

Améliorer la littératie des familles, un père à la fois



Étape 1

Recherche
exploratoire sur
l'implication des
pères dans la
littératie de
leur famille



Rapport préparé pour la
Coalition ontarienne de formation des adultes
par
Lucie Brunet, Stéphanie Breton et Yvon Laberge

Coordonnatrice du projet

Suzanne Benoit, Coalition ontarienne de formation des adultes

Recherche, compilation et rédaction

Lucie Brunet, Brunet Sherwood Consultants, Ontario
Stéphanie Breton, Université de Sherbrooke, Québec
Yvon Laberge, Université de Hambourg, Allemagne

Révision linguistique

Michelle Martin, Syntaxe M

Mise en page et graphisme

Nathalie Brunet-Deschamps, Coalition ontarienne de formation des adultes

Impression

Ray-Tek Printing Inc.

Édition et distribution

Coalition ontarienne de formation des adultes
235 chemin Montréal, bureau 201
Ottawa (Ontario) K1L 6C7
Téléphone : 613 842-5369
Sans frais en Ontario : 1 877 464-0504
Télécopieur : 613 842-5371
Courriel : coalition@coalition.on.ca
Site Web : www.coalition.on.ca

Remerciements

L'équipe de recherche désire remercier tous les organismes et toutes les personnes qui ont collaboré, de près ou de loin, à cette recherche exploratoire. Un merci tout spécial :

- aux personnes qui ont accepté d'être interviewées, d'être consultées ou qui ont répondu au sondage par questionnaire;
- à Suzanne Benoit, directrice générale de la Coalition ontarienne de formation des adultes, pour son soutien indéfectible;
- au Bureau de l'alphabétisation et des compétences essentielles de Ressources humaines et Développement des compétences Canada pour sa contribution financière à ce projet.

La Coalition ontarienne de formation des adultes permet et encourage la reproduction, en tout ou en partie, du présent ouvrage pourvu qu'on en mentionne la source.

Tous droits réservés. © Coalition ontarienne de formation des adultes, 2009.



Ce projet *Améliorer la littératie des familles, un père à la fois* s'inscrit dans le cadre de l'Initiative en alphabétisation familiale 2008-2013 de la Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français (FCAF) et est réalisé principalement grâce au soutien financier du Bureau de l'alphabétisation et des compétences essentielles, Ressources humaines et Développement des compétences Canada.

Table des matières



Chapitre 1 : Introduction	7
1.1 Contexte	7
1.2 Objectifs du projet	7
1.3 Les quatre étapes du projet	8
1.4 Organismes collaborateurs et partenaires	9
1.5 Organisation du rapport	9
1.6 Présentation de l'équipe de recherche	9
Chapitre 2 : Méthodologie.....	11
2.1 Problématique et portée de la recherche	11
2.2 Étapes de la recherche	12
2.2.1 Étape 1	12
2.2.2 Étape 2	13
2.2.3 Étape 3	13
Chapitre 3 : Littératie familiale : évolution des concepts et application en milieu francophone minoritaire	15
3.1 « <i>Family literacy</i> »	15
3.2 Alphabétisation familiale et littératie familiale au Canada français	16
3.3 Littératie familiale et développement de l'enfant en contexte francophone minoritaire	17
3.4 Littératies multiples	18
3.5 Programmes de littératie familiale	21
3.6 Types de programmes	21
3.7 Impacts des programmes de littératie familiale	22
3.8 Éléments d'un programme de littératie familiale fondé sur les littératies multiples	24
3.9 Conclusion	25
Chapitre 4 : Comprendre les familles franco-ontariennes : profil sociodémographique et linguistique	27
4.1 Portrait sociodémographique des francophones de l'Ontario	27
4.1.1 Population francophone redéfinie	27
4.1.2 Répartition de la population francophone selon les régions	28
4.2 Situation économique des familles franco-ontariennes.....	29
4.3 Niveau de littératie des adultes franco-ontariens	29
4.3.1 Importance de la langue parlée	31
4.4 Caractéristiques des familles ontariennes	31
4.4.1 Types de familles.....	32
4.4.2 Divorce et monoparentalité au masculin.....	32

4.5	Constellations linguistiques des familles franco-ontariennes.....	32
4.5.1	Éventail des constellations linguistiques possibles.....	32
4.5.2	Exogamie et taux de conservation de la langue.....	33
4.5.3	Rôle pivot de l'école pour assurer la vitalité communautaire.....	34
4.6	Conclusion.....	35

Chapitre 5 : Évolution de la paternité et rôle et place du père auprès de l'enfant... 37

5.1	Présentation générale du modèle écosystémique de Bronfenbrenner.....	37
5.2	Du modèle écosystémique aux littératies multiples.....	38
5.3	Évolution de la paternité et de la place du père.....	43
5.4	Engagement paternel.....	44
5.4.1	Deux visions de l'engagement paternel.....	44
5.4.2	Facteurs influençant l'engagement paternel.....	45
5.5	Quel est le rôle du père?.....	45
5.5.1	Regard sur la relation mère-enfant.....	45
5.5.2	Spécificités de la relation père-enfant.....	46
5.5.3	Relation d'activation père-enfant.....	47
5.6	Bienfaits de l'engagement paternel.....	48
5.7	Conclusion.....	48

Chapitre 6 : Pères et littératie familiale..... 49

6.1	Pratiques parentales dans le développement de l'éveil à la lecture et à l'écriture.....	49
6.1.1	Pratiques d'éveil à l'écrit des pères.....	50
6.1.2	Pratiques de lecture des pères.....	52
6.1.3	Impact des pratiques d'éveil à la lecture et à l'écriture de la mère.....	53
6.2	Rôle et place du père dans l'accompagnement scolaire de l'enfant.....	53
6.2.1	Définitions.....	53
6.2.2	Participation parentale à la réussite éducative.....	54
6.2.3	Division du suivi scolaire entre les parents.....	54
6.2.4	Nature de l'implication des pères dans l'apprentissage et les littératies non traditionnelles.....	55
6.2.5	Impact de l'implication des pères sur les enfants dans le contexte scolaire.....	56
6.2.6	Facteurs influençant l'implication et la motivation des pères dans l'accompagnement scolaire.....	57
6.2.7	Obstacles à la participation des pères à l'accompagnement scolaire.....	58
6.2.8	Effets de l'absence du père sur le développement de l'enfant.....	59
6.2.9	Stimulation de l'engagement paternel chez les pères non résidants.....	59
6.2.10	Réduction de l'écart entre les filles et les garçons.....	59
6.2.11	Littératie et décrochage scolaire.....	60
6.2.12	Apport des pères à la réussite éducative des jeunes du niveau secondaire.....	61
6.2.13	Partenariat école-famille-communauté.....	61
6.3	Conclusion.....	62

Chapitre 7 : Programmes de littératie familiale ciblant ou joignant les pères 63

7.1	Absence des pères dans les programmes de littératie familiale.....	63
7.2	Obstacles à la participation des pères.....	63
7.2.1	Manque de confiance des pères en eux-mêmes.....	63
7.2.2	Horaires de travail et pratiques institutionnelles.....	64
7.2.3	Lieux peu accueillants pour les pères.....	64
7.2.4	Barrières linguistiques.....	64
7.2.5	Niveau de scolarité et niveau de littératie.....	64
7.2.6	Méfiance à l'égard des services d'aide.....	65
7.2.7	Divorce, séparation et garde partagée.....	65

7.3	Conditions facilitantes pour joindre les pères.....	65
7.3.1	Approche de groupe.....	65
7.3.2	Horaire des rencontres.....	65
7.3.3	Fréquence des rencontres.....	66
7.3.4	Des stratégies de recrutement.....	66
7.3.5	Lieu des ateliers.....	67
7.3.6	Animation des ateliers	67
7.3.7	Type d'activités à mettre en place	67
7.3.8	Intervention dans l'action.....	68
7.4	Quelques exemples d'initiatives, de projets et de programmes pour les pères.....	69
7.4.1	Tour d'horizon d'initiatives, de projets et de programmes de littératie familiale pour les pères.....	70
7.4.1.1	Initiatives, projets et programmes généraux comportant la dimension « littératie familiale ».....	70
7.4.1.2	Initiative impliquant les pères dans des programmes préscolaires.....	71
7.4.1.3	Initiatives, projets et programmes impliquant des pères dans les écoles... ..	71
7.4.1.4	Initiatives, projets et programmes axés sur la littératie et les sports.....	72
7.4.1.5	Initiatives, projets et programmes impliquant les bibliothèques publiques... ..	72
7.4.1.6	Initiatives, projets et programmes auprès des pères incarcérés.....	73
7.4.2	Description détaillée de quatre programmes et projets de littératie familiale ou ayant une dimension « littératie familiale » et ciblant les pères.....	73
7.4.2.1	Programmes de l'AÇEV (Turquie).....	74
7.4.2.2	<i>FRED (Fathers Reading Every Day)</i> (États-Unis).....	76
7.4.2.3	<i>Un père pour apprendre</i> (Québec).....	77
7.4.2.4	Cercles de lecture pères-fils (Québec).....	79
7.5	Conclusion.....	81
Chapitre 8 : Constats, analyse et recommandations.....		83
8.1	Synthèse des constats de la recherche exploratoire.....	83
8.2	Résultats des questions de recherche.....	85
8.3	Facteurs de réussite.....	86
8.3.1	Facteurs de réussite des programmes satisfaisant aux intérêts et aux besoins des pères.....	86
8.3.2	Critères de qualité pour les programmes de littératie familiale.....	88
8.4	Cadre d'intervention pour la planification et la mise en œuvre d'un programme de littératie axé sur les besoins des pères.....	90
8.5	Recommandations sur la mise à l'essai de programmes.....	93
8.6	Inventaire des pratiques exemplaires.....	93
8.7	Conclusion	96
Chapitre 9 : Conclusion.....		97
Références bibliographiques		99
Annexe 1 : Questionnaire d'entrevue sur l'implication des pères dans les programmes d'alphabétisation ou de littératie familiale.....		113

Tableaux et figures



Tableau 1 :	Plan stratégique du projet	8
Tableau 2 :	Formes et définitions des littératies multiples	20
Tableau 3 :	Typologie des programmes de littératie familiale de Nickse	22
Tableau 4 :	Impacts des programmes de littératie familiale	23
Tableau 5 :	Population francophone selon les régions – Ontario – 2001	28
Tableau 6 :	Nombre et proportion de francophones se situant aux niveaux 1 et 2 par groupes d'âge en Ontario (EIACA, 2003)	30
Tableau 7 :	Constellations linguistiques possibles des familles franco-ontariennes	33
Tableau 8 :	Interactions entre les littératies multiples et le modèle écosystémique	41
Tableau 9 :	Père à sa manière	44
Tableau 10 :	Cadre d'intervention proposé aux collaborateurs	90
Tableau 11 :	Inventaire des pratiques exemplaires	93
Figure 1 :	Principales étapes du travail de recherche	12
Figure 2 :	Les littératies multiples de Masny et Dufresne	19
Figure 3 :	Schéma des littératies multiples adapté de Masny et Dufresne	19
Figure 4 :	Le modèle écosystémique de Bronfenbrenner	38
Figure 5 :	Les deux pôles dans la relation parent-enfant	47
Figure 6 :	Impact des pratiques d'éveil à la lecture et à l'écriture de la mère	53
Figure 7 :	Les critères de qualité d'un programme de littératie familiale	89

Acronymes

COFA	Coalition ontarienne de formation des adultes (connue jusqu'en 2008 sous le nom de Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario)
EIACA	Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes
FCAF	Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques



En guise d'introduction, nous proposons d'abord un bref regard sur le contexte dans lequel a été préparé le présent rapport. Nous présenterons ensuite les objectifs et les diverses composantes du projet de recherche *Améliorer la littératie des familles, un père à la fois*. Nous terminerons avec la présentation de l'organisation du rapport et de l'équipe de recherche.

1.1 Contexte

Dans le cadre d'un projet de recherche sur l'impact de la littératie familiale sur les familles vivant en milieu minoritaire (2003-2007), la Coalition ontarienne de formation des adultes¹ (COFA) a travaillé de concert avec sept organismes membres pour recueillir les données et analyser l'impact de leur programme de littératie familiale sur les familles.

Sophie LeTouzé a mené toutes les activités liées aux enquêtes dans le cadre de ce projet de recherche. Ses rapports intitulés *Pour mon enfant d'abord* et celui de Diana Masny intitulé *Main dans la main* (2008), font le même constat : très peu de pères ont participé aux programmes de littératie familiale, malgré les efforts soutenus qui ont été déployés sur le plan du recrutement. Masny a recommandé à la COFA d'« étudier les facteurs déterminants favorisant la participation des pères aux programmes de littératie familiale » (Masny, 2008a, p. 77).

Pour faire suite à cette recommandation, la COFA a élaboré le projet de recherche intitulé *Améliorer la littératie des familles, un père à la fois*, avec la contribution financière du Bureau de l'alphabétisation et des compétences essentielles du ministère des Ressources humaines et du Développement des compétences Canada. Il s'agit d'une première tentative pour mieux comprendre la problématique et les enjeux entourant la participation des pères à un programme de littératie familiale.

Dans plusieurs cultures et milieux, la mère occupe toujours un rôle de premier plan dans la vie des enfants d'âge préscolaire et scolaire. Comme le montre la présente recherche, de plus en plus d'études reconnaissent l'importance de l'implication du père dans l'éveil à la lecture et à l'écriture et dans la réussite scolaire.

Dans le présent rapport, le terme « père » englobe tout adulte de sexe masculin qui exerce une présence significative auprès de l'enfant ou qui agit comme substitut du père biologique, par exemple un beau-père (*stepfather*), un grand-père, un oncle, un voisin, un ami de la famille.

1.2 Objectifs du projet

Le projet *Améliorer la littératie des familles, un père à la fois* vise les objectifs suivants² :

- Augmenter les connaissances sur les conditions gagnantes pour la participation à un programme de littératie familiale d'un plus grand nombre de pères.

¹ Jusqu'en 2008, l'organisme était connu sous le nom de Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario.

² Il s'agit des objectifs tels qu'ils sont formulés dans la demande de subvention originale.

- Accroître, par divers moyens, le partage des connaissances entre les organismes qui œuvrent en littératie familiale et d'autres détenteurs d'intérêt.
- Promouvoir et sensibiliser les pères aux bénéfices, pour eux et leur famille, de leur participation à un programme de littératie familiale.
- Renforcer et perfectionner les compétences des intervenants pour que les programmes de littératie familiale répondent aux besoins des pères.
- Mesurer les impacts sur les familles des programmes de littératie familiale conçus spécifiquement pour attirer les pères.

Nous avons d'emblée déterminé que les programmes qui seraient développés et mis à l'essai au cours des étapes ultérieures cibleraient les pères d'enfants d'âge préscolaire (de 3 à 5 ans) et d'âge scolaire (de 6 à 8 ans). Bien que l'implication du père soit souhaitable tout au long du développement de l'enfant, ces cohortes ont été choisies afin de favoriser les interventions visant à préparer l'enfant à son entrée dans le monde scolaire et aux premières années de l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture. Ces phases de la vie de l'enfant correspondent à la période nécessaire pour apprendre et maîtriser les bases de la lecture et de l'écriture.

1.3 Les quatre étapes du projet

Le projet dans son ensemble comprend quatre étapes s'échelonnant entre mars 2009 et mars 2013. L'étape 1, dont fait état le présent rapport, consiste en une recherche exploratoire sur les stratégies d'intervention en littératie familiale ciblant les pères et applicables au contexte francophone minoritaire de l'Ontario. Plus précisément, il s'agit de répertorier et de recommander des stratégies, des approches et des modèles de programmes de littératie familiale à l'intention des pères qui peuvent être adaptés aux particularités des communautés où le français est la langue minoritaire. La conception et la mise en œuvre des modèles de programmes dans les étapes subséquentes du projet s'inspireront des expériences et des pratiques exemplaires que nous présentons dans ce rapport.

Le plan stratégique ci-dessous fait état des principales activités que comporte chacune des étapes et propose un échéancier.

Tableau 1 : Plan stratégique du projet

Étapes	Périodes couvertes	Activités principales
1	du 16 mars 2009 au 13 novembre 2009	Recherche exploratoire et recommandations
2	du 1 ^{er} novembre 2009 au 31 août 2010	Adaptation ou création de deux programmes Formation des formateurs (collaborateurs) Mise à l'essai de certaines composantes des programmes
3	du 1 ^{er} septembre 2010 au 31 décembre 2011	Mise à l'essai des deux programmes en Ontario Mise à l'essai des deux programmes dans une province et un territoire
4	du 1 ^{er} janvier 2012 au 31 mars 2013	Formation de formateurs de l'Ontario et du Canada Publication du rapport Publication des deux programmes

1.4 Organismes collaborateurs et partenaires

En Ontario français, les programmes de littératie familiale existent depuis 1994. Ils ont toujours été perçus comme un moyen de promouvoir la lecture et l'écriture chez les adultes et les enfants d'expression française et d'améliorer les chances de réussite scolaire chez les enfants.

Cinq organismes de formation des adultes collaborent à ce projet à titre de membres du comité de travail et dans la mise à l'essai en 2010-2011 des éléments ou modèles de programmes conçus pour attirer les pères. Ils ont tous plusieurs années d'expérience en littératie familiale et sont au cœur de la réussite du projet. Voici la liste de ces organismes et les localités où se trouve leur siège social :

- Centre Moi, j'apprends (Rockland et Ottawa)
- ABC Communautaire (Welland)
- Alpha Huronie (Penetanguishene)
- Centre de formation pour adultes francophones - La Clé à Mots-Lettres (Kirkland Lake)
- Le Centre de formation du Nipissing (North Bay)

Le projet de la COFA s'inscrit dans l'Initiative en alphabétisation familiale 2008-2013 de la Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français. Grâce à cette Initiative, pendant les cinq prochaines années, un projet national et 11 projets provinciaux seront réalisés, en collaboration, dans le but de faire avancer le dossier de la littératie familiale partout au Canada. Ainsi, deux autres collaborateurs ont accepté de travailler avec la Coalition lorsque viendra le temps de mettre à l'essai des programmes à l'extérieur de l'Ontario, activité prévue à l'automne 2011; il s'agit de l'Association franco-yukonnaise et de l'Équipe d'alphabétisation – Nouvelle-Écosse.

L'Université de Hambourg, en Allemagne, à partir de laquelle travaille le chercheur Yvon Laberge, est partenaire dans ce projet et aidera à la diffusion des résultats de l'étude.

1.5 Organisation du rapport

Le présent rapport se divise en neuf chapitres. À la suite de l'**introduction**, nous abordons dans le **deuxième** chapitre les questions centrales qui ont guidé la recherche ainsi que la méthodologie utilisée. Le **troisième** chapitre montre l'évolution des concepts de littératie familiale et de littératies multiples et leur application en milieu francophone minoritaire. Dans le **quatrième** chapitre, nous dressons le profil sociodémographique et linguistique des familles franco-ontariennes. Le **cinquième** chapitre traite de l'évolution de la paternité et du rôle et de la place du père auprès de l'enfant. Dans le **sixième** chapitre, nous décrivons la participation paternelle à la littératie familiale, tant dans le développement de l'éveil à la lecture et à l'écriture que dans l'accompagnement scolaire. Le **septième** chapitre fait un tour d'horizon des programmes, des projets et des initiatives en littératie familiale ciblant les pères qui ont été répertoriés dans le cadre de la recherche. Dans le **huitième** chapitre, nous partageons quelques constats assortis de recommandations et nous proposons un cadre d'intervention et un inventaire de pratiques exemplaires pouvant guider la mise sur pied de programmes de littératie familiale à l'intention des pères. Le **neuvième** chapitre présente la conclusion du rapport.

1.6 Présentation de l'équipe de recherche

Lucie Brunet œuvre depuis 25 ans comme consultante auprès d'organismes sans but lucratif. En tant que chercheure communautaire, elle est l'auteure de plusieurs études portant sur la littératie et sur le développement de services en français en milieu minoritaire. Elle a coordonné, pour le compte de la Coalition ontarienne de formation des adultes, le projet de recherche *Étude de l'impact de l'alphabétisation familiale sur les familles vivant en milieu minoritaire*.

Stéphanie Breton prépare un doctorat en éducation à l'Université de Sherbrooke. Elle a étudié la place des pères en intervention précoce quand elle était à la maîtrise en sciences de l'éducation. Pour son doctorat, elle examine les pratiques paternelles et maternelles d'éveil à la lecture et à l'écriture. En plus de travailler comme assistante de recherche sur des questions connexes, elle agit comme chargée de cours dans le domaine des difficultés d'adaptation scolaire et sociale et de l'éducation des adultes. Elle a enseigné trois ans à l'éducation des adultes.

Yvon Laberge est spécialiste dans les domaines de l'alphabétisation des adultes et de la littératie familiale. Il est membre fondateur du Family Literacy Action Group qui œuvre en Alberta et de la Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français. Il a dirigé l'organisme franco-albertain de formation des adultes Eduk pendant plusieurs années. Il fait actuellement un doctorat à l'Université de Hambourg, en Allemagne, et ses travaux de recherche portent sur la mise en valeur du potentiel au sein des collectivités marginalisées.



Nous aborderons dans ce chapitre le parcours que nous avons suivi en tant qu'équipe de recherche, en commençant par la problématique ayant amené à la recherche, puis la question de recherche que nous avons approfondie et les étapes que nous avons suivies.

2.1 Problématique et portée de la recherche

Dans leur métaanalyse de 19 études sur la littératie familiale, Brooks, Pahl, Pollard et Rees (2008) concluent que seulement 5 % des participants aux programmes étudiés étaient des pères. L'étude sur cinq ans mesurant l'impact des programmes de littératie familiale en français en Ontario, dont nous avons parlé précédemment, démontre une tendance semblable : sur un total de 382 parents inscrits aux activités de littératie familiale, seulement 17 % étaient des hommes (LeTouzé, 2007). La plupart d'entre eux ont participé à un programme s'adressant à des parents d'enfants inscrits en 1^{re} année. Devant de tels constats empiriques, la Coalition ontarienne de formation des adultes s'interroge quant aux raisons de la participation moins élevée des pères aux programmes de littératie familiale comparativement à celle des mères et elle entend proposer des stratégies pour l'accroître.

La présente recherche tente donc de répondre à la question générale suivante : **Quelles stratégies d'intervention en littératie familiale ciblant les pères obtiennent des impacts positifs sur les familles?**

La question de recherche a été subdivisée en questions concrètes qui reflètent la philosophie d'intervention de la COFA. Ces questions ont fait l'objet d'une exploration et nous ont permis de mieux cibler l'information recherchée :

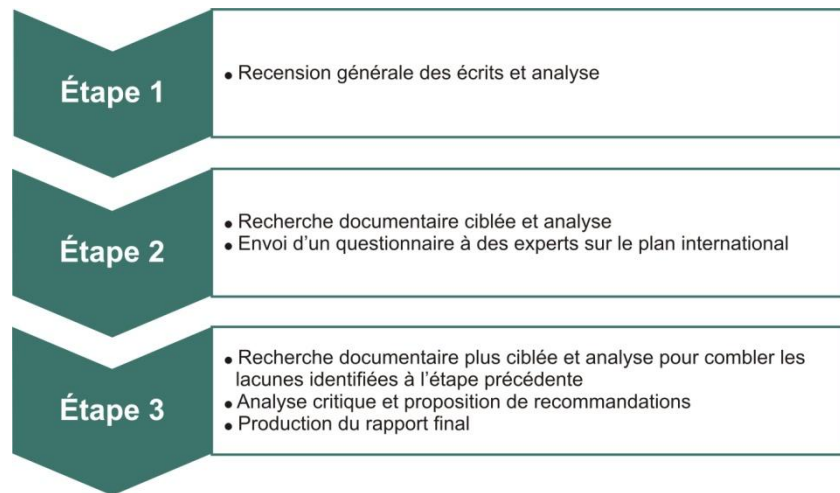
1. Pourquoi les pères sont-ils si souvent absents des programmes de littératie familiale?
2. Quels sont les avantages d'impliquer les pères dans l'éveil à la lecture et à l'écriture et dans l'accompagnement scolaire de l'enfant?
3. Quels objectifs devrait-on viser par une intervention auprès des pères?
4. Quelles stratégies d'intervention sont efficaces pour impliquer les pères dans des activités d'éveil à la lecture et à l'écriture et d'accompagnement scolaire, que ce soit dans des programmes de littératie familiale ou à la maison?
5. Quels sont les modèles de programmes de littératie familiale qui ont réussi à impliquer les pères et lesquels contiennent des éléments qui pourraient être adaptés aux réalités de l'Ontario français et du Canada français?

Somme toute, la question de recherche traite de trois grands domaines d'intervention, et nous en avons fait l'objet de nos recherches. Premièrement, nous avons exploré la question sous l'angle de la littératie familiale et des programmes offerts en contexte francophone minoritaire. Deuxièmement, nous avons étudié les fondements théoriques et pratiques de la participation paternelle à des programmes d'appui aux enfants, plus particulièrement les programmes qui visent le développement de l'éveil à la lecture et à l'écriture ainsi que l'accompagnement scolaire. Troisièmement, étant donné l'importance qu'accorde la COFA aux littératies multiples comme cadre d'intervention, nous avons examiné la question dans son contexte social et communautaire.

2.2 Étapes de la recherche

Le processus de recherche comporte trois étapes distinctes et complémentaires, que nous présentons dans la figure 1.

Figure 1 : Principales étapes du travail de recherche



Nous décrivons ci-après les principales étapes de notre travail de recherche.

2.2.1 Étape 1

À la première étape, nous avons cherché et repéré des articles, des livres et autres documents qui traitent du sujet à l'étude. La recherche documentaire a été amorcée sur plusieurs fronts :

- une lecture et une analyse de deux études publiées par la COFA sur la littératie familiale : *Main dans la main. La littératie familiale en milieu minoritaire*, de Diana Masny (2008a), et *Pour mon enfant d'abord. Étude de l'impact de l'alphabétisation familiale sur les familles vivant en milieu minoritaire*, de Sophie LeTouzé (2005, 2006 et 2007);
- une bibliographie préparée par Stéphanie Breton dans le cadre de ses recherches sur l'engagement paternel dans l'éveil à la lecture et à l'écriture et de son mémoire intitulé *La formation parentale au masculin : Considérer les spécificités de la relation entre le père et son jeune enfant* (2007);
- une recension des programmes de littératie familiale offerts au Canada et ailleurs dans le monde. Deux études ont servi de point de départ :
 - une métaétude sur les programmes et les pratiques en littératie familiale produite par l'Université de Sheffield (Royaume-Uni);
 - une recension des programmes offerts au Canada produite par Adele Thomas en 1998.
- Une recension internationale en anglais et en français des écrits sur la problématique fondée sur les termes suivants : littératie familiale, alphabétisation familiale, pères.

Cette première étape a permis de tirer quelques constats sur l'état de la pratique et de la recherche dans le domaine et de déterminer les éléments manquants aux fins de cette recherche.

2.2.2 Étape 2

Une fois que nous avons obtenu les résultats de la première étape, nous sommes allés hors des sentiers battus, étant donné le peu de programmes bien établis ciblant les pères et l'absence de données solides sur les pratiques exemplaires et les effets de l'implication des pères dans des programmes de littératie familiale. En plus d'étudier les fondements théoriques et pratiques de la participation paternelle à des programmes d'appui aux enfants, nous avons approfondi l'application des littératies multiples en milieu franco-ontarien.

Nous avons entrepris une deuxième recension plus ciblée en nous fondant sur les éléments suivants :

- une sélection des textes les plus pertinents recensés lors de la première étape;
- une recension des programmes offerts au niveau international;
- le repérage des personnes clés au niveau international qui travaillent en littératie familiale et qui œuvrent auprès des pères;
- le repérage d'organismes ou d'intervenants clés au Canada qui travaillent en français ou en anglais auprès des pères;
- un questionnaire envoyé à un échantillon de personnes et d'organismes clés les invitant à y répondre par écrit ou à participer à une entrevue téléphonique.

2.2.3 Étape 3

Après avoir fait la synthèse et l'analyse des données recueillies au cours des deux étapes précédentes, nous avons relevé les éléments manquants et nous avons approfondi nos recherches pour combler cet écart. Cette réflexion nous a menés à effectuer les activités suivantes :

- des recherches documentaires plus ciblées pour combler les écarts trouvés lors de l'étape précédente;
- l'analyse critique et la proposition de recommandations;
- le retour de l'information auprès de la COFA et la rétroaction sur une base continue;
- la rencontre de rétroaction et de validation les 2 et 3 septembre 2009 avec les cinq organismes de formation des adultes qui participent au projet à titre de collaborateurs;
- la production du rapport final.

Étant donné l'ampleur du sujet traité, il va de soi que ce travail de recherche n'est qu'une première réflexion exploratoire qui sera bonifiée tout au long du projet en cours. Les recommandations qui émanent de notre réflexion serviront de base pour l'expérimentation de modèles de programmes en contexte franco-ontarien d'abord, et dans d'autres contextes francophones minoritaires canadiens par la suite. Nous aurons recours à l'évaluation de ces interventions pour vérifier les hypothèses qui se dégagent de ce projet de recherche et pour améliorer les pratiques d'intervention en littératie familiale qui ciblent les pères.



Littératie familiale : évolution des concepts et application en milieu francophone minoritaire

Qu'entend-on par « littératie familiale »? Dans ce chapitre, nous explorerons d'abord les interprétations données aux concepts de littératie familiale et d'alphabétisation familiale. Dans un deuxième temps, nous examinerons l'évolution du concept de littératie familiale dans la francophonie canadienne en contexte minoritaire. Nous présenterons ensuite le concept des littératies multiples comme cadre d'intervention. Nous terminerons avec la présentation d'une typologie pour classer les programmes de littératie familiale et nous aborderons leurs impacts sur les parents, les enfants, les familles et les communautés.

3.1 « Family literacy »

Il est généralement accepté que le terme « *family literacy* » a été employé pour la première fois par la chercheuse américaine Denny Taylor en 1983. Ce concept reflétait sa compréhension et son appréciation des diverses pratiques de littératie dans la famille et la communauté (Brooks, Pahl, Pollard et Rees, 2008; Hutchison, 2000; Thomas, 1998). Taylor (1983) était motivée à comprendre comment les enfants apprennent à lire et à écrire et pourquoi ils n'arrivent pas à l'école avec le même niveau de préparation. Elle a constaté que l'apprentissage de l'écrit est déterminé par de multiples facteurs, notamment :

- le contexte socioculturel;
- le type et le niveau de littératie de la famille;
- les différents rapports des membres de la famille avec l'écrit et les usages qu'ils en font;
- les valeurs et les attitudes par rapport à l'écrit que la famille transmet aux enfants.

À partir de ces constats, Taylor conclut que l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul commence dès la naissance et les parents sont les premiers et les plus importants éducateurs de l'enfant (Thomas, 1998).

L'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul commence dès la naissance et les parents sont les premiers et les plus importants éducateurs de l'enfant.

Depuis, on a attribué plusieurs significations au terme « littératie familiale ». Les perspectives présentées ci-dessous, qui ont été proposées par l'International Reading Association et reprises par Skage (1995), sont largement acceptées et démontrent à quel point il est complexe d'en arriver à une seule définition :

- La littératie familiale englobe la façon dont les parents, les enfants et les membres de la famille élargie utilisent la lecture et l'écriture à la maison et dans leur communauté.
- La littératie familiale se produit naturellement dans la vie quotidienne et aide les adultes et les enfants « à faire des choses ».
- La littératie familiale peut se vivre de multiples façons et inclure l'utilisation de dessins ou d'écrits pour partager des idées, la composition de notes ou de lettres pour communiquer des messages, la tenue de registres, l'établissement de listes et de directives à suivre ou le partage d'histoires et d'idées au moyen de la conversation, de la lecture et de l'écriture.
- La littératie familiale peut être entreprise délibérément par un parent, ou elle peut se produire spontanément dans différents contextes de la vie quotidienne.

- Les activités de littératie familiale peuvent également refléter la diversité ethnique ou le patrimoine culturel des familles.

3.2 Alphabétisation familiale et littératie familiale au Canada français

Au Canada français, le vocable « alphabétisation familiale », traduction littérale de « *family literacy* », est utilisé depuis les années 1980 (Laberge et Roy, 2004). La Fédération canadienne pour l’alphabétisation en français (FCAF), qui a organisé le premier colloque portant sur l’alphabétisation familiale en français en 1994, a adopté le terme « alphabétisation familiale » et sa définition continue à évoluer avec le temps. Pour sa part, le Québec utilise surtout le libellé « éveil à la lecture et à l’écriture » pour désigner la littératie familiale.

Après avoir réfléchi sur le besoin de proposer une définition commune de l’alphabétisation familiale qui aille au-delà de l’apprentissage de la lecture, de l’écriture et du calcul, la FCAF a adopté une perspective qui reflète davantage la complexité des activités qui contribuent au développement d’une capacité de communication, et ce, sous différentes formes et dans différents contextes :

Par alphabétisation familiale, on entend une démarche menée auprès d’un adulte significatif dans la vie d’un enfant. Cette démarche vise à développer trois formes de littératie, soit la littératie culturelle, la littératie scolaire et la littératie communautaire³. Le développement de ces formes de littératie aidera l’adulte à mieux comprendre sa vie en tant que francophone en milieu minoritaire. L’adulte sera aussi conscientisé à l’importance de poser les gestes qui amélioreront ses conditions de vie et celles de ses enfants. Grâce à l’alphabétisation familiale, l’adulte sera mieux préparé à occuper la place de premier éducateur de son enfant. L’enfant est le bénéficiaire direct de la démarche d’alphabétisation familiale puisque l’adulte sera en mesure à la fois de poser un regard critique et d’agir sur son environnement.

L’adulte améliorera non seulement ses capacités à s’exprimer en français, mais aussi ses compétences en lecture, en écriture et en calcul. En plus, il sera en mesure de contribuer plus activement au développement de sa communauté. (FCAF, 2004, p. 34)

Dans la pratique, cette définition a évolué dans son application. Quoique les intervenants de la francophonie canadienne commencent à intégrer le concept de littératie dans leur vocabulaire, on continue de façon générale à utiliser le libellé « alphabétisation familiale ». Si la définition de la FCAF présentée plus haut reflète une perspective plus large que celle de l’apprentissage de la mécanique de la lecture, de l’écriture et du calcul, c’est qu’il existe chez certains intervenants en alphabétisation familiale une volonté d’arrimer leur vocabulaire avec celui du secteur scolaire en milieu francophone minoritaire dans le but de renforcer la cohérence dans les actions. Le milieu scolaire préconise une perspective globale et intégrée du développement de l’enfant qui comprend les aspects langagiers, culturels et identitaires.

C’est la Coalition francophone pour l’alphabétisation et la formation de base en Ontario (maintenant la Coalition ontarienne de formation des adultes) qui, en 2005, a été le premier organisme membre de la FCAF à employer le terme « littératie familiale », qu’elle définit d’une façon plus concise :

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

La littératie familiale] est une démarche qui soutient le parent ou l’adulte significatif dans la vie d’un enfant dans son rôle de premier éducateur auprès de l’enfant en contribuant au développement de ses littératies culturelle, scolaire et communautaire.

³ Inspiré de la définition de Diana Masny (2000).

Pour la Coalition, la littératie familiale est considérée comme un moyen d'augmenter le niveau d'alphabétisme des familles et constitue une excellente façon de valoriser la langue française et la culture francophone en milieu minoritaire. Elle a le potentiel d'agir comme un projet de société mobilisateur et rassembleur (Brunet, 2003).

3.3 Littératie familiale et développement de l'enfant en contexte francophone minoritaire

De plus en plus d'études confirment que la complémentarité de l'apprentissage à l'école et à la maison augmente les chances de réussite éducative pour les enfants (Cairney, Ruge, Buchanan, Lowe et Munsie, 1995; Freebody, 1996; Gee, 1990; Snow, 1987). Dans les écoles traditionnelles, la réussite scolaire se définit surtout en termes de compétences en lecture, en écriture et en calcul, qui sont à la base de tout apprentissage.

Il est reconnu que les cinq premières années de la vie d'un enfant marquent le point de départ de son développement cognitif, social et langagier, tous des éléments précurseurs de la réussite éducative, de sa santé et de son bien-être général.

Il est reconnu que les cinq premières années de la vie d'un enfant marquent le point de départ de son développement cognitif, social et langagier, tous des éléments précurseurs de la réussite éducative, de sa santé et de son bien-être général (Sénéchal et LeFevre, 2002; Sulzby et Teale, 1991). Dans un tel contexte, la famille est vue de plus en plus comme le maillon essentiel qui amorce et soutient l'apprentissage de l'enfant. Il s'ensuit que les parents et les adultes significatifs dans la vie de l'enfant sont ses premiers et plus importants éducateurs (Taylor, 1983).

Dans les communautés francophones en contexte minoritaire au Canada, l'apprentissage de la langue et le développement de l'alphabétisme en français posent problème en raison de la prédominance de l'anglais et de l'inégalité de la relation de pouvoir entre les deux langues (Coghlan et Thériault, 2002). Dans les milieux minoritaires francophones où la langue est souvent reléguée aux espaces de vie privée et au voisinage, l'école est vue comme la composante clé du renouvellement de la communauté francophone (Bourgeois et Johnson, 2005; Coghlan et Thériault, 2002).

S'il est accepté que l'avenir langagier et culturel de l'individu se joue dès la petite enfance, la famille constitue donc le lieu d'intervention à privilégier.

S'il est accepté que l'avenir langagier et culturel de l'individu se joue dès la petite enfance, la famille constitue le lieu d'intervention à privilégier. Il en résulte un intérêt grandissant dans les gouvernements, les organismes communautaires, les instances scolaires et les familles à trouver des stratégies d'appui au développement de l'identité culturelle et à la création d'un sentiment d'appartenance à la communauté francophone.

À l'instar des programmes pour la petite enfance, les programmes de littératie familiale sont de plus en plus perçus comme des éléments pouvant contribuer au développement langagier, culturel et identitaire des enfants francophones en milieu minoritaire. Autrement dit, les programmes de littératie familiale peuvent faire le pont entre les espaces privés et publics francophones et aider à contrebalancer l'influence de l'environnement anglophone. Qui plus est, les pratiques qui ciblent les familles peuvent favoriser l'apprentissage du français et l'appartenance à la communauté francophone, et ce, tant chez le parent que chez l'enfant.

Tel que nous l'avons évoqué précédemment, les francophones en milieu minoritaire sont continuellement confrontés aux pressions assimilatrices de la langue dominante. Par la force des choses, les francophones doivent continuellement utiliser la langue anglaise. Comme le constatent Coghlan et Thériault (2002, p. 6), « le bilinguisme s'avère donc essentiel au fonctionnement en société des membres des communautés francophones minoritaires ». Ce n'est pas le bilinguisme en soi qui nuit à la vitalité des communautés, mais plutôt le type de bilinguisme. C'est Lambert (1975) qui évoque les concepts de bilinguisme additif et de bilinguisme soustractif. Le *bilinguisme additif* se manifeste lorsque :

...la langue seconde est apprise sans avoir d'effets néfastes sur le développement et le maintien de la langue première. Dans ce cas, les membres d'une communauté manifestent un haut degré de compétence (autant orale qu'écrite) dans les deux langues, maintiennent leur identité et leur sentiment d'appartenance à l'endogroupe (leur communauté linguistique première) tout en ayant des attitudes positives envers l'exogroupe (la communauté linguistique majoritaire) et la langue de ce groupe, et continuent d'avoir des occasions d'utiliser leur langue première dans une variété de contextes sociaux et institutionnels. (Landry et Allard, 2000, cité dans Coghlan et Thériault, 2002, p. 3)

Inversement, le *bilinguisme soustractif* comporte une perte de la langue première à cause d'un contact récurrent avec la langue de la majorité. Selon Coghlan et Thériault, « le bilinguisme soustractif mènerait directement à l'assimilation, celui-ci n'étant qu'une phase transitoire vers l'unilinguisme dans la seconde [langue] » (2002, p. 4).

Or, dans un contexte minoritaire, pour en arriver à un bilinguisme additif, il nous faut contrebalancer le poids et l'influence de la langue dominante, ce que Landry (2003) appelle le *balancier compensateur*. Selon le modèle du balancier compensateur, « plus la vitalité ethnolinguistique de la communauté francophone minoritaire est faible, plus le milieu familial et le milieu scolaire ou préscolaire doivent favoriser l'usage du français pour pallier les faibles ressources françaises du réseau individuel de contacts linguistiques » (Landry et Allard, 1990, cité dans Coghlan et Thériault, 2002, p. 6).

Nous pouvons donc en déduire que, si le système éducatif francophone a pour objectifs le développement d'un bilinguisme additif chez l'enfant et le développement d'un sens identitaire francophone, en plus de l'acquisition des compétences scolaires habituelles, la construction de liens étroits entre la communauté, l'école et la famille devient essentielle. Tous les acteurs doivent travailler de pair et intervenir en se guidant sur une vision d'avenir partagée. La littératie familiale peut être considérée comme la genèse même du développement du sens identitaire et des compétences langagières de l'enfant et elle se situe avant tout dans la famille.

La littératie familiale peut être considérée comme la genèse même du développement du sens identitaire et des compétences langagières de l'enfant et elle se situe avant tout dans la famille.

