut pédagogique en association avec la Conférence nationale sur la recherche en matière de langues et d'alphabétisation).
- Koçak, A. 2004. *Evaluation report of the father support program*. Istanbul, ACEV.
- McCaffery, J., Merrifield, J. et Millican, J. 2007. *Developing Adult Literacy*. Oxford, Oxfam.
- NIACE (National Institute of Adult Continuing Education – Institut national de formation continue des adultes). 2009. *Best practice guidelines. Adult learning and children's centres: making learning accessible for parents and families*. NIACE. Disponible sur : http://shop.niace.org.uk/media/catalog/product/f/i/file_3_33.pdf [Consulté le 15 février 2017].
- Nutbrown, C., Hannon, P. et Morgan, A. 2005. *Early literacy work with families: Policy, practice and research*. UK, Sage Publications Ltd.
- Newell-Jones, K. et Crowther, R. 2010 *Storytelling: A tool for promoting peace and literacy*.
- Soudan du Sud, Feed the Minds (Nourrir les esprits). Disponible sur : <http://www.feedtheminds.org/about-us/resources/> [Consulté le 15 février 2017].
- Rafat, N., Street, B. et Rogers, A. 2009 *Hidden literacies: Ethnographic studies of literacy and numeracy practices in Pakistan*. Bury St Edmunds, Uppingham Press.
- Rogers, A. et Street, B. V. 2012. *Adult literacy and development: Stories from the field*. Leicester, NIACE.

- Street, B. V.** 2000. Literacy events and literacy practices: Theory and practice in the New Literacy Studies. Dans : K. Jones et M. Martin-Jones. (éd.) *Multilingual literacies. Reading and writing different worlds*. Philadelphia, PA, John Benjamins Publishing Company, pp. 17–29.
- Street, B. V.** (éd.) 2001. *Literacy and development: Ethnographic perspectives*. Londres, Routledge.
- Street, B. V.** 2005. *Literacies across educational contexts*. Philadelphie, PA, Caslon Press.
- Torres, R. M.** 2002. Intergenerational Learning in Latin America and the Caribbean: examples and trends. Article présenté au symposium de l'UNESCO lors de la première conférence de l'ICIP, *Connecting Generations: A Global Perspective*, 2–4 avril, 2002. Keele University, UK.
- Tostan.** n.d. Infographic. Reinforcement of Parental Practices (RPP) Program (Programme de renforcement des pratiques parentales) : Comparing the baseline study and the final evaluation. Disponible sur : http://tostan.org/sites/default/files/rpp_infographics.pdf [Consulté le 15 février 2017].
- Trudell, B.** 2012. Early grade literacy in African schools: Lessons learned. Dans : H. McIlwraith. (éd.) *Multilingual education in Africa: Lessons from the Juba language-in-education conference*. Londres, British Council, pp. 155–162.
- UNDP** (United Nations Development Programme – Programme des Nations Unies pour le développement). 2004. *Rapport sur le développement humain 2004 : La liberté culturelle dans un monde diversifié*. New York, UNDP.
- UNESCO Education Sector** (Secteur éducatif de l'UNESCO). 2008. *The global literacy challenge*. UNESCO. Disponible sur : unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170e.pdf [Consulté le 15 février 2017].
- UNESCO.** 2005. *L'alphabétisation, un enjeu vital 2006*. Rapport mondial de suivi sur l'EPT. Paris, UNESCO.
- _____. 2008. *L'éducation pour tous en 2015 : Un objectif accessible ?* Paris, UNESCO.
- _____. 2010. *Reaching the marginalised*. Oxford, UNESCO.
- Weber, A. et Fernald, A.** 2016. *An evaluation of Tostan's Reinforcement of Parental Practices (RPP)*. Disponible sur : http://www.educationinnovations.org/sites/default/files/Hewlett%20Stanford%20Final%20Report_26Aug16_1.pdf [Consulté le 15 février 2017].
- Weisleder, A. et Fernald, A.** 2013. Talking to children matters: Early language experience strengthens processing and builds vocabulary. *Psychological Science, Vol. 24*, pp. 2143–2152.

Apprendre ensemble à travers les générations : lignes directrices relatives aux programmes d'alphabétisation et d'apprentissage en famille a été élaboré pour appuyer les parties prenantes et leur permettre de répondre aux besoins d'apprentissage des communautés, et en particulier, des familles défavorisées.

Cette publication applique une approche intergénérationnelle de l'alphabétisation et de l'apprentissage adaptable aux contextes locaux. Alors que les lignes directrices sont plutôt d'ordre général et peuvent facilement être transposées à différents environnements, l'accent est mis sur les milieux ruraux et péri-urbains de l'Afrique subsaharienne, où vivent nombre de familles figurant parmi les plus vulnérables du monde, et sur les besoins d'apprentissage des femmes.

Cet ouvrage fournit une orientation fondée sur des données probantes quant au moyen de développer, mettre en œuvre, suivre et évaluer un programme pilote d'apprentissage familial. Combinant une vue d'ensemble conceptuelle assortie de lignes directrices claires et pratiques avec des matériels pédagogiques utiles, *Apprendre ensemble à travers les générations* procure aux lecteurs toutes les ressources dont ils auront besoin pour planifier, piloter et mener durablement un programme réussi dans leur propre contexte.