



Projets de prévention dans le contexte familial

**Étude d'évaluation des projets soutenus par
le Fonds de bpost pour l'Alphabétisation**

Projets de prévention dans le contexte familial

Étude d'évaluation des projets soutenus par
le Fonds de bpost pour l'Alphabétisation

COLOPHON

Fonds de bpost pour l'Alphabétisation - Fonds van bpost voor Alfabetisering

Projets de prévention dans le contexte familial. Etude d'évaluation des projets soutenus par le Fonds de bpost pour l'Alphabétisation

Deze publicatie bestaat ook in het Nederlands onder de titel: Preventieprojecten in de familiale context. Evaluatieonderzoek van de projecten ondersteund door het Fonds van bpost voor Alfabetisering

AUTEURS

Lieve Eeman, Lode Vermeersch et Steven Groenez, HIVA-KU Leuven
Anne Vause et Isabel Raemdonck, GIRSEF-UCL

SOUS LA DIRECTION SCIENTIFIQUE DE

Steven Groenez et Isabel Raemdonck

CONTRIBUTION RÉDACTIONNELLE (RÉSUMÉ)

Carine Vassart, Communications

TRADUCTION

Marielle Goffard

COORDINATION POUR LA FONDATION ROI BAUDOUIN

Françoise Pissart, directrice
Anne Van Meerbeeck, responsable de projet
Dany Doublet, assistante de direction
Ann Vasseur, assistante de direction

CONCEPTION GRAPHIQUE

PuPiL

MISE EN PAGE

Tilt Factory

PRINT ON DEMAND

Manufast-ABP asbl, une entreprise de travail adapté

Cette publication peut être téléchargée gratuitement sur notre site www.kbs-frb.be

Une version imprimée de cette publication électronique peut être commandée (gratuitement) sur notre site www.kbs-frb.be, par e-mail à l'adresse publi@kbs-frb.be ou auprès de notre centre de contact, tél. + 32-70-233 728, fax + 32-70-233-727

Dépôt légal:

D/2848/2012/22

ISBN-13:

978-2-87212-687-3

EAN:

9782872126873

N° DE COMMANDE:

3105

septembre 2012

Avec le soutien de la Loterie Nationale

RÉSUMÉ

En Belgique, la dernière enquête PISA, menée en 2009, montrait que 18% des jeunes de 15 ans ne disposaient pas, en lecture, des compétences de base nécessaires pour pouvoir participer activement à la vie sociale.

Depuis 1997, bpost (ex-La Poste) finance la lutte contre l'analphabétisme. En 2008, le Fonds de bpost a lancé l'opération 'Timbres de Noël', qui finance chaque année des projets avec un objectif spécifique: la prévention de l'analphabétisme dans le contexte familial. Il s'agit d'éviter les retards de développement, au sens large, chez les enfants de 0 à 6 ans en travaillant en même temps à l'alphabetisation des parents.

Le Fonds de bpost pour l'Alphabetisation et la Fondation Roi Baudouin ont désiré mettre en évidence les points forts, les facteurs de succès et l'impact qu'ont eu les 54 projets menés en trois ans dans les trois communautés de Belgique et soutenus par ce fonds. Ils ont chargé deux équipes, l'une de la KU Leuven et l'autre de l'UCL, de cette mission d'évaluation présentée dans 'Projets de prévention dans le contexte familial. Étude d'évaluation des projets soutenus par le Fonds de bpost pour l'Alphabetisation'.

Les choix stratégiques

Par rapport à l'état de la connaissance scientifique sur le sujet, un certain nombre de points forts ont été relevés par les auteurs de la recherche:

La pertinence du public cible

Le contexte familial joue un rôle-clé dans la transmission de l'analphabétisme. L'attitude des parents par rapport à la pratique de la lecture et de l'écrit a en effet un impact considérable sur le comportement ultérieur de l'enfant dans ce domaine. Le travail d'alphabetisation mené dans un contexte familial permet donc d'éviter la transmission de l'illettrisme de génération en génération.

Le choix de la prévention pour une efficacité à long terme

La théorie du développement dynamique des aptitudes montre que le capital d'aptitudes acquises dans l'enfance ne constitue pas seulement un bagage pour l'avenir mais accélère l'acquisition des autres compétences tout au long de la vie. On sait également aujourd'hui qu'il y a des liens entre le développement cognitif (l'acquisition des connaissances) et le développement socio-émotionnel. Prévenir les retards scolaires aide donc aussi à diminuer le risque de difficultés comportementales à l'adolescence.

L'utilité d'une intervention dès le plus jeune âge

Compenser les déficits de compétences subis dans l'enfance est possible mais plus l'intervention se fait de manière précoce, plus l'efficacité de l'opération (en terme d'investissements financier et de temps) est grande. La neurobiologie du cerveau est particulièrement influencée par l'environnement d'un enfant avant ses sept ans. C'est donc à cet âge que la stimulation de l'apprentissage des compétences et le soutien de son environnement direct (principalement de la famille et de l'environnement affectif) aura le plus d'impact.

L'efficacité d'une prise en charge combinée

Les études scientifiques montrent que le développement socio-émotionnel joue un rôle facilitateur dans l'apprentissage des connaissances. Le premier est même plus déterminant que le second pour les chances de réussite future à l'école et dans la vie. C'est la raison pour laquelle il est judicieux de financer des projets visant à soutenir les parents pour qu'ils prennent confiance en eux et aident à leur tour leurs enfants à acquérir des aptitudes.

Les facteurs de succès repérés dans la mise en œuvre des projets

Le rapport d'évaluation montre que le soutien financier apporté par le Fonds de bpost a permis de mener à bien des projets qui autrement n'auraient pu voir le jour ou en tous cas pas avec la même ampleur. Il relève également le fait que l'appel à projets a suscité la création d'initiatives par des promoteurs qui, au départ, n'étaient pas engagés dans ce domaine (garderie, écoles maternelles,...).

Un certain nombre de pratiques ont pu être repérées comme des éléments importants pour le succès des projets.

Le travail avec un public déjà en confiance

L'expérience montre qu'il est plus facile de mettre en œuvre un projet d'alphabétisation avec un public fréquentant déjà une structure existante plutôt que de chercher à capter un public tout-venant. L'explication est sans doute à trouver dans le fait que l'illettrisme est encore vécu socialement avec une certaine honte et que les personnes qui vivent cette situation hésitent à se signaler. Qui plus est, il s'agit souvent d'un public précarisé qui n'a pas confiance en soi et peu habitué à prendre l'initiative d'une démarche de demande d'aide.

Le travail d'ancrage des participants

Il n'est pas facile d'atteindre et de convaincre le public cible de participer aux projets. Il est donc important de multiplier les démarches de contacts (présence devant les écoles, visites à domicile, permanence dans des institutions comme les CPAS). Au cours du projet, les personnes doivent également être 'relancées' de manière régulière pour s'assurer de leur présence et de leur participation aux séances de travail.

L'approche intégrale

L'intégration du travail d'alphabétisation dans une approche plus large visant l'intégration socio-économique des participants semble incontestablement constituer un facteur de succès. Les personnes en situation d'analphabétisme sont en effet souvent engluées dans une série de problèmes différents (administratifs, de logement, d'emploi,...). Cette approche intégrale permet de les sécuriser dans leur existence mais aussi de mieux les connaître pour pouvoir répondre plus efficacement à leurs besoins, y compris en matière d'apprentissage.

La pédagogie active

Auprès d'un public qui se sent dévalorisé et se révèle méfiant vis-à-vis des structures d'enseignement, il est important d'éviter l'infantilisation et d'encourager au contraire la participation active aux projets afin de l'aider à mettre en œuvre ses propres ressources et de lui faire reprendre confiance. Il est également fondamental de responsabiliser les adultes en tant que parents dans l'éducation de leurs enfants.

Le travail en partenariat

Beaucoup de projets ont suscité des rapprochements et des partenariats qui ont permis d'inscrire les initiatives dans une perspective durable. Des écoles maternelles ont ainsi pu entamer des collaborations avec des travailleurs sociaux chargés de la précarité. D'autres partenariats ont mené à des échanges systématiques de bonnes pratiques entre acteurs d'un même secteur et d'une même commune par exemple.

Les programmes intensifs

L'intensité du programme a un impact sur les effets positifs à long terme des projets. Deux contacts par semaine semblent un minimum pour obtenir une progression continue dans le travail de soutien aux familles. Cela ne signifie pas nécessairement des sessions centrées uniquement sur l'alphabétisation mais cela plaide plutôt pour l'intégration du travail d'alphabétisation dans des programmes de soutien social plus large.