3.4 Littératies multiples

Le concept des littératies multiples de Diana Masny offre un cadre d'intervention partagé pour la communauté, l'école et la famille :

La littératie est un construit social qui comprend les mots, les gestes, les attitudes, les identités ou, plus exactement, les façons de parler, de lire, d'écrire et de valoriser – bref, une façon d'être dans le monde [...]. Les littératies comportent des valeurs. Elles sont souvent imbriquées dans des dimensions relevant de la religion, du sexe, de la race, de la culture, de l'identité, des idéologies et du pouvoir. [...] Quand on parle, écrit ou lit, on construit le sens en s'appuyant sur un contexte particulier. Plus exactement, cet acte de construction de sens qu'on qualifie de « littératie » est intégré à la culture et aux dimensions sociopolitiques et socio-historiques d'une société et de ses institutions. Le sens de littératie s'opérationnalise ou s'actualise à partir d'un contexte particulier dans le temps et dans l'espace où il se trouve et il opère. (Masny, 2001, p. 16-17; 2008a, p. 10)

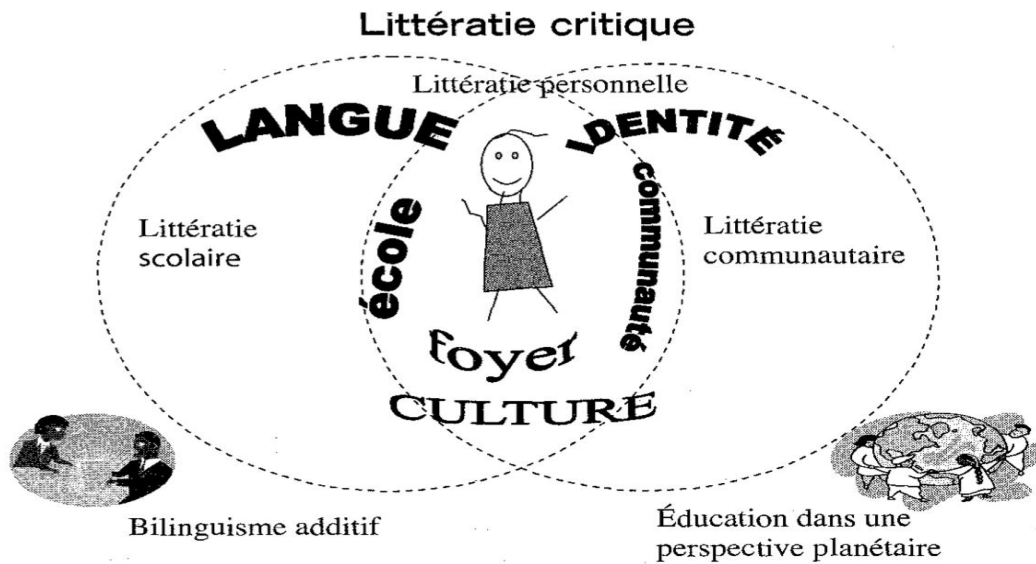
Bref, « les littératies multiples permettent de lire, de lire le monde et de se lire en tant que textes », et vu le processus dialectique de lire et de produire, ce sont « des façons de devenir dans le monde » (Masny, 2008b, p. 3). Ces « textes », dans leurs dimensions écrite, orale, visuelle, médiatique et informatique, relèvent donc du visuel, de l'oral, de l'écrit et du tactile (Masny, 2008b). Dans cette perspective du *devenir*, les littératies multiples ont un pouvoir transformateur sur l'individu, la famille et la communauté. Masny propose quatre formes de littératie, soit la littératie personnelle, la littératie scolaire, la littératie communautaire et la

Les littératies multiples permettent de lire, de lire le monde et de se lire en tant que textes.

littératie critique, et elle les situe dans une perspective école-foyer-communauté. Le schéma qui suit illustre les interactions entre les différentes formes de littératie.

Figure 2 : Les littératies multiples de Masny et Dufresne

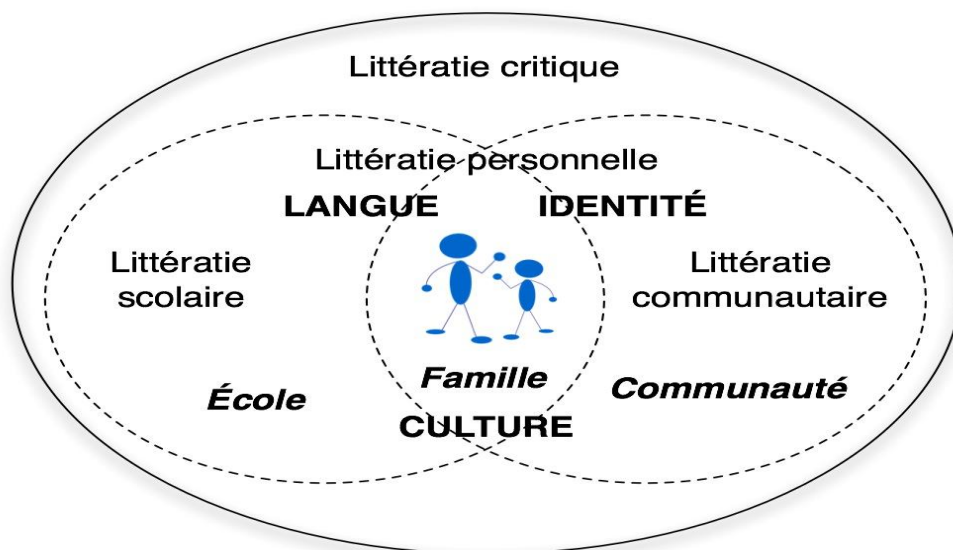
LITTÉRATIES MULTIPLES : UN CADRE CONCEPTUEL



Source : Masny et Dufresne (2007), p. 216.

La Coalition ontarienne de formation des adultes adopte la perspective des littératies multiples qu'elle opérationnalise dans sa politique d'aménagement linguistique et dans certaines interventions. Elle s'inspire de l'interprétation des littératies multiples de Marc Bissonnette qu'il a approfondies dans le programme de littératie familiale intitulé *Des livres dans mon baluchon* (Dionne-Coster, 2006; LeTouzé, 2005).

Figure 3 : Schéma des littératies multiples adapté de Masny et Dufresne



Source : Masny et Dufresne (2007), p. 216.

Quelques changements ont été effectués au schéma initial proposé par Masny et Dufresne (2007). Tout d'abord, le parent et l'enfant ont été placés au centre du schéma, contrairement à la conception de Masny qui n'y place que l'enfant. Puisque la présente étude s'intéresse à la littératie familiale, il est pertinent d'y ajouter la composante parentale, car il s'agit de la cible principale des interventions. Ensuite, la littératie critique a été incluse dans un cercle afin de mieux représenter son aspect transversal dans le concept des littératies multiples. Enfin, malgré leur importance, le bilinguisme additif et l'éducation dans une perspective planétaire ont été retranchés du schéma. Ce choix s'explique par la volonté de simplifier la représentation pour n'en conserver que les éléments clés.

D'autres auteurs ont également retravaillé le concept de littératies multiples. Ainsi, Bissonnette (2006, cité dans Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario, 2007) propose quatre formes de littératies multiples : culturelle, scolaire, communautaire et critique. Nous les comparons à celles que propose Masny (2008a) dans le tableau suivant :

Tableau 2 : Formes et définitions des littératies multiples

Formes de littératie	Définitions de Masny	Définitions de Bissonnette
Scolaire	La littératie scolaire désigne l'apprentissage des processus d'interprétation et de communication nécessaires à l'adaptation sociale en milieu scolaire et dans d'autres milieux.	L'apprentissage et l'enseignement des processus d'interprétation et de communication nécessaires à l'adaptation sociale. Il s'agit donc des littératies dans les neuf compétences essentielles, dont la lecture, l'écriture, le calcul et l'informatique.
Communautaire	La littératie communautaire vise l'appréciation, la compréhension et l'usage des pratiques de littératie d'une communauté. [...] Cet appel à la culture orale, écrite ou tactile se fait dans un contexte social, culturel et politique particulier sur lequel repose la construction de la vision du monde de l'individu dans sa communauté. Ceci peut augmenter le sentiment d'appartenance à cette communauté.	Une intervention qui associe et intègre à la littératie scolaire l'appréciation, la compréhension et l'usage des pratiques littératiées d'une communauté. La littératie communautaire doit avoir comme partenaires le foyer et la communauté, pour que chaque personne puisse construire et reconstruire une façon d'être dans le monde, surtout en milieu minoritaire.
Personnelle	La littératie personnelle se traduit par le fait que l'individu passe de l'acte de lire un texte imprimé à l'acte de lire un texte dans le sens large du mot, soit de « lire le monde » et de « se lire ».	
Culturelle		Une intervention qui associe et intègre à la littératie scolaire un programme particulier d'animation et d'information culturelles visant à augmenter le bagage de connaissances personnelles de la personne apprenante, à renforcer son sentiment d'appartenance à sa communauté et à valoriser sa culture d'origine et son propre bagage culturel.
Critique	La littératie critique fait référence à l'individu qui, en se lisant et en lisant le monde, est engagé dans un processus de devenir, de création et de recherche d'un sens à donner à sa façon de devenir par l'entremise d'un texte.	Un cheminement personnel qui commence par une sensibilisation au fait que les diverses littératies sont rattachées au pouvoir et à la prise en charge (<i>empowerment</i>).

Le tableau ci-dessus rappelle que les programmes fondés sur l'approche des littératies multiples reflètent la diversité culturelle et linguistique du milieu et reconnaissent les pratiques littératiées à la maison et à l'école comme étant des expressions culturellement propres au savoir. Les programmes comprennent un volet culturel qui est familier aux participants. On emploie des approches andragotiques et pédagogiques dans les stratégies de prestation de programmes et l'on reconnaît l'importance du maintien et du développement de la ou des langues d'usage au foyer et dans la communauté.

En conséquence, les programmes de littératie familiale doivent tenir compte du contexte social, culturel et économique des participants, et considérer chaque participant en tant qu'individu, membre d'une famille et d'une communauté. Le tout se passe dans un processus dialectique, reconnaissant que l'individu est influencé par son passé et son présent, et qu'il est aussi capable d'influencer son avenir.

Dans le présent rapport, nous utilisons l'appellation « littératie personnelle » parce qu'elle est plus appropriée au contexte de la recherche en cours.

3.5 Programmes de littératie familiale

On confond souvent les concepts de littératie familiale et de programmes de littératie familiale, de sorte qu'on emploie trop souvent les deux termes de façon interchangeable. Si le concept de littératie familiale représente l'état ou les activités de littératie dans le contexte familial, les programmes sont des stratégies qui cherchent à appuyer le développement des différentes formes de littératie.

Depuis les années 1980, divers programmes de littératie familiale ont émergé, d'abord aux États-Unis et en Grande-Bretagne, puis un peu partout dans le monde. Au Canada, depuis la fin des années 1980, de nombreux programmes ont vu le jour aussi bien en anglais qu'en français (Thomas, 1998). En Ontario français, des programmes de littératie familiale sont offerts depuis 1994.

Les programmes de littératie familiale au Canada tendent à se concentrer sur des approches éducatives intergénérationnelles qui offrent du soutien aux parents afin qu'ils appuient le développement de l'éveil à la lecture et à l'écriture chez les enfants âgés de 0 à 6 ans. Certains programmes de littératie familiale ciblent les parents d'enfants au début de l'enseignement primaire.

Les programmes de littératie familiale au Canada tendent à se concentrer sur des approches éducatives intergénérationnelles qui offrent du soutien aux parents afin qu'ils appuient le développement de l'éveil à la lecture et à l'écriture chez les enfants âgés de 0 à 6 ans. Certains programmes de littératie familiale ciblent les parents d'enfants au début de l'enseignement primaire.

Contrairement à certaines grandes initiatives américaines (le modèle Kenan) et britanniques (Basic Skills Agency) qui visent le développement de compétences en lecture, en écriture et en calcul des parents et qui incluent un volet de littératie familiale, la majorité des programmes canadiens offrent des stratégies aux parents afin qu'ils puissent mieux assumer leur rôle de premiers éducateurs de leurs enfants (Thomas, 1998). La plupart de ces programmes ne visent pas à alphabétiser les adultes. Dans certains milieux francophones en contexte minoritaire, les programmes de littératie familiale permettent la refrancisation de francophones voulant se réapproprier leur langue maternelle pour mieux accompagner leur enfant à l'école de langue française.

3.6 Types de programmes

Au Canada, les programmes sont généralement offerts par des organismes communautaires, en partenariat avec une variété d'intervenants clés tels que les écoles, les services de santé, les instances d'intervention sociale. Quantité de programmes ont évolué en raison des programmes de financement et des besoins variés des familles à travers le pays (Laberge, 2007; Thomas, 1998).

La typologie de Nickse demeure pertinente pour catégoriser les types de programmes et les groupes ciblés (Thomas, 1998). Le tableau ci-dessous en présente un résumé (Brunet, 2003).

Tableau 3 : Typologie des programmes de littératie familiale de Nickse

Type		Description
1	Parents et enfants ensemble	Participation directe des adultes et des enfants
2	Accent sur les parents	Participation directe des adultes/ participation indirecte des enfants
3	Accent sur les enfants et implication des parents	Participation indirecte des adultes/ participation directe des enfants
4	Soutien de la communauté pour la littératie familiale/Ressources offertes au grand public	Participation indirecte des adultes et des enfants

Les programmes de littératie familiale choisis par les organismes de formation pour adultes de l'Ontario se classent principalement parmi les deux premiers types de programmes.

3.7 Impacts des programmes de littératie familiale

Peu importe le niveau d'alphabétisme des parents, rares sont ceux qui ne cherchent pas à appuyer le développement de leur enfant (Brooks et collab., 2008). Les programmes de littératie familiale qui ont une composante axée sur les compétences parentales aident les parents à mieux comprendre le développement et les besoins de l'enfant. En outre, ils offrent aux parents des outils concrets pour appuyer l'émergence de l'écrit chez l'enfant.

Quoiqu'il existe bon nombre d'écrits sur les fondements théoriques de la littératie familiale et de multiples descriptions de projets, de programmes et d'interventions ciblant divers groupes, on trouve peu de recherches empiriques sur les impacts de la littératie familiale (Brooks et collab., 2008) et aucune n'évalue l'impact de l'implication des pères.

On trouve peu de recherches empiriques sur les impacts de la littératie familiale et aucune n'évalue l'impact de l'implication des pères.

Nous avons compilé, dans le tableau 4 ci-après, une liste des impacts des programmes de littératie familiale en nous fondant sur les trois sources suivantes :

1. Le projet de recherche de la Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario (maintenant la Coalition ontarienne de formation des adultes) intitulé *Étude de l'impact de l'alphabétisation familiale sur les familles vivant en milieu minoritaire* (LeTouzé, 2005, 2006 et 2007; Masny, 2008a). Il s'agit d'une recherche très exhaustive, la seule d'ailleurs, qui a étudié l'impact des programmes de littératie familiale en milieu minoritaire. Cinq cohortes de familles (à raison d'une cohorte par semestre) ont été étudiées sur une période de trois ans. Un total de 367 familles habitant sept régions différentes ont participé à la recherche. Au début et à la fin des programmes, on a demandé aux parents de répondre à un questionnaire portant sur leurs caractéristiques personnelles, leurs attitudes, leurs habitudes et leurs comportements par rapport à la littératie familiale. Le but était de recueillir des données sur les activités de littératie que faisaient les parents avec leur enfant, la fréquence de ces activités et la ou les langues dans lesquelles ils les faisaient. Les collectivités ont choisi divers modèles de programmes selon leurs besoins et le groupe cible, certains s'adressant aux parents d'enfants d'âge préscolaire et d'autres, aux parents d'enfants d'âge scolaire.

2. Une évaluation sur deux ans entreprise par le National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy (NRDC), Institute of Education, University of London. Elle visait à évaluer le développement des compétences en lecture et en écriture d'environ 500 parents et enfants au Royaume-Uni. En outre, environ 100 parents ont été suivis pendant 12 semaines après avoir terminé le programme afin de découvrir les impacts du programme à court et à moyen terme. Le rapport final de cette étude n'était pas disponible au moment de la rédaction du présent rapport, mais les données préliminaires révèlent l'ampleur des impacts (Swain, 2009).
3. Une compilation des impacts des programmes de littératie faite à partir d'une recension de la littérature sur la littératie familiale (Laberge, 1994).

Les deux premières sources mesurent l'impact de quelques programmes de littératie familiale en jumelant des méthodes quantitatives et qualitatives. La troisième est un résumé des impacts de plusieurs programmes. Les impacts sont organisés selon les quatre axes suivants : les parents, les enfants, la famille, la communauté. Ils serviront à formuler des objectifs à viser dans le développement de programmes pour les pères dans le chapitre 8. Le tableau qui suit présente les principaux résultats relevés dans les écrits recensés.

Tableau 4 : Impacts des programmes de littératie familiale

Changements	Ontario français (Masny, 2008a)	Royaume-Uni (Swain, 2009)	International (Laberge, 1994)
Chez les parents	• Ils ont appris des stratégies à mettre en pratique dans leur quotidien, notamment à être plus conscients de l'importance de vivre en français à la maison. • Ils ont inclus plus d'activités de littératie dans leur quotidien. • Ils sont mieux informés sur les ressources en langue française qui existent dans leur milieu. • Ils ont élargi leur réseau francophone.	• Ils participent plus au développement des compétences en littératie de leurs enfants. • Ils ont une meilleure compréhension des processus d'alphabétisation, y compris la connaissance de certains aspects du développement de compétences telles que la lecture phonétique. • Ils ont une meilleure compréhension de ce que leurs enfants devraient apprendre à l'école. Ils sont plus conscients de leur propre niveau de compétence et de leurs capacités. • Ils ont amélioré leurs propres compétences en littératie. • Ils sont capables de devenir de plus en plus détendus et patients lorsque l'enfant éprouve des difficultés et d'intervenir plus rapidement lors de la lecture. • Ils ont amélioré leur estime personnelle et leur confiance en eux, y compris la confiance nécessaire pour enseigner à leurs enfants. • Ils ont des aspirations plus élevées sur le plan de l'apprentissage.	• Ils s'impliquent davantage dans la vie de leurs enfants et démontrent plus d'intérêt à jouer et à s'amuser avec eux. • Ils cherchent davantage à faire des activités reliées à la lecture et à l'écriture avec leurs enfants. • Ils veulent revendiquer pour leurs enfants et pour eux-mêmes. • Ils deviennent des modèles pour l'apprentissage. • Ils s'impliquent dans des groupes communautaires.

Changements	Ontario français (Masny, 2008a)	Royaume-Uni (Swain, 2009)	International (Laberge, 1994)
Chez les enfants	Changements d'attitudes et de comportements chez les enfants : • ils ont plus confiance en eux; • ils ont enrichi leur vocabulaire; • ils respectent mieux les routines; • ils ont acquis un sentiment d'appartenance à la langue française.	• Amélioration des compétences en littératie. • Plus grande confiance en eux.	• Amélioration des compétences linguistiques. • Amélioration des compétences cognitives (comparaisons, relations de cause à effet, séquences, description). • Indépendance accrue. • Augmentation de la concentration.
Dans les familles	Augmentation de la fréquence : • des activités qui favorisent le développement des littératies; • de l'utilisation du français; • des activités interactives parent-enfant; • de l'implication des parents dans les apprentissages de leurs enfants.	• Nouvelles amitiés, à la fois pour les parents et les enfants. • Renforcement des relations familiales, pas seulement avec leurs enfants, mais avec d'autres membres de la famille tels que les partenaires et les grands-parents.	• Augmentation des activités et des interactions positives au sein de la famille. • Importance accrue accordée à l'apprentissage et à l'éducation. • Réduction des possibilités de transmission de l'analphabétisme d'une génération à l'autre. • Augmentation des possibilités d'obtenir de meilleurs emplois.
Dans les communautés		• Relations plus étroites avec l'école.	• Impact positif sur les services scolaires. • Participation accrue au sein des groupes et des activités communautaires.

On peut donc conclure que, en contexte francophone minoritaire, les programmes de littératie familiale peuvent contribuer à briser l'isolement social, à offrir des occasions variées aux enfants et aux parents de développer leurs connaissances et leurs compétences en français et à les exposer à différents contextes culturels francophones.

3.8 Éléments d'un programme de littératie familiale fondé sur les littératies multiples

En terminant ce chapitre, nous présentons quelques réflexions sur les liens entre la littératie familiale et les littératies multiples. Tout programme de littératie familiale fondé sur les littératies multiples doit tenir compte des dimensions suivantes⁴ :

1. La conception du programme devrait reconnaître les littératies multiples et les comportements littératiés variés au foyer, à l'école et dans la communauté. Il convient également d'intégrer et de lier les multiples formes de littératies les unes aux autres.
2. Le programme devrait s'appuyer sur les forces des parents et de leur culture (comme la langue orale, les traditions, la langue de scolarisation) et considérer les littératies multiples dans leur contexte culturel.
3. Toute formation en matière de compétences parentales liée au développement de la littératie devrait être sensible aux différentes facettes culturelles reliées à l'éducation des enfants et à la dynamique familiale. On devrait soutenir les parents pour qu'ils puissent s'impliquer dans l'éducation de leurs enfants.

⁴ Inspiré des perspectives d'Auerbach (1989), de Fingeret (1991), d'Isserlis (1990) et de Nickse (1990).

4. Le programme de littératie familiale devrait utiliser une approche globale et intégrée grâce à la collaboration de plusieurs organismes. Les parents devraient également être des partenaires dans le processus.
5. L'évaluation du programme devrait utiliser une définition large des littératies multiples, qui servirait de guide à la conception du programme, et utiliser une méthodologie variée qui permettrait de documenter les changements apportés par les objectifs du programme.

3.9 Conclusion

Ainsi donc, nous avons vu que la définition de l'alphabétisation familiale et celle de la littératie familiale continuent à évoluer depuis les années 1980, et cette évolution nous amène à raffiner les pratiques s'y rattachant. Par ailleurs, on reconnaît de plus en plus que les programmes de littératie familiale peuvent contribuer au développement langagier, culturel et identitaire des familles, particulièrement en milieu francophone minoritaire. Les impacts documentés des programmes de littératie familiale sur les parents, les enfants, les familles et les communautés sont multiples. Enfin, la perspective des littératies multiples constitue un cadre d'intervention utile qui permet de lire, de lire le monde et de se lire.

Comprendre les familles franco-ontariennes : profil sociodémographique et linguistique



Qui dit littératie familiale dit aussi famille, d'où l'importance de comprendre les familles à qui les programmes de littératie familiale sont destinés. Le contexte dans lequel évoluent les familles franco-ontariennes est une variable incontournable à considérer dans le développement d'un programme de littératie familiale tenant compte des besoins et des intérêts des pères.

Dans ce chapitre, nous présenterons le profil sociodémographique et linguistique des familles et nous dégagerons les particularités des familles franco-ontariennes, y compris des familles exogames, c'est-à-dire les familles dont un seul conjoint est de langue maternelle française. Nous examinerons le rôle pivot que joue l'école de langue française en contexte minoritaire pour assurer la vitalité de la communauté et nous verrons dans quelle mesure la famille constitue un partenaire essentiel dans le triangle communauté-école-famille.

Lorsque nous parlons de « familles franco-ontariennes », nous incluons, aux fins de notre rapport, toutes les familles au sein desquelles on s'exprime ou on peut s'exprimer en français, que le français soit la langue maternelle ou non. Comme nous le verrons dans la section sur les constellations linguistiques, cela englobe donc les conjoints de langue anglaise ou parlant une autre langue qui peuvent s'exprimer en français.

Lorsque nous parlons de « familles franco-ontariennes », nous incluons, aux fins de notre rapport, toutes les familles au sein desquelles on s'exprime ou on peut s'exprimer en français, que le français soit la langue maternelle ou non.

4.1 Portrait sociodémographique des francophones de l'Ontario

4.1.1 Population francophone redéfinie

Actuellement, en Ontario, les francophones sont répartis sur l'ensemble du territoire et constituent un peu plus de la moitié de la population francophone à l'extérieur du Québec. Tout comme l'ensemble de la population de l'Ontario, la communauté franco-ontarienne est diversifiée et dynamique.

Selon les données du recensement de 2006, l'Ontario compte 582 690 francophones, ce qui représente 4,8 % de la population totale.

Selon les données du recensement de 2006, l'Ontario compte 582 690 francophones, ce qui représente 4,8 % de la population totale (Office des affaires francophones, 2009). Même si le nombre de francophones continue d'augmenter, leur pourcentage diminue avec les années.

Concernant le taux de bilinguisme, l'Ontario compte de nombreuses personnes bilingues, autrement dit des personnes qui ont la capacité de soutenir une conversation aussi bien en français qu'en anglais. En 2001, 11,7 % de la population générale de la province a déclaré être bilingue, comparativement à 88,5 % des francophones (Office des affaires francophones, 2005). Certaines de ces personnes bilingues vivent en couple exogame (dont un des conjoints est francophone), ce qui peut constituer un atout pour la conservation de la langue française.

Depuis de nombreuses années, l'Ontario a accueilli des francophones venant de Haïti, d'Afrique, d'Asie, du Moyen-Orient et d'Europe. Afin de mieux refléter l'importance de cette immigration, l'Office des affaires francophones a jugé essentiel d'élargir la définition de la francophonie. Ainsi, depuis juin 2009, on inclut dans la définition de francophone de l'Ontario les personnes dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais mais qui ont une bonne connaissance du français comme langue officielle et qui utilisent le français à la maison (Office des affaires francophones, 2009).

Cette définition plus inclusive ajoute plus de 50 000 nouveaux francophones aux francophones dont la langue maternelle est le français, de sorte que les minorités raciales représentent maintenant 10 % de la population francophone (Office des affaires francophones, 2009). Cette donnée souligne l'importance de tenir compte de la diversité culturelle des familles aptes à bénéficier des programmes de littératie familiale.

Les minorités raciales représentent maintenant 10 % de la population francophone.

4.1.2 Répartition de la population francophone selon les régions

À partir des données du recensement de 2001, nous présentons dans le tableau 5 qui suit la répartition de la population francophone sur une base régionale.

Tableau 5 : Population francophone selon les régions – Ontario – 2001

Région	Population totale de l'Ontario	Population francophone totale	Francophones dans la population en %	Distribution régionale de la population francophone en %	Distribution régionale de la population totale de l'Ontario en %
Est	1 543 160	226 705	14,7	41,3	13,5
Centre	7 600 435	140 550	1,8	25,6	66,6
Sud-Ouest	1 480 005	34 320	2,3	6,3	13,0
Nord-Est	551 670	138 585	25,1	25,2	4,8
Nord-Ouest	234 770	8 780	3,7	1,6	2,1
Ontario	11 410 045	548 940	4,8	100,0	100,0

Source : Office des affaires francophones et Statistique Canada (2005), cité dans Landry, Allard et Deveau (2007).

Bien qu'on trouve des francophones partout en Ontario, ils sont surtout concentrés dans cinq grandes régions. La plus forte concentration de Franco-Ontariens se trouve dans la région de l'Est. La région est le siège du gouvernement fédéral et elle a des liens très étroits avec le Québec voisin, ce qui contribue à la création d'une forte vitalité communautaire.

La région du Centre (Peel-Mississauga, comté de Simcoe, Hamilton-Niagara) accueille le deuxième plus fort contingent de francophones. Ici, la communauté francophone est en voie de se doter d'un large éventail d'institutions.

Dans le Nord-Est, les Franco-Ontariens sont majoritaires dans certaines localités rurales. À cause du poids relatif des francophones dans ces communautés et de la proximité du Québec, le contexte est favorable à l'usage du français et à la création d'institutions et de services en français.

Dans le Sud-Ouest et dans le Nord-Ouest, la population francophone est plus minoritaire. Dispersés dans plusieurs localités très peuplées où ils ne forment pas d'enclaves spécifiquement francophones, les Franco-Ontariens ont néanmoins réussi à se doter de quelques institutions francophones et de services en langue française.

Ainsi, le nombre de francophones et leur poids démographique dans une région donnée permettent de diviser les communautés dans lesquelles se trouvent les organismes collaborateurs en trois grandes catégories :

- **les communautés majoritaires**, celles dont les francophones représentent plus de 51 % de la population (p. ex., comté de Russell, Sturgeon Falls);
- **les communautés minoritaires**, celles dont les francophones représentent entre 15 % et 50 % de la population (p. ex., Ottawa, Kirkland Lake, North Bay);
- **les communautés très minoritaires**, celles dont les francophones représentent moins de 15 % de la population (p. ex., Penetanguishene, Welland).

Dans les milieux où la population francophone est nombreuse ou majoritaire, la communauté bénéficie d'un plus grand nombre de services en français dans la plupart des sphères de la vie : soins de santé, programmes d'éducation postsecondaire, milieux de travail où l'on peut parler français, loisirs, etc. Là où la population francophone est très minoritaire, il est difficile de parler français à l'extérieur du foyer et de l'école de langue française. Ainsi, si des parents dans les milieux très minoritaires désirent que leur enfant joue dans une ligue de baseball, ils devront l'inscrire dans une ligue où l'on parle principalement ou uniquement l'anglais. Les données statistiques présentées plus haut seront donc pertinentes lorsque viendra le temps de concevoir les programmes destinés aux pères.

4.2 Situation économique des familles franco-ontariennes

Le revenu moyen total par personne chez les francophones est similaire à celui de la population générale (33 400 \$ comparativement à 33 405 \$). Cependant, le revenu familial moyen des francophones est inférieur à celui de la population générale (70 033 \$ comparativement à 73 849 \$). La proportion de francophones vivant sous le seuil de faible revenu est comparable à celle que l'on trouve dans l'ensemble de la population (14,1 % comparativement à 14,4 %) (Office des affaires francophones, 2005).

4.3 Niveau de littératie des adultes franco-ontariens

Si l'on considère l'importance de la littératie et des compétences requises des individus dans le contexte d'une économie du savoir et de l'information, il est clair que la vitalité des minorités francophones dépend, en bonne partie, de la possession d'outils, d'information, de services et d'institutions leur permettant de se développer et de s'épanouir (Corbeil, 2006).

Nous avons obtenu des données sur le niveau d'alphabétisme des Franco-Ontariens par l'entremise de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIIA) de 2003 et de l'enquête effectuée dix ans auparavant. Ces enquêtes ont mesuré les compétences relativement aux textes suivis et aux textes schématiques. L'Enquête de 2003 révèle que 55 % des francophones de l'Ontario se situent aux niveaux d'alphabétisme 1 et 2 comparativement à 40,3 % chez les anglophones de 16 ans et plus, le niveau 1 étant le plus bas et le niveau 5, le plus élevé. Le niveau 3 est considéré comme le minimum nécessaire pour fonctionner dans notre société.

Bien que le niveau d'alphabétisme des Franco-Ontariens reste nettement inférieur à la moyenne ontarienne et nationale, on peut toutefois constater une amélioration depuis la dernière décennie. Entre les deux enquêtes, on observe une diminution de 10 points de la proportion de francophones se situant au niveau 1, ce qui se traduit par une augmentation de la proportion de personnes se classant aux niveaux 2 et 3 (Corbeil, 2006). Or, comme le démontre

Bien que le niveau d'alphabétisme des Franco-Ontariens reste nettement inférieur à la moyenne ontarienne et nationale, on peut toutefois constater une amélioration depuis la dernière décennie.

46,7 % de la population cible pour les programmes de littératie familiale se situe aux niveaux 1 et 2, si l'on considère que les personnes âgées de 25 à 44 ans sont plus aptes à avoir des enfants âgés de 3 à 8 ans.

le tableau 6 (Bisson, 2006)⁵, le pourcentage de francophones aux niveaux 1 et 2 diminue dans chaque cohorte par groupe d'âge. Il n'en demeure pas moins que 46,7 % de la population cible pour les programmes de littératie familiale se situe aux niveaux 1 et 2, si l'on considère que les personnes âgées de 25 à 44 ans sont plus susceptibles à avoir des enfants âgés de 3 à 8 ans.

Tableau 6 : Nombre et proportion de francophones se situant aux niveaux 1 et 2 par groupes d'âge en Ontario (EIACA, 2003)

Niveau 1	16-24 ans	25-44 ans	45-64 ans	65 ans et +	Total
Nombre estimé de francophones se situant au niveau 1 par groupes d'âge	5 067	17 439	35 263	56 557	114 326
Pourcentage estimé de francophones se situant au niveau 1 par groupes d'âge	4,4 %	15,3 %	30,8 %	49,5 %	100 %
Niveau 2	16-24 ans	25-44 ans	45-64 ans	65 ans et +	Total
Nombre estimé de francophones se situant au niveau 2 par groupes d'âge	13 945	44 340	51 846	31 019	141 150
Pourcentage estimé de francophones se situant au niveau 2 par groupes d'âge	9,9 %	31,4 %	36,7 %	22,0 %	100 %

Comment peut-on expliquer l'augmentation du taux de littératie chez les plus jeunes? La scolarité est sans doute le principal facteur de cette augmentation, ce qui est confirmé dans les deux enquêtes. Mais une analyse comparative entre les deux enquêtes a révélé que le lien entre la littératie et le niveau de scolarité est complexe. Corbeil (2006) constate que, dans certains cas, des adultes ayant un faible niveau de scolarité ont pu atteindre un niveau de compétence en lecture relativement élevé, alors que d'autres qui avaient une scolarité élevée se sont classés à un niveau inférieur. L'expression populaire « *use it or lose it* » semble donc pertinente. Nous supposons qu'une personne scolarisée en français qui fonctionne exclusivement ou presque exclusivement en langue anglaise en arrive avec le temps à perdre ses capacités de s'exprimer en français.

Il ne faut pas oublier qu'historiquement les francophones ont été beaucoup moins scolarisés que les anglophones et que l'accès à l'école de langue française est un phénomène récent (Corbeil, 2006). Le manque d'accès et l'oppression intériorisée en lien avec le statut minoritaire ont obligé des générations de familles franco-ontariennes à se tourner vers l'école de la majorité linguistique et à s'assimiler pour survivre.

Les Franco-Ontariens souvent font partie de deux cultures et parlent deux langues. Plusieurs considèrent que le bilinguisme est une valeur centrale de la culture franco-ontarienne. Ils se présentent comme étant « des bilingues », pour reprendre une expression populaire, plutôt que comme « des personnes francophones bilingues ». Comme les Franco-Ontariens sont issus d'une culture orale, le français se limite pour certains au français parlé. Ainsi, ces gens peuvent préférer participer à un programme en anglais pour

Comme les Franco-Ontariens sont issus d'une culture orale, le français se limite pour certains au français parlé. Ainsi, ces gens peuvent préférer participer à un programme en anglais pour des raisons pratiques ou pour accommoder leur partenaire anglophone, dans le cas des couples exogames. De plus, ils peuvent être gênés de leur niveau de français.

⁵ Ces données ont été compilées par Ronald Bisson dans le cadre du projet de production de plans de rattrapage en alphabétisation des adultes en français au Canada mis de l'avant par la FCAF.

des raisons pratiques ou pour accommoder leur partenaire anglophone, dans le cas des couples exogames. De plus, ils peuvent être gênés de leur niveau de français. À cause de leur niveau d'alphabétisme plus bas que la moyenne ontarienne, les Franco-Ontariens vont dans l'ensemble préférer des ressources utilisant un langage simple soutenu par des indices visuels comme des pictogrammes, des photos, des vidéos (Nexus Santé, 2008).

Bien qu'on ne soit pas parvenu à établir une corrélation définitive, toujours selon Corbeil (2006, p. 14), « l'exposition à la lecture et à l'écriture durant la petite enfance, la fréquentation scolaire, la transition au marché du travail, les pratiques quotidiennes reliées à l'écrit tant au travail qu'à la maison et, enfin, le maintien de ces habitudes à l'âge de la retraite sont autant d'éléments qui ont une influence sur le niveau de compétence en littératie ». L'interprétation des données de l'EIACA s'avère d'autant plus difficile qu'en Ontario seulement 66 % des francophones ont choisi de répondre au questionnaire en français, même si les répondants se disaient aussi compétents dans la langue française que dans la langue anglaise.

4.3.1 Importance de la langue parlée

L'adulte qui est le plus souvent présent dans la vie de l'enfant peut servir de modèle et influencer positivement la valeur, la faisabilité et le sentiment de prise en charge associés à l'alphabétisation, à la scolarisation et à l'acquisition des connaissances en général.

Dans le contexte francophone minoritaire, l'importance de la langue principale parlée au foyer et de l'impact de la langue parlée de la mère sur le transfert de la langue et le développement de la littératie scolaire en langue française chez l'enfant est bien documentée. Gadsden et Bowman (1999) ont souligné que l'adulte qui est le plus souvent présent dans la vie de l'enfant peut servir de modèle et influencer positivement la valeur, la faisabilité et le sentiment de prise en charge associés à l'alphabétisation, à la scolarisation et à l'acquisition des connaissances en général.

La langue parlée au foyer ainsi que les services disponibles en français dans la communauté sont déterminants pour le développement du bilinguisme additif et d'un sens identitaire francophone. Dans un même ordre d'idées, les programmes de littératie familiale constituent un excellent moyen de préserver et de mettre en valeur la langue française et la culture francophone, en particulier dans un milieu minoritaire.

Toutefois, dans le choix de programmes de littératie familiale, il importe de déterminer la langue de la scolarité du parent, la ou les langues utilisées pour communiquer avec l'enfant, l'environnement dans lequel la langue française est utilisée, ainsi que le lien de proximité entre le parent et l'enfant.

4.4 Caractéristiques des familles ontariennes

En l'absence de tableaux croisés liant les caractéristiques des familles et la langue, nous présentons quelques données tirées du recensement de 2006 (Statistique Canada, 2007) pour l'ensemble des familles ontariennes.

- L'Ontario se classe au premier rang au Canada pour la proportion de familles composées de couples mariés (73,9 %).
- Les couples en union libre ne forment que 10,3 % des familles, mais ils affichent une augmentation de 17,6 %, comparativement à 2001.
- Le pourcentage des familles monoparentales est de 15,8 %.
- On dénombre 17 500 couples de même sexe, ce qui représente 0,6 % de l'ensemble des couples de la province. Près du cinquième de ces couples sont mariés. (À l'échelle nationale, plus de la moitié (53,7 %) des conjoints de même sexe mariés sont des hommes. Seulement 2,9 % des hommes vivant au sein d'un couple de même sexe ont des enfants.)

- Il y a en Ontario plus de ménages composés de couples avec enfants (31,2 %) que de couples sans enfant (28,3 %). Cela s'explique par le fait que l'Ontario compte l'une des populations les plus jeunes au Canada. On y retrouve parmi la population immigrante bon nombre de femmes en âge de procréer, et celles-ci ont plus d'enfants que la moyenne.

Rappelons qu'il s'agit de données de 2006.

4.4.1 Types de familles

Du point de vue de la sociologie, la composition de la famille francophone en Ontario reflète celle de la population de l'ensemble de la province. Dans le contexte contemporain, la définition du concept de famille va bien au-delà d'un ensemble de personnes unies par le sang et composé d'un père, d'une mère et des enfants. Quoique la « famille nucléaire » demeure le type dominant, la typologie de la famille se complexifie, vu le taux élevé de divorces et les lois gouvernant le droit de garde des enfants en cas de divorce.

Statistique Canada rassemble des données pour les types de familles suivants :

- les couples mariés ou ceux qui vivent en union libre (formés de partenaires de même sexe ou de sexe opposé);
- les familles monoparentales;
- les familles recomposées (dont un des deux parents était dans un couple marié ou en union libre).

4.4.2 Divorce et monoparentalité au masculin

Nous ne disposons pas de données précises sur l'état matrimonial des couples franco-ontariens. Cependant, nous savons que, en 2002, plus d'un couple sur trois était divorcé et que le taux de divorce en Ontario était de 37 % (Statistique Canada, 2004). Toujours selon les données de 2002, la garde des personnes à charge – la plupart du temps des enfants de moins de 19 ans – a été accordée par voie de procédure judiciaire aux mères dans 49,5 % des cas, confiée conjointement au père et à la mère dans 41,8 % des cas et au père dans 8,5 % des cas. À titre de comparaison, en 1988, la garde des personnes à charge avait été confiée dans 75,8 % des cas à la mère seulement.

En 2002, plus d'un couple sur trois était divorcé.

Dans la conception de programmes de littératie familiale visant à impliquer les pères, il importe donc de tenir compte de la réalité de la garde partagée et de la présence continue de certains pères dans la vie de leur enfant. Malgré le divorce, le père reste présent dans la vie de l'enfant dans 50 % des cas (Statistique Canada, 2004). Autre fait à noter : le nombre de familles monoparentales dirigées par un homme est en croissance (Statistique Canada, 2007). Au Canada, une famille monoparentale sur cinq a un homme comme chef de famille. Entre 2001 et 2006, ce type de famille a augmenté de 14,6 %.

Au Canada, une famille monoparentale sur cinq a un homme comme chef de famille. Entre 2001 et 2006, ce type de famille a augmenté de 14,6 %.

4.5 Constellations linguistiques des familles franco-ontariennes

4.5.1 Éventail des constellations linguistiques possibles

Afin de bien comprendre le caractère des familles franco-ontariennes, il est utile de juxtaposer les variables linguistiques et sociales. Le tableau 7 ci-dessous résume les différentes constellations linguistiques possibles des familles franco-ontariennes :

Tableau 7 : Constellations linguistiques possibles des familles franco-ontariennes

	Couple marié ou en union libre	Famille monoparentale	Famille recomposée
Famille dont les deux parents sont francophones	Le père et la mère sont francophones.		Le père ou la mère est francophone, a divorcé et vit en union conjugale ou libre avec un ou une autre francophone. Le conjoint ou la conjointe de la première union est francophone.
Famille dont un seul parent est francophone	Le père ou la mère francophone vit en union conjugale ou libre avec une personne de langue maternelle autre que le français, mais cette personne peut parler aussi le français.	Le père ou la mère est francophone.	Le père ou la mère est francophone, a divorcé et vit en union conjugale ou libre avec une autre personne de langue maternelle autre que le français, mais cette personne peut parler aussi le français.
Famille monoparentale francophone		Le père ou la mère est francophone.	
Famille dont les deux parents n'ont pas le français comme langue maternelle, mais parlent le français à la maison	Les parents sont de langue maternelle autre que le français (p. ex., l'anglais, l'arabe, le créole, le russe), mais parlent le français à la maison.	Le père ou la mère est de langue maternelle autre que le français (p. ex., l'anglais, l'arabe, le créole, le russe), mais parle le français à la maison.	Le père ou la mère est de langue maternelle autre que le français (p. ex., l'anglais, l'arabe, le créole, le russe), a divorcé et vit en union conjugale ou libre avec une personne de langue maternelle autre que le français, et le couple parle le français à la maison.

Le tableau ci-dessus nous permet de constater qu'il existe une impressionnante diversité dans les structures familiales. Il importe donc de tenir compte de ces variations et de ces particularités lors de la conception de programmes de littératie familiale ciblant les pères.

Il existe une impressionnante diversité dans les structures familiales. Il importe donc de tenir compte de ces variations et de ces particularités lors de la conception de programmes de littératie familiale ciblant les pères.

4.5.2 Exogamie et taux de conservation de la langue

En contexte minoritaire, les programmes de littératie familiale peuvent contribuer au développement d'un bilinguisme additif et à la construction d'une identité francophone. Dans ce contexte, le

phénomène grandissant de l'exogamie est un enjeu important à considérer. L'exogamie exige une attention particulière en raison de son importance dans la transmission linguistique (Martel, 2001) et du choix des parents ayants droit⁶ relativement à la langue de scolarisation des enfants (Landry, 2003).

On estime qu'en Ontario, en 2003, 65 % des enfants francophones de moins de 18 ans vivaient dans des foyers exogames où seulement l'un des deux parents était de langue maternelle française.

⁶ L'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* énonce ce qui suit :

- (1) Les citoyens canadiens :
 - a) dont la première langue apprise et encore comprise est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province où ils résident;
 - b) qui ont reçu leur instruction, au niveau primaire, en français ou en anglais au Canada et qui résident dans une province où la langue dans laquelle ils ont reçu cette instruction est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province, ont, dans l'un ou l'autre cas, le droit d'y faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans cette langue.
- (2) Les citoyens canadiens dont un enfant a reçu ou reçoit son instruction, au niveau primaire ou secondaire, en français ou en anglais au Canada ont le droit de faire instruire tous leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans la langue de cette instruction.

Le taux d'exogamie étant le plus élevé chez les jeunes couples, on estime qu'en Ontario, en 2003, 65 % des enfants francophones de moins de 18 ans vivaient dans des foyers exogames où seulement l'un des deux parents était de langue maternelle française (Landry, 2003).

On mesure le niveau de conservation de la langue maternelle à partir de la langue parlée à la maison des personnes ayant le français comme langue maternelle. À l'échelle provinciale, le français est la langue le plus souvent utilisée à la maison pour 57 % des francophones. Quand les deux parents ont le français comme langue maternelle, la grande majorité de leurs enfants conservent la langue maternelle (91,7 %). Les mères francophones jouent un rôle clé dans la conservation de la langue française. Dans les foyers exogames, quand seule la mère déclare le français comme langue maternelle, 34,2 % des enfants conservent le français comme langue maternelle comparativement à 14,6 % des enfants lorsque seul le père est de langue maternelle française (Office des affaires francophones, 2005). À noter que lorsque le parent non francophone parle le français, le taux de transmission augmente considérablement (Lentz, 2004).

Les élèves qui vivent dans une ambiance profondément française dans la famille et à l'école sont plus compétents en français, désirent davantage s'intégrer à la communauté francophone et ont une identité francophone plus forte.

Landry et Allard (1997, cité dans Lentz, 2004) ont fait valoir que, outre l'école, le milieu familial a une influence déterminante sur le nombre de jeunes qui choisissent d'utiliser le français comme langue première. Les élèves qui vivent dans une ambiance profondément française dans la famille et à l'école sont plus compétents en français, désirent davantage s'intégrer à la communauté francophone et ont une identité francophone plus forte. Les élèves vivant dans un foyer exogame qui parlent le français avec le parent francophone et qui fréquentent l'école francophone ont des compétences en français aussi élevées que les élèves vivant dans un foyer francophone endogame. Autrement dit, ce n'est pas l'exogamie en tant que structure sociale qui contribuerait à l'assimilation, mais plutôt la dynamique langagière familiale qui a tendance à favoriser ou non le développement en français.

La présence d'un parent non francophone dans la famille pose des défis. Comment assurer que les parents non francophones contribuent à la transmission du français à leur enfant et préparent leur enfant pour son entrée à l'école de langue française? Sur le plan communautaire, comment peut-on inclure les couples exogames dans les activités en français pour que les enfants aient des contacts avec d'autres francophones? Selon Landry (2003), la norme appropriée serait que ces couples développent simultanément les deux langues. « Les parents exogames – surtout les parents non francophones – doivent connaître les concepts de la littératie, de l'apprentissage linguistique et du développement identitaire en milieu minoritaire pour être en mesure d'aider leurs jeunes enfants à explorer leur double héritage » (Taylor, 2003, p. 5).

4.5.3 Rôle pivot de l'école pour assurer la vitalité communautaire

Avec l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*, la Constitution canadienne a reconnu, en 1982, aux minorités linguistiques de langue officielle, le droit de faire instruire leurs enfants dans leur propre langue. En ayant accès aux leviers du pouvoir associés à la gestion scolaire, les écoles de langue française de l'Ontario sont dorénavant gérées par et pour les francophones et elles peuvent mettre de l'avant un projet éducatif en lien avec la survie et la vitalité des communautés dans lesquelles elles rayonnent.

L'école et la famille sont considérées comme les principaux lieux de socialisation en français, particulièrement dans les milieux où les francophones sont très minoritaires. À ce titre, l'école francophone en milieu minoritaire est investie d'une mission qui dépasse celle d'une école en milieu majoritaire. Ainsi,

L'école et la famille sont considérées comme les principaux lieux de socialisation en français, particulièrement dans les milieux où les francophones sont très minoritaires. À ce titre, l'école francophone en milieu minoritaire est investie d'une mission qui dépasse celle d'une école en milieu majoritaire.

[elle] doit faire en sorte que l'élève utilise le français non seulement pour communiquer de façon efficace dans la vie courante et scolaire, mais aussi pour penser, pour apprendre, pour être critique par rapport à ce qu'il vit et à ce qu'il est, pour se construire une identité, pour se créer un espace culturel, pour aménager un territoire, pour exercer un pouvoir d'initiative et pour prendre en main son propre développement. Ce rôle langagier, culturel et identitaire de l'école francophone est affecté d'un enjeu important : former des "bâtisseurs" capables d'assurer la vitalité future des communautés francophones. (Lentz, 2004, p. 5 et 6)

Constat préoccupant : sur 10 élèves qui commencent leurs études dans les écoles de langue française de l'Ontario, quatre quittent les bancs de l'école avant la fin du secondaire pour se diriger vers les écoles anglophones (Barkany, 2007, cité dans Masny, 2008a). Le gouvernement de l'Ontario a instauré la politique d'aménagement linguistique en 2004 pour répondre au problème de l'assimilation.

Landry (2003) propose des pistes d'action afin d'assurer que les ayants droit (en vertu de l'article 23) assurent le développement langagier de leurs enfants dans la langue française et choisissent de les inscrire dans une école de langue française :

- Conscientiser les ayants droit et la population canadienne sur les conséquences des habitudes langagières familiales et encourager l'inscription dans les écoles homogènes francophones.
- Sensibiliser les parents de foyers exogames au fait que les enfants peuvent acquérir les deux langues et appartenir à plus qu'une communauté culturelle.
- Revendiquer des services d'appui à la famille, surtout pour la mise en place de centres de la petite enfance.
- Créer au sein des écoles de la minorité des structures d'accueil affirmatives et ouvertes.

4.6 Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons fait un survol des caractéristiques qui définissent les familles ontariennes et franco-ontariennes. Le profil sociodémographique confirme les disparités entre les diverses régions de l'Ontario en ce qui concerne la concentration de francophones et l'accès à des institutions francophones et à des services en français. Par ailleurs, la population francophone devient de plus en plus diversifiée. Outre la présence accrue des familles immigrantes francophones, la majorité des élèves franco-ontariens grandissent maintenant dans des familles exogames, où un seul parent parle le français. Il va sans dire que l'école de langue française et la famille jouent un rôle clé dans le taux de conservation de la langue, car ils sont les principaux lieux de socialisation en français.

On ne peut ignorer les données sur le faible niveau de littératie de près de la moitié des francophones âgées de 25 à 44 ans, soit le groupe d'âge le plus susceptible d'avoir des enfants de 3 à 8 ans. Ce constat évoque la nécessité d'impliquer les pères dans l'éveil à la lecture et à l'écriture, de même que dans l'accompagnement scolaire des enfants. Ainsi, les programmes qui seront conçus et mis à l'essai à l'intérieur de ce projet devront prendre en considération le niveau de littératie des participants afin d'adapter les activités et le matériel remis aux parents. En conclusion, il est nécessaire de tenir compte de tous les facteurs sociodémographiques et linguistiques au moment de concevoir et d'offrir des programmes de littératie familiale capables de susciter la participation des pères.



Le concept de paternité évolue rapidement dans notre société moderne. Nous verrons dans ce chapitre le rôle et la place du père auprès de l'enfant. Pour débiter, nous ferons appel au modèle écosystémique pour tenter d'expliquer la complexité de la réalité des pères dans les familles franco-ontariennes et les implications qu'a ce modèle dans l'intervention auprès des pères. Ensuite, nous aborderons l'évolution de la paternité, l'engagement paternel et les facteurs qui l'influencent. Puis, nous examinerons la nature du rôle du père auprès de l'enfant et les particularités de cette relation. Nous terminerons ce chapitre en présentant les bienfaits de l'engagement paternel sur le développement de l'enfant.

5.1 Présentation générale du modèle écosystémique de Bronfenbrenner

Chaque individu se développe en interrelation avec son environnement social et physique. Il est façonné par son environnement au même titre qu'il façonne lui aussi son environnement. Nous avons fait appel au modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1994) pour expliquer la complexité de l'environnement dans lequel évoluent les pères et celle de l'intervention auprès des pères. Il nécessite la prise en compte de nombreuses variables et interrelations, notamment les caractéristiques des pères, de leur famille, de leur travail, de leur communauté, des organismes offrant des services aux familles. Ce modèle holistique et développemental est de plus en plus utilisé dans les sciences sociales puisqu'il permet d'expliquer et de mieux comprendre les interactions des différents environnements de vie ayant une influence sur chaque individu. La figure 4 ci-après illustre le modèle écosystémique.

Dans le présent contexte, le père représente l'**ontosystème** qui est au centre des systèmes. L'ontosystème se définit par les caractéristiques personnelles du père. Il s'agit de sa personnalité, de ses forces, de ses limites ou de ses difficultés personnelles. Les attitudes et les habitudes du père en littératie font également partie de ses caractéristiques personnelles. Quelques recherches se sont penchées sur le père en tant qu'ontosystème (pour une recension complète, voir Dubeau, Clément et Chamberland, 2005).

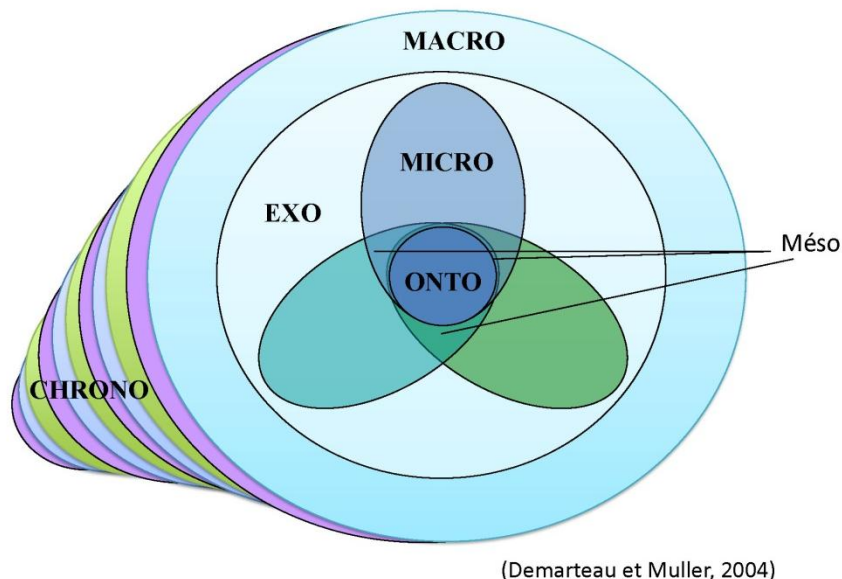
Ensuite, les **microsystèmes** sont des environnements de vie où le père, soit l'ontosystème, est en interaction directe. Il y a donc la famille qui est composée de différents sous-systèmes tels que la relation père-enfant, la relation conjugale, la relation avec son propre père. Selon Dubeau et collab. (2005), la famille est le système le plus étudié en recherche scientifique. D'ailleurs, les pratiques éducatives parentales, dont l'éveil à l'écrit, se situent à l'intérieur du microsystème familial. Le travail, les amis, les loisirs sont également des microsystèmes faisant habituellement partie de la vie du père.

Le troisième système, le **mésosystème**, est composé des interactions entre les différents microsystèmes, ou milieux de vie, du père. La conciliation travail-famille en est l'exemple phare. On sait d'ailleurs que la situation d'emploi et les conditions de travail du père sont des facteurs importants qui influent sur son engagement auprès de sa famille et de ses enfants (Roy, 2005).

La situation d'emploi et les conditions de travail du père sont des facteurs importants qui influent sur son engagement auprès de sa famille et de ses enfants.

Le quatrième système est l'**exosystème**. Il consiste en des interactions entre un microsystème du père (milieu de vie) et un système sans interaction directe avec le père. Par exemple, les caractéristiques du travail de la mère peuvent influencer le microsystème familial ou encore le milieu de garde de l'enfant. D'ailleurs, les différents services d'aide offerts aux familles font partie de l'exosystème, et cela inclut les réflexions portant sur la participation des pères dans ces services.

Figure 4 : Le modèle écosystémique de Bronfenbrenner



(Demarteau et Muller, 2004)

Puis, le **macrosystème** englobe les différents systèmes du père. Il fait référence aux valeurs de la société, à la religion, aux instances gouvernementales, aux politiques sociales et familiales et aux normes qui régulent toute société. Bref, le macrosystème inclut la culture et la sous-culture, s'il y a lieu, du père.

Enfin, le dernier système est le **chronosystème**. Il permet d'appréhender la dimension développementale du modèle. On peut alors parler du développement du père, du contexte historique dans lequel il se situe et des continuités ou des ruptures qui peuvent se produire. Nous savons tous quels impacts ont eus et ont encore les changements sociaux survenus au cours des quarante dernières années.

Dans cette recherche exploratoire, nous tenterons de mettre en lumière certaines facettes qui composent le portrait des pères afin d'apporter une vue d'ensemble sur le sujet.

5.2 Du modèle écosystémique aux littératies multiples

Les liens tissés entre le concept de littératies multiples que nous avons évoqué dans le troisième chapitre et le modèle écosystémique tel que nous venons de le présenter ne font aucun doute. Selon Masny (2008a), la littératie peut être considérée comme un phénomène social à travers duquel l'individu construit son identité. Il existe différentes littératies selon le contexte particulier de l'école, du foyer et de la communauté. Ainsi, les littératies multiples sont influencées par de nombreux facteurs qui peuvent s'inscrire dans les différents systèmes de la vie familiale.

D'entrée de jeu, Masny définit les littératies multiples comme étant un construit social, ce qui implique que les littératies sont ancrées dans la culture et la société de l'individu, donc qu'elles sont empreintes des valeurs, des croyances et des normes portées par son milieu de vie (Masny, 2008a). Cette définition situe les littératies multiples à l'intérieur du macrosystème qui est justement composé des idéologies politiques, religieuses ou sociales d'une communauté. Dans un cadre d'intervention auprès de communautés francophones en milieu minoritaire, il devient nécessaire de prendre en compte les caractéristiques particulières de ces milieux de vie.

La littératie peut être considérée comme un phénomène social à travers duquel l'individu construit son identité. Il existe différentes littératies selon le contexte particulier de l'école, du foyer et de la communauté. Ainsi, les littératies multiples sont influencées par de nombreux facteurs qui peuvent s'inscrire dans les différents systèmes de la vie familiale.

Plus encore, les littératies multiples se composent de quatre types de littératies, soit scolaire, personnelle, communautaire et critique. Sans en reprendre les définitions de façon exhaustive (voir le chapitre 3 sur la littératie familiale), nous constatons que chacune de ces littératies est influencée par les différents systèmes d'un individu. Nous tenterons de les mettre en lien et de les illustrer à l'aide de pistes de réflexion. Le tableau 8 ci-après montre les interactions entre les systèmes et les littératies multiples. Seule la littératie critique n'est pas représentée dans le tableau, car sa nature transversale nécessite des explications plus détaillées.

La littératie critique est influencée par tous les systèmes composant l'environnement d'un individu. Rappelons que, selon Masny (2008a, p. 68), « elle fait référence à l'individu qui, en se lisant et en lisant le monde, est engagé dans un processus de devenir, de création et de recherche d'un sens à donner à sa façon de devenir par l'entremise d'un texte ». Autrement dit, le père est interpellé. Il est incité, d'une part, à bâtir sur les trois premières littératies et à bien les utiliser et, d'autre part, à développer un sens critique face à lui-même et face au monde (Quelles sont les spécificités de son rôle comme père? Comment peut-il s'engager davantage auprès de son enfant? Quelle vision le père a-t-il de la valeur de la langue française dans un milieu où l'anglais est majoritaire?).

Comme nous l'avons mentionné précédemment, non seulement le père est façonné par son environnement, mais il façonne lui aussi son environnement. Il s'agit ici d'une composante transversale qui doit être incorporée dans toutes les facettes du programme. Le père doit

Non seulement le père est façonné par son environnement, mais il façonne lui aussi son environnement.

développer les compétences, voire le réflexe d'examiner son monde dans une perspective critique afin de pouvoir nommer ce qui doit être changé et d'agir en conséquence. Il lui faut explorer son monde privé et son monde public. Par exemple, le père doit être amené à se poser des questions sur son rôle en tant que père, tout en tenant compte de sa situation familiale et de celle de son enfant (marié, famille recomposée, père célibataire, divorcé avec la garde partagée), des éléments linguistiques dans sa vie (il est francophone, immigrant d'expression française, etc.) et de sa volonté de voir son enfant développer ses compétences en langue française et son identité francophone. Néanmoins, il doit aussi pouvoir examiner son histoire personnelle sur les plans linguistique et scolaire, afin de comprendre ses choix et ses difficultés (niveau de littératie limité, connaissance de la langue française limitée, etc.).

D'où le besoin de connaître également son monde public. Il lui importe donc de saisir les occasions d'utiliser et de célébrer la langue française dans son milieu (en passant par les associations francophones dans sa communauté et les institutions telles que l'école, les services gouvernementaux, les services de santé, etc.). Si le français se fait rare dans sa communauté, il doit en venir à comprendre les enjeux historiques qui ont mené à cette absence et à voir comment il peut contribuer à améliorer la situation.

Sur le plan pratique, les interventions doivent conduire le père à s'interroger sur ce qu'il souhaite pour lui et pour son enfant, sur les plans linguistique et culturel. Une fois qu'il a cerné les éléments qu'il désire changer, les interventions doivent le soutenir dans sa recherche de

solutions en l'amenant à explorer les ressources et les moyens qu'il a à sa disposition et dont il a besoin pour atteindre ses objectifs. Dans cette approche des littératies multiples, le formateur et la formatrice a essentiellement un rôle de guide et d'accompagnateur, car la responsabilité du changement appartient au père.

Enfin, nous proposons un lien entre la littératie critique et le chronosystème à l'aide des questions suivantes : Quels sont les changements qui s'opèrent dans la communauté francophone? Le père sent-il qu'il peut, par ses actions, contribuer à la survie et à la vitalité ethnolinguistique de la communauté francophone en contexte minoritaire?

Tableau 8 : Interactions entre les littératies multiples et le modèle écosystémique

Littératie	Système	Pistes de réflexion	Littératie
Scolaire	Ontosystème	- Niveau de littératie - Usage de la langue française - Histoire scolaire - Relation avec le monde scolaire	- Quel est le niveau de compétence du père dans les domaines du parler, de la lecture ou de l'écriture en français? - Utilise-t-il le français comme langue prédominante ou comme langue secondaire dans son quotidien? - Dans quelle langue a-t-il fait ses études? - A-t-il vécu des difficultés d'apprentissage? - A-t-il une attitude positive face à l'école?
	Microsystème	- Éveil à la lecture et à l'écriture - Accompagnement scolaire - Usage du français à la maison - Choix d'une école de langue française - Usage du français au travail	- Le père lit-il à ses jeunes enfants? - Aide-t-il son enfant dans les travaux scolaires? - Quelle langue parle-t-on à la maison? - A-t-il choisi une école de langue française pour son enfant? - Quelle langue le père utilise-t-il à son travail?
	Exosystème	Proximité et disponibilité de lieux d'éducation francophones	- Le père qui le désire peut-il améliorer son niveau de littératie en français? - Ses enfants peuvent-ils avoir accès à un enseignement en français dans sa région, sa ville ou son quartier?
	Macrosystème	- Politiques scolaires - Collaboration famille-école - Contenus d'apprentissage et moyens d'enseignement - Sentiment d'appartenance à la francophonie	- L'école encourage-t-elle la communication avec la famille et la communauté francophone? - Comment l'école développe-t-elle l'identité francophone et le sentiment d'appartenance à la culture d'expression française?
Personnelle	Exosystème	- Organismes offrant des services en français - Services offerts en français	- Quels sont les services dont le père peut bénéficier pour lui-même? - Quels types de services sont offerts? - A-t-il accès à des services de qualité en français?
	Macrosystème	- Transmission de la langue française et de la culture francophone - Possibilité de s'exprimer, de s'épanouir, de se réaliser dans un contexte francophone - Accessibilité à des activités et à des produits francophones	- Le père transmet-il à son enfant la langue française et la culture francophone, ainsi que les traditions familiales? - A-t-il la possibilité de s'exprimer, de s'épanouir, d'avoir des loisirs, de faire des activités familiales en français? - A-t-il accès à des activités et à des produits culturels en français?

Littératie	Système	Pistes de réflexion		Littératie
Communautaire	Exosystème	• Organismes offrant des services en français • Services offerts en français	• Quels sont les services dont le père peut bénéficier? • Quels types de services sont offerts? • Le père a-t-il accès à des services de qualité en français? • Demande-t-il des services en français, même quand ceux-ci ne sont pas offerts de façon explicite?	
	Macrosystème	• Vitalité de la communauté francophone • Contrôle des institutions francophones • Sentiment d'appartenance à la communauté francophone • Possibilité de s'impliquer dans la communauté • Collaboration famille-école-communauté	• Habite-t-il dans une communauté dynamique où le français est bien visible et où les francophones revendiquent la place du français dans la sphère publique? • La communauté francophone a-t-elle le contrôle de ses institutions? • Le père a-t-il un sentiment d'appartenance à la communauté francophone? • Peut-il faire une contribution bénévole au sein d'organismes où la langue de communication est le français? • Existe-t-il une collaboration entre la communauté, l'école et les familles?	

Il devient important que nous, en tant que chercheurs ou intervenants sociaux, soyons conscients de la portée de nos gestes. Le choix d'un programme, avec son contenu et sa structure, nécessite de prendre en considération les caractéristiques des individus auprès desquels nous œuvrons, de même que les caractéristiques des milieux de vie auxquels ils appartiennent.

En somme, nul n'est une île, dit-on, et cela s'avère tout aussi vrai dans le contexte des littératies multiples en milieu minoritaire, car celles-ci ont le potentiel de transformer les familles et les collectivités. En plaçant le père au centre du modèle écosystémique, il devient important que nous, en tant que chercheurs ou intervenants sociaux, soyons conscients de la portée de nos gestes. Le choix d'un programme, avec son contenu et sa structure, nécessite de prendre en considération les caractéristiques des individus auprès desquels nous œuvrons, de même que les caractéristiques des milieux de vie auxquels ils appartiennent. La présente recherche vise à brosser un portrait de ces différents systèmes, de leurs caractéristiques et des besoins qui en découlent.

5.3 Évolution de la paternité et de la place du père

La société canadienne a connu de nombreux changements au cours des quarante dernières années et ceux-ci ont eu un impact considérable sur la famille. L'arrivée massive des femmes sur le marché du travail et le nombre croissant de divorces et de séparations ont bouleversé la vie familiale et sa structure. Le père a donc été appelé à élargir son rôle dans la sphère familiale. Ainsi, les pères sont plus engagés auprès de leurs enfants qu'auparavant. Parallèlement, la communauté scientifique s'est penchée sur le phénomène de la paternité : les premiers écrits remontent à la fin des années 1970, mais c'est surtout depuis une dizaine d'années que le père est devenu objet de recherche.

Traditionnellement, le père jouait un rôle de guide moral et de pourvoyeur auprès de ses enfants (Deslauriers, 2002), et ce, jusqu'à ce qu'un changement radical débute dans les années 1960 pour s'amplifier dans les années 1970. Les modèles parentaux éclatent alors et le père est perçu comme compétent pour prendre soin de ses enfants. Cependant, jusqu'à la fin des années 1980, un bon père est une « bonne mère », les pratiques maternelles étant considérées comme le standard dans l'exercice de la parentalité. Ce n'est que dans les années 1990 que la différenciation des rôles parentaux est mise en lumière et, depuis, les pères sont à la recherche d'un modèle, voire d'une identité qui leur est propre et qui leur convient (Deslauriers, 2002). Ainsi, aujourd'hui, le domaine de la paternité se caractérise par la recherche d'un modèle pour le père comme parent à part entière qui prend en compte la grande diversité dans les familles actuellement. « Un père n'est pas une mère comme les autres », pouvons-nous dire en citant les paroles de Carl Lacharité, chercheur québécois qui s'intéresse à l'expérience de la paternité.

« Un père n'est pas une mère comme les autres »

Par ailleurs, il est clair que les pères passent de plus en plus de temps avec leurs enfants et sont beaucoup plus présents dans les soins et la garde. Dans le milieu des années 1970, les pères des enfants de moins de 5 ans consacraient moins de 15 minutes par jour à des activités liées à l'enfant, alors qu'à la fin des années 1990 ils y consacraient deux heures (O'Brien, 2004). Deux études menées au Royaume-Uni ont constaté que les pères sont beaucoup plus impliqués dans la garde des enfants et les soins aux enfants dans les ménages où les mères retournent au travail tôt après la naissance, et que cette répartition des responsabilités parentales a de fortes incidences positives sur les résultats scolaires des enfants (Gregg, Washbrook et ALSPAC, 2003; O'Brien et Shemilt, 2003).

Cela dit, comme dans l'économie moderne de nombreux pères doivent travailler de longues heures, certains ne peuvent faire beaucoup d'activités avec leurs enfants. Et, comme nous l'avons vu au chapitre 4, la hausse importante des séparations et des divorces a conduit à la garde partagée des enfants entre le père et la mère, ce qui oblige une plus grande participation du père dans la vie de ses enfants.

5.4 Engagement paternel

Pour influencer positivement le développement de l'enfant, le père doit être présent et s'engager auprès de celui-ci. Selon Dubeau (2002), l'engagement paternel est un construit social qui varie selon l'époque, la culture et les caractéristiques d'une société donnée. Il se définit comme l'interaction de plusieurs facteurs provenant des caractéristiques individuelles du père, de la mère et de l'enfant, ainsi que du contexte social dans lequel la famille évolue. Aux fins de la présente recherche, nous nous sommes concentrés principalement sur l'engagement paternel dans les familles nord-américaines.

Pour influencer positivement le développement de l'enfant, le père doit être présent et s'engager auprès de celui-ci.

Un concept central dans l'engagement paternel est la distinction entre la quantité et la qualité de la présence du père. Longtemps l'implication du père a été mesurée en fonction du temps qu'il passe auprès de son enfant et selon la nature des tâches qu'il effectue. Cependant, comme le souligne Parke (2000), si la qualité de l'engagement est inadéquate, comme dans le cas des pères violents, les perspectives développementales de l'enfant seront sombres. Ainsi, une plus grande implication ne s'avérera positive que si la qualité y est associée. Un engagement accru n'entraîne pas nécessairement des effets positifs.

5.4.1 Deux visions de l'engagement paternel

Des chercheurs ont élaboré plusieurs cadres conceptuels pour mieux comprendre l'engagement paternel et pour le mesurer (Cabrera et collab., 2004).

En premier lieu, une équipe québécoise (ProsPère, s. d.) a construit un modèle de l'engagement du père qui explique que l'engagement paternel peut se manifester par différentes dimensions. Le tableau 9 ci-dessous présente les dimensions de cet engagement. L'objectif de ce modèle est de représenter les différentes formes que peut prendre la paternité et d'offrir aux pères le choix d'exprimer leur paternité selon qu'ils sont et selon leur situation.

Tableau 9 : Père à sa manière

Dimension	Définition
Un père responsable	S'acquitte de tâches et de responsabilités qui ne sont pas liées directement à l'enfant (p. ex., trouve une gardienne pour la soirée).
Un père affectueux	Est disponible et offre un soutien affectif et cognitif (p. ex., est présent à la maison lorsque l'enfant y est).
Un père qui prend soin	Participe aux différentes tâches reliées aux soins physiques de l'enfant (p. ex., le met au lit, lui donne le bain).
Un père en interaction	À des interactions significatives avec l'enfant (p. ex., joue au jeu préféré de l'enfant).
Un père pourvoyeur	Contribue au soutien de l'enfant sur les plans financier et matériel (p. ex., a un travail, donne une pension alimentaire).
Un père évocateur	Pense à son enfant lorsque ce dernier est absent (p. ex., a une photo de l'enfant dans son portefeuille, pense à lui en passant devant un parc).
Un père politique	Prend part à des activités revendiquant ses droits parentaux (p. ex., participe à une fête spéciale pour les pères).

En second lieu, Lamb, Pleck, Charnov et Levine ont élaboré un modèle qui tient compte de l'aspect qualitatif et quantitatif de l'engagement paternel (Lamb, Pleck, Charnov et Levine., 1985 et 1987, cité dans Lamb, 2000; Pleck, 1997). Ce modèle est moins descriptif que le précédent, mais il peut être utilisé facilement dans le cadre d'une étude empirique. Le modèle comporte trois dimensions : l'engagement, l'accessibilité et la responsabilité.

La première dimension, l'engagement, est définie comme le temps passé en interaction avec l'enfant. Les interactions peuvent se tenir lors de l'accomplissement de tâches comme les soins physiques, le jeu, l'aide aux devoirs ou un sport, mais le seul fait d'être à la maison avec l'enfant sans partager d'activités ne constitue pas de l'interaction. Dans ce niveau d'implication paternelle, on peut mesurer la notion de quantité tout comme la notion de qualité, soit la façon dont se produit l'interaction.

La deuxième dimension, l'accessibilité, est en fait les interactions exclues de la première, c'est-à-dire les moments où le père, sans être directement en interaction avec l'enfant, demeure accessible à ce dernier (p. ex., le père regarde la télévision dans le salon, alors que l'enfant s'amuse dans la pièce d'à côté).

Enfin, la troisième dimension, la responsabilité, est la dimension que Lamb (2000) considère comme la plus difficile à définir. C'est la responsabilité du bien-être général de l'enfant (p. ex., prendre un rendez-vous chez le médecin, s'assurer que l'enfant est bien vêtu, s'occuper du service de garde, prévoir une gardienne un soir de sortie). Ce type d'implication se fait souvent sans la présence de l'enfant, mais demeure un aspect primordial du rôle du parent.

5.4.2 Facteurs influençant l'engagement paternel

D'ailleurs, il existe un grand nombre de facteurs qui influencent l'engagement du père auprès de son enfant. Lamb et ses collaborateurs ont également construit un modèle théorique pour expliquer les déterminants de cette implication (Lamb et collab., 1985 et 1987, cité dans McBride et Lutz, 2004; Pleck, 1997). Le modèle se compose de quatre facteurs principaux, soit :

- **La motivation** : l'histoire de la paternité pour l'homme (le père qu'il a eu, son âge, son état civil, ses relations conjugales), par ses caractéristiques personnelles et ses croyances;
- **Les compétences et le sentiment de compétence** : la perception qu'a le père de lui-même lorsqu'il est en interaction avec son enfant et ce qu'il sait faire avec lui;
- **Le soutien social** : la relation que le père entretient avec la mère (présence ou absence d'une barricade maternelle – voir Fagan et Barnett, 2003);
- **Les facteurs institutionnels** : l'emploi du père, les politiques de conciliation travail-famille ou toute politique touchant la paternité, comme la garde des enfants ou les services offerts aux familles.

5.5 Quel est le rôle du père?

5.5.1 Regard sur la relation mère-enfant

Avant d'examiner le rôle du père, nous cernerons d'abord le rôle parental commun au père et à la mère, puis le rôle maternel. Avant tout, le parent est présent pour protéger son enfant des dangers physiques ou psychologiques susceptibles d'exister dans l'environnement (Halpern, 1990). Il est aussi porteur de valeurs de socialisation et responsable des apprentissages initiaux menant à la gestion du comportement et à l'adaptation en société (Puentes-Neuman, Cournoyer et Martin, 2004). Ainsi, à travers ses diverses pratiques éducatives, le parent essaie de favoriser le développement intégral de son enfant.

Avant tout, le parent est présent pour protéger son enfant des dangers physiques ou psychologiques susceptibles d'exister dans l'environnement. Il est aussi porteur de valeurs de socialisation et responsable des apprentissages initiaux menant à la gestion du comportement et à l'adaptation en société.

Les théories concernant les rôles parentaux ont été étudiées presque exclusivement auprès de mères [...]. Les pères ont été, jusqu'à tout récemment, les parents invisibles dans la littérature sur les rôles parentaux.

Dans la suite du texte, nous parlerons des mères plutôt que des parents. Ce choix n'est aucunement discriminatoire. Il émerge du fait que les théories concernant les rôles parentaux ont été étudiées presque exclusivement auprès de mères et que, traditionnellement, c'est surtout la mère qui prodigue des soins à l'enfant (*primary caregiver*) (Lewis et Lamb, 2003). Les pères ont été, jusqu'à tout récemment, les parents invisibles dans la littérature sur les rôles parentaux.

En conséquence, pour que ses pratiques parentales soutiennent adéquatement le développement de l'enfant, la mère doit être sensible aux besoins de son enfant. Autrement dit, elle doit pouvoir reconnaître les signaux que lui envoie son enfant et être capable d'y répondre de façon appropriée (Ainsworth, Bell et Stayton, 1974; Claussen et Crittenden, 2000). Si, par exemple, l'enfant signifie à sa mère qu'il a froid (en pleurant, en grelottant, en ne voulant plus jouer, par exemple.), cette dernière doit comprendre ce qu'il communique et, dans ce cas-ci, l'habiller plus chaudement. Évidemment, plus l'enfant vieillit, plus les communications et les réponses possibles se complexifient (Ainsworth et collab., 1974). En fait, une mère sensible s'appuie sur les caractéristiques de son enfant et sur son niveau de développement pour reconnaître ses besoins et surtout pour y répondre adéquatement (Ainsworth et coll., 1974).

Par ailleurs, le concept de sensibilité maternelle est étroitement lié à la relation d'attachement (Ainsworth et collab., 1974; Claussen et Crittenden, 2000). L'enfant construit cette relation pendant sa première année de vie. Sa relation avec sa mère sera sécuritaire si celle-ci répond adéquatement à ses besoins. Il a donc confiance que sa mère peut le rassurer et lui offrir un environnement sécuritaire. Cette relation mère-enfant se construit principalement en contexte de soins, c'est-à-dire quand la mère subvient aux besoins de base de son enfant (Claussen et Crittenden, 2000).

Il s'ensuit qu'un enfant ayant un attachement sécurisé explore plus efficacement son environnement, car il a confiance que sa mère est là pour le protéger. Il se crée alors ce qu'on appelle le balancier sécurité-exploration (Guedeney et Guedeney, 2002). Lorsqu'il découvre un nouveau jeu ou un nouvel ami, l'enfant se réfère régulièrement à sa mère pour se rassurer en allant la voir directement, en lui parlant ou simplement en la regardant. Plus l'enfant grandit, moins il a besoin de se référer à sa mère pour se rassurer. Il importe de préciser aussi que la relation d'attachement à la mère subsiste tout au long de la vie, mais qu'elle peut être transformée par des événements de vie négatifs ou positifs (Guedeney et Guedeney, 2002).

En terminant, soulignons que la sensibilité maternelle est un aspect important dans l'étude de la relation mère-enfant et qu'elle semble avoir une incidence considérable sur le développement de l'enfant. Les enfants dont la mère opte pour des pratiques parentales sensibles ont une meilleure adaptation sociale, un meilleur développement cognitif et de plus grandes capacités langagières, tandis que le manque de sensibilité chez la mère est associé à des dysfonctionnements familiaux (Dix, 1992).

5.5.2 Spécificités de la relation père-enfant

Si de nombreux chercheurs ont étudié les contributions du père au développement de l'enfant et les dimensions de son engagement, peu se sont penchés sur la nature même de la relation entre le père et son jeune enfant. Cependant, il existe, dès la naissance de l'enfant, une relation d'attachement père-enfant au même titre qu'il existe une relation d'attachement mère-enfant (Frascarolo, 2004; Grossmann et collab., 2002; Lamb, 1997 et 2002; Lamb et Lewis, 2004; Le Camus, 1999 et 2000; Paquette, 2004a et 2004b). Or, les résultats de ces recherches ne ressemblent pas à ce qu'on trouve chez les mères. Cela nous amène à penser que la nature de la relation père-enfant serait différente de celle de la relation mère-enfant (Belsky, 1999; Grossmann et collab., 2002; Grossmann et Grossmann, 1998; Lewis et Lamb, 2003; Paquette, 2004a).

La relation père-enfant se développerait davantage par le jeu physique que par les soins donnés à l'enfant.

En effet, la relation père-enfant se développerait davantage par le jeu physique que par les soins donnés à l'enfant (Grossmann et collab., 2002; Grossmann et Grossmann, 1998; Paquette, 2004a). Ces particularités semblent s'expliquer, du moins en partie, par le style interactif du père qui offre une stimulation physique et sociale (Lamb, 1997) qui amène l'enfant à se dépasser et à prendre des risques et dont les interactions sont souvent imprévisibles et non médiatisées par des objets (Paquette, 2004a). Outre le jeu, qui est la seule sphère d'activités familiales où l'implication du père est plus grande que celle de la mère (Paquette et collab., 2003), la notion de risque est souvent présente chez les pères (Puentes-Neuman, Paquette et Breton, 2006).

5.5.3 Relation d'activation père-enfant

Pour ces différentes raisons, Paquette, un chercheur québécois, a proposé une première théorisation sur la relation père-enfant. La relation d'activation père-enfant, ainsi nommée pour la distinguer de la relation d'attachement mère-enfant, explique que le rôle du père auprès de son enfant est d'assurer sa survie dans le monde extérieur par des habiletés adaptatives différentes de celles amenées par la mère (Paquette, 2004b). La relation d'activation se révélerait davantage dans un contexte de jeu et, plus particulièrement, dans le jeu physique (*Rough-and-Tumble Play*). Ce jeu vigoureux et imprévisible permettrait à l'enfant d'apprendre à gérer son agressivité et un niveau élevé d'excitation. Toujours selon Paquette, le jeu physique amènerait l'enfant à mieux s'affirmer en apprenant à atteindre un équilibre entre la compétition et la coopération. Ainsi, un jeu de qualité entre le père et son jeune enfant assurerait l'établissement d'une relation saine, et ce, mieux que ne le feraient les comportements d'interaction habituellement mis de l'avant dans la relation d'attachement (Paquette, 2004b).

À la lumière des récents travaux sur les pères et l'attachement, toute relation parent-enfant, père et mère, se situerait dans un même système comportant deux pôles, soit la sécurité et l'exploration. Les pères se positionneraient donc davantage vers l'exploration.

Par ailleurs, à la lumière des récents travaux sur les pères et l'attachement, toute relation parent-enfant, père et mère, se situerait dans un même système comportant deux pôles, soit la sécurité et l'exploration. Les pères se positionneraient donc davantage vers l'exploration. La figure 5 présente ce système double. Toutefois, il est important de préciser que la position du parent sur ce continuum varie selon les caractéristiques personnelles et familiales de ce dernier. Dans une famille comportant deux parents, qu'ils soient biologiques ou non, l'important n'est pas que le père assume une fonction favorable à l'exploration et la mère, une fonction de sécurité. Il s'agit plutôt

d'offrir à l'enfant des fonctions parentales différenciées, peu importe le genre du parent qui se situe à l'un ou l'autre des pôles. De plus, dans le cas des familles monoparentales, le parent doit assumer la double fonction de sécurité et d'exploration, que ce soit une femme ou un homme qui soit chef de famille.