L'implication des parents

L'attention portée aux parents et à la situation spécifique de la famille est une condition importante de succès. Les projets qui insistent plus sur le travail avec les familles (sessions de lecture à la maison, utilisation de matériel pour donner le plaisir de lire en famille,...) se sont révélés plus efficaces que ceux qui consistent uniquement à améliorer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez les adultes ou les enfants.

L'impact sur les participants

De manière générale, les participants semblent satisfaits de leur participation aux projets. A travers les témoignages des coordinateurs, on peut relever de manière plus précise un impact des projets sur:

Le développement des enfants

Le travail réalisé a permis aux parents d'être plus conscients des besoins de leurs enfants et de générer un climat plus serein et propice au développement de ceux-ci. Les relations entre parents et enfants se sont également améliorées grâce aux moments d'interaction qui ont fait découvrir aux adultes qu'ils pouvaient jouer avec leurs enfants, leur lire des histoires, même s'ils éprouvaient des difficultés avec la langue.

Les relations parents/écoles

Certains projets avaient pour objectif d'améliorer les relations entre les parents et l'école maternelle ou la crèche dont ils ne perçoivent pas toujours l'utilité. Cela les a aidés à prendre conscience du travail qui y était réalisé et de l'importance de leur fréquentation dans le développement de l'enfant. Les parents ont également pu acquérir une meilleure connaissance du système éducatif et de ce que l'école attendait d'eux, avec pour conséquence une plus grande aisance dans leur contact avec les enseignants.

L'insertion sociale des parents

Souvent d'origine étrangère, les parents – et plus particulièrement les mères au foyer – ont pu entrer en contact avec d'autres parents et d'autres acteurs de la société. D'autre part, la progression dans la langue française a aidé certains à reprendre pied dans une vie professionnelle (recherche de travail, formation,...).

Scénarios pour le futur

L'évaluation des projets financés pendant trois ans par le Fonds de bpost indique des pistes d'amélioration pour l'avenir:

La transmissibilité

Tous les projets financés par bpost sont des projets transférables, c'est-à-dire que la pédagogie utilisée, le type de partenariats engagés ou le matériel didactique mis au point peuvent servir dans d'autres endroits, avec des publics similaires ou un peu différents. L'expertise développée pourrait donc bénéficier à d'autres projets grâce à un financement plus large par des acteurs publics ou privés.

L'ancrage

Les chercheurs montrent clairement l'efficacité des projets qui se sont développés à partir d'une structure existante et avec un public déjà mis en confiance dans ses rapports avec cette structure. D'autre part, la recherche met également en évidence l'importance d'intégrer le travail d'alphabétisation dans un projet social plus large. Les projets soutenus à l'avenir devront tenir compte de cet aspect.

La durée

L'efficacité du travail réalisé bute souvent sur l'impossibilité de maintenir les projets dans la durée. La nature des initiatives, les personnes qui encadrent, parfois le projet lui-même, sont souvent sujets à des modifications, voire doivent s'arrêter, et ne permettent donc pas de finaliser réellement les efforts consentis. Un financement institutionnel ou philanthropique sur une plus longue période devrait donc pouvoir être examiné.

SOMMAIRE

RÉSUMÉ	5
LISTE DES ABRÉVIATIONS	15
LISTE DES TABLEAUX	17
LISTE DES FIGURES	17
INTRODUCTION: L'ILLETTRISME, UNE PROBLÉMATIQUE SOCIÉTALE QUI RESTE PRÉOCCUPANTE.	19
1. APPROCHE	23
1.1. Questions de l'étude	23
1.2. Type d'étude	23
1.3. Méthodes de recherche	24
1.3.1. Déroulement	24
1.3.2. Techniques de recherche	25
1.3.3. Échantillon	27
2. LE FONDS DE BPOST	35
2.1. Qu'est-ce que le Fonds de bpost pour l'Alphabétisation?	35
2.2. Quels projets le Fonds soutient-il?	36
3. ALPHABÉTISATION ET SOUTIEN PRÉVENTIF AUX FAMILLES EN BELGIQUE	37
3.1. Illettrisme	37
3.1.1. Définition	37
3.1.2. Transfert intergénérationnel de l'illettrisme/du risque d'illettrisme	38
3.2. Contexte de la lutte contre l'illettrisme	40
3.2.1. Flandre: la politique	40
3.2.2. Flandre: les acteurs	41
3.2.3. Wallonie: la politique	41
3.2.4. Wallonie: les acteurs	42
3.3. Contexte du soutien préventif aux familles	42
3.3.1. Flandre: la politique	42
3.3.2. Flandre: les acteurs	43
3.3.3. Wallonie: la politique	44
3.3.4. Wallonie: les acteurs	45
4. PROJETS DE PRÉVENTION DANS LE CONTEXTE FAMILIAL: CADRE THÉORIQUE	47
4.1. L'importance d'une stimulation au développement et d'un soutien éducatif précoces (ce qui <i>marche</i> ?)	47
4.2. Formes de stimulation au développement et de soutien éducatif précoces (ce qui <i>marche</i> ?)	49
4.3. Stimulation du développement et du soutien éducatif précoces: leçons à tirer de projets belges et étrangers en cours	50
4.3.1. Programmes en centre	51
4.3.2. Programmes axés sur la famille	53
5. L'ÉCHELLE D'IMPACT ET UNE TYPOLOGIE DES PROJETS BPOST	55
5.1. Efficacité des projets: l'échelle d'impact	55
5.2. Une typologie des projets bpost	58

6. LEÇONS DE L'ENQUÊTE AUPRÈS DE VINGT PROJETS -

ANALYSE HORIZONTALE	71
6.1. Un large cadre d'évaluation: de l'input à l'outcome et l'impact	71
6.2. Input	74
6.3. Processus	74
6.3.1. Bonne connaissance du public	74
6.3.2. Le travail de 'recrutement'	75
6.3.3. Approche intégrale	75
6.3.4. Pédagogie	76
6.3.5. Accessibilité	76
6.3.6. Importance de bons partenariats	76
6.4. Output	77
6.4.1. Groupes atteints et nombre de groupes concernés	77
6.4.2. Possibilité de transfert	78
6.4.3. Outils didactiques	79
6.4.4. Partenariats à long terme	79
6.5. Conclusion: efficience	80
6.5.1. L'utilisation des ressources	80
6.5.2. Ratio ressources vs output	80
6.5.3. Efficience théorique	80
6.6. Outcome	83
6.6.1. Effets sur les participants	83
6.6.2. Effets sur l'organisation	85
6.7. Conclusion: efficacité	87
6.7.1. Stade de développement de l'intervention	87
6.7.2. Impact (résultats durables)	88
6.7.3. Attention à l'évaluation	88
6.8. Analyse basée sur la typologie	89
6.8.1. Box 1: focus sur l'illettrisme	89
6.8.2. Box 2: focus sur le soutien à la parentalité	89
6.8.3. Box 3: focus sur le plaisir de lire	90
6.8.4. Box 4: focus sur la familiarisation avec le milieu d'accueil de l'enfant (crèche, halte-accueil, école)	91
6.9. Résumé	92

7. UN ÉCHANTILLON DE DIX PRATIQUES INSPIRATRICES

D'ALPHABÉTISATION PRÉVENTIVE AU SEIN DE LA FAMILLE -

ANALYSE VERTICALE	93
7.1. Cas 1: 'Samen met mama, papa, oma en opa op weg naar school' (Service d'Intégration de la Commune de Zele)	93
7.1.1. Point de départ/Idee/Fondement	93
7.1.2. Ancrage	93
7.1.3. Objectifs	93
7.1.4. Mise en œuvre	94
7.1.5. Pédagogie	94
7.1.6. Groupe cible	95
7.1.7. Effets / changements	95
7.1.8. Transmissibilité	96
7.1.9. Les facteurs de réussite et les obstacles	96
7.1.10. Échelle d'impact	97
7.1.11. Typologie	97