Figure 5 : Les deux pôles dans la relation parent-enfant



Source : Breton (2007).

5.6 Bienfaits de l'engagement paternel

Les bienfaits de l'engagement paternel sont multiples. D'abord, sur le plan cognitif, les recherches révèlent que les enfants dont le père est présent ont une plus grande compétence cognitive et un meilleur rendement scolaire.

Les bienfaits de l'engagement paternel sont multiples. D'abord, sur le plan cognitif, les recherches révèlent que les enfants dont le père est présent ont une plus grande compétence cognitive et un meilleur rendement scolaire (Palkovitz, 2002). Par ailleurs, Le Camus (2000 et 2001) explique que, en situation de résolution de problème, le père encourage plus l'enfant à persévérer dans la tâche, mais donne moins de gratification et a moins tendance à utiliser l'aide directe que la mère. En somme, le père laisse l'enfant se débrouiller et apprendre par lui-même.

Le père a aussi un rôle à jouer dans le développement des habiletés langagières de l'enfant. Les enfants dont le père est engagé ont une meilleure compétence verbale, ce qui peut s'expliquer par le fait que le père utilise moins de mots familiers que la mère, qu'il fait deux fois plus de demandes de clarification et plus de demandes de reformulation (Le Camus, 2000 et 2001; Lewis, 1997).

Ensuite, l'apport du père dans le développement social de l'enfant est bien documenté. Les enfants dont le père est engagé présentent de meilleures habiletés sociales, notamment pour les comportements sociaux associés à l'altruisme (Lewis, 1997; Palkovitz, 2002; Parke et collab., 2002; Pleck, 1997). De plus, les garçons dont le père est peu impliqué sont moins populaires auprès de leurs pairs, sont moins satisfaits de ces relations et risquent plus de développer des problèmes d'adaptation scolaire et sociale (Parke et collab., 2002).

Sur le plan des caractéristiques individuelles de l'enfant, les contributions du père sont nombreuses : les enfants présentent plus d'empathie, ont une meilleure estime d'eux-mêmes et ont une plus grande capacité d'autocontrôle (Palkovitz, 2002; Parke et collab., 2002; Pleck, 1997). On indique également que ces enfants présentent moins de symptômes externalisés et internalisés (Pleck, 1997).

Par ailleurs, une étude démontre que le père joue un rôle important dans la gestion de l'agressivité chez le garçon (Paquette, 2004a). Enfin, des résultats révèlent qu'il existe des relations entre les psychopathologies chez les enfants et la relation avec le père. Phares (1997) démontre l'existence d'un lien entre les comportements délinquants des enfants et les comportements antisociaux du père, entre les troubles anxieux des enfants et ceux du père, ainsi qu'entre les troubles alimentaires chez les filles et une faible implication émotionnelle du père.

5.7 Conclusion

Nous avons vu dans ce chapitre que le modèle écosystémique en lien avec les littératies multiples s'avère utile pour apprécier toute la complexité de la réalité des pères dans les familles et le défi de développer des modalités d'intervention appropriées. Le rôle et la place du père continuent à évoluer, et le père prend de plus en plus sa place comme parent et trouve une identité qui lui est propre. L'engagement paternel peut être défini à la lumière de l'engagement maternel sur un continuum allant de la sécurité à l'exploration. Comme le père développe une relation d'attachement avec l'enfant plus par le jeu physique que par les soins donnés à l'enfant, il importe de tenir compte de cette réalité dans la conception des programmes ciblant les pères. Une meilleure compréhension de la relation père-enfant permet de cerner avec plus d'efficacité les pratiques paternelles et, ainsi, de mettre de l'avant des interventions qui aideront davantage les pères à développer une relation avec leur enfant propice aux apprentissages.



Avant de situer le rôle et la place du père dans la littératie familiale, nous examinerons dans ce chapitre l'importance de l'implication parentale dans le développement de l'éveil à l'écrit. Nous jetterons un regard sur la participation du père dans le développement de l'éveil à la lecture et à l'écriture des enfants depuis la naissance jusqu'à l'âge d'entrée à la maternelle, soit jusqu'à 4 ou 5 ans. Pour terminer, nous traiterons de l'implication du père dans l'accompagnement scolaire de son enfant.

6.1 Pratiques parentales dans le développement de l'éveil à la lecture et à l'écriture

Plusieurs recherches ont démontré que des pratiques d'éveil à la lecture et à l'écriture chez les jeunes enfants favorisaient le développement ultérieur des habiletés en lecture et en écriture et permettaient ainsi de diminuer les échecs en lecture.

Quatre-vingt dix pourcent des élèves présentant des difficultés scolaires éprouvent également des problèmes en lecture (Saint-Laurent, Giasson et Drolet, 2001). Étant donné que l'écrit occupe une place fondamentale dans l'apprentissage, il convient d'y porter une attention particulière. D'autant plus qu'il semble que la plupart des décrocheurs soient des élèves qui ont connu des difficultés en ce qui a trait à la lecture et à l'écriture dès le début de leur scolarité (Terrisse et Boutin, 1994). Scarborough, Dobrich et Hager (1991), notamment, ont observé que les enfants qui ont de la difficulté à lire avaient vécu moins d'expériences avec l'écrit que ceux qui étaient reconnus comme bons lecteurs.

Néanmoins, plusieurs recherches ont démontré que des pratiques d'éveil à la lecture et à l'écriture chez les jeunes enfants favorisaient le développement ultérieur des habiletés en lecture et en écriture et permettaient ainsi de diminuer les échecs en lecture (Lonigan, Burgess et Anthony, 2000; Sénéchal et LeFevre, 2002; Storch et Whitehurst, 2002). Par conséquent, l'éveil à la lecture et à l'écriture est un facteur qui influence la réussite dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, de même que la réussite scolaire en général (Burns, Espinoza et Snow, 2003; Thériault et Lavoie, 2004).

En particulier, les pratiques éducatives des parents et leur attitude à l'égard de la littératie semblent prédire la réussite scolaire des jeunes enfants. En effet, depuis une trentaine d'années, nombre de recherches s'intéressent aux effets des pratiques familiales en matière d'éveil à la lecture et à l'écriture sur le développement ultérieur de ces compétences (Roberts, Jurgens et Burchinal, 2005). Dans cette perspective, l'initiation à l'écrit est mieux réussie lorsque des expériences sociales familiarisent l'enfant avec la lecture et l'écriture (Burns et collab., 2003; Thériault et Lavoie, 2004). L'âge préscolaire est une période importante pour découvrir l'écrit dans la mesure où il permet à l'enfant de côtoyer des modèles qui utilisent la lecture et l'écriture dans différentes situations, comme lors de la lecture d'un livre d'histoire (Phillips, Norris et Mason, 1996).

La cellule familiale étant l'un des milieux où l'on incite l'enfant à lire et à écrire, le rôle des parents dans cet éveil est primordial. Cependant, plusieurs facteurs influent sur la qualité des pratiques éducatives parentales d'éveil à la lecture et à l'écriture. Tout d'abord, l'origine ethnique du parent a un effet sur les pratiques éducatives, car certaines cultures privilégient davantage la langue orale que la langue écrite (Fletcher et Reese, 2005). L'enfant se trouve alors moins exposé au monde de l'écrit et, par conséquent, il lui accorde moins d'importance dans son quotidien. Aussi, le statut socio-économique semble avoir un impact sur l'éveil à la

lecture et à l'écriture (Fletcher et Reese, 2005). Toutefois, il est nécessaire de mentionner que cette caractéristique ne fait pas l'unanimité. En fait, le lien entre la qualité de l'éveil à la lecture et à l'écriture et la défavorisation n'est pas aussi direct qu'on puisse le croire (Scarborough, Dobrich et Hager, 1991). Ces informations contradictoires proviennent de métaanalyses fondées sur des études empiriques traitant de l'éveil à la lecture et à l'écriture (Fletcher et Reese, 2005; Scarborough et collab., 1991).

Outre les caractéristiques parentales, on associe des facteurs à l'enfant lui-même. En premier lieu, le développement langagier de l'enfant a une incidence sur la fréquence des activités reliées à la lecture. Plus l'enfant parle tôt et avec facilité, plus le parent lui fera la lecture et interagira autour de la lecture (Fletcher et Reese, 2005). De même, la capacité d'attention de l'enfant et son propre intérêt face à l'écrit augmenteront ou réduiront, selon le cas, les activités d'éveil à l'écrit (Fletcher et Reese, 2005; Roberts et collab., 2005).

Pour soutenir l'engagement parental et stimuler le développement des enfants de 0 à 6 ans dans les familles ontariennes, le gouvernement de l'Ontario a créé un réseau de centres de la petite enfance. Il a accepté les recommandations du rapport Pascal (2009) visant à donner à tous les enfants de 4 et de 5 ans un accès à la maternelle à plein temps afin de favoriser la réussite scolaire de tous.

La littératie est une compétence fondamentale nécessaire aux enfants pour réussir à l'école et aux adultes pour bien fonctionner dans la société. L'importance de l'implication des parents dans le développement précoce de l'enfant a été bien documentée (Auerbach, 1989; Cairney et collab., 1995; Taylor, 1997). Lorsque les parents éprouvent de la difficulté à lire et à écrire, les enfants connaissent des difficultés semblables de littératie précoce, difficultés qui se poursuivent tout au long de leur expérience scolaire. D'ailleurs, les familles ayant un faible niveau d'alphabétisme font souvent face aussi à des défis d'ordre social comme la pauvreté et le chômage. Les programmes de littératie familiale tentent de rompre ce cycle de reproduction de l'analphabétisme et de l'exclusion sociale (Timmons, 2008).

Lorsque les parents éprouvent de la difficulté à lire et à écrire, les enfants connaissent des difficultés semblables de littératie précoce, difficultés qui se poursuivent tout au long de leur expérience scolaire.

Bien que, historiquement, le niveau d'éducation des mères ait été utilisé comme le principal élément prédictif de la réussite de l'enfant, la recherche en éducation tend de plus en plus vers un examen de l'effet de l'interaction père-enfant sur l'apprentissage précoce de l'enfant, en particulier chez les pères à faible revenu (Gadsden, Brooks et Jackson, 1997). Dans une analyse de la recherche sur la participation du père à l'éveil à l'écrit et la scolarisation des enfants, Gadsden et Bowman (1999) concluent que la participation des pères à des activités de littératie, les obstacles auxquels les parents font face en raison de leur faible niveau d'alphabétisme et leurs perceptions du rôle qu'ils peuvent jouer dans l'éveil à l'écrit des enfants peuvent affecter le niveau de préparation des enfants à l'école.

6.1.1 Pratiques d'éveil à l'écrit des pères

Il est donc nécessaire de mieux connaître les occasions d'éveil à l'écrit qui s'offrent aux pères. La recension des écrits que nous avons réalisée révèle que peu d'études s'attardent au rôle du père dans l'éveil à l'écrit de l'enfant, et ces études ne peuvent mener à des généralisations en raison du faible nombre de pères étudiés et du fait que les recherches en sont encore à un stade exploratoire et descriptif. Toutefois, les éléments rassemblés nous donnent à penser que le père joue un rôle dans la préparation de l'enfant à l'école tout comme il en joue un dans son développement.

La recension des écrits que nous avons réalisée révèle que peu d'études s'attardent au rôle du père dans l'éveil à l'écrit de l'enfant, et ces études ne peuvent mener à des généralisations en raison du faible nombre de pères étudiés et du fait que les recherches en sont encore à un stade exploratoire et descriptif.

En effet, un des articles recensés présente une étude de cas de deux pères de milieu défavorisé (Karther, 2002) ayant des enfants de 0 à 5 ans. En fait, l'étude portait sur les impacts d'un programme d'intervention précoce (*Even Start*) auquel avaient participé les mères de ces deux familles. Les deux pères rencontrés sont les seuls pères qui ont assisté à au moins une visite à domicile de l'évaluatrice; de là a germé l'idée de les interviewer. Les deux familles en question étaient admissibles au soutien alimentaire fédéral des États-Unis et les pères avaient un faible niveau de littératie, l'un étant même analphabète. Précisons que ce sont les mères et les enfants, et non les pères, qui ont participé aux visites et aux ateliers du programme d'intervention.

Les deux foyers possédaient chacun au moins dix livres pour enfants et presque autant de livres pour adultes et ils avaient des jeux reliés à l'éveil à la lecture et à l'écriture. Un des deux pères utilisait l'ordinateur avec sa fille en se servant d'un logiciel de reconnaissance de l'alphabet. Par contre, les pères ont admis que c'est la mère qui était la lectrice principale pour les enfants, car ils ne se percevaient pas comme des « types livre ». Malgré leur difficulté à lire et surtout leurs échecs scolaires répétés, les deux pères essayaient d'aider leurs enfants à s'éveiller à la lecture et à l'écriture. Ils se disaient conscients de l'importance de l'acte de lire dans la vie adulte. Ce détachement de la lecture ne les empêchait pas de faire quelquefois la lecture à leurs enfants, soit parce que le livre les intéressait ou parce que la mère était absente ou non disponible. De plus, lorsqu'ils lisaient un livre à leurs enfants, ils ont dit qu'ils ne lisaient pas vraiment le texte du livre, mais qu'ils regardaient plutôt les images et en parlaient avec l'enfant. L'étude se termine par un résultat un peu surprenant : même si les deux pères n'avaient pas participé au programme d'intervention, ils ont augmenté la fréquence à laquelle ils faisaient la lecture à leurs enfants. Ils ont expliqué ce changement par la disponibilité des livres grâce au programme et l'intérêt accru des enfants plus vieux (3 et 4 ans) pour la lecture.

Une autre étude a été réalisée auprès de 26 pères au moyen d'entrevues et de questionnaires (Ortiz, 2001). Les pères provenaient de différents milieux socio-économiques, mais ils avaient

Les pères qui partagent les tâches familiales avec leur conjointe font plus d'activités de lecture et d'écriture avec leur enfant que les pères qui tiennent un rôle plus traditionnel ou stéréotypé dans la famille.

tous un enfant qui fréquentait la maternelle ou était en 1^{re} ou en 2^e année. Les entrevues ont révélé que l'implication des pères dans les activités de lecture ou d'écriture avec leur enfant était, en fait, une réponse à la curiosité de ce dernier à l'égard de l'écrit. Nous pouvons en déduire que c'est l'enfant qui incite le père à faire l'activité et que les pères qui partagent les tâches familiales avec leur conjointe font plus d'activités de lecture et d'écriture avec leur enfant que les pères qui tiennent un rôle plus traditionnel ou stéréotypé dans la famille. De plus, les entrevues

ont permis de constater que les pères perçoivent l'importance de la lecture et de l'écriture dans la réussite scolaire de leur enfant et veulent que ceux-ci réussissent bien. Ce résultat corrobore l'étude de cas de Karther (2002).

L'étude mentionne également que les pères font des activités reliées principalement à l'école ou aux loisirs, et plus rarement aux besoins de la vie quotidienne. Le contexte de réalisation des activités contraste avec ce qui a été observé auprès des mères, où le contexte le plus fréquent était la routine de la vie quotidienne (Purcell-Gates, 1996). Par ailleurs, 43 % des pères ont rapporté qu'ils faisaient des activités de lecture avec leur enfant sur une base hebdomadaire et 25 %, des activités d'écriture sur une base hebdomadaire.

Dans une autre recherche, il ressort que, bien que les pères fassent moins souvent la lecture à leur enfant que les mères, environ la moitié d'un échantillon de plus de 1 000 pères a dit la faire de manière quotidienne ou hebdomadaire (Duursma, 2007).

Une dernière étude a examiné l'implication de 47 pères dans l'éveil à la lecture et à l'écriture de leur enfant, mais l'article qui la décrit ne donne pas de détails sur la méthodologie utilisée (Ortiz, Stile et Brown, 1999). Il mentionne toutefois les activités de lecture et d'écriture que faisaient les pères avec leur enfant et les raisons qui les incitaient à les faire. Parmi les activités de lecture se trouvent la lecture d'histoires, les écrits dans l'environnement (panneaux de signalisation,

enseignes), les journaux et les guides horaires de télévision; un père a même dit qu'il faisait des histoires interactives sur Internet avec son enfant. Pour ce qui est de l'écriture, les activités consistaient à écrire et à expliquer des mots, à colorier des lettres, à utiliser du papier ou un autre support pour écrire, à écrire des noms propres et à tracer des lettres. Les pères faisaient des activités de lecture et d'écriture avec leur enfant principalement pour le préparer le mieux possible à son entrée à l'école et pour développer avec lui une relation plus intime. Il ressort de ces résultats que les activités reliées à l'écriture semblent plus près de l'enseignement explicite d'habiletés d'éveil à la lecture et à l'écriture que celles qui sont en lien avec la lecture. Par contre, étant donné la nature descriptive de l'étude et le peu de pères rencontrés, on ne peut aller plus loin dans notre compréhension des pratiques paternelles d'éveil à la lecture et à l'écriture.

6.1.2 Pratiques de lecture des pères

À l'instar des pratiques paternelles d'éveil à la lecture et à l'écriture qui ne sont pas propres à la lecture interactive, les pratiques de lecture des pères ont été peu étudiées jusqu'à ce jour. Nous avons été en mesure de recenser deux études empiriques portant sur des enfants de 0 à 5 ans. Les deux études présentent des résultats assez semblables en ce qui a trait aux similitudes et aux différences entre les pères et les mères (Blake, MacDonald, Bayrami, Agosta et Milian, 2006; Duursma, 2007). Il est important de préciser que, dans le cadre de l'étude de Duursma (2007), les familles ont participé au programme d'intervention précoce *Head Start*, mais que les pères n'ont pas participé aux services offerts par le programme.

Selon les deux études recensées portant sur la lecture interactive, les pères et les mères ont des interactions généralement similaires (Blake et collab., 2006; Duursma, 2007). Les pratiques les plus fréquentes chez ces parents sont de nommer et de questionner et les moins fréquentes, de faire un jeu avec la lecture et de faire des liens avec l'environnement de l'enfant (Blake et collab., 2006). De plus, les études révèlent que les pères et les mères modulent leurs interactions en fonction de l'âge de l'enfant, et non pas selon qu'ils sont un homme ou une femme (Blake et collab., 2006; Duursma, 2007). Ils ont posé plus de questions aux enfants plus vieux (de 26 à 28 mois), leur ont donné davantage de rétroaction par rapport à la lecture et les ont imités plus souvent. Pour les enfants plus jeunes (de 14 à 16 mois), ils ont tenté plus souvent d'attirer leur attention et ont transformé plus souvent la lecture en jeu (Blake et collab., 2006).

Toutefois, on note quelques différences entre les pères et les mères sur le plan des interactions. En comparant les deux parents, on découvre que les mères demandent à l'enfant de terminer les phrases plus souvent que les pères (Duursma, 2007), mais que les pères ont davantage d'interactions décontextualisées avec leur enfant, quel que soit son âge. De plus, les pères dont l'enfant a 5 ans ont donné plus d'informations à l'enfant sur la façon de manipuler un livre, ont fait référence plus souvent aux concepts reliés au livre et ont encouragé davantage leur enfant à décoder des mots (Duursma, 2007). Enfin, les pères ont semblé moins directifs quant au déroulement de la lecture que les mères en laissant leur enfant amorcer les interactions plus souvent (Blake et collab., 2006).

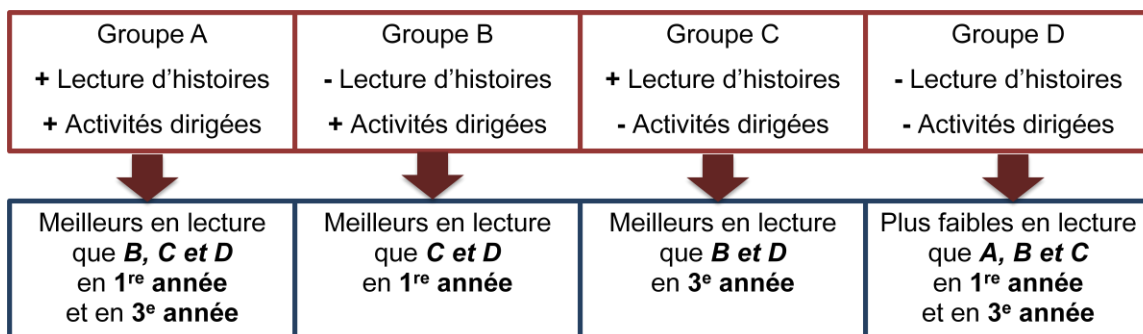
La lecture interactive semble faire émerger les mêmes comportements et les mêmes interactions chez les pères et chez les mères. Les quelques données disponibles laissent croire qu'il y a plus de ressemblances que de différences entre les parents.

Somme toute, la lecture interactive semble faire émerger les mêmes comportements et les mêmes interactions chez les pères et chez les mères. Les quelques données disponibles laissent croire qu'il y a plus de ressemblances que de différences entre les parents. Cependant, ces résultats montrent quelques divergences, surtout en ce qui a trait au matériel écrit et à son utilisation, qui pourraient s'expliquer par la nature différente de la relation entre le père et son jeune enfant (Belsky, 1999; Grossmann et Grossmann, 1998; Grossmann, Grossmann, Fremmer-Bombik, Kindler, Scheuerer-Englisch et Zimmermann, 2002; Lewis et Lamb, 2003; Paquette, 2004a; Paquette, 2004b).

6.1.3 Impact des pratiques d'éveil à la lecture et à l'écriture de la mère

Avant tout, il est important de rappeler que les études portant sur les pratiques maternelles sont encore en mode exploratoire, ce qui rend difficile la recherche d'un lien de cause à effet. Toutefois, l'impact des pratiques maternelles sur l'apprentissage de la lecture de l'enfant a été largement étudié. Dans une étude longitudinale menée auprès de 168 familles, Sénéchal et LeFevre (2002) ont révélé que la lecture d'histoires et les activités d'apprentissage réalisées par la mère avec son enfant d'âge préscolaire ont une incidence sur la compétence en lecture de l'enfant en 1^{re} et en 3^e année. La figure 6 ci-après schématise les résultats de cette étude. On remarque que les enfants dont les mères offrent le plus d'éveil à la lecture et à l'écriture (groupe A) sont ceux qui réussissent le mieux en lecture et, à l'inverse, que les enfants dont les mères font le moins d'éveil à la lecture et à l'écriture (groupe D) réussissent moins bien. Cependant, les résultats les plus intéressants concernent les groupes B et C. On apprend ainsi que les activités d'apprentissage sont reliées à la compétence en lecture en 1^{re} année, mais que c'est la lecture d'histoires qui est associée à la compétence en lecture en 3^e année. En fait, ces deux types de pratiques sont de nature différente : les activités d'apprentissage familiarisent l'enfant avec les connaissances relatives à l'écrit (orientation, fonctions, nom des lettres et sons des lettres) et la lecture d'histoires, avec la compréhension de textes. Le premier type, les activités d'apprentissage, aide directement l'enfant dans son apprentissage de la lecture, alors que le second type, la lecture d'histoires, amène l'enfant à développer des stratégies de compréhension de lecture. Ces résultats s'expliquent également par le fait que l'enfant apprend à lire en 1^{re} année, mais qu'il lit pour apprendre en 3^e année. Par conséquent, des pratiques qui semblent avoir moins d'impacts à court terme se révèlent importantes lorsque l'enfant avance dans sa scolarité.

Figure 6 : Impact des pratiques d'éveil à la lecture et à l'écriture de la mère



6.2 Rôle et place du père dans l'accompagnement scolaire de l'enfant

Nous avons vu précédemment l'implication des pères dans la vie des enfants d'âge préscolaire. Qu'en est-il de leur participation au soutien et à l'accompagnement de leur enfant d'âge scolaire? Dans cette section, nous présenterons d'abord quelques définitions pour situer l'accompagnement scolaire, puis nous aborderons la nature et l'impact de l'engagement paternel dans la réussite éducative de l'enfant.

6.2.1 Définitions

Dans le contexte du présent rapport, nous entendons par « accompagnement scolaire » le rôle que jouent un ou des parents pour soutenir l'enfant dans ses apprentissages scolaires et l'atteinte de ses objectifs éducatifs. La participation parentale au suivi scolaire revêt un caractère multidimensionnel. Elle peut prendre diverses formes, comme le soutien affectif (sous forme d'encouragements, de compliments et de discussion), la communication avec les enseignantes et les enseignants, les interactions avec l'enfant sur le quotidien scolaire, la communication

La participation parentale au suivi scolaire peut prendre diverses formes, comme le soutien affectif (sous forme d'encouragements, de compliments et de discussion), la communication avec les enseignantes et les enseignants, les interactions avec l'enfant sur le quotidien scolaire, la communication parent-enfant, la communication parents-école.

parent-enfant, la communication parents-école (Deslandes, 2004). Le suivi scolaire inclut donc la supervision et l'aide aux devoirs, aux leçons et aux travaux scolaires, la participation aux activités et aux comités organisés par l'école, par exemple.

Le résultat ultime visé par l'accompagnement scolaire est la réussite éducative de l'enfant. Il convient ici de faire la distinction entre deux termes : « réussite scolaire » et « réussite éducative ». Ainsi, la « **réussite scolaire** »

[...] est synonyme d'achèvement avec succès d'un parcours scolaire (atteinte d'objectifs d'apprentissage et maîtrise des savoirs). Les résultats scolaires et l'obtention d'une reconnaissance des acquis (diplôme, certificat, attestation d'études, etc.) sont des indicateurs de réussite scolaire. Ce terme est donc porteur d'une idée de rendement et de performance. (Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire, Saguenay–Lac-Saint-Jean, s. d.)

Quant à la « **réussite éducative** »,

[elle] est beaucoup plus vaste que la réussite scolaire. Ce concept concerne à la fois l'instruction (intégration de savoirs académiques), la socialisation (acquisition de savoirs, valeurs, attitudes et comportements utiles au fonctionnement en société) et la qualification (préparation à l'insertion professionnelle). La réalisation de son plein potentiel et l'atteinte de buts personnels fixés par l'étudiant(e) [sic] sont aussi des dimensions importantes de ce concept. (Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire, Saguenay–Lac-Saint-Jean, s. d.)

Dans le contexte de notre recherche exploratoire, nous abordons l'accompagnement scolaire dans la perspective de la réussite éducative.

6.2.2 Participation parentale à la réussite éducative

Pour définir la participation parentale à la réussite éducative, nous proposons les travaux d'Epstein (1995), chercheure qui a élaboré un modèle comprenant six types de participation possibles des parents. Le cadre proposé (Epstein, s. d.) contient également des exemples de meilleures pratiques pour améliorer l'école et la réussite éducative, et pour renforcer les liens entre les parents et l'école. Les six types de participation sont les suivants :

- 1) la fonction parentale (*parenting*), qu'Epstein définit comme la responsabilité des parents de satisfaire les besoins de base de leur enfant;
- 2) la communication entre l'école et la famille;
- 3) l'engagement des parents dans des activités de l'école (bénévolat);
- 4) les activités d'apprentissage à la maison;
- 5) la participation aux processus de prise de décision au sein de l'école;
- 6) la collaboration avec la communauté dans le but d'améliorer la réussite des élèves.

6.2.3 Division du suivi scolaire entre les parents

Les parents sont les premiers éducateurs de leur enfant, et tant le père que la mère peut avoir un impact positif sur la motivation, l'estime de soi et l'apprentissage de leur enfant. Dans la coparentalité, les contributions du père et de la mère sont à la fois distinctes et complémentaires et le père a une expérience et des compétences uniques que lui seul peut transmettre à l'enfant (Clawley et Goldman, 2004). Or, dans bon nombre de milieux, c'est surtout la mère qui traditionnellement assure le suivi scolaire.

Le père a une expérience et des compétences uniques que lui seul peut transmettre à l'enfant.

Dans une recherche réalisée au Royaume-Uni qui consiste en une synthèse de plus de 150 études sur l'implication des pères dans l'apprentissage et l'éducation des enfants âgés de 4 à 16 ans (Goldman, 2005), on a constaté que les pères qui s'impliquent auprès de leurs enfants vont lire avec eux, les aider à faire

Les pères qui s'impliquent auprès de leurs enfants vont lire avec eux, les aider à faire leurs devoirs, les féliciter et les encourager, mais ils demeurent moins nombreux que les mères à le faire et à s'engager dans le suivi scolaire.

leurs devoirs, les féliciter et les encourager, mais ils demeurent moins nombreux que les mères à le faire et à s'engager dans le suivi scolaire.

Selon une étude québécoise effectuée auprès de 1 387 jeunes vivant dans des familles biparentales qui portait sur les liens entre les dynamiques familiales et la réussite scolaire (Bouchard et St-Amant, 1997), les mères assument largement le suivi scolaire, et cette tendance est encore plus marquée quand l'implication exige un investissement quotidien, que ce soit pour s'informer de l'école auprès de l'enfant ou pour vérifier les devoirs. L'intervention des pères à ce chapitre est plus épisodique, et ces derniers vont davantage suivre l'évolution des résultats obtenus par leur enfant et intervenir sur des questions de discipline.

Une étude américaine (Nord, Brimhall et West, 1997) réalisée auprès de parents de près de 17 000 enfants de la maternelle à la 12^e année s'est penchée sur le degré d'implication des parents dans l'accompagnement scolaire et sur l'impact de l'engagement paternel envers leur enfant. Il en ressort que les enfants ont de meilleurs résultats scolaires si le père ou la mère est activement engagé dans l'accompagnement scolaire. Ces résultats s'améliorent en présence de l'implication des deux parents.

La même étude révèle que, dans les familles biparentales, les pères participent moins que les mères aux activités scolaires (réunions de parents, rencontres régulières avec l'enseignante ou l'enseignant, participation à des événements dans la classe ou à l'école, bénévolat dans les activités scolaires). Les pères, dans les familles biparentales, vont s'impliquer davantage si la mère est engagée et vice versa. Les pères chefs de famille sont les pères les plus susceptibles de participer aux activités scolaires et ils s'impliquent à des niveaux semblables à ceux des mères chefs de famille qui sont, pour leur part, aussi impliquées que les mères de familles biparentales. En général, la participation des beaux-parents (*step-parents*) est moins élevée que celle des parents biologiques.

Les parents à faible revenu – qui sont souvent faibles lecteurs – assistent moins aux activités de l'école. En revanche, les parents très engagés ont tendance à faire à la maison et à l'extérieur de l'école des activités de nature éducative (p. ex., la lecture avec l'enfant, la fréquentation de bibliothèques ou de musées). Ils ont des aspirations scolaires élevées pour leur enfant. De plus, les parents plus actifs sont eux-mêmes généralement plus ancrés et engagés dans leur communauté (Nord et collab., 1997).

6.2.4 Nature de l'implication des pères dans l'apprentissage et les littératies non traditionnelles

Lorsque les pères font la lecture à leur enfant, ils ont recours à toute une panoplie de ressources qui se trouvent dans la vie quotidienne ou qui sont en lien avec leur environnement ou les loisirs.

La recension des écrits que nous avons réalisée a fait ressortir les particularités masculines dans le développement de la littératie chez les enfants. Goldman (2005) souligne que, lorsque les pères font la lecture à leur enfant, ils ont recours à toute une panoplie de ressources qui se trouvent dans la vie quotidienne ou qui sont en lien avec leur environnement ou les loisirs (*non-fiction, environmental print and recreational materials*). En voici quelques exemples : journaux, panneaux de signalisation, cartes géographiques, annuaires téléphoniques. Dans le même ordre

d'idées, les pères sont plus enclins que les mères à favoriser l'apprentissage de leur enfant dans des domaines sans rapport direct avec l'école : activités de construction et de réparation, activités et passe-temps pratiques, technologies de l'information, sports, voyages en famille, activités de plein air et jeux physiques, par exemple. Ces apprentissages sont associés au jeu, aux loisirs, à l'activité physique et au plaisir.

Un rapport réalisé pour le Conseil de la famille et de l'enfance du Québec et portant sur l'engagement paternel indique que plusieurs pères sont impliqués dans les structures scolaires. « Plusieurs activités ouvertes à tous les parents sont l'occasion pour eux d'être présents avec les enfants à l'école et de recevoir directement de

Les pères sont motivés à s'engager lorsqu'ils ont le sentiment de contribuer à faire quelque chose de concret pour leurs enfants, d'être en action.

l'information de première main des intervenants scolaires » (Baillargeon, 2008, p. 82). Le rapport confirme que les pères sont motivés à s'engager lorsqu'ils ont le sentiment de contribuer à faire quelque chose de concret pour leurs enfants, d'être en action (p. ex., aller glisser avec eux, installer une estrade, monter la salle de spectacle de fin d'année).

Fletcher et Dally (2002) préconisent la reconnaissance de la contribution des pères dans le développement de littératies autres que celles qui reposent sur la lecture et l'écriture. Voss (1996, cité dans Fletcher et Dally, 2002) avance que les littératies non traditionnelles (*alternative literacies*) sont d'autres façons de savoir et d'entrer en relation qui vont au-delà de la lecture et de l'écriture. Ces autres formes de littératies représentent une façon de voir, de comprendre et de réagir à des problèmes et à des circonstances. Elles peuvent être en lien avec la langue (parler, lire et écrire), la mécanique (créer et construire avec des outils), la consommation (connaître les produits et réagir à la publicité) et les littératies interactives (« lire » les gens). On peut ajouter à cette liste la littératie en lien avec l'utilisation d'un ordinateur et des nouvelles technologies de communication.

Les littératies non traditionnelles ne sont pas souvent reconnues en salle de classe, car l'école met l'accent sur les formes de littératie fondées sur l'imprimé. Les expertises dans des domaines fonctionnels et pratiques comme ceux que nous avons décrits précédemment se trouvent souvent « cachées » (*hidden*) à cause de l'incongruité entre la culture de l'école et celle du foyer, et l'absence d'occasions pour l'enfant de démontrer ses habiletés à l'école. Or, ce sont les pères qui contribuent le plus au développement des littératies non traditionnelles.

Ce sont surtout les pères qui contribuent le plus au développement des littératies non traditionnelles.

Diaz, Arthur, Beecher et McNaught (2000, cité dans Fletcher et Dally, 2002) rapportent que, lorsque la langue et la culture des élèves sont différentes des leurs, les enseignantes et les enseignants ont tendance à valoriser leurs propres acquis et pratiques et à dévaloriser les expériences, la langue et les littératies particulières à ces familles. Pour développer de véritables relations qui ne sont pas à sens unique, l'école doit reconnaître la légitimité et la valeur des compétences et des connaissances que les enfants acquièrent dans leur milieu familial et culturel. Le même constat peut s'appliquer à d'autres milieux comme les garderies et les services à la famille.

Dans la même veine, si l'on veut encourager les pères à participer à l'éducation de leur enfant telle que la définit l'école, il devient nécessaire de s'assurer que les enseignantes et les enseignants comprennent et respectent les pratiques parentales (dans ce cas-ci, les pratiques du père), même si celles-ci ne sont pas des pratiques pédagogiques approuvées (Rivalland, 1994, cité dans Fletcher et Dally, 2002). Pour sa part, Giroux (1981), issu du mouvement pour la pédagogie radicale, a dénoncé le fait que les écoles ne font pas suffisamment la critique des institutions et des pratiques établies et les a mises au défi de les transformer et, par le fait même, de transformer la société.

6.2.5 Impact de l'implication des pères sur les enfants dans le contexte scolaire

Une revue exhaustive de la littérature sur l'implication des pères dans le développement de l'enfant a permis à deux chercheuses canadiennes (Allen et Daly, 2007) de faire ressortir les retombées positives de l'implication des pères ainsi que les effets négatifs de l'absence des pères. Pour les enfants d'âge scolaire, ces retombées sont nombreuses et touchent le développement cognitif de l'enfant, de même que son développement social et émotionnel. En voici un résumé :

- Les enfants dont le père s'implique dans l'accompagnement scolaire réussissent généralement mieux à l'école.

Les enfants dont le père s'implique dans l'accompagnement scolaire réussissent généralement mieux à l'école.

- Ils aiment l'école, ils ont une attitude positive envers celle-ci et ils participent à des activités parascolaires.
- Ils tendent à apprendre davantage, à avoir de meilleures notes (note A), notamment en lecture et lors des tests de connaissances, et ils sont plus aptes à terminer leurs études secondaires.
- Ils ont un quotient intellectuel plus élevé et ils atteignent un degré de scolarité plus élevé.
- Ils vivent dans un foyer stimulant sur le plan cognitif.
- Les garçons sont motivés à travailler plus fort et ils valorisent l'éducation.
- Les filles et les garçons ont moins de chances de redoubler, de manquer l'école, d'être suspendus ou renvoyés de l'école, ou d'avoir des problèmes de comportement à l'école.
- Les enfants de mères célibataires fonctionnent mieux sur les plans socioémotif et scolaire s'ils conservent un contact avec leur père.
- À l'âge adulte, ils sont plus aptes à atteindre des niveaux supérieurs de réussite scolaire et financière, à connaître du succès dans leur carrière, à faire preuve de compétence dans leur métier ou leur profession et à être équilibrés sur le plan psychologique.

De plus, l'engagement paternel est considéré comme un facteur de protection pour prévenir des comportements délinquants ou violents, la toxicomanie, le vol et l'absentéisme (Allen et Daly, 2007).

Nord, Brimhall et West (1997) ont démontré que, dans les familles biparentales où les pères étaient très impliqués, 42 % des enfants étaient plus aptes à obtenir des notes supérieures (note A), 55 % plus enclins à aimer l'école et 28 % moins susceptibles de redoubler. L'étude conclut que la participation du père est encore plus déterminante que celle de la mère au chapitre des notes supérieures, quel que soit son statut dans la famille. Pour les pères ne vivant pas avec leur enfant, leur participation était particulièrement importante pour les enfants de la 6^e à la 12^e année, car elle réduisait les risques que ceux-ci soient suspendus ou renvoyés de l'école ou qu'ils redoublent.

6.2.6 Facteurs influençant l'implication et la motivation des pères dans l'accompagnement scolaire

Plusieurs facteurs influencent favorablement l'implication du père (Goldman, 2005). Ainsi, le père va s'engager davantage dans l'éducation de son enfant dans les circonstances suivantes :

- le père vit avec l'enfant;
- la mère de l'enfant est elle aussi engagée dans l'éducation de l'enfant;
- le père entretient de bonnes relations avec la mère de l'enfant;
- le père ou la mère a un degré de scolarité relativement élevé;
- le père s'est impliqué antérieurement dans la vie de l'enfant;
- l'école est accueillante pour les parents.

Le profil des pères qui s'impliquent peu ou ne s'impliquent pas du tout dans l'accompagnement scolaire de leur enfant peut se résumer ainsi :

- le père ne vit pas avec son enfant;
- l'enfant est plus vieux et fréquente l'école secondaire;
- le père est peu scolarisé;
- le père a un emploi axé sur le travail manuel;
- le père travaille le soir ou de longues heures;
- le père a plusieurs enfants;
- la mère est peu scolarisée;
- l'enfant a des problèmes de comportement ou ne réussit pas bien à l'école.

Les pères s'impliquent dans l'accompagnement scolaire de leur enfant pour diverses raisons (Clawley et Goldman, 2004) :

- en réaction à l'intérêt de l'enfant;
- lorsque l'enfant les invite à s'impliquer;
- en raison de leur désir de bâtir des relations solides avec l'enfant;
- parce qu'ils croient que leur participation est importante à la réussite de l'enfant (même si leur propre expérience à l'école a été négative) et ils désirent que l'enfant réussisse mieux qu'eux.

6.2.7 Obstacles à la participation des pères à l'accompagnement scolaire

Plusieurs barrières nuisent à l'implication des pères dans l'éducation de leur enfant (Goldman, 2005). En voici les principales :

- les rôles stéréotypés de l'homme et de la femme;
- les attitudes des pères, des mères, des enfants et des intervenantes et intervenants;
- les exigences reliées au travail et l'écart salarial entre hommes et femmes;
- les circonstances dans lesquelles se trouve le père (p. ex., la proximité géographique, le degré de scolarité) et son niveau de confiance en soi;
- la prédominance de milieux « féminins », comme les écoles et les services à la famille, comptant peu de personnel de sexe masculin;
- le manque d'information concernant les pères;
- les stratégies de recrutement et des contenus inappropriés pour les pères.

Goldman (2005) soulève d'autres facteurs dissuasifs, par exemple le fait que certaines mères sont réticentes à laisser le père exercer des fonctions qu'elles ont toujours assumées, comme le suivi scolaire. Elle fait état des préoccupations des enseignantes et des intervenantes qui se disent plus à l'aise d'entrer en relation avec les mères. Les enseignantes et les intervenantes s'attendent rarement à ce que les pères s'impliquent et, de façon générale, elles font peu d'efforts pour adapter et orienter leurs stratégies de communication à l'intention des pères.

Certaines mères sont réticentes à laisser le père exercer des fonctions qu'elles ont toujours assumées, comme le suivi scolaire.

Parmi les autres obstacles, mentionnons qu'il arrive que des pères soient intimidés par l'ampleur de la tâche et ne sachent pas comment soutenir leur enfant dans son parcours scolaire, et qu'ils réagissent par l'inaction. Par ailleurs, bon nombre d'écoles ne sont pas accueillantes pour les parents. Le divorce et la séparation isolent les pères de leur enfant et peuvent affecter la réussite éducative (National Center for Fathering, 2000).

Les pères peu scolarisés font face à des défis particuliers car, dans bien des cas, leur expérience scolaire a été plutôt négative et ils ont tendance à transposer cette expérience à d'autres situations d'apprentissage. Le manque de programmes adaptés à leur niveau d'alphabétisme, leur degré de conformisme fondé sur des modèles masculins traditionnels et l'absence de modèles de rôle positifs pour ces hommes ont pour effet de diminuer leur participation à la réussite éducative de leur enfant (Burgess, 2006).

En contrepartie, on peut affirmer que même les pères peu scolarisés sont capables de contribuer de façon marquante à la réussite de leur enfant par leur implication, car ils ont généralement des aspirations élevées pour leur enfant (Nord et collab., 1997). Le sentiment de ne pas être à la hauteur et la peur de l'échec se manifestent également lorsque les pères sont incapables de communiquer dans la langue d'enseignement de l'école (National Center for Fathering, 2000). Ils peuvent être réticents à venir à l'école et à communiquer avec le personnel enseignant.

Même les pères peu scolarisés sont capables de contribuer de façon marquante à la réussite de leur enfant par leur implication, car ils ont généralement des aspirations élevées pour leur enfant.

Quant au père immigré, sa relation avec l'école est plus complexe, car il lui est souvent difficile de jouer le rôle qu'attend l'école des pères. La précarité financière, le sentiment de vivre de la discrimination et les différences entre le mode de fonctionnement de l'école de son enfant et celui de l'école de son milieu d'origine l'obligent à se redéfinir et à s'adapter aux normes sociales de son nouveau milieu de vie et du milieu scolaire (Baillargeon, 2008).

6.2.8 Effets de l'absence du père sur le développement de l'enfant

Dans leur recension des écrits sur l'implication des pères, Allen et Daly (2007) ont examiné les études portant sur les effets de l'absence du père dans le développement de l'enfant. En règle générale, les enfants qui vivent sans leur père font face aux difficultés suivantes :

- ils sont plus enclins à avoir des problèmes de rendement scolaire;
- ils ont des résultats scolaires inférieurs à ceux des autres;
- ils ont de moins bons résultats aux tests de connaissances et aux tests d'intelligence;
- ils ont de la difficulté à résoudre des problèmes mathématiques complexes;
- ils passent en moyenne 3,5 heures par semaine de moins que les autres à étudier;
- ils sont plus portés à avoir des problèmes de comportement à l'école (attention/concentration, désobéissance, renvoi, suspension, absentéisme);
- ils sont plus susceptibles de décrocher, de ne pas terminer leurs études secondaires;
- ils ont deux fois plus tendance à redoubler;
- ils ont moins de chances de poursuivre des études postsecondaires.

L'absence du père peut également entraîner chez l'enfant des difficultés de nature émotionnelle et psychosociale, dont des troubles psychologiques, des conflits avec les pairs, des activités criminelles ou illicites, une sexualité précoce, etc.

Cela dit, il convient de préciser qu'« [u]n jeune issu d'une famille monoparentale ou reconstituée n'est pas nécessairement en danger d'échec ou d'abandon scolaire » (Potvin, Fortin, Marcotte, Royer et Deslandes, 2007, p. 30). L'encadrement et le soutien familial constituent des facteurs de protection indéniables.

6.2.9 Stimulation de l'engagement paternel chez les pères non résidents

Même lorsque les pères ne vivent pas sous le même toit que leur enfant, ils peuvent avoir un impact positif durable lorsqu'ils s'impliquent dans la réussite éducative de leur enfant (National Center for Fathering, 2000). Les nouvelles réalités familiales exigent que les écoles s'adaptent aux situations de séparation conjugale et s'assurent « que les deux parents reçoivent l'information utile pour jouer leur rôle et qu'ils sont bien informés des règles et du fonctionnement scolaires » (Baillargeon, 2008, p. 82). En Ontario et au Royaume-Uni (Garner, 2009), le gouvernement exige des écoles qu'elles communiquent davantage avec les pères non résidents, qu'elles fournissent à ces derniers des informations concernant le progrès de leur enfant et qu'elles les incitent à s'impliquer activement dans son parcours scolaire et à soutenir la mission de l'école.

Même lorsque les pères ne vivent pas sous le même toit que leur enfant, ils peuvent avoir un impact positif durable lorsqu'ils s'impliquent dans la réussite éducative de leur enfant.

6.2.10 Réduction de l'écart entre les filles et les garçons

Dans l'ensemble des pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), on observe un écart important entre les filles et les garçons sur le plan de la réussite scolaire (OCDE, 2003). Sans généraliser les différences entre les sexes, cet écart favorise les filles. Selon l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation de l'Ontario (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005), les garçons obtiennent en lecture et en écriture des résultats inférieurs à ceux des filles dans les évaluations menées auprès d'élèves de 3^e et de 6^e année et dans le Test provincial de compétences linguistiques.

La situation au Québec ressemble à celle de l'Ontario : les garçons sont plus nombreux à redoubler que les filles, ils réussissent en général moins bien dans l'apprentissage de la langue d'enseignement et le taux d'obtention du diplôme d'études secondaires est inférieur à celui des filles. Ces écarts varient selon les milieux et de nombreux facteurs entrent en ligne de compte (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, 2004).

Les garçons sont plus nombreux à redoubler que les filles, ils réussissent en général moins bien dans l'apprentissage de la langue d'enseignement et le taux d'obtention du diplôme d'études secondaires est inférieur à celui des filles.

On constate que les filles tendent à avoir une meilleure compréhension de l'écrit que les garçons, et ce phénomène se rencontre dans tous les pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2003). Selon le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2008b), un grand nombre de garçons rendus au secondaire continuent d'éprouver des difficultés liées à la compréhension de textes. Cet état de fait a des conséquences énormes, car « la capacité de lire, de comprendre et d'exploiter l'information est au cœur du développement cognitif et de l'épanouissement personnel. La compréhension de l'écrit est le fondement de l'apprentissage dans toutes les disciplines scolaires » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, 2004, p. 13).

Avec l'âge, les garçons ont davantage tendance à se définir comme non-lecteurs. Peu nombreux en début de scolarité, ils seraient près de la moitié à se définir ainsi à leur arrivée à l'école secondaire (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005). Cependant, comme le rapporte un sondage ontarien effectué en 2003 lors du Test provincial de compétences linguistiques, il

Ce n'est donc pas la lecture en tant que telle que les garçons rejettent, mais plutôt l'école qui ne valorise pas le genre de lecture que les garçons pratiquent.

importe de préciser que les garçons lisent une grande variété d'ouvrages hors des heures de classe, dont des journaux (50 %), des bandes dessinées (35 %), des manuels ou des modes d'emploi (25 %) et des magazines (64 %). En outre, 82 % d'entre eux ont dit qu'ils écrivaient des courriels et participaient à des séances de clavardage. Ce n'est donc pas la lecture en tant que telle que les garçons rejettent, mais plutôt l'école qui ne valorise pas le genre de lecture que les garçons pratiquent (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005).

Il n'y a pas l'ombre d'un doute que les difficultés d'apprentissage des garçons influent grandement sur leur persévérance dans les études et leurs aspirations professionnelles. Parmi les solutions proposées pour contrer la performance scolaire plus faible de plusieurs garçons et pour donner un sens positif à l'école, mentionnons des initiatives innovantes pour faire découvrir aux garçons le goût de la lecture et une implication plus grande des pères dans le suivi scolaire de leur fils. Il en sera question au chapitre 7.

6.2.11 Littératie et décrochage scolaire

L'éducation est l'affaire de toute une vie, et il est crucial que le soutien du père débute tôt dans la vie de son enfant et se poursuive au-delà de l'école primaire. L'implication du père prendra certes une forme différente quand l'enfant sera au secondaire, mais son intérêt et son appui soutenus pourront contribuer à prévenir le décrochage scolaire et son corollaire, l'analphabétisme.

En Ontario, nous pouvons observer que le taux de diplomation dans les écoles secondaires continue d'augmenter. Pour l'année 2007-2008, 77 % des élèves ont terminé leurs études secondaires, soit une augmentation notable de 9 % en cinq ans. L'augmentation serait attribuable à la mise en place de nouveaux programmes mieux adaptés aux talents, aux intérêts et aux objectifs des élèves (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009). Plusieurs de ces programmes visent à introduire des éléments plus concrets dans l'apprentissage, une stratégie qui répond mieux aux besoins des garçons.

L'implication du père prendra certes une forme différente quand l'enfant sera au secondaire, mais son intérêt et son appui soutenus pourront contribuer à prévenir le décrochage scolaire et son corollaire, l'analphabétisme.

Il n'en demeure pas moins que, en Ontario, près d'un élève sur quatre quitte l'école secondaire sans obtenir un diplôme, une exigence minimale pour la plupart des emplois de nos jours. Bowlby (2008) a mesuré le taux de décrochage qui correspond à la part des 20 à 24 ans qui ne fréquentent pas l'école et qui n'ont pas terminé leurs études secondaires et il a constaté une diminution de moitié depuis 15 ans. Pour l'Ontario, ce taux était de 9,1 % pour l'ensemble de la province et il s'élevait à 14,8 % dans les régions rurales⁷. La majorité des décrocheurs sont de jeunes hommes. Peu d'employeurs potentiels sont intéressés à embaucher les décrocheurs du secondaire, comme en témoigne leur taux de chômage, qui est le double du taux des autres personnes de 20 à 24 ans. Il va sans dire que le décrochage scolaire aura des répercussions à long terme sur le revenu et les perspectives d'avenir des décrocheurs.

6.2.12 Apport des pères à la réussite éducative des jeunes du niveau secondaire

Une équipe de chercheurs de l'Université Laurentienne à Sudbury (Allaire, Michaud, Boissonneault, Côté et Diallo, 2005) a étudié le phénomène du décrochage au secondaire en Ontario français. L'étude visait à déterminer les facteurs de risque et les facteurs de protection associés au décrochage scolaire.

Selon cette étude franco-ontarienne, la réalité familiale est, dans l'environnement des jeunes, le facteur le plus important parmi les variables liées au risque de décrochage. Le contexte familial est un facteur de protection si le jeune peut y trouver sécurité, soutien et compréhension, ce qui n'est pas le cas dans de nombreux foyers. Les rituels familiaux comme le souper en famille et des attentes parentales positives et élevées sont considérés comme des éléments protecteurs.

La réalité familiale est, dans l'environnement des jeunes, le facteur le plus important parmi les variables liées au risque de décrochage. Le contexte familial est un facteur de protection si le jeune peut y trouver sécurité, soutien et compréhension.

Lors d'entrevues, les jeunes ont parlé de l'appui qu'ils recevaient pour réussir leurs études secondaires. C'est la mère qui fait le suivi scolaire et, dans plusieurs familles de jeunes à risque de décrocher, le père ou le tuteur est peu présent. Les jeunes ont déploré le manque d'intérêt ou de disponibilité de leur père. D'ailleurs, 87 % des parents ayant participé aux entrevues de groupe pour la recherche étaient des mères. L'étude recommande l'élaboration de stratégies pour encourager davantage les pères à suivre de plus près le cheminement scolaire de leur jeune et à l'aider au besoin.

Une étude québécoise (Bouchard, 2004) révèle que plusieurs pères de milieux populaires n'encouragent pas leur fils en difficulté scolaire à poursuivre ses études lorsqu'ils constatent que ce dernier manque de motivation, est désintéressé ou ne fournit pas les efforts nécessaires. Les mères vont, au contraire, tenter de maintenir leur garçon dans l'environnement scolaire le plus longtemps possible afin de lui ouvrir des perspectives d'avenir. Or, une situation de difficulté scolaire n'est pas irrémédiable, et ces élèves peuvent réussir s'ils reçoivent les appuis nécessaires.

Plusieurs pères de milieux populaires n'encouragent pas leur fils en difficulté scolaire à poursuivre ses études lorsqu'ils constatent que ce dernier manque de motivation, est désintéressé ou ne fournit pas les efforts nécessaires.

6.2.13 Partenariat école-famille-communauté

Il est reconnu que la réussite éducative est amplifiée par un environnement familial et communautaire de qualité, d'où la nécessité pour l'école de susciter la collaboration de ces milieux (Deslandes et Bertrand, 2001). Ainsi, on assiste progressivement à l'émergence de partenariats entre la famille, l'école et la communauté, à l'intérieur desquels on cherche de plus en plus à faire une place aux pères.

⁷ Il s'agit de moyennes pour les années scolaires 2001-2002 à 2004-2005.

L'une des caractéristiques définissant les écoles dites efficaces ou performantes est l'engagement des parents et de la communauté. Nous avons abordé précédemment les retombées positives de l'engagement des parents sur la réussite scolaire. Quant à l'apport de la collaboration avec la communauté dans la réussite scolaire, une analyse de 51 études (Henderson et Mapp, 2002) souligne qu'elle entraîne chez les élèves de meilleurs résultats scolaires, une plus grande assiduité, ainsi qu'une amélioration en ce qui a trait aux comportements à l'école et à la maison.

En mobilisant les parents et les membres de la communauté autour d'actions visant à rendre les écoles plus performantes, notamment dans des milieux urbains défavorisés ou en milieu rural, la réussite scolaire des élèves devient ainsi la responsabilité de tous. Pour les pères, la communauté devient un autre forum au sein duquel ceux qui ne sont pas à l'aise de s'impliquer dans les structures scolaires peuvent apporter une contribution positive et être une présence saine auprès des enfants (p. ex., devenir entraîneur d'une équipe sportive pour les jeunes).

La revue de la littérature sur la paternité effectuée par Dubeau, Clément et Chamberland (2005) a amené les auteures à remarquer que les perceptions des pères par rapport à l'école ont été peu étudiées. Pourtant, une des voies recommandées pour lutter contre le taux élevé de décrochage scolaire et le faible taux de réussite scolaire est d'inciter les pères à s'impliquer davantage dans le parcours scolaire de leur enfant. Parmi les articles que les auteures ont recensés sur le lien entre l'école et la famille, aucun ne mentionne de mesures particulières pour stimuler l'engagement paternel en milieu scolaire. Selon Baillargeon (2008), il reste beaucoup à étudier et à comprendre sur les relations entre les pères, les services de garde éducatifs et les écoles.

Les perceptions des pères par rapport à l'école ont été peu étudiées. Pourtant, une des voies recommandées pour lutter contre le taux élevé de décrochage scolaire et le faible taux de réussite scolaire est d'inciter les pères à s'impliquer davantage dans le parcours scolaire de leur enfant.

6.3 Conclusion

Nous venons d'aborder, dans ce chapitre, les deux volets de l'implication des pères dans la littératie familiale. Nous avons d'abord constaté que les pratiques parentales ont un impact sur le développement des habiletés d'éveil à la lecture et à l'écriture et de la compétence en lecture de l'enfant et que cet impact diffère selon le type de pratiques, de même que selon le sexe du parent qui interagit avec l'enfant. On doit cependant tenir compte du fait que les résultats de recherche concernant les pères sont encore à l'état embryonnaire. De plus, pour le moment, il n'y a pas d'études qui ont examiné l'impact, sur les enfants, des pratiques d'éveil à la lecture et à l'écriture menées par les pères. Somme toute, bien que le sujet soit peu documenté jusqu'à maintenant, les pères semblent avoir un rôle important à jouer dans l'éveil à la lecture et à l'écriture de l'enfant, puisque les pratiques paternelles et maternelles ne sont pas en tout point semblables et que le père semble avoir un apport différent de celui de la mère dans le développement des habiletés d'éveil à la lecture et à l'écriture.

Pour ce qui est de l'accompagnement scolaire, les mères tendent à être plus présentes que les pères dans le suivi scolaire et ce sont elles qui soutiennent émotivement les enfants dans leur cheminement scolaire. Cependant, des pères réussissent à surmonter les nombreux obstacles qu'ils doivent affronter pour accroître leur participation. Les pères tendent à avoir recours à des littératies non traditionnelles, et c'est ainsi qu'ils utilisent du matériel trouvé dans la vie quotidienne et dans leur environnement pour stimuler la lecture et l'écriture chez leur enfant. Les domaines d'expertise qu'ils apportent à l'enfant ne sont généralement pas valorisés en salle de classe. Enfin, l'engagement paternel comporte de multiples bienfaits qui se font sentir la vie durant, et cette implication demeure un élément indispensable dans la prévention du décrochage scolaire. Ce que nous avons appris dans ce chapitre nous permet de mieux définir les approches et les types d'activités à préconiser dans un programme de littératie familiale qui tient compte des besoins et des intérêts des pères. Ces informations enrichissent et confirment ce que nous avons appris en étudiant des programmes de littératie familiale issus du Canada et d'ailleurs, sujet traité dans le chapitre suivant.

Programmes de littératie familiale ciblant ou joignant les pères



Dans ce chapitre, nous partirons du constat que les pères sont largement absents des programmes de littératie familiale pour examiner les obstacles à leur participation et dégager des pistes d'intervention possibles afin d'assurer que les pères trouvent une place dans des programmes de littératie familiale. Ensuite, nous ferons un tour d'horizon de plusieurs initiatives, projets et programmes innovateurs qui ont su atteindre et impliquer les pères. Le chapitre se terminera sur une description détaillée de quatre programmes de littératie familiale pour les pères qui ont retenu notre attention.

7.1 Absence des pères dans les programmes de littératie familiale

Comme nous l'avons mentionné au début de ce rapport, malgré l'importance de mettre en œuvre des stratégies d'intervention qui ciblent les pères et qui font la promotion des activités de littératie de qualité avec les enfants, la participation des pères aux programmes de littératie familiale demeure négligeable lorsqu'on la compare à celle des mères.

Pourtant, les pères manifestent le désir de participer à des programmes conçus à leur intention. Une étude québécoise qui a mis sur pied des groupes de discussion auxquels ont participé 46 pères rapporte que plus de 90 % des pères se sont montrés intéressés à suivre un programme destiné uniquement aux pères (Breton, Puentes-Neuman et Paquette, 2009). Par conséquent, il est essentiel d'examiner ce qui freine la participation des pères et ce qui pourrait être fait pour l'augmenter.

La participation des pères aux programmes de littératie familiale demeure négligeable lorsqu'on la compare à celle des mères.

7.2 Obstacles à la participation des pères

Les obstacles à la participation des pères aux programmes – que ce soit aux programmes d'appui pour les parents ou aux programmes de littératie familiale – sont nombreux. Nous en énumérons les principaux.

7.2.1 Manque de confiance des pères en eux-mêmes

Les pères qui ont eu des expériences scolaires négatives ou dont le degré de scolarité ou le niveau de littératie est faible peuvent avoir peur de l'échec ou se sentir inadéquats.

D'abord, certains pères considèrent que les soins donnés aux enfants et le suivi scolaire relèvent de la mère. D'autres se sentent gênés de participer à des programmes parce qu'ils ne savent pas comment soutenir le développement de leur enfant. Par ailleurs, les pères qui ont eu des expériences scolaires négatives ou dont le degré de scolarité ou le niveau de littératie est faible peuvent avoir peur de l'échec ou se sentir inadéquats. Ces sentiments peuvent être amplifiés lorsque les pères ne parlent pas la langue de la majorité (National Center for Fathering, 2000).

7.2.2 Horaires de travail et pratiques institutionnelles

La plupart des hommes ont des horaires de travail qui les empêchent de participer à des programmes offerts le jour ou de répondre à des requêtes de bénévolat à l'école ou à la garderie. D'autres travaillent de longues heures sur une base régulière et ont donc très peu de temps à consacrer à leur famille (National Center for Fathering, 2000).

De plus, l'absence de congés de paternité universels (National Center for Fathering, 2000) et l'accès limité aux horaires de travail flexibles (Palm et Fagan, 2008) limitent l'engagement paternel.

7.2.3 Lieux peu accueillants pour les pères

La plupart des programmes à l'intention des pères offrent des activités ou du matériel qui peuvent être plus familiers aux pères, mais ils ont souvent un côté féminin quant à l'aménagement, aux équipements et à la façon dont ils sont organisés. Il faut reconnaître que les lieux physiques où sont offerts les programmes reflètent les intérêts et les goûts des personnes qui ont la responsabilité principale des soins aux enfants, soit typiquement les mères. En effet, les couleurs et la décoration des pièces suivent souvent les préférences féminines et le personnel chargé de mettre à exécution les programmes est surtout composé de femmes (Palm et Fagan, 2008). Aussi, on trouve souvent dans les lieux d'accueil de l'information sur des thèmes touchant plus les femmes (p. ex., des dépliants sur la grossesse) ou qui présente l'homme dans une perspective négative (p. ex., des affiches sur la violence conjugale).

Par ailleurs, au-delà de l'aménagement physique, les milieux d'intervention sont traditionnellement féminins (Dulac, 1998; McBride et Rane, 1997 et 2001; McBride, Rane et Bae, 2001; Turbiville, Umbarger et Guthrie, 2000). C'est donc dire que, lorsque les pères participent à des programmes ouverts aux deux parents, ils se retrouvent souvent seuls parmi des mères et un personnel féminin (Breton et collab., 2009). Certains chercheurs expliquent cet obstacle par les différences dans les styles d'interaction entre les sexes, ce qui crée des malaises ou des résistances (Dulac, 1998; Turbiville et collab., 2000), tel que le rapporte un père : « *Tu peux te sentir visé. Elles posent une question pis elles se revirent toutes vers toi. Elles veulent ton point de vue à toi... tu fais attention!* » (Breton et collab., 2009).

Lorsque les pères participent à des programmes ouverts aux deux parents, ils se retrouvent souvent seuls parmi des mères et un personnel féminin.

7.2.4 Barrières linguistiques

Comme nous l'avons indiqué au chapitre 4 en parlant des familles franco-ontariennes, les pères francophones peuvent préférer participer à des programmes pour la famille en anglais. Dans les familles exogames, bon nombre de pères anglophones sont incapables de communiquer en français avec les milieux francophones comme l'école ou la garderie. Les pères francophones qui se sont assimilés à la majorité sont parfois mal à l'aise de parler français ou ont perdu l'usage de la langue.

7.2.5 Niveau de scolarité et niveau de littératie

Les pères francophones ont historiquement été moins scolarisés que les pères anglophones (Corbeil, 2006). Même les pères qui ont un diplôme d'études secondaires ou d'études supérieures peuvent avoir un faible niveau de littératie en langue française, ce qui les rend mal à l'aise de participer à des activités qui exigent qu'ils communiquent oralement ou par écrit en français.

7.2.6 Méfiance à l'égard des services d'aide

Les pères ont une perception négative des programmes, le fait d'aller dans un service d'aide blesse leur amour-propre et ils craignent par-dessus tout d'avoir de la difficulté à exprimer leurs émotions devant un groupe.

Les pères semblent se méfier des services d'aide. Selon une étude qualitative américaine, les pères ont une perception négative des programmes, le fait d'aller dans un service d'aide blesse leur amour-propre et ils craignent par-dessus tout d'avoir de la difficulté à exprimer leurs émotions devant un groupe (Anderson, Kohler et Letiecq, 2002). D'autres écrits relèvent ces mêmes difficultés (Breton et collab., 2009; Dulac, 1998; McBride et Rane, 1997 et 2001; McBride et collab., 2001).

On avance même que, pour les pères, recevoir un service d'aide, c'est avouer une faiblesse et une incompétence; c'est un constat difficile à admettre pour les hommes (Dulac, 1998). On propose donc aux intervenants et aux intervenantes de reconnaître les réticences des pères afin de ne pas se buter à des résistances et d'aborder ces réticences graduellement. Il s'agit ici de ne pas brusquer les pères moins ouverts aux discussions personnelles.

7.2.7 Divorce, séparation et garde partagée

La séparation et le divorce affectent grandement la capacité du père de s'impliquer dans la vie de ses enfants (National Center for Fathering, 2000). Certains pères ont la garde partagée de leur enfant et n'ont celui-ci avec eux qu'une semaine sur deux ou seulement les fins de semaine, ce qui complique leur participation à des rencontres hebdomadaires.

7.3 Conditions facilitantes pour joindre les pères

Dans l'élaboration ou le choix d'un programme ciblant les pères, certaines modalités semblent favoriser la participation des personnes visées et maintenir leur engagement. Il existe des conditions facilitantes qui permettent de surmonter certains des obstacles énumérés plus haut. En voici les principales.

7.3.1 Approche de groupe

En contexte francophone minoritaire, l'approche de groupe est préférable à une intervention individuelle auprès des pères. Bien que certains auteurs (Raikes, Summers et Roggman, 2005) constatent que les pères sont plus présents dans les programmes de visites à domicile, nous estimons que l'on doit privilégier la participation à un groupe, car elle permet de briser l'isolement, d'élargir le réseau social des francophones et de favoriser la socialisation des enfants en français grâce à l'interaction avec d'autres enfants francophones.

En contexte francophone minoritaire, on doit privilégier la participation à un groupe, car elle permet de briser l'isolement, d'élargir le réseau social des francophones et de favoriser la socialisation des enfants en français.

7.3.2 Horaire des rencontres

Il importe d'établir les horaires des rencontres en fonction de la disponibilité des pères, c'est-à-dire d'offrir les programmes le soir ou la fin de semaine (Anderson et collab., 2002; Breton, 2006; Dubeau, Turcotte et Coutu, 1999; Dulac, 1998; Sirridge, 2001; Turbiville et Marquis, 2001; Turbiville et collab., 2000), car, de façon générale, les pères ne sont pas disponibles pendant le jour sur semaine, moments où se font habituellement les rencontres. Dans l'établissement des horaires, il faut aussi tenir compte de l'âge des enfants dont on exige la participation directe et proposer des horaires qui conviendront aux familles.

Aussi, il faut sensibiliser les employeurs aux besoins des pères d'avoir un horaire flexible, de participer à des activités qui impliquent leur enfant et d'offrir la possibilité de prendre congé pour soigner leur enfant malade ou pour participer à des activités scolaires (Palm et Fagan, 2008).

7.3.3 Fréquence des rencontres

En général, les programmes comportent une série de rencontres ou d'ateliers hebdomadaires. Or, certains pères préfèrent des rencontres plus espacées et dont la structure est flexible. Ils aimeraient être libres d'y participer ou non, pouvoir manquer un atelier. Un père l'a exprimé en ces termes : « *Tu reviens la fois suivante et tu n'as rien manqué d'important. Tu peux encore suivre le groupe* » (Breton et collab., 2009). Mais, l'assiduité est importante à la réussite d'un programme et il s'avère essentiel d'exiger des pères un engagement à assister aux rencontres prévues dans le cadre du programme, particulièrement quand le programme est structuré et vise des résultats précis auxquels sont associés des activités ayant des intentions andragogiques et pédagogiques bien ciblées.

Autre point important concernant la souplesse du programme : il faut avoir de la considération pour les pères ayant la garde partagée de leurs enfants. Si les rencontres étaient offertes toutes les semaines ou toutes les fins de semaine, plusieurs pères ne pourraient y participer en raison des modalités de garde.

7.3.4 Des stratégies de recrutement

Outre l'horaire et la fréquence des rencontres, on doit aussi utiliser des stratégies de recrutement différentes : les pères disent souvent ne pas connaître les services et les programmes offerts dans leur milieu (Breton et collab., 2009; Turbiville et collab., 2000). On peut faciliter le recrutement des pères en les invitant directement (Anderson et collab., 2002; Dulac, 1998; Sirridge, 2001; Turbiville et Marquis, 2001; Turbiville et collab., 2000) et en précisant qu'il s'agit d'activités pour les pères, et non pour les parents, vu que, dans les faits, selon Sirridge (2001), le terme « parent », pour les pères, est synonyme de « mère ». On peut également présenter clairement le programme, ses objectifs et les résultats attendus en utilisant un moyen de communication concret comme une affiche, un dépliant ou une vidéo (Anderson et collab., 2002). Il est aussi recommandé d'utiliser un langage clair et simple dans les communications à l'intention des pères.

On peut faciliter le recrutement des pères en les invitant directement et en précisant qu'il s'agit d'activités pour les pères, et non pour les parents.

Dans le cadre de son enquête visant à approfondir la connaissance de la paternité et de renforcer les pratiques qui soutiennent les pères, le projet de recherche national *Mon père est important parce que...* (Agence de santé publique du Canada, s. d.) a dégagé huit moyens généraux pour recruter les pères. Les voici.

- Le contact direct
Ce mode de recrutement comprend la prise de contact par téléphone, la rencontre des pères sur leur lieu de travail, les contacts individuels lors d'activités ou de services offerts aux mères, par exemple lors de visites à domicile, et, enfin, le recrutement personnalisé au moyen de lettres ou de contacts individuels.
- L'informel
Ce mode de recrutement se fait essentiellement par le bouche à oreille.
- Par les mères
Ce mode de recrutement repose sur la promotion des activités ou des services destinés aux pères auprès des mères qui fréquentent les organismes.
- Par les enfants
Ce mode de recrutement se fait par l'intermédiaire des enfants d'âge scolaire qui reçoivent à l'école une communication destinée à leur père.
- Le contact direct avec les parents
Ce mode de recrutement consiste à envoyer des invitations aux parents indistinctement.

- L'approche famille
Ce mode de recrutement correspond aux directives précisant que les activités et les services sont offerts aux deux parents, ou que le recrutement des pères ne diffère pas de celui des mères.
- Les actions médiatiques ou publicitaires
Ce mode de recrutement, le plus fréquemment utilisé, regroupe toute l'information que véhicule un moyen de communication ou un autre : télévision, radio, journal de quartier, dépliant ou affiche.
- L'aiguillage, les activités ou les programmes
Ce dernier mode de recrutement est aussi fréquemment utilisé. Il consiste, pour les organismes et les institutions partenaires, à orienter les pères vers les activités et les services ainsi qu'à utiliser leurs propres activités et services pour inviter les participants ou les conjoints à participer aux programmes.

7.3.5 Lieu des ateliers

Palm et Fagan (2008) suggèrent différentes stratégies pour créer des lieux physiques plus accueillants pour les pères :

- avoir des toilettes pour les hommes;
- éviter les décors plutôt féminins, notamment la couleur rose et les bordures fleuries;
- offrir des livres qui parlent des pères et qui illustrent les pères dans des situations parentales;
- fournir des jouets comme des voitures et des figurines.

Pour donner aux lieux une couleur « papa », on peut apposer sur les murs des affiches représentant des pères et des enfants en interaction positive (Agence de santé publique du Canada, s. d.).

7.3.6 Animation des ateliers

Une modalité essentielle est l'animation des ateliers par un homme. Toutefois, sur ce point, les résultats des recherches ne sont pas consensuels. Pour les uns, il s'agit d'une condition *sine qua non* (Breton et collab., 2009; Dulac, 1998; Sirridge, 2001), alors que pour d'autres, ce n'est pas si important (Turbiville et Marquis, 2001; Turbiville et collab., 2000). En fait, on doit savoir que l'animation par un homme peut favoriser la modélisation et l'identification à un modèle masculin positif. Cependant, si cela est possible, une coanimation mixte, homme et femme, peut tout autant enrichir l'intervention par un modèle de relation homme-femme de qualité et par la validation des compétences des pères par une femme (Breton et collab., 2009).

L'animation par un homme peut favoriser la modélisation et l'identification à un modèle masculin positif. Une coanimation mixte, homme et femme, peut tout autant enrichir l'intervention par un modèle de relation homme-femme de qualité et par la validation des compétences des pères par une femme.

7.3.7 Type d'activités à mettre en place

Tout d'abord, il est utile de connaître les raisons qui amènent les pères à participer à un programme qui leur est destiné. Une des rares études à avoir évalué scientifiquement un programme pour les pères et leur enfant a documenté les motivations des pères à participer au programme. Parmi celles-ci, mentionnons que la participation des pères était d'abord guidée par le fait qu'ils voulaient avoir du plaisir avec leur enfant et passer un moment particulier avec lui. Ensuite, ils souhaitaient construire une relation père-enfant plus intime. Puis, ils désiraient en apprendre davantage sur la façon d'être un bon père pour ne pas faire les mêmes erreurs que leur propre père, partager leurs expériences avec d'autres pères et donner du temps libre à leur conjointe (McBride et McBride, 1993). Tout cela nous permet de penser que les pères

participent à des activités pour les mêmes raisons que les mères; cependant, c'est la nature des activités à mettre en place qui n'est pas la même.

Dans l'étude québécoise sur les conditions favorables à la participation des pères en intervention précoce (Breton et collab., 2009), les pères qui ont été rencontrés ont mentionné que les activités doivent avoir un but clair et précis et qu'ils doivent en voir l'utilité et savoir ce qu'elles apportent à leur enfant. De plus, les activités doivent engager activement autant le père que l'enfant, dans un contexte ludique. En effet, pour les pères, il est important non seulement que leur enfant ait du plaisir, mais qu'eux aussi en aient tout autant en partageant les activités. Ces résultats font écho à ceux d'autres études qui mettent l'accent sur le fait que les activités doivent être concrètes et qu'elles doivent mettre les participants en action (Sirridge, 2001; Turbiville, Turnbull et Rutherford-Turnbull, 1995; Turbiville et collab., 2000).

Par ailleurs, les pères ont soumis des suggestions pour favoriser l'aspect ludique d'un programme. D'abord, les activités doivent être dynamiques pour que l'enfant et le père bougent et dépensent leur énergie. Ils n'ont rien contre les comptines et le bricolage, mais une fois, ça suffit : « *Après avoir fait un bricolage avec ma fille, ne me demande pas d'en faire un deuxième.*

Les activités doivent être dynamiques pour que l'enfant et le père bougent et dépensent leur énergie.

Un, c'est assez. On va aller jouer dehors à la place. » Ensuite, les activités doivent être variées; elles doivent être différentes non seulement à chaque atelier, mais aussi à l'intérieur d'une même rencontre. Enfin, les activités mises en place doivent pouvoir être reproduites à la maison pour outiller le père dans son quotidien. Toutefois, il faut aussi proposer des activités dont la tenue n'est possible que dans le programme pour favoriser la motivation des pères.

En dernier lieu, il importe de reconnaître les caractéristiques et les besoins particuliers des pères (Anderson et collab., 2002; Breton et collab., 2009; Dubeau et collab., 1999; Dulac, 1998; McBride et McBride, 1993; Sirridge, 2001; Turbiville et collab., 2000). La création d'un groupe de discussion (*focus group*) constitue un excellent moyen d'avoir des conversations avec des pères afin de découvrir leurs besoins et leurs attentes concernant un programme destiné aux pères. Le groupe de discussion peut aussi être utilisé pour lancer le processus de création d'un groupe de pères (Agence de santé publique du Canada, s. d.).

En conclusion, Sirridge (2001) et Dulac (1998) recommandent de se focaliser sur les forces des pères et de valider leurs compétences sans vouloir reproduire les comportements maternels. On ne peut choisir un programme existant et écrire tout simplement « Pour les pères » dans la publicité. Nous devons apprendre à connaître les pères, nous pencher sur leurs besoins et leurs intérêts et adapter le contenu en conséquence.

On ne peut choisir un programme existant et écrire tout simplement « Pour les pères » dans la publicité. Nous devons apprendre à connaître les pères, nous pencher sur leurs besoins et leurs intérêts et adapter le contenu en conséquence.

7.3.8 Intervention dans l'action

Les pères semblent nécessiter un changement dans cette façon de faire. Il ne s'agit plus d'intervenir sur l'action, mais plutôt d'intervenir dans l'action.

Nous savons que les programmes à l'intention des pères ont un but de formation parentale, c'est-à-dire qu'ils visent à outiller le parent pour qu'il développe des pratiques favorables au développement de son enfant. Ainsi, tout programme inclut une dimension formative. Traditionnellement, les interventions par les formateurs et les formatrices se font à part. Après une période parent-enfant, les parents sont amenés à discuter entre eux sur des sujets reliés aux objectifs du programme. Toutefois, les pères semblent nécessiter un changement dans cette façon de faire. Il ne s'agit plus d'intervenir sur l'action, mais plutôt d'intervenir dans l'action.

Bien que dans un programme il y ait des contenus à transmettre à l'intérieur d'une certaine structure préétablie afin d'atteindre les objectifs fixés, il faut également prévoir dans le déroulement des rencontres des moments d'échanges informels entre pères, que ce soit pendant les activités, lors de l'arrivée des participants ou pendant la pause-café : « *Dans mon*

expérience à moi [sic], on se parle plus pendant l'activité. On va se parler entre deux ou trois pères » (Breton et collab., 2009).

À cet égard, le formateur ou la formatrice doit jouer un rôle d'accompagnateur et de facilitateur auprès des pères; il doit éviter d'adopter une attitude d'expert. Par conséquent, les thèmes de formation abordés seront déterminés en consultation avec les pères ou découleront de leurs besoins réels. Les participants ont un savoir et une expérience de vie, et c'est en misant sur leurs forces que le groupe se bâtit et évolue au fil du programme. Il faut éviter l'approche déficitaire qui braque la lentille sur les carences et les faiblesses des pères.

Les participants ont un savoir et une expérience de vie, et c'est en misant sur leurs forces que le groupe se bâtit et évolue au fil du programme. Il faut éviter l'approche déficitaire qui braque la lentille sur les carences et les faiblesses des pères.

D'autre part, l'intervention doit être ancrée dans le moment présent (Breton et collab., 2009; Sirridge, 2001; Turbiville et collab., 1995; Turbiville et collab., 2000) :

Je pense que les gars ont besoin de quelque chose de « *on the spot* » [...] Tu es en train de vivre une situation et je vais t'expliquer ce qui est en train de se faire puis en quoi ce que tu vis là est important dans le développement de ton enfant. (Breton et collab., 2009, p. 198)

En invitant le parent à observer l'impact de son action sur son enfant et à réfléchir sur le sens qu'il y donne, le formateur permettrait au parent d'intervenir auprès de son enfant avec une compréhension accrue de la portée de ses gestes (Breton et collab., 2009).

Prenons, par exemple, un formateur ou une formatrice qui, lors d'une rencontre dans un programme de littératie familiale, observe un père en train de regarder un livre avec sa fille en suivant le texte avec le doigt. Dans un contexte traditionnel, le formateur ou la formatrice prendrait note mentalement de cette observation pour en tenir compte au moment de discuter du sens de la lecture avec le groupe de parents. Dans un contexte d'intervention ancrée dans le présent, le formateur ou la formatrice s'approcherait de la dyade et complimenterait le père en lui expliquant que, en suivant le texte avec le doigt, il montre à sa fille le sens (de gauche à droite) de la lecture. L'intervention est bonifiée, puisqu'elle est hautement contextualisée. Il s'agit d'une stratégie d'intervention qui s'apparente à l'approche andragogique de l'apprentissage expérientiel.

7.4 Quelques exemples d'initiatives, de projets et de programmes pour les pères

Les modèles d'intervention qui ciblent la population masculine sont relativement peu nombreux par comparaison avec la multitude de programmes qualifiés pour les deux parents.

Bien que les efforts se multiplient pour concevoir et offrir des programmes destinés aux pères, les modèles d'intervention qui ciblent la population masculine sont relativement peu nombreux par comparaison avec la multitude de programmes qualifiés pour les deux parents. Comme nous l'avons constaté antérieurement, la réalité est que les programmes dits universels sont en grande partie conçus surtout pour attirer les mères et répondre à leurs besoins.

Dans notre recension des écrits, nous avons trouvé peu de programmes destinés aux pères qui obéissent à nos critères. Pour la COFA, un programme de littératie familiale de qualité doit répondre à tous les critères suivants, ou du moins à plusieurs :

- Viser des objectifs andragogiques et pédagogiques clairs et proposer des activités en lien avec les objectifs.
- Comporter un manuel d'accompagnement.
- Tenir compte du contexte particulier des francophones vivant en milieu minoritaire (aspects linguistiques, culturels et identitaires).
- Présenter de la cohérence entre les objectifs et la cible visée.

En outre, plusieurs des programmes que nous avons recensés ne traitent pas que de la littératie familiale, objet principal de la recherche. Par ailleurs, peu de programmes ont été évalués de façon rigoureuse, de sorte que nous ne pouvons juger de leur efficacité. Aussi, il manque des informations essentielles sur les programmes. Pour tous ces motifs, on ne peut choisir de programmes tels quels, mais il est indiqué de s'en inspirer pour mieux cibler les stratégies d'intervention à mettre en place auprès des pères.

En contrepartie, notre recherche nous a permis de trouver une variété d'initiatives et de projets dans le domaine de la littératie familiale pour illustrer la créativité et la diversité des moyens utilisés pour joindre une clientèle masculine, même s'il n'était pas dans notre mandat de recenser la totalité des initiatives, des projets et des programmes.

Dans la présente section, nous voulons d'abord faire un tour d'horizon des programmes s'adressant aux pères en présentant des exemples classés selon l'âge des enfants, un thème particulier ou une situation familiale particulière. Ensuite, nous présenterons plus en détail quatre programmes et projets : un de la Turquie, un des États-Unis et deux du Québec. Nous avons choisi ces programmes et projets parce que nous disposions de plus d'informations à leur sujet et qu'ils constituent des exemples d'intervention auprès de pères d'enfants d'âge préscolaire et scolaire.

7.4.1 Tour d'horizon d'initiatives, de projets et de programmes de littératie familiale pour les pères

Nous avons répertorié plusieurs organismes qui aident les pères à acquérir des compétences parentales en vue de développer la littératie chez leurs enfants. Nous avons pris connaissance de leurs expériences en la matière, que nous résumons ci-après.

7.4.1.1 Initiatives, projets et programmes généraux comportant la dimension « littératie familiale »

Les exemples qui suivent proviennent du Royaume-Uni.

En Écosse, le programme *Blokes and Their Kids in Books* sensibilise les pères à l'impact qu'ils peuvent avoir sur la lecture que font leurs enfants et cherche à rendre les pères confiants d'influencer leurs enfants positivement. La publicité cible les milieux de travail afin que tous les employés de sexe masculin prennent conscience de l'importance de lire avec leurs enfants et petits-enfants. Une bibliothèque mobile et une librairie en ligne favorisent l'accès aux livres (National Literacy Trust, 2009).