7.2. Cas 2: 'Met het schaap in de rugzak' (2009) –	
'Het verhaal van (h)echte banden' (2010) (Buurtwerk 't Lampeke Leuven) .	97
7.2.1. Point de départ/Idée/Fondement	97
7.2.2. Ancrage	98
7.2.3. Objectifs	99
7.2.4. Mise en œuvre	99
7.2.5. Pédagogie	99
7.2.6. Groupe cible	100
7.2.7. Effets / changements	100
7.2.8. Transmissibilité	101
7.2.9. Les facteurs de réussite et les obstacles	101
7.2.10. Échelle d'impact	102
7.2.11. Typologie	102
7.3. Cas 3: 'Van A tot Z – Caleidoscoop' (De Vaartkapoen Molenbeek)	102
7.3.1. Point de départ/Idée/Fondement	102
7.3.2. Ancrage	103
7.3.3. Objectifs	103
7.3.4. Mise en œuvre	103
7.3.5. Pédagogie	104
7.3.6. Groupe cible	104
7.3.7. Évaluation	104
7.3.8. Transmissibilité	104
7.3.9. Les facteurs de réussite et les obstacles	105
7.3.10. Échelle d'impact	105
7.3.11. Typologie	105
7.4. Cas 4: 'Bij de Buren' (luxemburg vzw)	106
7.4.1. Point de départ/Idée/Fondement	106
7.4.2. Ancrage	106
7.4.3. Objectifs	106
7.4.4. Mise en œuvre	107
7.4.5. Pédagogie	107
7.4.6. Groupe cible	107
7.4.7. Effets / changements	108
7.4.8. Transmissibilité	108
7.4.9. Les facteurs de réussite et les obstacles	108
7.4.10. Échelle d'impact	108
7.4.11. Typologie	108
7.5. Cas 5: 'Boekenboot' (Stichting Lezen)	109
7.5.1. Point de départ/Idée/Fondement	109
7.5.2. Ancrage	110
7.5.3. Objectifs	110
7.5.4. Mise en œuvre	110
7.5.5. Pédagogie	110
7.5.6. Groupe cible	111
7.5.7. Effets / changements	111
7.5.8. Transmissibilité	111
7.5.9. Les facteurs de réussite et les obstacles	112
7.5.10. Échelle d'impact	112
7.5.11. Typologie	112

7.6. Cas 6: 'Gezinsleren' (Stad Hasselt)	113
7.6.1. Point de départ/Idée/Fondement.	113
7.6.2. Ancrage	113
7.6.3. Objectifs	114
7.6.4. Mise en œuvre	114
7.6.5. Pédagogie.	114
7.6.6. Groupe cible	115
7.6.7. Effets / changements.	116
7.6.8. Transmissibilité	116
7.6.9. Les facteurs de réussite et les obstacles.	116
7.6.10. Échelle d'impact.	116
7.6.11. Typologie	116
7.7. Cas 7: 'Parents parleurs, apprenants acteurs, enfants lecteurs' (Lire et Écrire Brabant wallon)	117
7.7.1. Point de départ/Idée/Fondement	117
7.7.2. Ancrage	117
7.7.3. Objectifs	117
7.7.4. Mise en œuvre	118
7.7.5. Pédagogie.	119
7.7.6. Groupe cible	119
7.7.7. Effets / changements.	119
7.7.8. Transmissibilité	120
7.7.9. Les facteurs de réussite et les obstacles.	121
7.7.10. Échelle d'impact.	121
7.7.11. Typologie	122
7.8. Cas 8: 'Moi, à l'école de maman' (La Bobine).	122
7.8.1. Point de départ/Idée/Fondement.	122
7.8.2. Ancrage	123
7.8.3. Objectifs	123
7.8.4. Mise en œuvre	123
7.8.5. Pédagogie.	124
7.8.6. Groupe cible	124
7.8.7. Effets / changements.	124
7.8.8. Transmissibilité	124
7.8.9. Les facteurs de réussite et les obstacles.	125
7.8.10. Échelle d'impact.	125
7.8.11. Typologie	126
7.9. Cas 9: 'Du 'café parents' aux 'sacs à lire' : agir ensemble et précocement pour une meilleure scolarité des enfants' (Atout Couleur)	126
7.9.1. Point de départ/Idée/Fondement.	126
7.9.2. Ancrage	126
7.9.3. Objectifs	127
7.9.4. Mise en œuvre	127
7.9.5. Pédagogie.	128
7.9.6. Groupe cible	128
7.9.7. Effets / changements	128
7.9.8. Transmissibilité	128
7.9.9. Les facteurs de réussite et les obstacles.	129
7.9.10. Échelle d'impact.	129
7.9.11. Typologie	130

7.10. Cas 10: 'Mon enfant, son développement, sa scolarité, ... l'alphabétisation à l'école pour des mamans pleines de ressources qui vont à la découverte des maternelles' (Éclat de Rire)	130
7.10.1. Point de départ/Idee/Fondement	130
7.10.2. Ancrage	131
7.10.3. Objectifs	131
7.10.4. Mise en œuvre	131
7.10.5. Pédagogie	131
7.10.6. Groupe cible	132
7.10.7. Effets / changements	132
7.10.8. Transmissibilité	132
7.10.9. Les facteurs de réussite et les obstacles	132
7.10.10. Échelle d'impact	133
7.10.11. Typologie	133
8. CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS	135
8.1. Choix du thème central (alphabétisation préventive dans le contexte familial)	135
8.1.1. Un thème important dans la littérature scientifique....	135
8.1.2. Un thème 'porté' aussi sur le terrain	136
8.2. Appel concret / projets soutenus par le Fonds	137
8.2.1. Un thème à la fois étroit et large	137
8.2.2. Un financement utilisé de diverses manières	137
8.3. Analyse des projets soutenus: efficience et effectivité	138
8.3.1. Échelle d'impact	138
8.3.2. Moteurs d'efficience et d'effectivité (facteurs de réussite sur base des projets)	138
8.3.3. Quels sont les obstacles à une meilleure efficience et effectivité?	139
8.4. Recommandations et scénarios pour l'avenir	141
8.4.1. Recommandations au niveau des projets	141
8.4.2. Scénarios pour l'avenir	144
ANNEXES	147
annexe 1 Liste des personnes interviewées	148
annexe 2 Liste de questions pour l'enquête par questionnaire	150
BIBLIOGRAPHIE	155

LISTE DES ABRÉVIATIONS

AMO	Aide en milieu ouvert
C2D	Certificat du deuxième degré
CAW	Centrum algemeen welzijnswerk
CBE	Centrum basiseducatie
CEB	Certificat d'étude de base
CEFA	Centre d'enseignement et de formation en alternance
CKG	Centrum voor kinderzorg en gezinsondersteuning
CLB	Centrum voor leerlingenbegeleiding
CPCP	Centre permanent pour la citoyenneté et la participation
CPAS	Centre public d'action sociale
CPMS	Centre psycho-médico-social
CTO	Centrum voor taal en onderwijs
EXPOO	Expertisecentrum opvoedingsondersteuning
IALS	International adult literacy survey
INLOOPTEAM	Integraal laagdrempelig opvoedingsondersteuningspunt
K&G	Kind en Gezin
LOP	Lokaal overlegplatform
NJI	Nederlands Jeugdinstituut
OCMW	Openbaar centrum voor maatschappelijk welzijn
ODICE	Oost-Vlaams diversiteitscentrum
OECD	Organisation for economic cooperation and development
OISP	Organisme d'insertion socioprofessionnelle
ONE	Office de la naissance et de l'enfance
PISA	Programme for international student assessment
PIAAC	Programme for the international assessment of adult competencies
PIRLS	Progress in international reading literacy study
SEL	Samenwerkingsinitiatief eerstelijnsgezondheidszorg
SOO	Steunpunt onderwijs en opvoeding
SIS	Service d'insertion sociale
VBJK	Vormingscentrum voor de begeleiding van het jonge kind
VCOK	Vormingscentrum opvoeding en kinderopvang
VIGEZ	Vlaams instituut voor gezondheidspromotie en ziektepreventie
VVE	Voor- en vroegschoolse educatie

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1.1	Sélection	31
TABLEAU 5.1	Projets bpost néerlandophones répartis selon une typologie de dimension verticale	62
TABLEAU 5.2	Projets bpost francophones répartis selon une typologie de dimension verticale	66
TABLEAU 6.1	Illustration output des projets bpost	77
TABLEAU 6.2	Liste des constats sur base des 20 projets interrogés	92
TABLEAU 8.1	Aperçu des demandes de soutien et des projets approuvés	136
TABLEAU 8.2	Présentation modèle de financement scénario 2	146

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1.1	Échantillon	28
FIGURE 5.1	L'échelle d'impact	56
FIGURE 5.2	Étude d'impact axée sur la pratique	57
FIGURE 5.3	Typologie des projets bpost néerlandophones (2009-2011)	60
FIGURE 5.4	Typologie des projets bpost francophones (2009-2011)	61
FIGURE 7.1	Déroulement 'gezinsleren'	115

INTRODUCTION: L'ILLETTRISME, UNE PROBLÉMATIQUE SOCIÉTALE QUI RESTE PRÉOCCUPANTE

Depuis 1997, le Fonds de bpost pour l'Alphabétisation s'investit dans la lutte contre l'illettrisme. Il récompense chaque année plusieurs projets qui visent à renforcer les compétences langagières d'enfants et d'adultes. bpost soutient ce Fonds directement car la communication et l'alphabétisme sont des thèmes qui touchent aux missions essentielles de l'entreprise.

Une question évidente s'est posée au départ de cette étude: l'illettrisme est-il encore un problème sociétal dans la Belgique de 2012? Avant d'étudier l'impact et les effets des projets soutenus, il n'est pas inutile de s'interroger sur leur pertinence.

Il n'est cependant pas possible de donner une réponse concluante à la question de l'ampleur de l'analphabétisme et de l'illettrisme dans la population belge. Le niveau d'alphabétisation d'une population, surtout au macro-niveau, ne se mesure pas facilement. La recherche scientifique contient cependant des indications sérieuses selon lesquelles les problèmes d'illettrisme sont encore fréquents, tant chez les jeunes que chez les adultes. Pour le prouver, faisons brièvement référence à quelques données scientifiques.

L'enquête *IALS (International Adult Literacy Survey, OECD, 1997)* a réalisé à la fin du siècle passé une comparaison transnationale des niveaux de 'littératie' de la population de plusieurs pays européens et non-européens. Les résultats de cette étude (menée en Flandre mais pas dans les autres Communautés) ont montré qu'en Flandre, 15 à 18% de la population entre 16 et 65 ans se trouvent au niveau le plus bas des cinq niveaux de littératie définis dans l'étude (niveau 1). C'est le cas surtout dans le domaine de la prose (18,4% de la population flamande au niveau le plus bas); le nombre d'adultes enregistrant un résultat faible dans le domaine quantitatif (16,7%) et dans le domaine du document (15,3%) n'est guère éloigné. Bien que l'étude *IALS* ne considère pas explicitement ce niveau 1 comme problématique, il est communément admis que les personnes qui obtiennent le score le plus faible ont de grandes difficultés à comprendre des textes, des documents ou des chiffres. Depuis l'enquête *IALS* en 1997, il n'y a plus eu d'évaluation à grande échelle du niveau d'alphabétisme dans la population adulte. Le programme *PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competences)*, actuellement en cours, peut être considéré comme le successeur d'*IALS*. Le résultat final pour la Flandre est attendu en 2013. En attendant, d'autres études, menées à plus petite échelle, ne permettent pas de conclure que le groupe d'adultes présentant un problème d'illettrisme a fortement diminué ces quinze dernières années (Vermeersch & Vandenbroucke, 2010).

L'enquête *PISA* (*Programme for International Student Assessment*), réalisée en 2009, montre que la compréhension de l'écrit (lecture) chez les jeunes de 15 ans a quelque peu régressé en Flandre ces dix dernières années. En Communauté française, le score moyen en compréhension de l'écrit a augmenté. En Belgique, 18% des jeunes de 15 ans n'atteignent cependant pas le niveau de compétence nécessaire pour pouvoir participer pleinement à la société. Un groupe important de jeunes ne sont donc pas suffisamment en mesure de comprendre des textes écrits et d'en faire usage pour pouvoir atteindre leurs propres buts, développer leur savoir et savoir-faire et pouvoir participer à la société (De Meyer & Warlop, 2010).

L'étude *PIRLS* (*Progress in International Reading Literacy Study*), qui s'adresse à un groupe encore plus jeune, brosse un tableau quelque peu différent. Elle indique que la Flandre, sur le plan de la lecture en quatrième année de l'enseignement primaire, **fait partie**, au niveau international, **du groupe de tête des pays participants; la Communauté française** obtient de moins bons résultats pour cette catégorie d'âge. Dès ce plus jeune âge, on constate donc d'évidents problèmes d'illettrisme.

Au niveau de l'alphabétisme digital, il est tout aussi difficile de prétendre qu'il n'existe plus de fracture numérique. La récente enquête *EU Kids Online* (d'Haenens & Vandoninck, 2012) montre qu'un groupe assez important de jeunes de 9 à 16 ans peut exercer ses compétences langagières via divers médias informatiques mais qu'un groupe encore considérable n'y a pas ou peu accès. Ces enfants et ces jeunes accusent un retard important en matière d'alphabétisme numérique.

Il n'est pas étonnant qu'à chaque âge, la présence ou non de compétences langagières suffisantes soit liée à d'autres caractéristiques. Ainsi, on observe un lien clair avec des caractéristiques personnelles (sexe et âge, par exemple), ainsi qu'avec le contexte socioéconomique et socioculturel. En ce qui concerne ce dernier aspect, le contexte familial dans lequel on grandit joue un rôle-clé. L'attitude des parents par rapport à la pratique de la lecture et de l'écriture a un impact considérable sur le développement (ultérieur) de l'enfant dans ce domaine. Dans cette optique, l'illettrisme peut être considéré comme héréditaire. En ne créant pas un climat motivant et favorable à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture pour leurs enfants, les familles augmentent le risque que leurs enfants connaissent plus tard des problèmes d'illettrisme (Vermeersch & Vandenbroucke, 2010). La période de l'enfance et de l'adolescence est dès lors déterminante pour le niveau d'alphabétisme du futur adulte. L'enquête IALS était claire sur ce point: si un enfant n'a pas acquis les compétences langagières fonctionnelles élémentaires à la fin de la période d'obligation scolaire, il ne les acquerra pas plus tard non plus (Van Damme et al, 1997). L'insuffisance d'incitants et de possibilités de développement dans l'enfance entrave aussi les intentions d'apprentissage et l'élaboration de plans d'apprentissage à un âge ultérieur (Vermeersch & Vandenbroucke, 2010).

En lien avec ce constat que tout le monde ne possède pas les compétences langagières suffisantes se pose la question suivante: qu'entend-on par compétences suffisantes? La réponse à cette question ne peut être que subjective, dans la mesure où chaque personne placera la barre plus ou moins haut en fonction de ce qu'elle estime suffisant pour elle. C'est normal puisque chaque personne fait usage de ces compétences d'une manière différente. Nous parlons à ce propos de compétences langagières fonctionnelles. La question de l'illettrisme est dès lors plus vaste que la seule question du savoir lire et écrire. Il s'agit de déterminer si quelqu'un parvient à lire, à écrire et à faire usage de compétences de base apparentées (traiter l'information, résoudre un problème, ...) pour réaliser ses propres buts et

répondre aux attentes sociétales. En s'intéressant uniquement à 'l'échelon inférieur' de l'illettrisme (analphabétisme), on ne tient pas compte des diverses facettes et caractéristiques des compétences langagières et arithmétiques (Van Damme et al, 1997). Autrement dit, il n'existe pas de solution toute faite à l'illettrisme et au risque d'illettrisme. Ce que montre la recherche en revanche, c'est qu'une intervention précoce (signalement, diagnostic et intervention) et une action préventive auprès de personnes (tant des enfants, des jeunes que des adultes) présentant un profil de risque sont cruciales (entre autres Van Damme et al, 1997, Bogaert et al, 2008, Vermeersch & Vandenbroucke, 2010). C'est précisément sur ce plan que les projets soutenus par le Fonds de bpost pour l'Alphabétisation tentent d'apporter leur contribution. Ce rapport vous explique comment ils le font et quels résultats ils obtiennent.

Nous tenons à remercier ici toutes les personnes qui ont apporté leur collaboration à ce rapport. Nous adressons un merci tout particulier aux coordinateurs de projet, aux collaborateurs et aux participants des projets évalués.

1. APPROCHE

1.1. Questions de l'étude

Cette étude consiste en une évaluation des projets soutenus par le Fonds de bpost pour l'Alphabétisation. Nous nous pencherons plus précisément sur les projets qui ont bénéficié d'un soutien financier du Fonds, à une ou plusieurs reprises, dans les années 2009, 2010 et 2011.

Si nous ciblons ces trois années, c'est parce que le Fonds se focalise depuis 2009 sur un thème spécifique: la prévention de l'illettrisme intergénérationnel dans le contexte familial (ou l'alphabétisation familiale). Par le biais du soutien de projets, le Fonds combine la prévention des retards de développement chez les enfants de 0 à 6 ans à l'alphabétisation de leurs parents.

L'étude poursuit les objectifs suivants:

- décrire le fonctionnement et les résultats des projets soutenus;
- évaluer la manière dont les projets soutenus travaillent concrètement à leur efficacité;
- présenter des pratiques inspiratrices de soutien familial préventif et en décrire les ingrédients efficaces.

L'objectif de cette étude n'est pas de comparer entre eux les projets soutenus par le Fonds. L'évaluation se situe à un autre niveau: *tous ces projets ont-ils permis au Fonds de bpost pour l'Alphabétisation d'atteindre ses objectifs?*

Pour répondre à cette question, nous examinerons les différentes phases des projets: nous vérifierons quel *input* les projets requièrent, comment se déroule l'*approche* dans les faits, quels *résultats* directs les projets enregistrent, quelle est leur *portée*, et quels sont les *effets* et l'*impact* des projets à terme.