La publicité cible les milieux de travail afin que tous les employés de sexe masculin prennent conscience de l'importance de lire avec leurs enfants et petits-enfants.

It's a Man Thing est un programme britannique offert depuis 1999 par l'organisme ContinYou. Il consiste à envoyer aux écoles primaires une trousse comprenant trois livres pour adultes et pour enfants, un journal de bord de lecture, un journal qui permet de noter les visites à la bibliothèque, une fiche pour écrire le titre des livres préférés, un stylo et une cassette qui contient des poèmes, des histoires pour toute la famille et des comptines. Ce programme de dix semaines a pour but d'encourager les pères à lire avec leurs enfants. L'évaluation de ce programme a montré que de nombreux pères ressentent la pression de fournir un soutien financier à la famille, que le soutien affectif est perçu comme la responsabilité des mères et que le programme contribue positivement à changer ces perceptions. Les moments de lecture partagée rapprochent les pères de leurs enfants (National Literacy Trust, 2009).

Le programme *Storysacks* comprend des trousseaux sur une trentaine de thématiques différentes qui ciblent les garçons de 8 et de 9 ans ayant de la difficulté à lire. Chaque trousse comprend une série de livres sur le thème auxquels on ajoute une œuvre de non-fiction pour enfants, des activités connexes pour les enfants ainsi qu'une revue pour adultes, le tout présenté dans un sac sport. Les pères et les frères plus âgés sont particulièrement intéressés au contenu des trousseaux (National Literacy Trust, 2009).

7.4.1.2 Initiative impliquant les pères dans des programmes préscolaires

À Rochester, dans l'État de New York, le *Florence S. Brown Pre-K Program* organise chaque mois deux rencontres pour les pères. Une a lieu à l'heure du dîner, la deuxième, en soirée. Le but de cette initiative est d'amener les pères à passer du temps dans la salle de classe de leur enfant à la prématernelle et d'aider le centre en réparant des jouets ou l'équipement dans la cour (TeachersFirst.com, s. d.).

7.4.1.3 Initiatives, projets et programmes impliquant des pères dans les écoles

Le National Literacy Trust, au Royaume-Uni, offre un programme qui s'intitule *Reading Champions Dads*. Mis en œuvre dans les écoles primaires et secondaires, ce programme vise à encourager les pères et autres adultes de sexe masculin à lire avec les garçons. Les pères peuvent être mis en nomination et recevoir une reconnaissance (National Literacy Trust, 2009).

Aux États-Unis, plusieurs initiatives cherchent à encourager les pères à s'engager dans le milieu scolaire. Le programme *WATCH D.O.G.S. (Dads of Great Students)*, mis en œuvre par le National Center for Fathering, a été lancé en Arizona par un père en réaction à des actes de violence commis dans une école en 1998. Plus de 1 500 programmes dans 36 États américains ont été mis sur pied depuis dans des écoles allant de la maternelle jusqu'à la 12^e année. Le programme invite les pères, les grands-pères, les oncles et autres figures paternelles à devenir bénévoles à l'école pendant l'année scolaire. Les hommes peuvent s'inscrire lors d'événements spéciaux, comme le « Dads N Donuts » et la « Dads and Kids Pizza Night ». Ils sont coordonnés par un bénévole qui travaille de concert avec l'administration de l'école à la planification de la contribution des bénévoles, qui varie selon les besoins : surveillance pendant l'heure du lunch et à l'heure des autobus, aide aux devoirs dans la salle de classe à de petits groupes d'élèves, par exemple. Un sondage auprès des écoles participantes a démontré que, depuis la mise sur pied du programme, les écoles avaient constaté une participation accrue des pères, que ce soit dans les rencontres parents-enseignants, dans les activités de bénévolat et au conseil parent-école. Le programme contribue à créer un environnement scolaire sécuritaire et positif (National Center for Fathering, 2007).

R.E.A.D. to Kids – Reconnecting Education and Dads est un projet de l'Urban Fathering Project, à Kansas City, au Missouri. Cette activité aide les pères à développer un programme de lecture pour leurs enfants. Plus de 450 pères dans 12 écoles ont participé au programme la première année (TeachersFirst, s. d.).

Au Royaume-Uni, de nombreuses écoles innovent pour amener les pères à s'impliquer dans la vie scolaire de leur enfant. En voici quelques exemples :

Share for Dads, programme conçu par l'organisme ContinYou, permet à une dizaine de pères de diverses origines ethniques de se réunir à l'école tous les vendredis matin. Par ce programme, on cherche à créer des modèles masculins positifs et à donner aux pères une vitrine sur la vie scolaire de leurs enfants âgés de 3 à 7 ans. Certaines séances se font avec les enfants à la sortie de leur salle de classe. Le contenu est axé sur le curriculum scolaire et sur la façon dont les pères peuvent contribuer à la poursuite du travail à la maison. Les activités s'inspirent souvent des traditions ethniques et culturelles des participants. Les pères ont demandé à apprendre à utiliser un ordinateur et un logiciel de traitement de texte, ce qui leur permet de comprendre ce que leurs enfants font avec un ordinateur et de taper eux-mêmes des poèmes et des chansons pour enfants qu'ils partagent avec leurs enfants après l'école. Les pères font eux-mêmes le recrutement, et les enfants invitent leur père à participer. La composition du groupe change continuellement, et les activités tiennent compte des différentes langues parlées et des divers niveaux de littératie au sein du groupe. Deux femmes agissent comme coanimatrices (Fatherhood Institute, s. d.).

Les activités s'inspirent souvent des traditions ethniques et culturelles des participants. Les pères ont demandé à apprendre à utiliser un ordinateur et un logiciel de traitement de texte.

Un enseignant dans une école du sud de Londres invite tous les pères de ses élèves à le rencontrer dans une salle au-dessus du pub local une fois par mois, tout en ciblant particulièrement les pères des enfants qui ont des difficultés à l'école. Il a observé que les pères ont peur d'aller à l'école et qu'ils estiment que c'est le travail de la mère, surtout au primaire. Un programme a émergé de ces rencontres : *Dads Matter* amène des pères à accepter de se fixer des buts comme faire la lecture à leur enfant chaque jour et l'aider à faire ses devoirs. Certains pères apportent régulièrement une aide précieuse en salle de classe. L'enseignant organise pour les pères des ateliers en soirée sur divers aspects du curriculum et explore avec eux leurs contributions possibles : signer les devoirs, lire avec les enfants ou se rendre à l'école (National Literacy Trust, 2009).

Le *Father Inclusion Project* comporte plusieurs volets pour renforcer l'engagement paternel dans l'apprentissage scolaire. Le degré de scolarité et le niveau de littératie des pères sont très variables. Vingt pères, y compris des pères non résidents et autres figures masculines que le père, participent au *Behaviour Improvement Project*. Les pères peuvent venir à l'école en tout temps. L'intervention se fait sur une base individuelle avec les pères qui ont peu ou pas de liens avec leur enfant. L'activité *Bring Dad to School Day*, qui s'est tenue vers la fête des Pères, a attiré plus de 100 pères (soit les deux tiers des pères des 430 élèves). Ils ont pu visiter l'école, parler aux enseignantes et enseignants et travailler avec leur enfant. Les pères recevaient un certificat pour leur participation. Certains pères ont négocié un congé payé par leur employeur pour pouvoir y assister (Fatherhood Institute, s. d.).

Dans le cadre du programme *Super Dads*, plus de 20 pères et leurs enfants participent régulièrement à des activités conjointes à l'école (bricolage, technologie et sports) (Fatherhood Institute, s. d.).

7.4.1.4 Initiatives, projets et programmes axés sur la littératie et les sports

À Malte, un programme destiné aux pères, *Hilti-in-Sports*, construit autour d'activités sportives telles que le football (soccer) et les arts martiaux, s'intègre dans une stratégie plus globale de littératie familiale (Meli, 2005). Dans ce programme, la participation des pères est obligatoire, et la réponse initiale a été très positive. Ce programme n'est plus offert et aucune évaluation officielle des résultats n'a été faite (Spiteri et Camilleri, s. d.; réponse au sondage, 5 mai 2009).

À Lancashire, en Angleterre, le programme *Dads and Lads* axé sur les sports repose sur un partenariat familles-écoles-bibliothèques publiques. Chaque semaine, les enfants âgés de 4 à 13 ans apportent à la maison de l'équipement sportif de l'école pour pratiquer ce sport avec leur père, de même qu'un livre ou un poème. Un autre projet, *Howzat!*, conçu autour du sport du croquet, permet aux pères et aux fils d'emprunter une trousse pour s'adonner à ce sport. En plus de la pratique du sport, les activités font la promotion de la littératie. Les garçons doivent lire des articles sur les matchs et faire de la recherche sur ce sport sur Internet. Ce volet est très populaire auprès des familles asiatiques (National Literacy Trust, 2009).

Chaque semaine, les enfants âgés de 4 à 13 ans apportent à la maison de l'équipement sportif de l'école pour pratiquer ce sport avec leur père, de même qu'un livre ou un poème.

7.4.1.5 Initiatives, projets et programmes impliquant les bibliothèques publiques

Les exemples qui suivent proviennent tous du Royaume-Uni.

Les bibliothèques de la ville de Manchester ont organisé une journée familiale sur le croquet intitulée *Booked* à laquelle étaient invités des vedettes sportives ainsi que des écrivains et des journalistes qui ont fait carrière dans le monde du sport.

Dans le cadre du programme *Reading Champions*, une bibliothèque offre des sessions pères-enfants de style « *drop-in* ». Pour inciter les familles à participer, la bibliothèque remet gratuitement aux familles des livres et des jouets en fonction du nombre de livres que les pères et leurs enfants lisent ensemble.

Dans l'initiative *Batcave*, des pères ont construit bénévolement dans une bibliothèque une caverne pour chauves-souris afin de créer un environnement dans lequel ils pourraient lire des livres et raconter des histoires aux enfants. L'idée pourrait être adaptée au milieu scolaire ou mener à la transformation d'autres objets dans le but de créer une ambiance propice à la lecture.

Dans le cadre de l'initiative *Family Learning and Libraries*, dans le comté de Cumbria, six bibliothèques ont organisé, en collaboration avec un centre de formation pour adultes, des ateliers pour les parents d'enfants âgés de 7 ans et plus au cours de la *Family Learning Week*. Les pères ont participé en grand nombre à ces ateliers dont l'objectif était de construire un robot de toutes pièces. Ce sujet a été choisi parce qu'il était susceptible d'intéresser les pères. Les ateliers ont été offerts le dimanche pour permettre une plus grande participation des pères et faciliter la participation des pères séparés et divorcés qui ont la garde de leurs enfants les fins de semaine.

Les pères ont participé en grand nombre à ces ateliers dont l'objectif était de construire un robot de toutes pièces. Les ateliers ont été offerts le dimanche pour permettre une plus grande participation des pères et faciliter la participation des pères séparés et divorcés qui ont la garde de leurs enfants les fins de semaine.

7.4.1.6 Initiatives, projets et programmes auprès des pères incarcérés

Les exemples qui suivent proviennent du Royaume-Uni (National Literacy Trust, 2009).

L'organisme Safe Ground offre des programmes appelés *Family Man* et *Fathers Inside* qui ont recours aux arts dramatiques et à des œuvres de fiction pour transmettre aux pères incarcérés des enseignements sur les compétences parentales et les relations familiales.

The Big Book Share, programme offert dans le cadre d'un partenariat entre The Reading Agency (organisme sans but lucratif qui a pour mission d'encourager la lecture) et les bibliothèques, incite les détenus à partager des livres avec leurs enfants.

Story Dads, projet coordonné par différentes agences au sein des prisons (bibliothèques, secteur de l'éducation, bénévoles), permet aux prisonniers d'enregistrer des histoires qu'ils lisent à voix haute et qui sont ensuite envoyées à leurs enfants.

Keeping Up with the Children est un programme conçu pour aider les parents à soutenir leurs enfants dans le développement de compétences en littératie et en numératie. Il est offert par la Basic Skills Agency dans les prisons et les agences responsables des personnes en libération conditionnelle.

7.4.2 Description détaillée de quatre programmes et projets de littératie familiale ou ayant une dimension « littératie familiale » et ciblant les pères

Nous avons choisi d'approfondir quatre programmes et projets en provenance de la Turquie, des États-Unis et du Québec, car ils contiennent, à notre avis, certains éléments touchant l'implication des pères dans la littératie familiale qui pourraient être applicables dans les contextes franco-ontarien et franco-canadien. Il est à noter que certains de ces programmes n'ont pas été évalués sur le plan scientifique.

Nous verrons que le programme turc est très structuré; il a joint jusqu'à présent des milliers de pères. Il intervient directement auprès des pères et les enfants en tirent les bénéfices indirectement. Les compétences, les attitudes et les comportements que les pères développent dans ce programme peuvent profiter aux enfants d'âge préscolaire et scolaire.

Le programme américain est essentiellement un club de lecture. Il est de courte durée et il prévoit la participation directe des pères et des enfants. Le programme cible les pères ayant des enfants d'âge préscolaire et scolaire.

Le programme québécois *Un père pour apprendre* consiste principalement en une stratégie d'intervention pour la valorisation de la paternité qui comprend plusieurs volets, dont la participation des pères dans le développement et les apprentissages de leurs enfants. Dans certaines étapes de la stratégie, seuls les enfants sont impliqués directement; dans d'autres, ce sont les pères et les enfants qui participent directement.

Quant aux cercles de lecture pères-fils de la région de Rimouski, il s'agit d'une composante d'un projet de recherche visant à améliorer les compétences des garçons en lecture. Tant les pères que les fils sont impliqués directement.

7.4.2.1 Programmes de l'AÇEV⁸ (Turquie)

Il n'existe pas de système officiel d'éducation de la petite enfance en Turquie. Fondée en 1993, l'AÇEV (Mother Child Education Foundation) a mis en place des programmes de littératie familiale à l'échelle nationale et dans d'autres pays européens et du Moyen-Orient. Jusqu'à présent, ces programmes ont atteint 300 000 apprenants et apprenantes et 3 500 animateurs et animatrices. Le principal programme de l'AÇEV, *Mother Child Education Program* (MOCEP), a pour objectif de préparer l'enfant à l'école. Ce programme à l'intention des mères s'échelonne sur 25 semaines; c'est le programme auquel participent le plus de personnes.

Les femmes qui approfondissaient leurs connaissances sur le développement de l'enfant ont constaté que les pères ne les appuyaient pas lorsqu'elles mettaient les leçons qu'elles avaient apprises en application.

L'idée d'offrir un programme pour les pères vient des participantes au MOCEP. En effet, les femmes qui approfondissaient leurs connaissances sur le développement de l'enfant ont constaté que les pères ne les appuyaient pas lorsqu'elles mettaient les leçons qu'elles avaient apprises en application. Elles disaient aux organisateurs du MOCEP qu'il fallait un programme pour les pères. L'AÇEV a d'abord hésité à mettre sur pied un tel programme parce qu'elle ne croyait pas que les pères turcs, qui vivent dans une société patriarcale, y

participeraient. L'organisme, qui avait comme principe théorique qu'il faut prendre l'enfant dans son contexte global et qu'il faut inclure le père dans ce contexte, a donc mis sur pied deux programmes ciblant les pères, le deuxième étant bâti sur le premier : *Father Support Program* et *It's Nice to Be a Father*.

Father Support Program

Le but du *Father Support Program* est de sensibiliser les pères au développement de l'enfant et à l'importance de son éducation. Le programme aide les pères à améliorer leurs compétences en communication avec les enfants et à adopter des approches plus ouvertes à la parentalité. Les pères apprennent aussi à faire certaines activités de lecture et d'écriture. Le programme met en lumière l'importance de passer plus de temps avec les enfants et vise à amener les pères à adopter un style parental plus démocratique et moins autoritaire.

La participation est gratuite et volontaire. Les pères qui ont des enfants de 3 à 6 ans et de 6 à 11 ans constituent les groupes cibles. Les enfants participent au programme indirectement. Chaque groupe compte environ 15 pères qui se réunissent une fois par semaine, généralement en soirée ou pendant la fin de semaine. Dans la première partie de la rencontre, les pères partagent leurs expériences en lien avec le thème présenté la semaine précédente. Puis, les formateurs leur présentent un contenu sur le thème de la semaine.

⁸ Sources : AÇEV Mother Child Education Foundation <http://www.acev.org/educationdetail.php?id=20&lang=en>. Questionnaire rempli par Deniz Doğruöz, Father Support Department-Education Specialist, AÇEV.

Les groupes sont animés par des bénévoles ayant suivi une formation d'animateur-formateur de dix jours. La plupart sont des enseignants. Le programme est offert dans les écoles et les centres d'éducation publique, en collaboration avec des partenaires des secteurs de l'éducation formelle et informelle. Lors des rencontres hebdomadaires de 90 minutes, on aborde les sujets suivants :

1. Contact/Introduction
2. Le rôle du père, son importance et son impact sur l'enfant
3. Les styles parentaux
4. Accepter le comportement de l'enfant et l'écoute active
5. I-Langage (communication par le regard)
6. Méthodes de discipline positives 1
7. Méthodes de discipline positives 2
8. Stades de développement et développement physique des enfants
9. Développement cognitif et importance de la lecture
10. Développement social
11. Développement émotionnel
12. Importance du jeu
13. Généralisation de ce qui a été appris

Depuis peu, on a intégré au programme, à mi-parcours, une rencontre destinée aux mères seulement. Lors de cette séance, on traite, entre autres, de l'importance de la coopération père-mère dans la parentalité. Chaque semaine, les mères reçoivent une lettre décrivant les sujets qui ont été abordés avec le père.

Chaque semaine, les mères reçoivent une lettre décrivant les sujets qui ont été abordés avec le père.

Les groupes de pères sont formés au début de chaque semestre scolaire, généralement en octobre et en février. On évite d'offrir des rencontres pendant le ramadan. Depuis sa création en 1996, 13 421 pères répartis dans 1 173 groupes ont participé au programme. L'AÇEV estime qu'il a atteint indirectement au moins 26 842 enfants dans 34 provinces de la Turquie.

En plus d'avoir procédé à une évaluation quantitative et qualitative du programme, l'AÇEV consulte continuellement les pères et les animateurs-formateurs. Selon ces deux sources, le programme engendre chez les pères les répercussions suivantes :

- la diminution de l'approche traditionnelle et autoritaire dans les pratiques éducatives parentales;
- l'amélioration de la communication avec l'enfant et la conjointe et de la tolérance envers eux;
- la diminution de la discipline utilisant des méthodes coercitives;
- l'augmentation du temps passé avec l'enfant;
- une plus grande acceptation de l'individualité de l'enfant;
- une autonomie et un sens des responsabilités accrus chez l'enfant.

Le programme a subi des modifications depuis son lancement, en 1996, en réaction au rapport d'évaluation et à la suite de la rétroaction des animateurs-formateurs et des pères (questionnaire de Deniz Doğruöz, 2009). Au début, le programme durait cinq semaines. On a augmenté sa durée à 12 semaines, puis à 15 semaines, pour ensuite la réduire à 13 semaines et maintenant, si l'on se fonde sur la rétroaction obtenue sur le terrain, la durée idéale serait de 10 ou de 11 semaines.

Le recrutement se fait par les animateurs-formateurs lors d'une rencontre qu'ils organisent à l'école pour les pères.

Le recrutement se fait par les animateurs-formateurs lors d'une rencontre qu'ils organisent à l'école pour les pères. Ce sont les enfants dans les classes qui jouent au facteur et remettent à leur père une lettre l'invitant à assister à cette rencontre. Cette méthode fonctionne bien, car ce sont les enfants qui rappellent aux pères de

participer à la rencontre.

Un des défis à relever consiste à adapter le programme pour les pères peu scolarisés qui habitent dans les régions rurales. Un autre défi concerne le financement pour payer les salaires du personnel, la formation résidentielle de dix jours pour les animateurs-formateurs, les collations, l'impression et autres éléments du programme, ainsi que les rencontres annuelles des animateurs-formateurs.

Une stratégie qui fonctionne bien avec les pères, c'est de les amener d'abord à se souvenir de leur relation avec leur père. Ils peuvent s'identifier à leur enfant plutôt que d'être sur la défensive par rapport à leur propre comportement. On crée ainsi une ouverture sur le plan émotif, facteur d'importance qui permet de les aider à bénéficier du programme dans son ensemble.

Bien qu'on n'aborde pas l'égalité des sexes de façon explicite, le sujet est soulevé indirectement dans les milieux conservateurs lorsque les hommes sont invités à réfléchir à la responsabilité partagée, à la communication entre conjoints et à la violence conjugale. Ces discussions ont amené des changements positifs, mais il est important d'anticiper et de gérer les répercussions que le fait d'aborder ces sujets peut engendrer.

It's Nice to Be a Father

Le programme *It's Nice to Be a Father* consiste en des documentaires diffusés à la télévision. Les émissions sont montées à partir d'entrevues « micros-trottoirs » avec les pères, les mères et les enfants qui ont participé directement ou indirectement au *Father Support Program*. Les témoignages sont suivis d'une discussion sur le sujet de l'émission par un groupe d'experts. Ces émissions permettent de valoriser la place des pères dans l'éducation des enfants dans la société turque et visent à éduquer les familles sur les étapes du développement de l'enfant, ainsi que sur les caractéristiques d'une relation de qualité avec l'enfant.

On a constaté une augmentation significative du nombre de pères qui se sont inscrits au *Father Support Program* à la suite de la diffusion des documentaires.

7.4.2.2 FRED (*Fathers Reading Every Day*)⁹ (États-Unis)

Développé par une agence éducative affiliée au Texas A&M University System, le programme *FRED* encourage les pères, les grands-pères et autres modèles masculins à lire chaque jour avec les enfants. On vise ainsi à contribuer au développement des compétences en littératie des enfants et à améliorer la relation père-enfant. À l'origine, le programme ciblait les pères d'enfants d'âge préscolaire, mais il peut être facilement adapté pour les enfants fréquentant une école primaire. Il peut être implanté en collaboration avec les programmes *Even Start*, *Head Start* et *Early Head Start*, les garderies, les bibliothèques publiques et les bibliothèques scolaires.

Le programme *FRED* est structuré de façon à encourager la lecture durant 15 minutes par jour pendant les deux premières semaines et durant 30 minutes par jour pendant les deux dernières semaines.

Le programme *FRED*, qui s'échelonne sur quatre semaines, est structuré de façon à encourager la lecture durant 15 minutes par jour pendant les deux premières semaines et durant 30 minutes par jour pendant les deux dernières semaines. Les pères sont invités à inscrire dans un journal le nombre de minutes qu'ils lisent avec leurs enfants et le nombre de livres qu'ils lisent. Le père et son

enfant sont libres de choisir les livres et le lieu où se fera la lecture. Les concepteurs du programme ont émis l'hypothèse qu'une telle liberté de choix, en plus de la courte durée de l'engagement envers le programme, allait encourager les pères à participer au programme jusqu'à la fin et à s'inscrire à d'autres programmes semblables offerts dans la communauté.

La sélection des livres se fait par le père et son enfant à partir d'une liste que suggèrent les facilitateurs du programme. On offre également au père une liste de suggestions sur la façon de lire avec son enfant.

⁹ Source : Green (2003).

Le programme prévoit peu de rencontres entre les facilitateurs et les participants. Une première rencontre sert à l'inscription au programme et à la remise de l'information et des ressources de base. Cette importante première rencontre de 30 minutes comprend également des présentations sur l'importance de la lecture et de la participation du père au développement de l'enfant. Pendant la séance d'information, les enfants participent à des activités structurées.

La deuxième rencontre a lieu à la fin des quatre semaines. Les participants sont invités avec leur famille à venir célébrer la fin du programme. Les pères et les enfants partagent leurs expériences, notamment en parlant des livres qu'ils ont lus, en recommandant certains et en expliquant pourquoi tous devraient les lire, ainsi que les expériences relationnelles qu'ils ont vécues. Ils remettent leur journal de lecture, et chaque dyade père-enfant reçoit un certificat de participation. Une évaluation écrite permet aux participants de réfléchir sur le processus et de décrire les impacts du programme.

Le programme contient du matériel pour les facilitateurs et du matériel pour les participants. Les facilitateurs reçoivent un guide (*FRED Leader's Guide*) qui comprend une introduction au programme et des stratégies d'implantation. On leur donne aussi, sous format électronique, des fiches d'inscription et un canevas pour suivre l'organisation des rencontres (lieu, date, heure).

Le matériel pour les participants est conçu pour attirer les pères et les enfants. Les illustrations montrent des hommes et des enfants de différents âges et de différentes origines ethniques et raciales dans des situations de lecture. Le matériel est disponible en anglais et en espagnol. Chaque dyade (homme et enfant) reçoit un guide du père (*Father's Guide*) qui contient un message de bienvenue et une introduction au programme *FRED*. Le guide comprend aussi des informations expliquant la façon de lire avec son enfant et l'importance de lire avec lui, deux listes de livres et le journal de lecture. Les listes de livres offrent une grande variété de titres organisés selon l'auteur, le titre du livre et l'âge auquel il s'adresse.

Le programme *FRED* peut être modifié pour répondre aux besoins de groupes cibles diversifiés. Lorsque le père n'a pas de contact avec l'enfant, il peut être remplacé par une présence masculine positive.

7.4.2.3 Un père pour apprendre¹⁰ (Québec)

Le projet *Un père pour apprendre*, qui s'étend sur deux ans, contient une série d'activités et d'outils qui ont pour but de stimuler l'engagement des pères dans le développement et la réussite scolaire de leurs enfants. Les activités du projet sont coordonnées par le Comité régional pour la promotion de la paternité dans Lanaudière (région située au Nord de Montréal) qui est constitué d'intervenantes et d'intervenants des réseaux de la santé et de l'éducation, ainsi que du milieu communautaire.

Le projet *Un père pour apprendre* contient une série d'activités et d'outils qui ont pour but de stimuler l'engagement des pères dans le développement et la réussite scolaire de leurs enfants.

Le programme vise le développement global de l'enfant et sa réussite scolaire en poursuivant, entre autres, les objectifs suivants :

- renforcer le lien père-enfant;
- promouvoir, auprès des pères, l'importance de leur rôle dans le développement de leur enfant, et plus particulièrement dans sa réussite scolaire.

Il cherche également à accroître la sensibilisation aux divers rôles que jouent les pères dans la communauté en visant les buts suivants :

- amener une meilleure reconnaissance du rôle du père dans la société afin qu'il puisse jouer son rôle avec plus d'aisance;
- sensibiliser le personnel des écoles à l'importance du père et à une approche plus adaptée à la réalité masculine.

¹⁰ Sources : Site Web *Un père pour apprendre* <http://unperepourapprendre.rvpaternite.org/projet.htm>. Entrevue avec Luc Ferland le 13 mai 2009.

Le développement du programme et son implantation sont fortement ancrés dans une collaboration communautaire. D'une part, la participation des partenaires en provenance des différents groupes clés, tels le milieu scolaire et le regroupement des municipalités sous la tutelle du Comité régional pour la promotion de la paternité, permet un lieu de convergence des besoins et des idées dans le développement des modalités du projet. Le comité de gestion se compose de huit représentants des divers partenaires. De plus, les activités choisies obligent la participation des directions d'école et du personnel enseignant. Le projet va également chercher de nombreux partenaires financiers, par exemple la Fédération des caisses populaires, les syndicats, les commerçants et les fondations. Tout au long du projet, on prévoit une série d'activités distinctes et complémentaires.

Le déroulement de la stratégie

La stratégie comprend une série de cafés-rencontres avec les pères. Une soixantaine de pères ont participé à neuf rencontres sur diverses thématiques. Les pères étaient invités à réfléchir sur leur présence en lien avec le développement et les apprentissages de leur enfant et à partager leurs idées avec les autres. Parmi les questions abordées, mentionnons les suivantes : Qu'est-ce que vous aimez apprendre à vos enfants? Qu'est-ce que vos enfants aiment apprendre de vous? Votre façon de faire est-elle différente de celle de la mère? Si oui, en quoi l'est-elle? L'école, pour vous, est-ce important? Comment voyez-vous votre rôle?

Qu'est-ce que vous aimez apprendre à vos enfants? Qu'est-ce que vos enfants aiment apprendre de vous? Votre façon de faire est-elle différente de celle de la mère? Si oui, en quoi l'est-elle? L'école, pour vous, est-ce important? Comment voyez-vous votre rôle?

Au cours de la première année de la stratégie, chaque élève du primaire a été invité à réaliser une création artistique (dessin, texte, photo, etc.) exprimant l'importance de la présence de son père dans ses apprentissages. Les activités de création ont été coordonnées par les enseignantes et les enseignants et se sont déroulées dans le contexte scolaire. Les œuvres ont été présentées aux pères dans le cadre de la célébration de la fête des Pères.

On a formé un comité composé de pères pour choisir la meilleure œuvre dans chaque salle de classe. Chaque classe devait également organiser un événement spécial pour la remise des prix et la présentation des créations. Ainsi, une classe a monté une exposition des créations et a invité les pères à visiter l'école pour voir les œuvres. Une autre a organisé un avant-midi père-enfant. Une troisième a invité un chansonnier. Ce volet a amené la participation de 450 enseignants et enseignantes, de 8 700 élèves âgés de 5 à 12 ans et de plus de 500 pères.

Par ailleurs, on a demandé aux maisons de la famille d'organiser une activité dans la communauté pour joindre les pères. Dans une communauté, on a fait une soirée père-enfant en invitant les jeunes qui éprouvent de la difficulté à l'école. La soirée a débuté vers 18 h par une visite des pompiers. Les enfants ont ensuite joué un match de hockey dans le gymnase de l'école pendant que les pères regardaient un documentaire sur le rôle du père à l'école. Ensuite, tous ont été invités à regarder un match de hockey ensemble à la télévision. Pendant les entractes, pères et enfants sont retournés au gymnase pour jouer au hockey.

Dans une autre communauté, les élèves ont invité les pères à un souper dans la salle de classe. Après le souper, les enfants ont fait visiter l'école aux pères. Dans une troisième communauté, un conférencier est venu parler du rôle du père dans l'éducation des enfants. La faible participation des pères à cette activité nous donne à penser que ce type d'activité intéresse peu les pères.

Dans la deuxième année, on a mis l'accent sur la création et la diffusion d'outils de promotion de la paternité. Ainsi, les meilleures créations des élèves ont été publiées dans un calendrier. Le calendrier comprend également des éléments de sensibilisation tels que des exemples d'activités que le père peut faire avec ses enfants ou des explications sur l'importance du père dans l'apprentissage de l'enfant. On a également confectionné d'autres objets faisant la promotion de la paternité à partir des créations des enfants (p. ex., recueil de textes et photos,

affiches), qu'on a distribués et exposés dans des endroits publics, notamment dans les écoles, les bibliothèques municipales et les lieux d'exposition.

Une journée régionale a eu lieu à l'automne 2009. Au programme : la formation d'intervenants et d'intervenantes sur différents aspects qui touchent la paternité, le lancement d'outils de promotion et la diffusion des résultats d'une recherche menée dans le cadre du projet portant, entre autres, sur la perception que les pères ont de leur rôle dans le développement de leur enfant.

Les pères se préoccupent plus de ce que vit l'enfant à l'école que de ce qu'il y apprend.

Une évaluation de ce projet était en cours au moment de la rédaction de ce rapport et les résultats seront rendus publics au printemps 2010. Toutefois, on a commencé à tirer des constats fondés sur des observations. Par exemple, on a observé que les pères se préoccupent plus de ce que vit l'enfant à l'école que de ce qu'il y apprend. Selon les responsables d'*Un père pour apprendre*, il faut éviter de faire des activités à caractère scolaire dans les programmes s'adressant aux pères. Il est plutôt conseillé de miser sur le jeu et des activités ludiques pour attirer les pères, et de glisser l'information sur la paternité pendant ces activités.

Nous estimons que le programme *Un père pour apprendre* est d'abord et avant tout une stratégie globale et intégrée de valorisation de la paternité; ce n'est pas un programme de littératie familiale comme nous l'avons décrit précédemment. Cela dit, plusieurs des éléments présentés peuvent être adaptés à un programme de littératie familiale.

7.4.2.4 Cercles de lecture pères-fils (Québec)¹¹

Au Québec, un projet de recherche s'étendant sur cinq ans et portant sur la réussite scolaire des garçons en lecture et en écriture a permis d'expérimenter plusieurs approches auprès des garçons, y compris les *cercles de lecture pères-fils*. Les activités ont été réalisées dans trois écoles de milieux défavorisés avec la collaboration de Formation Clef Mitis/Neigette, organisme d'alphabétisation et de formation de Rimouski. On a choisi les élèves à risque d'échec parce que le taux de décrochage dans ces écoles est très élevé et que l'écart entre les garçons et les filles s'accroît considérablement à partir de la 4^e année du primaire. Une trentaine de garçons de 9 à 13 ans, de la 4^e année du primaire jusqu'à la 2^e année du secondaire ont participé à la recherche.

Par les cercles de lecture pères-fils, les chercheurs Jean-Yves Lévesque et Nathalie Lavoie, de l'Université du Québec à Rimouski, voulaient privilégier la participation directe des parents et des enfants, parce que ce type de programme ou d'initiative en littératie familiale est considéré comme étant parmi les plus efficaces pour augmenter le niveau d'alphabétisme des participants. Ils voulaient également que le programme soit accessible aux parents défavorisés, qu'il respecte et développe les capacités de lecture et d'écriture que possèdent déjà les familles et qu'il mise sur les forces et les capacités des participants.

Lors d'un cercle de lecture familial, chaque père était placé en dyade avec son fils. Tous les participants étaient invités à lire le même support écrit qu'ils avaient préalablement choisi. Ils devaient par la suite s'acquitter, toujours en dyade, d'une mission de lecture, c'est-à-dire de réaliser plusieurs tâches qui exigeaient que le père et le fils échangent entre eux des idées sur leurs lectures. Après avoir lu le même texte, ils devaient participer, toutes les deux semaines, à une discussion de groupe sur les lectures de chaque famille. Un guide d'animation des cercles de lecture a été produit.

Lors d'un cercle de lecture familial, chaque père était placé en dyade avec son fils. Tous les participants étaient invités à lire le même support écrit qu'ils avaient préalablement choisi. Ils devaient par la suite s'acquitter, toujours en dyade, d'une mission de lecture.

¹¹ Source : Lévesque, Lavoie et Chénard (2007).

Dans les cercles de lecture pères-fils, on a abordé des thèmes variés et étonnants. En voici quelques exemples :

- Pourquoi tel camion est-il meilleur qu'un autre?
- Est-ce que la bande dessinée *Astérix et Cléopâtre* est meilleure que le film?
- À quel animal mon père (ou mon fils) ressemble-t-il le plus?
- Qu'est-ce qui est le plus intrigant dans un conte de Fred Pellerin?

Les stratégies de recrutement des pères se sont avérées également intéressantes. Non seulement les responsables du programme ont fait la promotion des activités, mais ils ont aussi organisé le programme pour que sa structure permette une implication directe des pères dans l'élaboration des cercles de lecture. Ils ont déployé les différentes stratégies de recrutement qui suivent :

- envoi d'une invitation à une rencontre de groupe à tous les parents;
- rencontre individuelle de chaque garçon participant au projet avec son enseignante ou enseignant;
- envoi d'une lettre aux garçons et à leur père (signée par l'enseignante et l'animatrice des cercles de lecture);
- retour par l'enseignante au sujet de la lettre auprès de chaque garçon;
- premier contact téléphonique de l'animatrice avec les pères pour leur présenter l'activité et les inviter à y participer;
- second contact téléphonique de l'animatrice avec les pères afin d'aller chercher davantage de participants;
- première rencontre collective des pères ayant accepté de participer au programme;
- première rencontre pères-fils pour permettre aux participants de faire connaissance et pour préparer le premier cercle de lecture.

Les cercles ont fait découvrir aux jeunes le goût de lire davantage et de nouveaux sujets de lecture, tout en favorisant des échanges père-fils.

En tout, neuf dyades père-fils ont participé aux cercles de lecture. La réponse des pères, modèles importants pour les garçons, a dépassé les espérances des intervenants. Les résultats obtenus soulignent l'importance du père dans le soutien scolaire de son fils. Les cercles ont fait découvrir aux jeunes le goût de lire davantage et de nouveaux sujets de lecture, tout en favorisant des échanges père-fils.

Pour mesurer les changements, les chercheurs ont donné aux garçons un premier questionnaire à remplir qui portait sur leurs conceptions de la lecture et de l'écriture. Chaque année, les parents ont été invités à trois reprises à remplir une grille d'observation sur les habitudes de lecture des garçons à la maison. Pour les pères participant aux cercles de lecture, un questionnaire visait à connaître leurs champs d'intérêt et leurs habitudes de lecture, de même que leur perception d'eux-mêmes en tant que modèles de lecture. Les pères et les garçons ayant participé aux cercles de lecture pères-fils ont aussi répondu à des questionnaires au début et à la fin sur les échanges père-fils qui visaient à vérifier si les pères et les fils discutaient de lecture ensemble et à connaître la perception qu'avaient les garçons de leur père en tant que modèle de lecteur. À la fin des activités du cercle, chaque dyade père-fils a été rencontrée en entrevue.

Des résultats observés entre le début et la fin de l'étude, il y en a deux principaux qui se dégagent. Le premier, c'est que l'intérêt des garçons pour la lecture a augmenté dans le cadre de cette recherche-action. On a observé ce qui suit :

- les garçons variaient leurs lectures, ne lisaient plus seulement leurs manuels scolaires et des bandes dessinées, mais aussi des textes informatifs et des romans;
- ils lisaient davantage à l'école et à la maison;
- ils étaient plus engagés dans leurs lectures;
- ils comprenaient mieux ce qu'ils lisaient.

Le second, c'est que les garçons avaient amélioré leur habileté à discuter de leurs lectures pour les raisons suivantes :

- ils se sentaient plus compétents pour discuter d'un livre;
- ils parlaient davantage avec leurs parents des livres qu'ils lisaient;
- ils étaient plus attentifs pendant les périodes de lecture à haute voix;
- ils considéraient que la bibliothèque était un monde invitant pour eux.

La recherche, qui comprenait plusieurs composantes autres que les cercles de lecture, visait également à comparer les cohortes de garçons de 2003 à 2007 aux cohortes de 1994 à 1998 ayant fréquenté les mêmes écoles. Les résultats révèlent que 84 % des premiers ont été admis au secondaire dans des programmes réguliers, comparativement à 52 % pour les seconds. De plus, on a noté une diminution du nombre de garçons en cheminement particulier (49 % comparativement à 16 %) ou ayant redoublé au primaire ou au secondaire (43 % comparativement à 28 %).

7.5 Conclusion

Les pères sont très peu présents dans les programmes de littératie familiale. Ce constat porte à penser que la conception et la mise en œuvre de programmes à l'intention des pères ainsi que le recrutement doivent se faire différemment, si l'on veut de meilleurs résultats. Nous avons repéré plusieurs conditions facilitantes pour recruter les pères et maintenir leur engagement dans les programmes. Bien qu'il n'existe que peu de programmes de littératie qui répondent aux critères de la COFA pour un programme de qualité applicable en milieu minoritaire, nous avons relevé dans la recension des écrits divers exemples d'initiatives, de projets et de programmes pour les pères dont certains éléments pourraient être adaptés aux contextes franco-ontarien et franco-canadien.



Le présent chapitre vise à proposer des éléments de solution en réponse aux défis que nous avons définis antérieurement. Nous débiterons par une brève synthèse des résultats de notre recherche exploratoire, suivie d'un survol des facteurs de réussite pouvant guider la conception et la mise en œuvre d'un programme de qualité à l'intention des pères. Nous terminerons ce chapitre en proposant un cadre d'intervention et un inventaire des pratiques exemplaires afin de guider les choix et les décisions dans les étapes ultérieures du projet.

8.1 Synthèse des constats de la recherche exploratoire

Nous résumons ici les principaux éléments que nous avons abordés dans les chapitres précédents. La présente recherche découle du constat que très peu de pères ont participé à des programmes de littératie familiale dans le cadre de l'étude de l'impact de la littératie familiale sur les familles vivant en milieu minoritaire de la Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario, maintenant la Coalition ontarienne de formation des adultes (COFA). D'autres études ont fait état du même phénomène.

Au terme de cette recherche exploratoire, nous croyons que nous avons atteint deux des cinq objectifs du projet *Améliorer la littératie familiale, un père à la fois* au moyen du présent rapport et de la rencontre de validation tenue les 2 et 3 septembre 2009 avec les collaborateurs responsables de la mise en œuvre des programmes ciblant la participation des pères. Ces deux objectifs sont les suivants :

- Augmenter les connaissances sur les conditions gagnantes pour augmenter le nombre de pères qui participent à un programme de littératie familiale.
- Accroître, par divers moyens, le partage des connaissances entre les organismes qui œuvrent en littératie familiale et d'autres groupes d'intérêt.

Nous avons constaté, dans la revue de la littérature sur la littératie familiale, que la définition de « littératie familiale » continue de se transformer depuis les années 1980. Ce terme remplace de plus en plus l'expression « alphabétisation familiale » parce qu'on le considère moins restrictif. La définition que nous avons retenue aux fins de la recherche place le parent ou l'adulte significatif dans la vie de l'enfant dans un rôle de premier éducateur de l'enfant. À cet égard, tous les membres de la famille influencent les valeurs et les attitudes de l'enfant face à l'écrit. Par ailleurs, en Ontario français, la majorité des programmes de littératie familiale offerts tendent à cibler la participation directe des parents et la participation directe des enfants.