1.2. Type d'étude

Cette étude est une étude d'évaluation. Nous y évaluons donc les projets qui ont été soutenus (et qui sont toujours soutenus dans plusieurs cas) par le Fonds de bpost pour l'Alphabétisation. L'objectif de cette étude n'est pas d'évaluer les (effets des) projets individuels mais d'évaluer le soutien du Fonds à tous les projets de ces trois dernières années. L'évaluation porte donc surtout sur la pertinence du soutien par le Fonds, la manière dont ce soutien a été utilisé par différents promoteurs de projets et sur les effets globaux du soutien de bpost et des projets. Nous examinons donc autant la manière dont les projets

sont menés que ce qu'ils occasionnent chez les promoteurs et les participants (parents et enfants). L'évaluation des effets et de l'impact n'a de sens en effet que si la mise en œuvre est elle aussi examinée sous la loupe. *"Where outcomes are evaluated without knowledge of implementation, the results seldom provide a direction for action because the decision maker lacks information about what produced the observed outcomes (or lack of outcomes)."* (Patton, 1987, p. 27).

Dans le chapitre 6, nous expliquons les différents aspects évalués et la manière dont ces différents aspects (input, processus, output, outcome, impact) se situent l'un par rapport à l'autre.

Nous tenons à souligner en outre que cette étude d'évaluation est une étude a posteriori: elle repose sur plusieurs constats qui ont été faits pendant ou après la mise en œuvre des projets. Une évaluation idéale devrait être intégrée dès le début. Elle implique la présence d'un cadre d'évaluation au sein duquel, à chaque phase du projet, on prête attention à l'évaluation et à la collecte de données qui en font partie. Cette démarche est cruciale notamment pour vérifier si l'impact d'un projet découle du projet lui-même ou d'autres facteurs (environnementaux). Ce n'est pas possible dans cette étude.

Remarquons également que pour de nombreux projets, les moyens alloués par bpost forment une source de financement temporaire et additionnelle. Il n'est donc pas évident d'isoler la contribution spécifique du financement bpost de l'action existante des projets. C'est la raison pour laquelle, dans cette étude, nous examinons les projets dans leur ensemble et pas seulement les parties de projet couvertes par le financement bpost.

1.3. Méthodes de recherche

1.3.1. Déroulement

Décrivons brièvement le déroulement de l'étude:

- Dans la *première phase*, nous avons élaboré une *typologie des projets bpost* au moyen d'une étude de la littérature et des informations de base sur les projets concernés. Ces informations ont été extraites des dossiers de demande et des évaluations écrites réalisées par les promoteurs de projets pour leur rapport (intermédiaire) au Fonds de bpost pour l'Alphabétisation.
- S'en est suivi une *phase de collecte de données* sur le fonctionnement des projets, via, entre autres, une interview des coordinateurs de projets. Lors de cette deuxième phase, nous avons procédé, à partir de la typologie des projets et des informations fournies, à une sélection de projets qui ont été étudiés plus en profondeur (études de cas). Dans ces études de cas, l'accent s'est porté sur le niveau de l'instance organisatrice. Là où c'était possible, une interview des participants a également été mise sur pied.
- Dans une *troisième phase*, les *résultats* de cette étude seront présentés lors d'une journée de rencontre le 13 septembre 2012. L'accent sera mis sur l'intervision (concertation entre organisations qui travaillent autour du même thème ou avec le même groupe cible), l'effectivité (comment mesurer l'impact d'un projet?), la collaboration locale et le financement durable.

1.3.2. Techniques de recherche

Nous avons utilisé différentes techniques scientifiques. Nous nous sommes toujours basés dans une large mesure sur les expériences des promoteurs de projets. Dans plusieurs cas, nous avons également pu interviewer quelques parents ayant participé aux projets.

1.3.2.1. Analyse de la littérature

La littérature scientifique relative à la stimulation du développement et au soutien éducatif constitue une base importante pour cette étude. Nous y recourons en premier lieu pour en élaborer le cadre théorique. L'« échelle d'impact » surtout y occupe une place centrale (Van Yperen et Veerman, 2008). L'échelle d'impact est un cadre permettant d'évaluer l'effectivité d'interventions (dans ce cas: de projets). Le concept d'effectivité y est associé au stade de développement où se situe une intervention. Nous expliquons ce cadre en détail dans le chapitre 5.

Nous faisons également usage d'études d'évaluation existantes pour voir quelles leçons intéressantes nous pouvons tirer des projets belges et étrangers de prévention dans le contexte familial.

1.3.2.2. Analyse de documents: radiographie des dossiers de candidature et des rapports d'évaluation

Pour se faire une idée correcte de tous les projets que le Fonds de bpost pour l'Alphabétisation a soutenus dans les années 2009, 2010 et 2011, nous avons analysé le contenu des formulaires de candidature et des rapports d'évaluation de tous ces projets. L'analyse du contenu est une technique qui permet d'étudier les projets de manière indirecte, à savoir via les textes que les coordinateurs de projets ont rédigés eux-mêmes (Fraenkel & Wallen, 2003).

Les *dossiers de candidature* sont des dossiers standardisés que chaque candidat doit introduire pour être pris en considération pour un soutien. Ces dossiers contiennent des informations de base importantes sur les projets (objectif, description du groupe cible, montant demandé au Fonds, budget total du projet, ...).

Les *évaluations de projets* sont de courts rapports que les responsables de projets doivent réaliser après plus ou moins une année de fonctionnement de leur projet. C'est donc une auto-évaluation réalisée du point de vue des coordinateurs de projets. Le contenu de ces rapports dépend de la phase dans laquelle l'initiative se trouvait. Pour plusieurs projets, l'évaluation a été réalisée lorsque le projet était pour ainsi dire achevé, tandis que d'autres étaient encore en cours ou se trouvaient même dans une phase de démarrage.

En plus de ces documents, nous avons également eu recours aux sites internet des projets et des responsables de projets ainsi qu'à d'autres documents qui nous ont été transmis par les collaborateurs de projets après les interviews. Le '*Rapport exploratoire sur les vingt projets sélectionnés par le Fonds de bpost pour l'Alphabétisation en 2009, en vue de la préparation des rencontres du 8 septembre 2010*' (Tijsskens & Petre, 2010) a également été utilisé comme input pour l'analyse.

En rendant compte de l'analyse de documents dans ce rapport, nous avons autant que possible anonymisé les informations sensibles spécifiques au projet. À l'exception du chapitre 7, où nous analysons plusieurs cas en profondeur, ce rapport tire surtout des conclusions pour l'ensemble des projets.

1.3.2.3. Interviews (téléphoniques) en profondeur

Des interviews en profondeur de coordinateurs et de collaborateurs de 20 des 54 projets soutenus ont également été réalisées dans le cadre de cette étude. La manière dont les 20 projets ont été sélectionnés est expliquée dans le paragraphe suivant de ce chapitre.

La plupart des interviews ont eu lieu par téléphone. Dans l'un ou l'autre cas, les interviews ont été réalisées sur place, auprès des organisations. On trouvera une liste de toutes les personnes interviewées (par projet) en annexe à ce rapport.

Les interviews en profondeur sont des entretiens au cours desquels sont abordés une série de sujets ou de questions préparés à l'avance (Fraenkel & Wallen, 2003). Dans le cas qui nous occupe, il s'agissait d'interviews semi-structurées. Autrement dit, les interviews ont eu lieu suivant un fil conducteur élaboré au préalable. Ce fil conducteur fait également l'objet d'une annexe à ce rapport. Les thèmes abordés dans chaque interview étaient: le point de départ, l'idée et le fondement, l'ancrage, les objectifs, l'implémentation, la pédagogie, les effets et changements, la transmissibilité ainsi que les facteurs de réussite et les obstacles du projet.

En rapport avec ces thèmes, nous avons cherché tant des informations qualitatives (par ex. profil des personnes atteintes) que des informations quantitatives (par ex. nombre de personnes atteintes) auprès des promoteurs de projets. Tous les interviewés n'ont cependant pas répondu exactement aux mêmes questions. Parfois, certaines questions n'ont pas été posées parce que la réponse avait déjà été donnée clairement dans le dossier de candidature ou le rapport d'évaluation du projet. L'avantage des interviews en profondeur est de pouvoir préciser certaines facettes de l'un ou l'autre projet. Des informations très concrètes sur le projet ont pu ainsi être collectées; les points forts et les points faibles des projets ont pu être passés en revue de manière critique avec les organisateurs eux-mêmes. Les chercheurs se sont ainsi fait une idée correcte des projets et de leurs effets à partir de la perception des promoteurs de projets eux-mêmes.