Tous les membres de la famille influencent les valeurs et les attitudes de l'enfant face à l'écrit.

Les études que nous avons recensées montrent que les programmes de littératie familiale ont des impacts positifs sur le développement langagier, culturel et identitaire des familles. En milieu francophone minoritaire, ces programmes contribuent à valoriser la langue française et la culture francophone. L'approche des littératies multiples que nous préconisons permet de reconnaître les apports des littératies personnelle, scolaire, communautaire et critique et s'appuie sur les forces des parents.

Le profil sociodémographique des familles franco-ontariennes a révélé d'importantes disparités régionales en ce qui concerne la concentration des francophones, la diversité au sein de la francophonie et l'accès à des institutions et à des services en français. Comme la majorité des élèves franco-ontariens grandissent maintenant dans des familles exogames où un seul parent parle le français, l'école de langue française et la famille jouent un rôle clé dans le taux de conservation de la langue, car, avec les services destinés à la petite enfance, ils constituent les principaux lieux de socialisation en français pour les enfants.

Il est important de tenir compte, dans la conception des programmes de littératie familiale, du fait que près de la moitié des francophones susceptibles d'avoir des enfants de 3 à 8 ans (les groupes d'âge ciblés par les programmes) ont un faible niveau de littératie; ils se classent aux niveaux 1 et 2 des cinq niveaux de littératie établis par l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes. Par voie de conséquence, les Franco-Ontariens sont issus d'une culture orale et ils préfèrent des ressources utilisant un langage simple soutenu par des indices visuels.

Les Franco-Ontariens sont issus d'une culture orale et ils préfèrent des ressources utilisant un langage simple soutenu par des indices visuels.

Dans notre revue de l'évolution de la paternité, nous avons constaté que le rôle et la place du père sont en constante mutation depuis une quarantaine d'années. À titre d'exemple, une famille monoparentale sur cinq est maintenant dirigée par le père. Le divorce et la séparation amènent plus souvent qu'auparavant la garde partagée des enfants dans laquelle le père doit s'impliquer. Il ne fait aucun doute que le père d'aujourd'hui exerce un rôle de plus en plus actif comme parent, en ayant une identité et des façons de faire qui le distinguent de la mère.

D'autre part, les études révèlent que le père développe une relation d'attachement avec l'enfant plus par le jeu physique que par les soins donnés à l'enfant. La relation parent-enfant se construit autour de deux pôles : la sécurité et l'exploration. Tous les parents peuvent se situer sur ce continuum, et il est essentiel pour l'enfant que soient assumés ces deux rôles parentaux. De façon générale, la fonction paternelle facilite l'ouverture au monde et encourage l'enfant à explorer, alors que la fonction maternelle cherche surtout à assurer la sécurité de l'enfant. Le modèle écosystémique de Bronfenbrenner que nous avons présenté en lien avec les littératies multiples a permis d'apprécier la complexité de la réalité des pères dans les familles et d'alimenter les pistes d'intervention.

Les bienfaits de l'engagement paternel sont bien documentés. En voici un bref rappel. Les enfants dont le père s'implique activement dans leur développement ont un rendement scolaire supérieur et de meilleures habiletés langagières et sociales. Sur le plan des caractéristiques individuelles, ces enfants ont une meilleure estime d'eux-mêmes, démontrent une plus grande capacité d'autocontrôle et peuvent mieux gérer leur agressivité.

En examinant l'implication paternelle dans la littératie familiale, nous avons d'abord étudié la participation du père dans le développement de l'éveil à la lecture et à l'écriture. Plusieurs recherches ont démontré que les pratiques parentales d'éveil à la lecture et à l'écriture chez les enfants d'âge préscolaire affectaient favorablement le développement des habiletés de lecture et d'écriture et prédisaient ultimement la réussite éducative. Peu d'études se sont attardées au rôle du père dans l'éveil à l'écrit de l'enfant. Il ressort de ces recherches embryonnaires que le père souhaite une relation plus intime avec son enfant et désire l'aider dans sa préparation à l'école.

Les pères tendent à privilégier des « littératies non traditionnelles », c'est-à-dire d'autres façons de transmettre des savoirs qui vont au-delà des pratiques courantes de la lecture et de l'écriture. Par conséquent, le père aura plus recours à des écrits sur l'environnement et sur la vie quotidienne ou à des activités sportives, de plein air, de construction, de mécanique, d'informatique, par exemple. Ces littératies non traditionnelles sont peu reconnues et peu valorisées dans la plupart des milieux scolaires.

En ce qui concerne la participation du père dans l'accompagnement scolaire, les recherches ont révélé que, dans de nombreuses familles, cette fonction est assumée par la mère. Cependant, lorsque le père choisit de participer au suivi scolaire sur une base quotidienne ou régulière et aux activités organisées par le milieu scolaire, il le fait différemment de la mère, et sa contribution s'avère bénéfique quant au développement cognitif, social et émotionnel de l'enfant. Les enfants dont le père est engagé réussissent mieux et ont une attitude positive envers l'école. Ils sont moins susceptibles de redoubler et leur taux d'absentéisme, de renvoi et de décrochage scolaire est réduit. Comme l'absence du père entraîne des conséquences négatives sur le développement de l'enfant, les écoles tentent de plus en plus de stimuler l'engagement paternel chez les pères non résidents.

Comme l'absence du père entraîne des conséquences négatives sur le développement de l'enfant, les écoles tentent de plus en plus de stimuler l'engagement paternel chez les pères non résidents.

Dans l'ensemble des pays occidentaux, les garçons font face à plus de défis que les filles sur le plan de la compréhension de l'écrit, fondement de l'apprentissage dans toutes les disciplines scolaires. Cet écart a des conséquences sur la persévérance dans les études et les aspirations professionnelles chez les garçons. Des initiatives innovantes pour favoriser une implication plus grande des pères et pour faire découvrir aux garçons le goût de la lecture sont en émergence.

8.2 Résultats des questions de recherche

La recherche que nous avons réalisée portait sur la question générale suivante : **Quelles stratégies d'intervention en littératie familiale ciblant les pères obtiennent des impacts positifs sur les familles?** En l'absence de programmes de littératie familiale ciblant les pères en Ontario français, il a été nécessaire d'élargir la recherche à l'échelle internationale pour repérer, au chapitre 7, des stratégies d'intervention qui ont fait leurs preuves. Ainsi, nous avons répertorié plusieurs exemples de stratégies utilisées dans divers pays pour impliquer les pères dans des activités de littératie familiale.

Tout au long de notre étude, nous avons tenté de répondre aux cinq sous-questions de la recherche. Premièrement, nous avons cerné les **raisons** pour lesquelles les pères sont si souvent absents des programmes de littératie familiale. Parmi les nombreux obstacles à leur participation, mentionnons le manque de confiance en eux, le niveau de littératie et de scolarité des pères, les horaires de travail et les pratiques institutionnelles qui empêchent les pères de s'impliquer, le partage stéréotypé des tâches où la mère est souvent la principale responsable des soins donnés aux enfants, le personnel et le fonctionnement à prédominance féminine des écoles et des services pour la petite enfance, la méfiance à l'égard des services d'aide, ainsi que le divorce, la séparation et la garde partagée.

Deuxièmement, comme nous l'avons vu dans la synthèse présentée un peu plus haut, les **avantages** d'impliquer les pères dans l'éveil à la lecture et à l'écriture et dans l'accompagnement scolaire de l'enfant sont multiples et durables.

Troisièmement, en ce qui a trait aux **objectifs visés** par une intervention auprès des pères, les littératies multiples (scolaire, personnelle, communautaire et critique) constituent une approche qui permet d'aborder la littératie familiale sous plusieurs angles et ainsi de formuler des objectifs précis. Nous avons énoncé les objectifs en nous appuyant sur une revue internationale des impacts des programmes de littératie familiale sur les parents, les enfants, les familles et les communautés. Ils sont présentés dans le cadre d'intervention que nous proposons ci-après.

Quatrièmement, nous avons examiné les **stratégies d'intervention les plus efficaces** pour impliquer les pères dans des activités d'éveil à la lecture et à l'écriture et d'accompagnement scolaire, que ce soit dans des programmes de littératie familiale ou à la maison. Nous proposons diverses conditions facilitantes pour surmonter certains des obstacles à la participation des pères. Elles se rapportent à l'approche de groupe, à l'horaire et à la fréquence

des rencontres, au recrutement, au lieu et à l'animation des ateliers ainsi qu'au type d'activités à mettre en place pour susciter la participation des pères et la maintenir. Nous préconisons l'intervention dans l'action, avec des moments d'échanges informels entre pères. Le formateur a un rôle d'accompagnateur et de facilitateur. Les stratégies d'intervention que nous jugeons les plus efficaces sont reprises dans les pratiques exemplaires que nous proposons dans le présent chapitre.

Enfin, il a été impossible de repérer dans notre étude des **modèles de programmes** de littératie familiale qui ont réussi à impliquer les pères et que la COFA pourrait adopter tels quels. Certes, nous avons trouvé une variété d'initiatives, de projets et de programmes ayant joint les pères, mais certains ne traitent de littératie familiale que de façon indirecte, d'autres n'ont pas été évalués de façon rigoureuse et, pour certains programmes, il manque des informations essentielles. En résumé, la totalité des programmes ne répondent pas aux critères de la COFA définissant un programme de qualité. De plus, plusieurs des facettes de ces programmes ne sont pas adaptées aux réalités de l'Ontario français et du Canada français. Toutefois, nous avons tiré de l'étude plus approfondie de quatre programmes et d'un tour d'horizon de projets et d'initiatives à l'échelle internationale divers éléments que nous avons intégrés dans le cadre d'intervention et les pratiques exemplaires.

8.3 Facteurs de réussite

Dans le cadre de notre recension des écrits, nous avons dégagé divers éléments dont il est important de tenir compte dans la conception et la mise en œuvre de programmes de littératie familiale satisfaisant les intérêts et les besoins des pères. Nous présentons ci-après ces éléments sous forme de facteurs de réussite ou de critères de qualité.

8.3.1 Facteurs de réussite des programmes satisfaisant aux intérêts et aux besoins des pères

Dans leur rapport *Sur le terrain des pères*, Dubeau, Clément et Chamberland (2005) ont dégagé d'une étude de 32 projets portant sur l'implication des pères des facteurs de réussite éprouvés en matière d'évaluation de programmes. Ces facteurs ont été repris et détaillés dans la trousse d'outils du projet *Mon père est important parce que...* (Agence de santé publique du Canada, s. d., p. 53). Les voici.

1. **Un cadre conceptuel clairement défini** – Le cadre de référence doit être explicite. Les membres de l'équipe prennent le temps d'examiner ensemble le cadre conceptuel des programmes d'intervention avant d'entreprendre les projets, et ils continuent d'appliquer cette règle pendant toute la durée des projets.
2. **Des interventions alimentées par les transitions** – Les transitions importantes que vivent les pères sont prises en compte pendant la planification des programmes et des activités, et l'on accorde une attention particulière aux défis qui accompagnent ces transitions.
3. **Une stratégie efficace de recrutement** – Le recrutement traditionnel est abandonné au profit d'une approche plus proactive. Si les pères ne viennent pas d'eux-mêmes, sortez et allez les chercher.
4. **Une approche adaptée à la réalité spécifique des pères** – Les projets débouchent sur une approche souple et non officielle qui met l'accent sur les forces des pères. Accordez-leur de l'importance et laissez de la place au plaisir.

Si les pères ne viennent pas d'eux-mêmes, sortez et allez les chercher.

5. **Des interventions qui font la promotion de l'habilitation des pères** – Les pères participent à chaque étape des projets, de la planification des activités à l'évaluation. Les praticiens doivent agir d'abord comme guides pendant que les pères prennent eux-mêmes en charge les projets.
6. **Un leadership fort et respecté** – Les praticiens peuvent compter sur plusieurs leaders passionnés prêts à les défendre.
7. **L'intégration d'activités dans l'environnement immédiat des pères** – Les projets atteignent les pères et leurs enfants dans les milieux où ils évoluent au quotidien (à la maison, au travail, à l'école, dans les milieux récréatifs ou dans les garderies), et ces milieux sont utilisés comme bases d'intervention.
8. **Des interventions intensives auprès des pères les plus vulnérables** – Les projets offrent une gamme d'activités qui permettent d'atteindre les pères les plus vulnérables d'une manière intensive et soutenue dans différentes sphères de leur vie. Ces activités doivent se dérouler dans un contexte de constance et de continuité, et surtout en présence du même responsable du projet.
9. **Des campagnes de sensibilisation du public** – Les employés organisent des activités de sensibilisation ou y participent, ou ils conçoivent des outils promotionnels visant à renforcer l'opinion publique.
10. **Des pressions et des actions politiques (lobbying)** – Des gens peuvent influencer indirectement les décideurs ou s'associer aux personnes qui désirent faire avancer la cause sociale des pères.
11. **Des objectifs et des stratégies d'action multiples** – On met en place des activités qui ciblent simultanément les pères et leur famille, de même que leur environnement immédiat et élargi.
12. **Du soutien organisationnel** – Les projets ont l'appui d'un organisme parapluie dont la mission s'harmonise avec les objectifs des projets et dont les ressources, la clientèle et le réseau de partenaires peuvent servir.
13. **Un réseau de soutien pour les employés des projets** – Les projets offrent des activités qui appuient leurs employés, à la condition que les administrateurs des organismes qui les embauchent soient favorables à la promotion de l'engagement paternel.
14. **Des partenariats de qualité** – Les promoteurs du projet collaborent avec des partenaires de différentes disciplines parce qu'ils pourraient ainsi réagir à toute une gamme de besoins des pères dans le contexte fructueux d'un dialogue et au bénéfice de tous.
15. **Financement stable et diversifié** – Les sources de financement sont diversifiées, les partenaires partagent leurs ressources et les sources de financement assurent un soutien à long terme.
16. **Évaluation rigoureuse du programme** – On met en place, avec le soutien de chercheurs, un dispositif rigoureux visant à analyser les données et à produire une évaluation utile.

Par ailleurs, dans le chapitre 5 sur l'évolution de la paternité et le rôle et la place du père, nous avons fait état du fait que la recherche sur la paternité et les programmes à l'intention des pères sont des phénomènes relativement récents. Dans le cadre d'une revue d'une trentaine de programmes destinés aux pères (*fatherhood programs*) dans des domaines comme l'engagement paternel, les compétences parentales, la prévention et la réduction des risques ainsi que l'employabilité, Bronte-Tinkew et ses collaborateurs (2007) ont retenu neuf programmes qu'ils jugeaient efficaces et qu'ils considéraient comme des « modèles » à suivre. Ces programmes avaient dix caractéristiques en commun qui sont applicables dans la conception et la mise en œuvre de programmes à l'intention des pères. Voici un résumé des stratégies que recommandent ces auteurs :

1. Utilisez des modèles de programmes qui ont fait leurs preuves en démontrant qu'ils étaient efficaces et qui ont été repris auprès de pères ayant des caractéristiques semblables à celles des pères dont vous souhaitez la participation.
2. Choisissez des formateurs qui croient au programme et qui ont une solide expérience dans le domaine; offrez-leur une formation initiale et continue ainsi que du mentorat.
3. Mettez en œuvre le programme en vous assurant de suivre fidèlement le modèle original. S'il faut adapter le programme, assurez-vous que les modifications ne compromettent pas l'intégrité des éléments essentiels du modèle.
4. Utilisez des modèles de programmes qui ont un fondement théorique et des approches qui ont été jugées efficaces pour impliquer les pères.
5. Prévoyez suffisamment de temps pour mener à terme de façon adéquate les activités centrales du programme. Les programmes offerts sur une période d'au moins deux mois donnent des résultats plus satisfaisants qu'un programme de plus courte durée.
6. Ayez recours à des mesures incitatives pour motiver les pères et les familles à participer au programme.
7. Soyez créatif dans vos efforts de publicité et de recrutement. Allez là où se trouvent les pères.
8. Rendez les programmes accueillants pour les pères (*father-friendly*).
9. Déterminez seulement un petit nombre de résultats à atteindre afin de maximiser vos impacts et établissez des objectifs clairs.
10. Utilisez des méthodes et du matériel d'enseignement et d'animation appropriés aux pères et aux cultures des populations ciblées. Tentez, par votre intervention, de répondre aux besoins individuels des pères.

Les programmes offerts sur une période d'au moins deux mois donnent des résultats plus satisfaisants qu'un programme de plus courte durée.

8.3.2 Critères de qualité pour les programmes de littératie familiale

Dans son *Guide de pratiques exemplaires en alphabétisation familiale en contexte francophone minoritaire* (Dionne-Coster, 2007), la Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français propose une liste d'éléments à prendre en considération lorsqu'on veut mettre en œuvre un programme de littératie familiale. Bien que ces critères de qualité ne soient pas propres aux pères, ils sont pertinents puisque, à la base, les programmes qu'implantent les organismes partenaires viseront l'amélioration de la littératie familiale. Cette liste, sous forme de questionnements, est présentée à la figure 7 (Dionne-Coster, 2007, p. 32).

En réalité, plusieurs critères de qualité font appel à nos connaissances en matière d'intervention auprès des pères. En effet, on peut se questionner sur la capacité d'un programme choisi de répondre aux besoins des différents groupes cibles dont le père peut faire partie. De plus, un programme devrait se fonder sur le quotidien, les besoins, les intérêts et les forces des familles; des éléments qui, en partie, diffèrent chez le père et chez la mère. Enfin, les critères de qualité mettent aussi l'accent sur l'importance de tous les membres d'une même famille. Ainsi, même dans un programme universel, il faut s'efforcer d'adapter ses pratiques à la réalité des pères.

Figure 7 : Les critères de qualité d'un programme de littératie familiale

Est-ce que le programme :	Oui	Non
est structuré?	☐	☐
comporte des objectifs d'apprentissage clairs, souples et bien décrits?	☐	☐
comprend un manuel d'accompagnement utile pour les intervenants?	☐	☐
a été modifié pour répondre aux besoins particuliers des différentes clientèles?	☐	☐
est cohérent, c'est-à-dire qu'il ne comprend pas de contradiction entre les objectifs et le type de population visée et entre les objectifs visés et les activités suggérées?	☐	☐
inclut préférentiellement une composante « enfant »?	☐	☐
aide les participants à développer leurs pratiques reliées à l'écrit et à en prendre conscience?	☐	☐
développe la compétence à utiliser l'écrit en français?	☐	☐
valorise la lecture au foyer avec les enfants?	☐	☐
incite les participants à parler en français?	☐	☐
comprend une trousse éducative à apporter à la maison?	☐	☐
comprend les quatre composantes suivantes : l'éducation des adultes, le rôle du parent, la petite enfance, le temps que les parents consacrent à leurs enfants?	☐	☐
inclut une quantité d'heures de travail suffisante et une durée assez longue pour favoriser des changements positifs au sein des familles?	☐	☐
suit les principes de l'andragogie?	☐	☐
se fonde sur le quotidien, les besoins, les préoccupations, les intérêts et les forces des familles?	☐	☐
a un caractère intergénérationnel, prend en considération tous les membres de la famille?	☐	☐
aide les familles à relever le défi du maintien et de l'intégration de la langue, de la culture et de l'identité françaises au sein du foyer?	☐	☐
comprend des activités qui développent les aspects suivants : l'estime de soi, le sens d'appartenance à la francophonie, l'émergence de l'écrit, les quatre savoirs en francophonie, les littératies multiples, le regard critique?	☐	☐
repose sur une planification souple, dans une relation d'égalité entre l'intervenant et le participant?	☐	☐

Somme toute, afin d'élaborer, d'adapter ou de choisir un programme de littératie familiale qui tient compte des caractéristiques des pères, on doit se fonder sur des facteurs de réussite, des critères de qualité et des stratégies qui, une fois juxtaposés, sont d'une complémentarité efficace.

8.4 Cadre d'intervention pour la planification et la mise en œuvre d'un programme de littératie axé sur les besoins des pères

Une fois les bases mises en place, on peut passer à la planification et à l'implantation d'un programme. Toutefois, comme le recommandent plusieurs auteurs (Bronte-Tinkew et collab., 2007; Dionne-Coster, 2007; Dubeau et collab., 2005), cette phase doit être structurée. Le cadre d'intervention qui suit propose des paramètres que la COFA juge essentiels dans la mise sur pied d'un programme de littératie axé sur les pères.

Tableau 10 : Cadre d'intervention proposé aux collaborateurs

Le cadre d'intervention fait état des paramètres essentiels à prendre en compte lors de l'élaboration et de l'implantation de programmes destinés aux pères. Il peut servir de guide aux collaborateurs dans l'élaboration de programmes. Pour plus de détails sur l'application de ces paramètres, se référer à l'inventaire des pratiques exemplaires.

Paramètres	Description
Définition d'un programme de qualité	Le programme de littératie familiale axé sur les besoins et les intérêts des pères doit absolument comporter les éléments suivants : • avoir des objectifs andragogiques et pédagogiques clairs et des activités en lien avec les objectifs; • comporter un manuel d'accompagnement; • tenir compte du contexte particulier des francophones vivant en milieu minoritaire; • faire preuve de cohérence entre les objectifs et la cible visée.
Fondements théoriques du programme	• Les littératies multiples. • Le rôle du père et son implication dans l'éveil à la lecture et à l'écriture et dans l'accompagnement scolaire de son enfant.
But du programme	Contribuer au développement des littératies personnelle, scolaire, communautaire et critique du père, et soutenir celui-ci afin qu'il assume plus aisément son rôle parental et qu'il prenne sa place comme premier éducateur de son enfant, que celui-ci soit d'âge préscolaire ou scolaire.
Cible	• Le programme doit viser le père avant tout. • La mère peut aussi être impliquée directement, si le programme de type « universel » s'adresse autant aux pères qu'aux mères. • Le programme vise la participation directe des enfants dans les groupes d'âge suivants : ○ préscolaire : de 3 à 5 ans; ○ scolaire : de 6 à 8 ans.
Types de programmes	• Le programme doit inclure une intervention directe auprès du père, avec une participation directe ou indirecte de l'enfant. • Le père doit être impliqué directement dans les activités. • La participation directe des enfants est fortement recommandée; toutefois, le programme peut comporter des activités avec les pères qui n'incluent pas les enfants ou des activités de sensibilisation qui visent les enfants seulement.
Classes de programmes	Deux classes de programmes sont admissibles : 1. Programme ciblé : programme de littératie familiale qui s'adresse spécifiquement aux pères et dont le contenu est axé sur les intérêts et les besoins reliés à l'expérience de la paternité. 2. Programme universel : programme de littératie familiale qui s'adresse autant aux pères qu'aux mères et qui vise à augmenter la participation des pères à l'aide d'un contenu qui répond en partie à leurs intérêts et à leurs besoins particuliers, ainsi que de stratégies de recrutement qui ciblent les pères.

Paramètres	Description
Âge des enfants	Les programmes s'adressent aux pères d'enfants d'âge préscolaire (de 3 à 5 ans) ou d'âge scolaire (de 6 à 8 ans). Justification : 1. Les enfants d'âge préscolaire peuvent bénéficier grandement de l'implication du père pour les préparer à l'entrée à l'école et à la 1^{re} année. 2. La participation paternelle dans l'accompagnement des enfants de 6 à 8 ans (soit de la 1^{re} à la 3^e année) favorise considérablement l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, apprentissage qui constitue la base de tous les autres apprentissages et, par conséquent, de la réussite éducative.
Objectifs visés	Les objectifs visés sont en lien avec les littératies multiples. Chacune des activités du programme découle d'un des objectifs énumérés ci-dessous. Le formateur ou la formatrice met l'accent sur les objectifs qui sont les plus appropriés au milieu et qui correspondent aux besoins du groupe cible. Les objectifs visés seront reformulés sous forme d'objectifs d'apprentissage dans l'étape 2 du projet. Littératie scolaire Chez les pères • Augmenter leur participation au développement des compétences en lecture et en écriture de leurs enfants en français. • Améliorer leur compréhension des processus d'alphabétisation, surtout en lien avec l'éveil à l'écrit. • Améliorer leur compréhension des attentes du milieu scolaire concernant les apprentissages de l'enfant et leur soutien parental. Chez les enfants • Améliorer leurs compétences en lecture et en écriture selon leur niveau d'âge. • Chez tous les enfants, mais surtout chez les garçons : ○ augmenter la réussite éducative; ○ valoriser leur expérience scolaire. Littératie personnelle Chez les pères • Augmenter leur sentiment de compétence pour soutenir l'apprentissage de leurs enfants, tant au niveau préscolaire qu'au niveau scolaire. • Être plus conscients de l'importance de vivre en français à la maison. • Mieux connaître les stratégies à mettre en pratique dans leur quotidien pour encourager l'apprentissage du français. • Devenir des modèles en matière d'apprentissage. • Revendiquer des services en français pour leurs enfants et pour eux-mêmes. Chez les enfants • Améliorer leurs compétences linguistiques, en français surtout, mais aussi en anglais et dans d'autres langues. • Augmenter leur confiance en eux. • Développer un sentiment d'appartenance à la langue française. • Développer l'autonomie. • Développer des capacités d'attention et de concentration.

*Littératie communautaire***Chez les pères**

- Être mieux informés sur les ressources en langue française qui existent dans leur milieu.
- Participer davantage au sein des groupes et des activités communautaires.
- Développer de nouvelles amitiés.
- Élargir leur réseau francophone.
- Renforcer les relations familiales, non seulement avec leurs enfants, mais avec d'autres membres de la famille tels que les conjointes et les grands-parents.
- Augmenter leur collaboration avec l'école.

Chez les enfants

- Développer de nouvelles amitiés.
- Acquérir un sentiment d'appartenance à la communauté francophone.
- Participer davantage à des activités en français.
- Être à l'aise dans un programme préscolaire ou scolaire francophone.

Littératie critique

La littératie critique est perçue comme un élément transversal; elle devrait être incluse d'une façon ou d'une autre dans toutes les activités.

Chez les pères

- Prendre conscience de leur identité et trouver leur place au sein de la communauté francophone.
- Mieux reconnaître la nature holistique et complexe de la réalité minoritaire.
- Développer un réflexe et une perspective critique qui aident à comprendre cette réalité.
- Augmenter leur confiance en eux pour qu'ils accomplissent les gestes qui permettront de transformer leur réalité.
- Se reconnaître en tant qu'agents de changement pour eux-mêmes, pour leurs enfants et pour leur communauté.

Chez les enfants

- Se questionner sur leur contexte en vue de mieux comprendre leur identité.
- S'interroger sur la place de la langue française dans leur foyer, à l'école et au sein de la communauté.

Durée

Le programme doit comporter au moins huit rencontres consécutives avec les pères.

Animation

Le programme est animé par un homme (un père de préférence) pour les programmes ciblés et coanimé par un homme et une femme pour les programmes universels. Les formateurs et les formatrices ont de l'expérience en animation de groupe et en formation des adultes et ont une sensibilité à la dimension « père ».

Analyse des besoins

Le programme comporte, comme étape préliminaire, une analyse des besoins des pères menée au moyen de consultations auprès de pères et d'organismes qui offrent des services aux pères.

Partenariats

La détermination des partenaires possibles se fait dès le début, de même que la sollicitation de leur appui.

Évaluation

Le programme sera évalué selon les modalités suivantes :

1. au moyen d'un questionnaire d'entrée auquel les pères devront répondre avant le début du programme;
2. au moyen d'un questionnaire de sortie auquel les pères devront répondre à la fin du programme;
3. par la sollicitation de l'opinion des pères sous forme de rétroaction informelle tout au long du déroulement du programme pour permettre aux formateurs et aux formatrices de procéder aux adaptations nécessaires en cours de route.

8.5 Recommandations sur la mise à l'essai de programmes

Dans la deuxième étape du projet, nous recommandons la production d'une trousse pour faciliter la mise en œuvre d'un programme pour les pères par les organismes collaborateurs. Cette trousse contiendrait les objectifs andragogiques et pédagogiques du programme, une banque d'activités à réaliser pour chaque objectif et du matériel prêt à utiliser.

Dans le contexte franco-ontarien et considérant les objectifs expérimentaux de la COFA dans le cadre de ce projet, nous recommandons la conception et la mise à l'essai de deux programmes à partir des quatre possibilités suivantes :

1. un programme ciblé en contexte préscolaire;
2. un programme universel en contexte préscolaire;
3. un programme ciblé en contexte scolaire;
4. un programme universel en contexte scolaire.

Comme nous prévoyons qu'il pourrait être difficile, dans les régions minoritaires ou très minoritaires, de recruter suffisamment de pères pour former un groupe homogène (programme ciblé), il serait peut-être plus approprié d'offrir dans ces régions des programmes universels à l'intention des mères et des pères qui viseraient une participation accrue des pères et un contenu répondant à leurs besoins et à leurs intérêts.

8.6 Inventaire des pratiques exemplaires

Nous proposons, dans la liste qui suit, un inventaire préliminaire des pratiques exemplaires pour guider l'élaboration et l'implantation d'un programme de littératie familiale axé sur les besoins et les intérêts des pères. Cette liste, présentée dans le tableau 11 sous forme d'aide-mémoire à cocher, contient des conseils pratiques à l'intention des organismes collaborateurs. Les pratiques s'inspirent d'initiatives et de programmes de littératie familiale et de programmes d'intervention auprès des pères que nous avons trouvés dans le cadre de la recension des écrits.

Tableau 11 : Inventaire des pratiques exemplaires

Choix d'un modèle de programme	• Choisissez un des modèles de programme recommandés par la COFA. • Tenez compte, dans votre prise de décision, des résultats de l'analyse des besoins des pères que vous aurez faite au préalable.	
Cibles	• Tout programme doit avant tout assurer la participation du père. • La mère peut aussi être impliquée directement, si le programme de type « universel » s'adresse autant aux pères qu'aux mères. • Ciblez, chez les enfants, les groupes d'âge suivants : ○ préscolaire : de 3 à 5 ans; ○ scolaire : de 6 à 8 ans. • Évitez, dans la mesure du possible, d'accepter dans le programme des enfants qui ne sont pas dans le groupe d'âge ciblé, à moins de pouvoir offrir une halte-garderie ou un service de répit pour les parents qui ne peuvent les faire garder à la maison. • Favorisez la participation directe des enfants, tout en reconnaissant qu'il peut y avoir des activités avec les pères qui n'incluent pas les enfants ou des activités de sensibilisation qui visent les enfants seulement. • Étudiez la possibilité de cibler plus particulièrement les pères et uniquement leur fils.	
Consultation des pères	• Invitez les pères à participer à une discussion de groupe (de préférence dans un lieu où les hommes ont l'habitude de se rassembler) pour connaître leurs besoins, leurs forces et leurs intérêts. • Profitez-en pour voir ce qu'ils pensent de vos idées sur le contenu, les stratégies de recrutement, l'horaire et le lieu des rencontres.	

Partenariats	• Proposez un partenariat aux organismes qui offrent des services aux enfants et qui bénéficieraient de l'implication du père auprès de ceux-ci (p. ex., les centres de la petite enfance, les garderies, les écoles, les conseils scolaires). • Si le programme intervient auprès de pères qui ont des enfants d'âge scolaire, obtenez la collaboration de la direction de l'école et des enseignants et enseignantes. • Sollicitez des dons en nature et en espèces auprès des entreprises qui ont une clientèle principalement masculine et des organismes qui offrent des services aux hommes.	
Animation des rencontres	• Demandez à un homme d'animer les rencontres quand il s'agit d'un programme ciblé pour hommes seulement. • Quand c'est un programme universel, optez pour une coanimation mixte par une femme et un homme. Assurez-vous qu'il existe une bonne chimie entre les deux. • Rappelez aux formateurs et aux formatrices qu'ils n'ont pas à être des experts. Leur rôle est d'être des accompagnateurs et des facilitateurs auprès des pères. • Maintenez le contact avec les pères entre les rencontres par courriel, par téléphone ou par des messages textes.	
Sélection et formation des formateurs et des formatrices	• Choisissez un ou des formateurs et des formatrices qui ont une solide expérience de vie, de l'expérience dans l'animation de groupes et la formation des adultes, ainsi qu'une sensibilité à la dimension « père ». Si un formateur ou une formatrice n'a pas d'expérience, jumelez la personne avec une autre qui a de l'expérience. • Offrez aux formateurs et aux formatrices une formation sur le modèle de programme que vous avez choisi, ainsi qu'une formation sur les besoins, les attentes et les pratiques d'intervention auprès des pères. • Donnez aux formateurs et aux formatrices un soutien continu sous forme de supervision et de mentorat. • Veillez à assurer la constance et la continuité dans l'animation du groupe.	
Recrutement des pères	• Reconnaissez que les pères ne sont pas tous pareils et qu'il peut être nécessaire d'avoir recours à des stratégies différentes pour les recruter. • Passez par l'enfant pour recruter le père en suscitant l'enthousiasme de l'enfant à l'égard de l'implication de son père. • Passez par la mère pour recruter le père. • Prenez contact directement avec le père par des lettres adressées à lui personnellement, des courriels, des messages textes ou des appels téléphoniques. • Faites appel à des pères engagés pour solliciter d'autres pères. • Demandez à des organismes qui offrent des services aux pères de les orienter vers votre programme (p. ex., les centres de santé). • Organisez une activité de sensibilisation générale pour annoncer le programme (p. ex., un match de hockey, la visite d'un véhicule d'incendie). • Offrez des mesures incitatives (p. ex., un souper-pizza, une sortie à la fin du programme).	
Promotion et publicité	• Utilisez le mot « père » (et le mot « mère », s'il y a lieu), plutôt que le mot « parent » dans la publicité. • Faites valoir, dans vos communications avec les pères, que c'est d'abord leur enfant qui bénéficiera de leur implication. • Profitez de votre campagne médiatique pour valoriser la paternité et les bienfaits de l'implication des pères dans le développement et les apprentissages de leurs enfants. • Faites de la publicité dans les lieux où se trouvent les pères (p. ex., les milieux de travail, les installations sportives et récréatives, les groupes communautaires). • Faites preuve de créativité quant aux moyens de faire la promotion (p. ex., vidéo, affiche, dépliant, article dans le journal communautaire). • Utilisez un langage clair et simple dans les communications à l'intention des pères. • Adoptez une approche inclusive pour attirer les pères dans toute leur diversité.	

Horaire des rencontres	• Consultez les pères quant à l'horaire et adaptez l'horaire selon leur disponibilité, l'âge des enfants et les besoins des familles. • Soyez ouvert à l'idée de proposer des rencontres le samedi ou à un autre moment en dehors des heures habituelles (p. ex., en soirée ou lors d'un déjeuner pères-enfants).
Fréquence des rencontres	• Prévoyez entre huit et dix rencontres consécutives. • Consultez les pères sur la fréquence qui leur convient le mieux, en tenant compte des horaires des pères qui ont une garde partagée. • Expliquez aux pères l'importance de l'assiduité et sollicitez leur engagement à assister aux rencontres.
Lieux des rencontres	• Prévoyez deux locaux attenants si les enfants participent directement aux activités. Explorez la possibilité d'avoir accès au local d'une garderie attenante à une école. • Choisissez, dans la mesure du possible, des locaux de couleur neutre et avec des toilettes pour hommes. • Rendez les lieux accueillants, par exemple en apposant sur les murs des affiches montrant une interaction père-enfant positive, en ayant des livres ou des revues sur ou pour les pères et des jouets pour garçons comme des voitures et des figurines. • Offrez certaines activités dans des milieux qui font partie du quotidien des pères. • Aménagez un coin de lecture en transformant des objets habituels (p. ex., un canot, une cache à chasse, une tente, une baignoire sur pattes, une caverne à chauves-souris).
Type d'activités	• Gardez à l'esprit que les pères ont des expériences de vie, des besoins et des intérêts différents de ceux des mères. • Mettez l'accent sur des activités interactives père-enfant qui sont pratiques (<i>hands-on</i>), concrètes et ludiques. • Prévoyez des moments plus dynamiques pour que le père et l'enfant puissent bouger et dépenser leur énergie. • Organisez des activités variées à l'intérieur d'une même rencontre. • Évitez les longues présentations. Optez plutôt pour une intervention dans l'action à travers des activités pratiques et des discussions informelles. • Expliquez le but de chaque activité et son apport pour l'enfant. • Invitez le père à observer l'impact de son action sur son enfant. • Organisez la même activité au début et à la fin du programme pour que le père puisse constater l'évolution chez son enfant. • Offrez des activités qui engagent activement autant le père que l'enfant dans un contexte de jeu et de plaisir. • Donnez aux pères et aux enfants la possibilité de s'amuser ensemble en jouant à un jeu éducatif à l'ordinateur. • Offrez aux pères et aux enfants des solutions de rechange aux livres d'histoire traditionnels (p. ex., des sites Internet, des revues qui intéressent les hommes comme des revues de sport, des projets simples de construction, des livres de non-fiction, des bandes dessinées). • Offrez une collation nutritive. • Sollicitez les pères de participer bénévolement à des activités qui font appel à leurs forces et à leurs intérêts.
Transfert	• Prévoyez des activités que les pères peuvent refaire à la maison et des activités qui peuvent impliquer les autres membres de la famille (p. ex., une trousse à apporter à la maison, une fête familiale). • Encouragez les pères à utiliser des ressources francophones dans la communauté (p. ex., la section française de la bibliothèque publique) en leur présentant ces ressources. • Incitez les pères à participer à des activités communautaires en français.

Rétention	• Au départ, faites remplir aux pères un profil en leur demandant de cocher leurs intérêts et adaptez votre matériel en fonction des sujets qui intéressent les hommes. • Impliquez les pères dès le départ pour qu'ils soient plus aptes à participer et à recruter d'autres pères. • Sollicitez leur avis et leurs idées et engagez-les dans un dialogue. • Confiez-leur de petites tâches en demandant des volontaires. • Valorisez les forces des pères, ainsi que leurs différences. • Établissez un lien de confiance avec les pères.	
Évaluation	• Pour mesurer les impacts du programme sur les pères et les enfants, demandez aux pères de répondre à un questionnaire d'entrée et de sortie. • Sollicitez l'opinion des pères à la fin de chaque rencontre et adaptez au besoin le programme en cours de route. • Faites un retour à la rencontre suivante sur ce qui a été fait à la maison.	

8.7 Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons débuté en présentant un résumé des constats de la recherche exploratoire. Les réponses que nous avons obtenues aux questions de recherche que nous avons énoncées au début de notre projet de recherche nous permettent de croire que nous avons atteint le but du projet. Nous avons formulé des recommandations en ce qui concerne la mise à l'essai de programmes de littératie familiale ciblant ou joignant les pères. Pour faciliter la mise en œuvre du projet, nous avons proposé un cadre d'intervention à l'intention des organismes collaborateurs, ainsi qu'un inventaire des pratiques exemplaires.



L'amélioration de la littératie des familles, un père à la fois, nécessite la compréhension de nombreuses notions, de la littératie familiale aux relations parent-enfant. Pour y parvenir, nous avons fait état, dans les chapitres précédents, des éléments clés qui sont ressortis de nos recherches préliminaires. Ainsi, nous constatons que l'augmentation de la participation des pères dans des programmes de littératie familiale pose plusieurs défis.

En premier lieu, on doit se familiariser avec les concepts de littératie familiale et de littératies multiples, car ces concepts orientent directement les pratiques à mettre de l'avant et nous estimons qu'elles sont pertinentes pour les contextes franco-ontarien et franco-canadien. En deuxième lieu, il est capital de reconnaître les caractéristiques des régions et des familles sur les plans économique, social et linguistique. C'est par cette compréhension du contexte francophone minoritaire que l'on peut choisir des moyens d'action reliés aux besoins et à la réalité de ces familles. En dernier lieu, on ne peut laisser de côté la question de la paternité. En effet, les pères jouent un rôle important dans la famille et leurs contributions au développement de leurs enfants sont uniques. La prise en compte des spécificités reliées à l'expérience de la paternité est également un incontournable dans la mise à l'essai des programmes visant à accroître la participation des pères. Bref, les défis sont là, mais ils ne sont point insurmontables.

Vu l'ampleur du sujet traité, il est évident que ce travail de recherche n'est qu'une première étape dans la réflexion qui se poursuivra tout au long du projet en cours. Les recommandations qui se dégagent de nos observations soutiendront d'abord l'expérimentation de modèles de programmes en contexte franco-ontarien, puis dans d'autres contextes francophones minoritaires au Canada. L'évaluation de ces interventions permettra de vérifier les hypothèses qui sous-tendent ce projet de recherche et d'améliorer les pratiques d'intervention en littératie familiale qui ciblent les pères.



Références bibliographiques

- AÇEV Mother Child Education Foundation. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.acev.org/educationdetail.php?id=28&lang=en>. Consulté le 10 novembre 2009.
- Agence de santé publique du Canada, (s. d.). *Papa : le plus beau métier du monde. Mon père est important parce que...* Site téléaccessible à l'adresse <http://www.monpere.ca/tool-kit-frn.php>. Consulté le 10 novembre 2009.
- Ainsworth, M. D. S., S. M. Bell et D. J. Stayton (1974). « Infant-mother attachment and social development: Socialisation as a product of reciprocal responsiveness to signals », dans M. P. M. Richards (dir.), *The Integration of a Child into a Social World*, New York, Cambridge University Press.
- Allaire, G., J. Michaud, J. Boissonneault, D. Côté et P. Diallo (2005). *Le décrochage au secondaire en Ontario français. Le point de vue des jeunes*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.edu.gov.on.ca/fre/parents/schoolleaversf.pdf>. Consulté le 10 novembre 2009.
- Allen, S., et K. Daly (2007). *The Effects of Father Involvement: An Updated Research Summary of the Evidence*. Document téléaccessible à l'adresse http://fira.ca/cms/documents/29/Effects_of_Father_Involvement.pdf. Consulté le 10 novembre 2009.
- Anderson, E. A., J. K. Kohler et B. L. Letiecq (2002). « Low-income fathers and "Responsible Fatherhood" programs: A qualitative investigation of participants' experiences », *Family Relations*, 51, 148-155.
- Auerbach, E. (1989). « Toward a socio-contextual approach to family literacy », *Harvard Educational Review*, 59, 165-181.
- Baillargeon, D. (2008). *L'engagement des pères : Le rapport 2007-2008 sur la situation et les besoins des familles et des enfants*. Document téléaccessible à l'adresse http://www.rvpaternite.org/fr/paternite/documents/rapp_engagement-peres_web5.pdf. Consulté le 10 novembre 2009.
- Barkany, G. (2007). « Les conseils scolaires de langue française ont le vent dans les voiles », *Pour parler profession* (juin 2007). Document téléaccessible à l'adresse http://www.oct.ca/publications/pour_parler_profession/juin_2007/PAL.asp. Consulté le 10 novembre 2009.
- Belsky, J. (1999). « Interactional and contextual determinants of attachment security », dans J. Cassidy et P. R. Shaver (dir.), *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications*, New York, The Guilford Press.
- Bisson, R. (2006). *Plan de rattrapage en alphabétisation en français : Ontario*, Ottawa (Ontario), Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français. Document interne.

- Bissonnette, M. (2006). « Les littératies multiples dans le cadre de la réunion de travail pour le projet Étude de l'impact », Ottawa (Ontario), Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario. Présentation non publiée.
- Blake, J., S. MacDonald, L. Bayrami, V. Agosta et A. Milian (2006). « Book reading styles in dual-parent and single-mother families », *British Journal of Educational Psychology*, 76, 501-515.
- Bouchard, P. (2004). *Réussite scolaire et dynamiques familiales*. Colloque Tous ensemble pour la réussite (CTREQ), Québec, 24 avril 2004. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.ctreq.qc.ca/docs/activites/colloques-du-ctreq/colloque-2004/747_fr.pdf>. Consulté le 10 novembre 2009.
- Bouchard, P., et J.-C. St-Amant (1997). *Les filles aiment mieux l'école que les gars. Pas surprenant qu'elles réussissent mieux!*, CRIRES. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.ulaval.ca/cpires/pdf/CRIRES8.pdf>>. Consulté le 10 novembre 2009.
- Bourgeois, D., et M. Johnson (2005). *Le printemps de l'éducation promis par l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés*, Ottawa (Ontario), Fédération nationale des conseils scolaires francophones. Document préparatoire au Sommet des intervenants et intervenantes en éducation dans la mise en œuvre de l'article 23 en milieu francophone minoritaire.
- Bowlby, G. (2008). *Taux de décrochage provinciaux – Tendances et conséquences*, Ottawa (Ontario), Statistique Canada. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-x/2005004/8984-fra.htm>>. Consulté le 10 novembre 2009.
- Breton, S. (2007). *La formation parentale au masculin : Considérer les spécificités de la relation entre le père et son jeune enfant*. Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke (Québec).
- Breton, S., G. Puentes-Neuman et D. Paquette (2009). « La formation parentale au masculin pour l'inclusion des pères en intervention précoce », *Revue des sciences de l'éducation*, XXXV(1), 191-209.
- Bronfenbrenner, U. (1994). « Ecological models of human development », dans *International Encyclopedia of Education*, 2^e éd., 3, Oxford, Elsevier.
- Bronte-Tinkew, J., J. Carrano, T. Allen, L. Bowie, K. Mbawa et G. Matthews (2007). *Elements of Promising Practice for Fatherhood Programs: Evidence-Based Research Findings on Programs for Fathers*, Gaithersburg (Maryland), National Responsible Fatherhood Clearinghouse. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.childtrends.org/portalcat.cfm?LID=DFB45E97-8337-4B80-862CB4F1B79193DE>>. Consulté le 10 novembre 2009.
- Brooks, G., K. Pahl, A. Pollard et F. Rees (2008). *Effective and Inclusive Practices in Family Literacy, Language and Numeracy: A Review of Programmes and Practice in the UK and Internationally*, Sheffield (Royaume-Uni), DfBT Education Trust.
- Brunet, L. (2003). *L'alphabétisation familiale : c'est l'affaire de tout le monde*, Ottawa (Ontario), Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario, et Sudbury (Ontario), Centre FORA. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.coalition.on.ca/publications/>>. Consulté le 10 novembre 2009.

- Burgess, A. (2006). *Engaging Fathers in their Children's Learning: Tips for Practitioners*, Fatherhood Institute. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.fatherhoodinstitute.org/index.php?id=12&cID=323>>. Consulté le 10 novembre 2009.
- Burns, S., L. Espinoza et C. E. Snow (2003). « Débuts de la littératie, langue et culture : perspective socioculturelle », *Revue des sciences de l'éducation*, XXIX(1), 75-100.
- Cabrera, N., J. Brooks-Gunn, K. Moore, J. Bronte-Tinkew, T. Halle, N. Reichman et collab. (2004). « The DADS initiative: measuring father involvement in large-scale surveys », dans R. D. Day et M. E. Lamb (dir.), *Conceptualizing and Measuring Father Involvement*, Mahwah (New Jersey), Lawrence Erlbaum Associates.
- Cairney, T., J. Ruge, J. Buchanan, K. Lowe et L. Munsie, (1995). *Developing Partnerships: The Home, School and Community Interface*, Canberra (Australie), DEETYA. Document téléaccessible à l'adresse <http://trevorcairney.com/file_uploads/cgi-lib.28891.1.DevPartners.pdf>. Consulté le 10 novembre 2009.
- Claussen, A. H., et P. M. Crittenden (2000). « Maternal sensitivity », dans A. H. Claussen et P. M. Crittenden (dir.), *The Organization of Attachment Relationships: Maturation, Culture, and Context*, Cambridge (Royaume-Uni), Cambridge University Press.
- Clawley, J., et R. Goldman (2004). *Engaging Fathers: Involving Parents, Raising Achievement*, Londres, Department for Education and Skills. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.teachernet.gov.uk/wholeschool/familyandcommunity/workingwithparents/engagingfathers/>>. Consulté le 10 novembre 2009.
- Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario (2007). *Manuel des politiques de gouvernance. Politique sur l'aménagement linguistique*, Ottawa (Ontario), Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario.
- Coghlan, V., et J. Y. Thériault (2002). *L'apprentissage du français en milieu minoritaire : Une revue documentaire*, Ottawa (Ontario), CIRCEM, Université d'Ottawa. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.sciencesociales.uottawa.ca/circem/pdf/francais.pdf>>. Consulté le 10 novembre 2009.
- Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire Saguenay–Lac-Saint-Jean (s. d.). *L'ABC de la persévérance. Quelques définitions*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.crepas.qc.ca/abc.php?idDetail=1&page=1>>. Consulté le 10 novembre 2009.
- Corbeil, J.-P. (2006). *Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes. Le volet canadien de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes de 2003 (EIACA) : état de la situation chez les minorités de langue officielle*, Ottawa (Ontario), Statistique Canada. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/statscan/eiaca2003/eiaca2003.pdf>>. Consulté le 10 novembre 2009.
- Deslandes, R. (2004). « Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire », *Revue des sciences de l'éducation*, XXX(2), 411-433.
- Deslandes, R., et R. Bertrand (2001). *La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève; une intervention cohérente et des services mieux harmonisés. Rapport de recherche*, Québec (Québec), CQRS/MEQ. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.ulaval.ca/cpires/pdf/rapport.pdf>>. Consulté le 10 novembre 2009.

- Deslauriers, J.-M. (2002). « L'évolution du rôle du père au Québec », *Intervention*, (116), 145-157.
- Diaz, C. J., L. Arthur, B. Beecher et M. McNaught (2000). « Multiple literacies in early childhood: What do families and communities think about their children's early literacy learning? », *The Australian Journal of Language and Literacy*, 23(3), 230-244.
- Dionne-Coster, S. (2006). *Intégration des littératies multiples à une définition de l'alphabétisation familiale en contexte francophone minoritaire*, Ottawa (Ontario), Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français. Document téléaccessible à l'adresse http://www.fcaf.net/documentation/pdf/alphafamiliale/Litteratie_multiples.pdf#search=%22int%E9gration%20des%20litt%E9raties%20multiples%22>. Consulté le 10 novembre 2009.
- Dionne-Coster, S. (2007). *Guide de pratiques exemplaires en alphabétisation familiale en contexte francophone minoritaire*, Ottawa (Ontario), Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.fcaf.net/documentation/pdf/guidepratiquesexemplaires.pdf>>. Consulté le 10 novembre 2009.
- Dix, T. (1992). « Parenting on behalf of the child: Empathic goals in the regulation of responsive parenting », dans I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLisi et J. J. Goodnow (dir.), *Parental Belief Systems: The Psychological Consequences for Children*, 2^e éd., Hillsdale (New Jersey), Lawrence Erlbaum Associates.
- Dubeau, D. (2002). *Portraits des pères*, Ottawa (Ontario), Institut Vanier de la famille. Document téléaccessible à l'adresse http://www.ivfamille.ca/library/cft/fathers_fr.html>. Consulté le 10 novembre 2009.
- Dubeau, D., M.-È. Clément et C. Chamberland (2005). « Le père, une roue du carrosse familial à ne pas oublier! État des recherches québécoises et canadiennes sur la paternité », *Enfances, Familles, Générations*, (3). Document téléaccessible à l'adresse <http://www.erudit.org/revue/efg/2005/v/n3/index.html>>. Consulté le 10 novembre 2009.
- Dubeau, D., G. Turcotte et S. Coutu (1999). « L'intégration des pères dans les pratiques d'intervention auprès des jeunes enfants et de leur famille », *Revue canadienne de psycho-éducation*, 28(2), 265-278.
- Dulac, G. (1998). *Une analyse critique des interventions destinées aux pères*. Communication présentée à La paternité aujourd'hui : Bilan et nouvelles recherches, Université Laval, Québec (Québec).
- Duursma, A. E. (2007). *Parental Bookreading in Low-Income Families: Differences and Similarities Between Fathers and Mothers in Frequency and Style of Reading and the Impact on Children's Language and Literacy Development*. Thèse de doctorat, Harvard University, Boston (Massachusetts).
- Elfert, M. (dir.) (2008). *Family Literacy: A Global Approach to Lifelong Learning. Effective Practices in Family Literacy and Intergenerational Learning around the World*, Hambourg (Allemagne), UNESCO Institute for Lifelong Learning.

- Epstein, J. (s. d.). *Epstein's Framework of Six Types of Involvement (Including: Sample Practices, Challenges, Redefinitions, and Expected Results)*, Baltimore (Maryland), Center for School, Family, and Community Partnerships, John Hopkins University. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cpirc.org/vertical/Sites/%7B95025A21-DD4C-45C2-AE37-D35CA63B7AD9%7D/uploads/%7B1310DD65-F94A-457D-A680-9EE824084458%7D.PDF>>. Consulté le 10 novembre 2009.
- Epstein, J. (1995). « School/family/community partnerships: caring for the children we share », *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-713.
- Fagan, J., et M. Barnett (2003). « The relationship between maternal gatekeeping, paternal competence, mothers' attitudes about the father role, and father involvement », *Journal of Family Issues*, 24, 1020-1043.
- Fatherhood Institute (s. d.). *Case Study (Schools and Learning): Involving Dads in Family Learning*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.fatherhoodinstitute.org/index.php?id=12&cID=861>>. Consulté le 10 novembre 2009.
- Fatherhood Institute (2007). *Research Summary: Father' Influence Over Children's Education*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.fatherhoodinstitute.org/index.php?id=12&cID=583>>. Consulté le 10 novembre 2009.
- Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français – FCAF (2004). *Fondements de l'alphabétisation familiale dans un contexte minoritaire francophone : Manuel de formation à l'intention des intervenants et des gestionnaires*, Ottawa (Ontario), Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français.
- Fingeret, H. A. (1991). « Meaning, experience and literacy », *Adult Basic Education*, 1(1), 4-11.
- Fletcher, K. L., et E. Reese (2005). « Picture book reading with young children: A conceptual framework », *Developmental Review*, 25(1), 64-103.
- Fletcher, R., et K. Dally (2002). *Fathers Involvement in their Children's Literacy Development*, Engaging Fathers Project. Communication présentée à Evolving Literacies, Australian Literacy Educators National Conference, Perth (Australie). Document téléaccessible à l'adresse <http://google.newcastle.edu.au/search?q=cache:63UYbBzi5SQJ:www.newcastle.edu.au/centre/fac/efathers/papers/Fathers%2520involvement%2520with%2520childrens%2520literacy.doc+fathers+involvement+in+their+children's+literacy+development&access=p&output=xml_no_dtd&ie=UTF-8&client=default_frontend&proxystylesheet=default_frontend&oe=UTF-8>. Consulté le 10 novembre 2009.
- Frascarolo, F. (2004). « Paternal involvement in child caregiving and infant sociability », *Infant Mental Health Journal*, 25(6), 509-521.
- Freebody, P. (1996). *Everyday Literacy Practices In and Out of Schools in Low Socio-Economic Status Urban Communities*, Canberra (Australie), DEETYA, National Equity Program for Schools.
- Gadsden, V. L., et P. Bowman (1999). « African American males and the struggle toward responsible fatherhood », dans V. Polite et J. Davis (dir.), *A Continuing Challenge in Times Like These: African American Males in Schools and Society*, New York, Teachers College Press.

- Gadsden, V. L., W. Brooks et J. Jackson (1997). *African American Fathers, Poverty and Learning: Issues in Supporting Children In and Out of School*. Communication présentée à l'assemblée annuelle de l'American Educational Research Association, Chicago (Illinois).
- Garner, R. (2009). « Absentee fathers must be sent their children's school reports », *The Independent* (2 janvier 2009). Document téléaccessible à l'adresse <http://www.independent.co.uk/news/education/education-news/absentee-fathers-must-be-sent-their-childrens-school-reports-1221101.html>. Consulté le 10 novembre 2009.
- Gee, J. P. (1990). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses*, Londres, Falmer Press.
- Giroux, H. A. (1981). *Ideology, Culture and the Process of Schooling*, Londres, Falmer Press.
- Goldman, R. (2005). *Fathers' Involvement in Their Children's Education*, Londres, National Family and Parenting Institute.
- Green, S. (2003). « Involving fathers in family literacy: Outcomes and insights from the Fathers Reading Every Day program », *Family Literacy Forum & Literacy Harvest*, (automne 2003), 34-40. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.lacnyc.org/resources/publications/harvest/HarvestFall03.pdf>. Consulté le 10 novembre 2009.
- Gregg, P., E. Washbrook et l'ALSPAC Study Team (2003). *The Effects of Early Maternal Employment on Child Development in the UK*, CMPO Working Paper No. Series 03/070.
- Grossmann, K. E., et K. Grossmann (1998). « Développement de l'attachement et adaptation psychologique du berceau au tombeau », *Enfance*, 3, 44-68
- Grossmann, K., K. E. Grossmann, E. Fremmer-Bombik, H. Kindler, H. Scheuerer-Englisch et P. Zimmermann (2002). « The uniqueness of the child-father attachment relationship: Fathers' sensitive and challenging play as a pivotal variable in a 16-year longitudinal study », *Social Development*, 11(3), 301-337.
- Guedeney, N., et A. Guedeney (2002). *L'attachement : Concepts et applications*, Paris, Masson.
- Halpern, R. (1990). « Poverty and early childhood parenting: Toward a framework for intervention », *American Journal of Orthopsychiatry*, 60(1), 6-18.
- Henderson, A. T., et K. L. Mapp (2002). *A New Wave of Evidence. The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement. Annual Synthesis 2002*, Austin (Texas), National Center for Family & Community Connections with Schools. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.sedl.org/connections/resources/evidence.pdf>. Consulté le 10 novembre 2009.
- Hutchison, K. (2000). *Reframing Mothers in Family Literacy*. Communication présentée à la conférence annuelle de l'Australian Association for Research in Education, Sydney (Australie). Document téléaccessible à l'adresse <http://www.aare.edu.au/00pap/hut00304.htm>. Consulté le 10 novembre 2009.
- Isserlis, J. (1990). *On Women, Literacy and Learning: An Investigation*, Washington (district fédéral de Columbia), U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, (ERIC reports. ED 324 985).

- Karther, D. (2002). « Fathers with low literacy and their young children », *The Reading Teacher*, 56(2), 184-193.
- Laberge, Y. (1994). *L'alphabétisation familiale en français : une démarche à reconnaître, des liens à définir*, Ottawa (Ontario), Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français.
- Laberge, Y. (2007). *Family Literacy Practice and Research in Canada*. Communication présentée à la sixième et dernière rencontre du projet « QualiFLY », UNESCO Institute for Lifelong Learning, Istanbul (Turquie).
- Laberge, Y., et S. Roy (2004). « Qu'est-ce que l'alphabétisation familiale en français en contexte minoritaire? », dans *Fondements de l'alphabétisation familiale dans un contexte minoritaire francophone : Manuel de formation à l'intention des intervenants et des gestionnaires*, Ottawa (Ontario), Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français.
- Lamb, M. E. (1997). « The development of father-infant relationship », dans M. E. Lamb (dir.), *The Role of the Father in Child Development*, New York, Wiley.
- Lamb, M. E. (2000). « The history of research on father involvement: An overview », dans H. E. Peters, G. W. Peterson, S. K. Steinmetz et R. D. Day (dir.), *Fatherhood: Research, Interventions and Policies*, New York, The Haworth Press.
- Lamb, M. E. (2002). « Infant-father attachments and their impact on child development », dans C. S. Tamis-LeMonda et N. Cabrera (dir.), *Handbook of Father Involvement: Multidisciplinary Perspectives*, Mahwah (New Jersey), Lawrence Erlbaum Associates.
- Lamb, M. E., et C. Lewis (2004). « The development and significance of father-child relationships in two-parent families », dans M. E. Lamb (dir.), *The Role of the Father in Child Development*, 4^e éd., Hoboken (New Jersey), Wiley.
- Lamb, M. E., J. H. Pleck, E. L. Charnov et J. A. Levine (1985). « Paternal behavior in humans », *American Zoologist*, 25, 883-894.
- Lamb, M. E., J. H. Pleck, E. L. Charnov et J. A. Levine (1987). « A biosocial perspective on paternal behavior and involvement », dans J. B. Lancaster, J. Altmann, A. S. Rossi et L. R. Sherrod (dir.), *Parenting Across the Lifespan: Biosocial Dimensions*, New York, Aldine de Gruyter, 111-142.
- Lambert, W. E. (1975). « Culture and language as factors in learning and education », dans A. Wolfgang (dir.), *Education of Immigrant Students: Issues and Answers. Symposium Series*, 5, Toronto (Ontario), Ontario Institute for Studies in Education.
- Landry, R. (2003). *Libérer le potentiel caché de l'exogamie : Profil démolinguistique des enfants des ayants droit francophones selon la structure familiale*, Moncton (Nouveau-Brunswick), Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques et Commission canadienne des parents francophones.
- Landry, R., et R. Allard (1990). « Contact des langues et développement bilingue : un modèle macroscopique », *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 46(3), 527-553.
- Landry, R., et R. Allard (1997). « L'exogamie et le maintien de deux langues et de deux cultures : le rôle de la francité familioscolaire », *Revue des sciences de l'éducation*, 23(3), 561-592.

- Landry, R., et R. Allard (2000). « Langue de scolarisation et développement bilingue : le cas des acadiens et francophones de la Nouvelle-Écosse, Canada » dans *DiversCité Langues*. Document téléaccessible à l'adresse http://www.telug.quebec.ca/diverscite/SecArtic/Arts/2000/landry-allard/landry-allard_ftxt.htm. Consulté le 10 novembre 2009.
- Landry, R., R. Allard et K. Deveau (2007). *Profil sociolangagier des élèves de 11^e année des écoles de langue française de l'Ontario. Outil de réflexion sur les défis de l'aménagement linguistique en éducation*, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques, Moncton (Nouveau-Brunswick). Document téléaccessible à l'adresse http://www.icrml.ca/images/stories/documents/fr/prol_sociolangagier_des_eleves_de_11e_annee_des_ecoles_de_langue_francaise_de_ontario.pdf. Consulté le 10 novembre 2009.
- Le Camus, J. (1999). *Le père éducateur du jeune enfant*, Paris, Presses universitaires de France.
- Le Camus, J. (2000). *Le vrai rôle du père*, Paris, Odile Jacob.
- Le Camus, J. (2001). « La fonction du père dans les premières années de la vie de l'enfant : Perspectives ouvertes par la psychologie du développement », dans C. Zaouche-Gaudron (dir.), *La problématique paternelle*, Ramonville-Saint-Agne (France), Érès.
- Lentz, F. (2004). « Apprendre le/en français en milieu minoritaire : quelques enjeux didactiques sur la langue », *Actes du 9^e colloque de l'AIRDF* tenu à Québec du 26 au 28 août 2004. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/francois-lentz.pdf>. Consulté le 10 novembre 2009.
- LeTouzé, S. (2005). *Pour mon enfant d'abord. Étude de l'impact de l'alphabétisation familiale sur les familles vivant en milieu minoritaire – Étape 1 : 2004-2005*, Ottawa (Ontario), Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/CFAFBO/enfant1/enfant1.pdf>. Consulté le 10 novembre 2009.
- LeTouzé, S. (2006). *Pour mon enfant d'abord. Étude de l'impact de l'alphabétisation familiale sur les familles vivant en milieu minoritaire – Étape 2 : Cohortes 2 et 3 – 2005-2006*, Ottawa (Ontario), Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/CFAFBO/enfant2/enfant2.pdf>. Consulté le 10 novembre 2009.
- LeTouzé, S. (2007). *Pour mon enfant d'abord. Étude de l'impact de l'alphabétisation familiale sur les familles vivant en milieu minoritaire – Étape 3 : Cohortes 4 et 5 – 2006-2007*, Ottawa (Ontario), Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/CFAFBO/enfant3/enfant3.pdf>. Consulté le 10 novembre 2009.

- Lévesque, J.-Y., N. Lavoie et M. Chénard (2007). *Recherche-action collaborative sur la réussite scolaire des garçons en lecture et en écriture. Rapport de recherche*, Université du Québec à Rimouski et Commission scolaire des Phares, Rimouski (Québec), Appropriation. Document téléaccessible à l'adresse http://www.innovons.qc.ca/documents/J-4-10_Leve_JY-Doc-Reflexion.pdf. Consulté le 10 novembre 2009.
- Lewis, C. (1997). « Fathers and preschoolers », dans M. E. Lamb (dir.), *The Role of the Father in Child Development*, Hoboken (New Jersey), Wiley, 121-348.
- Lewis, C., et M. E. Lamb (2003). « Fathers' influences on children's development: The evidence from two-parent families », *European Journal of Psychology of Education*, XVIII(2), 211-228.
- Lonigan, C. J., S. R. Burgess et J. L. Anthony (2000). « Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study », *Developmental Psychology*, 36(5), 596-613.
- Martel, A. (2001). *Droits, écoles et communautés en milieu minoritaire : 1986-2002. Analyse pour un aménagement du français par l'éducation*, Ottawa (Ontario), Commissariat aux langues officielles. Document téléaccessible à l'adresse http://www.oclo.gc.ca/html/stu_etu_032001_f.php. Consulté le 10 novembre 2009.
- Masny, D. (2000). « Les littératies : un tournant dans la pensée et une façon d'être », dans R. Allard (dir.), *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : Bilan et perspectives*, ACELF et CRDE, Université de Moncton, Moncton (Nouveau-Brunswick). Document téléaccessible à l'adresse <http://www.acelf.ca/liens/crde/articles/14-masny.html>. Consulté le 10 novembre 2009.
- Masny, D. (2001). « Pour une pédagogie axée sur les littératies », dans D. Masny (dir.), *La culture de l'écrit : les défis à l'école et au foyer*, Montréal (Québec), Logiques.
- Masny, D. (2008a). *Main dans la main. La littératie familiale en milieu minoritaire*, Ottawa (Ontario), Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/CFAFBO/main/main.pdf>. Consulté le 10 novembre 2009.
- Masny, D. (2008b). *Les littératies multiples*. Communication faite lors d'une séance de formation sur l'alphabétisation familiale, Ottawa (Ontario), Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français.
- Masny, D., et T. Dufresne (2007). « Apprendre à lire au 21^e siècle », dans A.-M. Dionne et M. J. Berger (dir.), *Les littératies : perspectives linguistique, familiale et culturelle*, Ottawa (Ontario), Presses de l'Université d'Ottawa.
- McBride, B. A., et M. M. Lutz (2004). « Intervention: Changing the nature and extent of father involvement », dans M. E. Lamb (dir.), *The Role of the Father in Child Development*, Hoboken (New Jersey), Wiley, 446-475.
- McBride, B. A., et R. J. McBride (1993). « Parent education and support programs for fathers », *Childhood Education*, 70(1), 4-9.
- McBride, B. A., et T. R. Rane (1997). « Father/male involvement in early childhood programs: Issues and challenges », *Early Childhood Education Journal*, 25(1), 11-15.

- McBride, B. A., et T. R. Rane (2001). « Father/male involvement in early childhood programs: Training staff to work with men », dans J. Fagan et A. J. Hawkins (dir.), *Clinical and Educational Interventions with Fathers*, Binghamton (New York), The Haworth Clinical Practice Press, 171-189.
- McBride, B. A., T. R. Rane et J. H. Bae (2001). « Intervening with teachers to encourage father/male involvement in early childhood programs », *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 77-93.
- Meli, M. S. (2005). *Family Literacy as a Key Prevention Strategy for Literacy Attainment in Malta*. Communication présentée à la QualiFLY G2 Project Meeting, Istambul (Turquie). Document téléaccessible à l'adresse http://www.unesco.org/education/uie/QualiFLY/pdf/FES_FamilyLiteracy.pdf. Consulté le 10 novembre 2009.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2005). *Moi, lire? Tu blagues! Guide pratique pour aider les garçons en matière de littératie*. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/brochure/meread/mereadf.pdf>. Consulté le 10 novembre 2009.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2008a). *Lire, c'est conquérir le monde. Rapport sommaire des équipes de pratique réflexive. Pratique réflexive : Littératie chez les garçons*. Document téléaccessible à l'adresse http://www.edu.gov.on.ca/fre/teachers/studentsuccess/lcm_som08.pdf. Consulté le 10 novembre 2009.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2008b). *Lire, c'est conquérir le monde! Bulletin des travaux de pratique réflexive sur la littératie chez les garçons*, 2(2). Document téléaccessible à l'adresse <http://www.edu.gov.on.ca/fre/studentsuccess/thinkliteracy/files/v2n2.pdf>. Consulté le 10 novembre 2009.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2009). *Graduation Rate Continues To Rise*. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.news.ontario.ca/edu/en/2009/03/graduation-rate-continues-to-rise.html>. Consulté le 10 novembre 2009.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2004). *La réussite des garçons : des constats à mettre en perspective*. Document téléaccessible à l'adresse http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/reussite_garcon.pdf. Consulté le 10 novembre 2009.
- National Center for Fathering (2000). *A Call to Commitment: Fathers' Involvement in Children's Learning*, Washington (district fédéral de Columbia), U.S. Department of Education and U.S. Department of Health and Human Services. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.ed.gov/pubs/parents/calltocommit/fathers.pdf>. Consulté le 10 novembre 2009.
- National Center for Fathering (2007). *Watch D.O.G.S.* Site téléaccessible à l'adresse http://www.fathers.com/content/index.php?option=com_content&task=view&id=21&Itemid=60. Consulté le 10 novembre 2009.
- National Literacy Trust (2009) *Reading Champions. Involving Boys and Men in Creating a Reading Culture*. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.literacytrust.org.uk/Campaign/Champions/about.html>. Consulté le 10 novembre 2009.

- Nexus Santé (2008). *Comment rejoindre les francophones. Programmes de maternité et de petite enfance*, Toronto (Ontario), Meilleur départ – Centre de ressources sur la maternité, les nouveau-nés et le développement des jeunes enfants de l'Ontario. Document téléaccessible à l'adresse http://www.meilleurdepart.org/ressources/howto/pdf/Francophones_manual_fre.pdf. Consulté le 10 novembre 2009.
- Nickse, R. S. (1990). *Family and Intergenerational Literacy Programs. An Update of 'The Noises of Literacy'*, Information Series No. 342, Columbus (Ohio), ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education. Document téléaccessible à l'adresse http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/22/bb/c8.pdf. Consulté le 10 novembre 2009.
- Nord, C. W., D. Brimhall et U. West (1997). *Fathers' Involvement in Their Children's Schools*, Washington (district fédéral de Columbia), U.S. Department of Education. Document téléaccessible à l'adresse <http://nces.ed.gov/pubs98/fathers/>. Consulté le 10 novembre 2009.
- O'Brien, M. (2004). *Fathers and Family Support: Promoting Involvement and Evaluating Impact*, Londres, National Family and Parenting Institute.
- O'Brien, M., et I. Shemilt (2003). *Working Fathers: Earning and Caring*, Manchester (Grande-Bretagne), Equal Opportunities Commission. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.workingbalance.co.uk/pdf/ueareport.pdf>. Consulté le 10 novembre 2009.
- Office des affaires francophones (2005). *Les francophones en Ontario. Profil statistique 2005 – Profil général*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.ofa.gov.on.ca/fr/franco-stats-2005general.html>. Consulté le 10 novembre 2009.
- Office des affaires francophones (2009). *Portrait de la communauté francophone de l'Ontario*. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.ofa.gov.on.ca/fr/franco.html>. Consulté le 13 octobre 2009.
- Organisation de coopération et de développement économiques – OCDE (2003). *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE 2003*, Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.
- Ortiz, R. W. (2001). « Pivotal parents: Emergent themes and implications on father involvement in children's early literacy experiences », *Reading Improvement*, 38(3), 132-144.
- Ortiz, R. W. (2004). « Hispanic/Latino fathers and children's literacy development: Examining involvement practices from a sociocultural context », *Journal of Latinos and Education*, 3(3), 165-180.
- Ortiz, R., S. Stile et C. Brown (1999). « Early literacy activities of fathers: Reading and writing with young children », *Young Children*, 54(5), 16-18.
- Palkovitz, R. (2002). « Involved fathering and child development: Advancing our understanding of good fathering », dans C. S. Tamis-LeMonda et N. Cabrera (dir.), *Handbook of Father Involvement: Multidisciplinary Perspectives*, Mahwah (New Jersey), Lawrence Erlbaum Associates.
- Palm, G., et J. Fagan (2008). « Father involvement in early childhood programs: Review of the literature », *Early Child Development and Care*, 178(7-8), 745-759.
- Paquette, D. (2004a). « Le rôle du père dans la capacité du garçon à gérer son agressivité », *Revue de psychoéducation*, 33(1), 61-73.

- Paquette, D. (2004b). « Theorizing the father-child relationship: Mechanisms and developmental outcomes », *Human Development*, 47(4), 193-219.
- Paquette, D., R. Carbonneau, D. Dubeau, M. Bigras et R. E. Tremblay (2003). « Prevalence of father-child rough-and-tumble play and physical aggression in preschool children », *European Journal of Psychology of Education*, 18(2), 171-189. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.unites.uqam.ca/grave/prospere/pages/pdf/RTPfinal.pdf>>. Consulté le 10 novembre 2009.
- Parke, R. D. (2000). « Father involvement: A developmental psychological perspective », dans H. E. Peters, G. W. Peterson, S. K. Steinmetz et R. D. Day (dir.), *Fatherhood: Research, Interventions and Policies*, New York, The Haworth Press.
- Pascal, C. E. (2009). *With Our Best Future in Mind. Implementing Early Learning in Ontario. Report to the Premier by the Special Advisor on Early Learning*, Toronto (Ontario), Gouvernement de l'Ontario. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.ontario.ca/en/initiatives/early_learning/ONT06_018865>. Consulté le 10 novembre 2009.
- Phares, V. (1997). « Psychological adjustment, maladjustment, and father-child relationships », dans M. E. Lamb (dir.), *The Role of the Father in Child Development*, 3^e éd., Hoboken (New Jersey), Wiley, 261-283.
- Phillips, L. M., S. P. Norris et J. M. Mason (1996). « Longitudinal effects of early literacy concepts on reading achievement: A kindergarten intervention and five-year follow-up », *Journal of Literacy Research*, 28, 173-195. Document téléaccessible à l'adresse <http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3785/is_199603/ai_n8755927/?tag=content;col1>. Consulté le 10 novembre 2009.
- Pleck, J. H. (1997). « Paternal involvement: Levels, sources, and consequences », dans M. E. Lamb (dir.), *The Role of the Father in Child Development*, 3^e éd., Hoboken (New Jersey), Wiley, 66-103.
- Potvin, P., L. Fortin, D. Marcotte, É. Royer et R. Deslandes (2007). *Y'a une place pour toi! Guide de prévention du décrochage scolaire*, 2^e éd., Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.estimate-de-soi.com/pdf/decrochage.pdf>>. Consulté le 10 novembre 2009.
- Prospère (s. d.). *Définition de l'engagement paternel*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.graveardec.uqam.ca/prospere/pages/vision.htm>>. Consulté le 10 novembre 2009.
- Puentes-Neuman, G., M. Cournoyer et I. Martin (2004). « On reconnaît l'arbre à ses fruits... » *La pertinence du concept de compétence parentale dans notre compréhension de la relation parent-enfant : Faut-il aussi veiller sur le verger?* Rapport de recherche soumis au Conseil de développement de la recherche sur la famille du Québec (CDRFQ), Trois-Rivières (Québec).
- Puentes-Neuman, G., D. Paquette et S. Breton (2006). *Avec papa, c'est différent! : Étude des conditions propres à l'implication paternelle dans des activités de stimulation précoce auprès d'enfants en bas âge*. Rapport de recherche soumis à l'Agence de développement de réseaux locaux de santé et de services sociaux de l'Estrie, Sherbrooke (Québec).
- Purcell-Gates, V. (1996). « Stories, coupons, and the TV Guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge », *Reading Research Quarterly*, 31(4), 406-428.

- Raikes, H. H., J. A. Summers, L. A. Roggman (2005). « Father involvement in Early Head Start programs », *Fathering*, 3(1), 29-58.
- Rivalland, J. (1994). « Women's work: The shaping of literacy practices », *The Australian Journal of Language and Literacy*, 17(4), 288-300.
- Roberts, J. E., J. Jurgens et M. Burchinal (2005). « The role of home literacy practices in preschool children's language and emergent literacy skills », *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 48(2), 345-359.
- Roy, K. M. (2005). « Transitions on the margins of work and family life for low-income African-American fathers », *Journal of Family and Economic Issues*, 26(1), 77-100.
- Saint-Laurent, L., J. Giasson et M. Drolet (2001). *Lire et écrire à la maison. Programme de littératie familiale favorisant l'apprentissage de la lecture*, Montréal (Québec), Chenelière-McGraw-Hill.
- Scarborough, H. S., W. Dobrich et M. Hager (1991). « Preschool literacy experience and later reading achievement », *Journal of Learning Disabilities*, 24(8), 508-511.
- Sénéchal, M., et J. LeFevre (2002). « Parent involvement in the development of children's reading skills. A five-year longitudinal study », *Child Development*, 73(2), 445-460.
- Sirridge, S. T. (2001). « Parent education for fathers », dans M. J. Fine et S. W. Lee (dir.), *Handbook of Diversity in Parent Education: The Changing Faces of Parenting and Parent Education*, San Diego (Californie), Academic Press, 179-197.
- Skage, S. (1995). *A Practical Guide to Family Literacy*, Brooks (Alberta), Family Literacy Action Group of Alberta.
- Snow, C. (1987). « Factors influencing vocabulary and reading achievement in low-income children », dans R. Apple, *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen Speciaal*, Amsterdam (Pays-Bas), ANELA, 124-130.
- Spiteri, S., et J. Camilleri (s. d.). *Family Literacy in Malta – An Effective Strategy for Enhanced Literacy, Parental Involvement and Lifelong Learning*. Document téléaccessible à l'adresse http://209.85.135.132/search?q=cache:UnWXKaYWY0MJ:www.balid.org.uk/pdfs/Family_Literacy_Malta.doc+family+literacy+%2B+fathers&cd=71&hl=en&ct=clnk&gl=ca. Consulté le 10 novembre 2009.
- Statistique Canada (2004). *Divorces au Canada, 2004*. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.statcan.gc.ca/pub/84f0213x/84f0213x2004000-fra.htm>. Consulté le 10 novembre 2009.
- Statistique Canada (2007). *Recensement de 2006 : Portrait de famille : continuité et changement dans les familles et les ménages du Canada en 2006 : résultats*. Site téléaccessible à l'adresse <http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/as-sa/97-553/index-fra.cfm>. Consulté le 10 novembre 2009.
- Storch, S. A., et G. J. Whitehurst (2002). « Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model », *Developmental Psychology*, 38(6), 934-947.
- Sulzby, E., et W. Teale (1991). « Emergent literacy », dans R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal et P. D. Pearson (dir.), *Handbook of Reading Research*, Mahwah (New Jersey), Lawrence Erlbaum Associates, II, 727-758.
- Swain, J. (2009). « Evaluating the impact of family literacy », *Basic Skills Bulletin*, (73), 4-5.

- Taylor, D. (1983). *Family Literacy: Young Children Learning to Read and Write*, Portsmouth (New Hampshire), Heinemann.
- Taylor, D. (1997). *Many Families, Many Literacies: An International Declaration of Principles*, Portsmouth (New Hampshire), Heinemann.
- Taylor, G. (2003). *Rapport sur les besoins des familles exogames canadiennes*, Ottawa (Ontario), Commission nationale des parents francophones. Document téléaccessible à l'adresse http://cnpf.ca/index.cfm?Voir=publi&ID=16844&Categorie_No=9378&Sequence_No=&niveau=2. Consulté le 10 novembre 2009.
- TeachersFirst (2009). Site téléaccessible à l'adresse <http://www.teachersfirst.com>. Consulté le 10 novembre 2009.
- Terrisse, B., et G. Boutin (1994). *La famille et l'éducation de l'enfant de la naissance à six ans*, Outremont (Québec), Logiques.
- Thériault, J., et N. Lavoie, (2004). *L'éveil à la lecture et à l'écriture, une responsabilité familiale et communautaire*, Outremont (Québec), Logiques.
- Thomas, A. (1998). *L'alphabétisation familiale au Canada : Profils de pratiques efficaces*, Welland (Ontario), Soleil. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.bdaa.ca/FTEXT/family/famlit/francais/cover2.htm>. Consulté le 10 novembre 2009.
- Timmons, V. (2008). « Challenges in researching family literacy programs », *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(2), 96-102.
- Turbiville, V. P., et J. G. Marquis (2001). « Father participation in early education programs », *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(4), 223-231.
- Turbiville, V. P., A. P. Turnbull et H. I. Rutherford-Turnbull (1995). « Fathers and family-centered early intervention », *Infants and Young Children*, 7(4), 12-19.
- Turbiville, V. P., G. T. Umbarger et A. C. Guthrie (2000). « Fathers' involvement in programs for young children », *Young Children*, 55(4), 74-79.
- Voss, M. M. (1996). *Hidden Literacies*, Portsmouth (New Hampshire), Heinemann.



**Questionnaire d'entrevue sur l'implication des pères
dans les programmes d'alphabétisation ou de littératie familiale**

1. Offrez-vous actuellement ou avez-vous offert récemment des programmes d'alphabétisation ou de littératie familiale axés sur les pères?
2. Si oui, pour quelle(s) raison(s) avez-vous offert ces programmes?
3. Offrez-vous un programme précis ou utilisez-vous divers programmes?
4. Avez-vous une description des programmes que vous offrez?
5. Pour offrir un programme d'alphabétisation familiale qui vise les pères, il faut prendre en considération certains points clés. Répondez aux questions suivantes.
 - a. Qu'est-ce qui motive les pères à participer à un tel programme?
 - b. Quels sont les thèmes qui intéressent le plus les pères? (p. ex., les sports, la technologie, les arts, le bricolage)
 - c. D'après votre expérience, quel est le meilleur moment pour offrir un programme garantissant la participation maximale des pères?
 - d. Quelle est la durée idéale (minimale et maximale) d'un programme?
 - e. Selon vous, quelle approche a le meilleur impact : l'implication directe du père et de l'enfant OU l'engagement direct du père et l'engagement indirect de l'enfant?
 - f. Dans les programmes de littératie que vous avez déjà offerts, les mères étaient-elles impliquées aussi dans les programmes qui visaient les pères? Si oui, de quelle manière l'étaient-elles? Ont-elles participé aux mêmes activités que les pères?
 - g. Avez-vous utilisé une stratégie particulière pour recruter les pères? Si oui, donnez des exemples de vos moyens de recrutement.
6. Quels ont été les principaux défis que vous avez dû relever en offrant ces programmes?
7. Quelles leçons clés avez-vous tirées de ces expériences?
8. Avez-vous fait une évaluation formelle des programmes qui visaient les pères?
9. Quels impacts de l'implication des pères avez-vous pu observer ou documenter à la fin des programmes?

N'hésitez pas à nous communiquer toute autre information que vous jugez pertinente à cette étude.

Aimeriez-vous recevoir un exemplaire du rapport de recherche final? Si oui, en français ou en anglais?