Les données collectées au cours de l'analyse de documents et des interviews en profondeur sont présentées dans un schéma de synthèse au chapitre 5. Sur base des informations sur les objectifs et le ciblage des projets, tous les projets sont également situés, au sein de ce même chapitre, dans une typologie. La typologie constitue la base d'une analyse ultérieure dans le chapitre 6, où nous tirons plusieurs leçons des projets en ce qui concerne l'input, les processus, l'output, les effets et l'impact. Dans le chapitre 7, nous nous penchons plus en détail sur dix projets, et ce au moyen d'études de cas.

1.3.2.4. Études de cas

Dix des projets soutenus par le Fonds ont été approfondis au moyen d'une étude de cas. Une étude de cas n'est pas tant une technique de recherche spécifique qu'un choix de sujet d'étude (Stake, 2005). Il s'agit de choisir un ou quelques cas – en ce qui nous concerne des projets – et de les étudier en profondeur pour pouvoir tirer des conclusions qui dépassent le ou les cas proprement dits. Cette généralisation peut se faire de différentes manières. Dans la situation suivante, cela veut dire aussi qu'au moyen d'une *'thick description'* de dix cas qui fonctionnent bien, nous espérons inspirer d'autres promoteurs de projets ou candidats.

Les études de cas se basent sur l'application de plusieurs techniques scientifiques: tant l'analyse de documents décrite ci-dessus et les interviews téléphoniques en profondeur avec les coordinateurs et les collaborateurs de projets que plusieurs interviews en profondeur sur place. Les interviews en profondeur menées *in situ* ont fourni des informations supplémentaires sur l'implémentation du projet. Les visites sur place ont également permis de collecter des informations auprès d'autres personnes que le coordinateur ou un collaborateur spécifique. Ainsi, nous avons interviewé quelques participants (des parents) à différents projets.

1.3.2.5. Journées de dialogue 2011 et 2012

Enfin, nous mentionnons également les deux journées de dialogue organisées par le Fonds de bpost pour l'Alphabétisation. Ces deux journées (8 septembre 2011 et 13 septembre 2012) permettent de rassembler les coordinateurs de tous les projets soutenus par le Fonds de bpost pour l'Alphabétisation. L'équipe de recherche est également présente ces deux jours-là.

La journée de dialogue du 8 septembre 2011 avait pour objectifs:

- de dresser l'inventaire des aptitudes et attitudes que les promoteurs de projets considèrent comme indispensables chez les parents et les enfants pour un parcours scolaire réussi des enfants;
- de dresser l'inventaire de ce qui est nécessaire pour que les parents et les enfants puissent acquérir et développer ces aptitudes et attitudes ('conditions situationnelles');
- de formuler, à partir des expériences sur le terrain, des priorités pour les appels à projets des prochaines années: à quels besoins les projets futurs doivent-ils tenter de répondre en priorité;
- de permettre l'échange des bonnes pratiques, pièges et problèmes rencontrés dans les projets, spécifiquement en rapport avec l'aspect alphabétisation.

En permettant aux promoteurs de projets de travailler à ces objectifs, le Fonds a également tenté de générer de nouvelles idées, d'encourager la réflexion commune et de raffermir le travail en réseau et la solidarité sur le terrain.

Durant la journée de dialogue 2011, les chercheurs ont rempli un rôle d'observation et de réflexion. Ils ont tiré plusieurs conclusions de synthèse des informations données par les collaborateurs de projet. Les chercheurs se sont également occupés du rapport écrit de la journée intitulé '*Comment réussir une approche préventive de l'illettrisme?*' (Vause et al, 2011).

Les données issues de cette journée de dialogue ont été utilisées à différents endroits de ce rapport en guise d'informations complémentaires.

1.3.3. Échantillon

Dans le courant de cette étude, nous avons procédé à deux sélections de projets:

- *Sélection 1*: Sélection de projets qui ont fait l'objet d'interviews téléphoniques;
- *Sélection 2*: Sélection de projets qui ont été décrits au moyen d'une étude de cas.

La deuxième sélection s'est faite après la première et a tenu compte des résultats de l'interview en profondeur. Nous pouvons schématiser la procédure de sélection comme suit:

Figure 1.1 Échantillon



Les projets ont été sélectionnés sur base d'un *purposeful sampling* (échantillonnage raisonné) (Patton, 1990). La sélection ne s'est donc pas faite de manière aléatoire mais a pris en considération plusieurs critères spécifiques. Nous avons toutefois tenu compte de la logique de la représentativité (chiffrée), en d'autres mots nous avons choisi un nombre suffisamment grand de projets, en partant surtout de la valeur informative probable des cas sélectionnés. Cette valeur informative a été le 'premier' et principal critère lors de cet échantillonnage. Ces informations ont d'ailleurs contribué à faire une analyse en profondeur d'éléments tels que le contexte, le fondement théorique, la portée, les effets éventuels, les facteurs critiques de réussite et d'échec, etc.

1.3.3.1. Critères pour la sélection 1

Pour la première sélection, nous avons utilisé plusieurs notions issues de l'étude de la littérature. Nous avons également spécifiquement tenu compte de plusieurs caractéristiques des projets. Nous avons essayé d'apporter dans l'échantillon une hétérogénéité suffisante concernant plusieurs dimensions qui caractérisent les projets. Nous les explicitons brièvement:

Objectif du projet

La sélection contient des projets avec des objectifs divers en rapport avec:

- les aptitudes techniques (lecture, alphabétisme TIC);
- d'autres aspects des aptitudes langagières et communicatives (lecture à voix haute, socialisation littéraire, ...);
- l'implication des parents et les contacts avec l'école;
- le développement de matériel pour les parents, les enfants ou les professionnels;
- la diffusion de matériel;
- ...

Cette sélection permet de couvrir les perspectives divergentes à partir desquelles les projets ont été mis sur pied (alphabétisation, participation scolaire, lutte contre la pauvreté, etc.), même s'il s'agit toujours – étant donné la nature du soutien – de projets de prévention dans le contexte familial.

Types d'organisations

Divers types d'organisations issues de différents secteurs peuvent introduire une demande auprès du Fonds de bpost pour l'Alphabétisation. Les candidats sélectionnés ces trois dernières années (2009-2011) comprennent entre autres des pouvoirs locaux, des centres d'éducation de base, des associations de quartier, des établissements d'enseignement, une organisation artistique, ... Cette diversité se manifeste aussi dans la sélection.

Ville ou région

La sélection des projets a également tenu compte de l'endroit (commune ou région) où les projets ont ou avaient lieu et de leur répartition géographique (dans les différentes provinces). La sélection comportait aussi tant des initiatives locales que des projets non liés à une région.

Répartition sur les années

La sélection reprend un nombre à peu près égal de projets de 2009 et de 2010. Quelques projets se poursuivent en 2011. Les nouvelles initiatives soutenues en 2011 n'ont pas été intégrées dans la sélection: il était trop tôt pour évaluer ces projets qui venaient de démarrer au moment de la collecte de données pour cette étude.

Taille

Nous avons intégré dans la sélection tant des projets qui ont reçu un subside limité que des projets qui ont bénéficié du soutien maximal de 25.000 euros.

De plus, nous donnons la préférence à des projets qui connaissent une certaine forme de 'transmissibilité théorique'. Cela signifie qu'en tant que projets (le concept, la vision pédagogique et la méthode), ils peuvent être réalisés dans d'autres endroits ou à d'autres moments par d'autres organisations. Une approche bien fondée et bien décrite (dans le dossier de candidature ou non) s'impose à cet effet.

1.3.3.2. Critères pour la sélection 2

La moitié des cas interviewés (sélection 1) ont été approfondis dans une étude de cas. Le choix des projets qui ont été analysés dans une étude de cas s'est basé sur l'interview de la première sélection.

Lors du choix des projets, nous avons en outre tenu compte des différences d'approche (axée sur la famille vs. axée sur le centre), de l'intensité des projets (quelques sessions ou un trajet de longue durée), de la continuité (durée d'un projet), de l'attention à l'évaluation, ...

A côté des caractéristiques du projet, il est également important, lors de la sélection des projets pour les études de cas, de savoir si les participants sont encore joignables pour être interviewés.

Cette deuxième sélection peut être envisagée comme une liste de plusieurs pratiques inspiratrices. Cela ne veut pas dire pour autant que ces dix cas doivent être considérés comme les 'meilleurs' au niveau de la qualité, par exemple.

La sélection des cas est reproduite dans le Tableau 1.1. Les projets surlignés en gris ont été sélectionnés pour les études de cas (sélection 2). On trouve une description de ces projets dans le chapitre 7.

Tableau 1.1 Sélection ¹

		Nom du projet	Demandeur	Type d'organisation	Partenaires	Ville / commune / région	Année de réalisation	Résumé
1	NL	Met het schaap in de rugzak; Het verhaal van (h)echte banden	't Lampeke	Buurthuis	-	Leuven	2009 / 2010	Développer du matériel didactique et le diffuser via formation, groupe de lecture à haute voix
2	NL	Recht op boeken	Katho	Haute école (association KU Leuven)	CLB, CPAS, Dienst begeleid wonen,...	Kortrijk	2009	Séances de lecture à haute voix à domicile
3	NL	Samen met ... op weg naar school	Zelee	Instance locale (service d'intégration de la ville)	CLB, LOP, kleuterscholen, zelforganisaties allochtone gemeenschap, OCMW, Leerpunt en Huis van het Nederlands	Zelee	2010	Sessions théoriques et pratiques parent et enfant
4	NL	Van A tot Z	De Vaartkapoen - Caleidscoop	Gemeenschapscentrum	Écoles, K&G	Molenbeek	2010	Cours et activités d'alphabétisation, soutien éducatif et enseignement
5	NL	Bij de burens	luxemburg vzw	Organisation artistique (théâtre)	Écoles de quartier, associations, inloopteams, services de la jeunesse, festival cinéma jeunesse, association culturelle et éducative	Antwerpen	2009	Éveiller l'enthousiasme des enfants (et de leurs parents) pour la lecture et le théâtre
6	NL	Boekenboot	Stichting lezen	Fondation culturelle subsidiée	Inloopteams	Vlaanderen	2010	Films et livres pour inloopteams contribuent (indirectement) au développement du langage et au plaisir de lire (socialisation littéraire)
7	NL	Leeskriebel	Stad Roeselare (Sociaal Huis / Integratiedienst)	Instance locale (service d'intégration de la ville)	LOP, bibliotheek, Howest, Centrum voor Basiseducatie	Roeselare	2010	L'installation d'une culture de la lecture à haute voix et la stimulation du langage au moyen de séances de lecture à haute voix à domicile

1 Les vingt projets de ce tableau constituent la sélection 1 de cette étude. Les projets surlignés en gris ont été sélectionnés pour la deuxième sélection.

		Nom du projet	Demandeur	Type d'organisation	Partenaires	Ville / commune / région	Année de réalisation	Résumé
8	NL	Gezinsleren	Stad Hasselt	Ville	Steunpunt O&O	Hasselt	2009	Rencontres en groupe pour parents dans l'école
9	NL	Onderwijs - Ouderwijs	Stad Aalst	Ville	École, associations de quartier	Aalst	2010	Accompagner les parents afin qu'ils soutiennent la scolarité de leur(s) enfant(s)
10	NL	Ook laaggeletterde ouders in (inter)actie	CTO	Centre lié à la KU Leuven	AOBA, CBE Antwerpen, écoles fondamentales	Antwerpen	2009	Dossier 'alphabétisation à l'école' avec des activités type pour participants EB sur la communication école-parent
11	NL	Het delen van good practices	Stad Gent	Administration locale	Écoles	Gent	2009	Réunions thématiques pour parents, éveil numérique, baluchons et sacs à histoires
12	NL	Klik naar leren en andere vormen van opvoedingsondersteuning	CBE Antwerpen	Éducation de base	Écoles fondamentales et école maternelle	Antwerpen	2009	Séries de cours sur l'apprentissage et le jeu avec l'ordinateur
13	FR	Parents-École: ensemble pour réussir la scolarité de l'enfant	Asbl Réussir à l'école	École des devoirs	CPAS de Wanze Bibliothèque communale Écoles primaires de Wanze	Wanze	2009	Aider les parents à se réconcilier avec le monde de l'école et les aider à s'investir dans la scolarité de leur(s) enfant(s)
14	FR	Parents et enfants: deux mains sur le cartable	Asbl Au Four et Au Moulin	EFT (entreprise de formation par le travail)	Maison Communale d'Accueil de l'Enfance 'Les P'tits Fours'	Mons	2009	Rompre l'isolement des parents et leur fournir une information sur le système pré- et scolaire belge
15	FR	Parents parleurs apprenants acteurs enfants lecteurs	Asbl Lire et Écrire BW	Mouvement d'éducation permanente et OISP (Organisme d'Insertion Socio-professionnelle)	Logopèdes privées Écoles fondamentales de Tubize, Écoles normales du BW, Asbl CPCP	Tubize + BW	2009	Groupe de parole avec les parents pour les sensibiliser aux prérequis nécessaires à la lecture et l'écriture; prévention scolaire par un groupe d'apprenants sensibilisateurs

		Nom du projet	Demandeur	Type d'organisation	Partenaires	Ville / commune / région	Année de réalisation	Résumé
16	FR	Moi, à l'école de maman	Asbl La Bobine	OISP, SIS (service d'insertion sociale), Halte-Accueil	Écoles fondamentales du quartier, bibliothèque du quartier	Liège	2009	Émancipation et intégration des femmes et double socialisation des enfants
17	FR	Du 'Café Parents' aux 'Sacs à Lire'	Crèche Atout Couleur	Crèche	École maternelle La Maison Biloba (service d'accueil de jour ouvert aux seniors)	Bruxelles	2009	Sensibiliser et impliquer les parents dans l'éducation des enfants au sein de la crèche et de l'école
18	FR	Alpha familiale en bibliothèque	Asbl Lire et Écrire Hainaut occidental	Mouvement d'éducation permanente en OISP	Bibliothèque publique de Mouscron	Mouscron	2010	Réunir parents et enfants dans une réflexion collective pour réintroduire la langue écrite dans la cellule familiale
19	FR	'Dyna-mots', une énergie renouvelable au quotidien	Asbl Form'Anim	Mouvement d'éducation permanente en SIS		Seraing-Bonnelles	2010	Atelier alpha, lecture de contes, découverte de nouveaux livres, peinture,...
20	FR	Mon enfant, son développement, son épanouissement, sa scolarité ... l'alphabétisation à l'école pour des mamans pleines de ressources qui vont à la découverte des maternelles	Asbl Éclat de Rire	SIS et école de devoirs	École fondamentale CPMS de la ville de Liège ONE	Liège	2010 / 2011	Cours d'alphabétisation, sensibiliser les parents à l'importance de la scolarité

2. LE FONDS DE BPOST

2.1. Qu'est-ce que le Fonds de bpost pour l'Alphabétisation?

Le Fonds de bpost pour l'Alphabétisation (dénommé ci-après le Fonds) a été créé en 1997 sous le nom de Fonds de la Poste pour l'Alphabétisation. Géré depuis le début par la Fondation Roi Baudouin, le Fonds a pour objectif de lutter contre l'illettrisme en Belgique. Il soutient chaque année des projets novateurs qui mettent l'accent sur l'alphabétisation des jeunes et des adultes.

En 2008, le Fonds a lancé pour la première fois l'opération 'Timbres de Noël', qui a permis de générer des moyens supplémentaires. Depuis 2009, cet argent est spécifiquement destiné à des projets qui s'adressent aux parents illettrés d'enfants âgés de 0 à 6 ans et combinent la prévention des retards de développement chez l'enfant et l'alphabétisation des parents. Le Fonds s'efforce ainsi d'éviter, au moyen d'une approche préventive, que les enfants et les jeunes d'aujourd'hui ne deviennent les adultes illettrés de demain. En s'adressant aussi aux parents qui sont illettrés ou courent un risque d'analphabétisme, le Fonds associe les deux groupes cibles dans une approche simultanée. Nous pouvons parler d'une stratégie bi-générationnelle.

Le Fonds a adopté la méthode de l'appel à projets avec sélection par un jury indépendant. Cet appel est diffusé largement, pendant quatre mois, pour que le jury puisse sélectionner des projets dans les trois Communautés de Belgique (flamande, française et germanophone). Le jury, indépendant et pluraliste, est composé de membres sélectionnés pour leur expérience et leurs qualifications professionnelles. Ils siègent à titre personnel et ne sont donc pas délégués. Le jury se penche sur toutes les candidatures et soumet une sélection d'initiatives au Comité de gestion du Fonds. Il suggère également un montant pour chaque projet sélectionné. Dans les années 2009, 2010 et 2011, plus de 850.000 euros ont été consacrés à des projets de prévention dans le contexte familial.

2.2. Quels projets le Fonds soutient-il?

Comme évoqué précédemment, le Fonds sélectionne des projets qui mettent l'accent sur les éléments suivants:

- la prévention;
- la transmission de l'illettrisme et de l'analphabétisme de génération en génération (parents aux enfants);
- le soutien des enfants pour qu'ils puissent réussir leur parcours scolaire;
- l'intervention dans le contexte du soutien aux familles (défavorisées).

En résumé, il s'agit de projets axés sur l'alphabétisation préventive dans un contexte familial. Seules des organisations belges non-commerciales (établies en Belgique) peuvent introduire une demande de soutien. Le projet doit également être réalisé en Belgique. Les organisations candidates doivent introduire un dossier partiellement standardisé qui contient les éléments suivants: données administratives et autres sur l'organisation qui présente le projet, description, objectifs, timing, budget, public cible, évaluation prévue et diffusion du projet. Les candidats indiquent également comment ils comptent collaborer avec d'autres acteurs.

Le contenu effectif des projets peut varier: il peut s'agir de fournir des informations aux parents, de viser un changement d'attitude (sensibiliser à l'importance d'une bonne scolarité), de mettre au point du matériel éducatif ou d'encourager la participation des parents à des initiatives d'alphabétisation. Le principal objectif est d'empêcher que l'illettrisme se transmette de génération en génération. Le projet doit être exempt de tout motif commercial.

Dans sa sélection, le jury ne tient aucun compte d'éventuels quotas ou répartitions (en fonction du secteur d'activité, du contexte géographique, d'une tendance politico-philosophique, ...). Il s'agit en d'autres mots d'une sélection basée uniquement sur la qualité du projet.

3. ALPHABÉTISATION ET SOUTIEN PRÉVENTIF AUX FAMILLES EN BELGIQUE

3.1. Illettrisme

3.1.1. Définition

Pour décrire la notion d'alphabétisme (de 'littératie'), nous reprenons la définition que l'OECD utilise aujourd'hui dans le vaste programme PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies)

"Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society". (La littératie est l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités.)

Nous utilisons cette définition relativement 'ouverte' tout en soulignant qu'elle n'est pas immuable. Décideurs politiques, scientifiques et travailleurs de terrain, ... donneront un autre contenu au concept en fonction du contexte (de la culture par exemple) et de l'époque. Nous constatons que rien que dans la littérature scientifique, la manière dont les notions de 'littératie', d'analphabétisme et d'illettrisme doivent être définies et opérationnalisées fait l'objet de beaucoup de discussions (cf. pour un aperçu: D'hertefelt et al, 2007).

Les évolutions et tendances dans le discours sur l'alphabétisme (la littératie) font état de plusieurs glissements importants. Pendant longtemps, on a réfléchi à l'alphabétisme en termes dichotomiques: c'était une question de savoir ou non lire et écrire. Cette approche est cependant considérée aujourd'hui comme négative et stigmatisante car l'analphabétisme y est associé à un problème isolé ou un échec individuel (Goffinet & van Damme, 1990; Venezky et al, 1990).

L'introduction du concept d'alphabétisme 'fonctionnel' a permis de quelque peu nuancer cela. Ce terme indique que l'alphabétisme peut avoir une signification différente, selon sa fonctionnalité. Les prestations en matière d'alphabétisme se situent dès lors sur un continuum. Le terme prend aussi un caractère instrumental: l'alphabétisme est un moyen pour une employabilité spécifique particulière (par exemple dans la famille ou au sein d'un contexte d'enseignement). L'apprentissage de

compétences langagières rentre de ce fait dans la perspective de certains objectifs spécifiques – parfois sociétaux mais souvent aussi très personnels. La deuxième partie de la définition de l’OECD susmentionnée le souligne également.

En raison de ce caractère ‘instrumental’, le discours sur l’apprentissage de compétences langagières s’intègre aujourd’hui dans un débat plus vaste sur les compétences de base et les compétences-clés (Van der Kamp, 1997). Dans ce débat, la question centrale est la suivante: ‘de quelles connaissances, aptitudes et attitudes quelqu’un doit-il disposer pour être en mesure de fournir des prestations de qualité dans un rôle social particulier?’ La réflexion axée sur les compétences part du principe que l’acquisition de ces connaissances, aptitudes et attitudes est un processus actif, cumulatif et contextuel (Dochy & Nickmans, 2005). L’apprentissage et l’usage de la lecture et de l’écriture peuvent dès lors difficilement être dissociés de l’apprentissage et de l’usage d’autres compétences, telles que la faculté de résoudre un problème, de communiquer, de collaborer, ... L’aspect social, indissociablement lié à l’alphabétisme, est ainsi également mis en lumière.

Partant de cette vision, nous ne pouvons que conclure que l’alphabétisme comporte plusieurs facettes et doit être considéré comme un ensemble de compétences-clés et d’aptitudes de base plutôt que comme une compétence spécifique. Ainsi, il existe plusieurs types de ‘littératie’ (compréhension de textes suivis, de documents, d’informations chiffrées, d’informations digitales,...), différentes perspectives en fonction des utilisateurs et surtout beaucoup de situations et de contextes différents dans lesquels une personne peut fonctionner en faisant appel à une ou plusieurs compétences (D’hertefelt et al, 2007). L’alphabétisme n’est donc pas une compétence technique neutre que l’on acquiert une fois pour toutes, mais une ‘life skill’ (compétence de vie) avec un fondement social qui requiert une actualisation constante (Van der Kamp, 1997, Vanhoren et al, 2003). On parle à ce propos de *multi-littératies*, pour renvoyer justement à la diversité des contextes, des systèmes et pratiques de communication et de ‘don de sens’ (Van Damme, 2000).

3.1.2. Transfert intergénérationnel de l’illettrisme/du risque d’illettrisme

La recherche scientifique montre qu’il existe un lien entre âge et compétences langagières, mais que ce lien est très complexe. Nous appuyant sur la grande étude IALS (*International Adult Literacy Survey*) de 1996-97, nous pouvons établir que les jeunes adultes (16 à 25 ans) qui entrent sur le marché du travail et les adultes en début de carrière (26 à 35 ans) se situent (proportionnellement) à un niveau de compétences langagières et arithmétiques plus élevé que les travailleurs plus âgés, sur le point de se retirer du marché du travail. Il en va de même dans de nombreux pays, dont la Belgique (l’enquête IALS n’a collecté du matériel qu’en Flandre) (Van Damme et al, 1997). Nous pouvons donc dire que les compétences langagières et arithmétiques baissent à chaque nouvelle tranche d’âge. Cela s’explique par l’augmentation du niveau didactique et du degré de démocratisation de l’enseignement obligatoire au fil du temps, mais aussi par le fait que certaines compétences diminuent lorsqu’elles ne sont pas utilisées pendant une longue période (le principe du *use it or lose it*) (Vermeersch & Vandenbroucke, 2010). Nous signalons ici aussi que le lien entre âge et niveau d’alphabétisme est étroitement lié au lien entre *scolarité et niveau d’alphabétisme*, que l’on peut résumer comme suit: plus élevé est le niveau d’enseignement suivi, plus élevées sont les chances que les compétences langagières et autres (plus tard dans la vie) soient élevées aussi. La scolarité est donc un facteur crucial dans l’acquisition de compétences langagières.

Partant de cette même enquête IALS, nous constatons pourtant que même les jeunes qui ont un degré de scolarité relativement élevé ne font pas toujours partie des niveaux supérieurs en matière de compétences linguistiques et arithmétiques fonctionnelles. A l'inverse, il existe des personnes plus âgées qui, bien qu'elles n'aient pas bénéficié d'une longue scolarité, font état de très bonnes compétences langagières (Van Damme et al, 1997). Cela montre que les compétences langagières et arithmétiques des adultes ne sont pas uniquement le produit d'expériences scolaires. Elles résultent également d'expériences extrascolaires, ou plus généralement d'expériences de vie. Ces expériences de vie commencent dès le berceau et vont à leur tour orienter en partie les expériences scolaires. Ces expériences de vie, surtout en période préscolaire, sont dans une large mesure déterminées par les parents et le contexte familial dans lequel on grandit. Ce contexte n'est évidemment pas identique pour tous les enfants. De Broucker & Lavallée (1998) l'expriment en ces termes: *"Parents' educational investment strategies reflect their own educational background and the need to perpetuate their knowledge and education to their children. Parents with high levels of education adopt more often strategies to set their children on a success path than parents with less education."* (p. 141). La première clé du niveau d'alphabétisme d'une personne réside donc chez les parents et la famille.

Le transfert intergénérationnel de compétences langagières s'effectue via divers mécanismes. Il y a le transfert relativement direct d'aptitudes linguistiques par le biais de certaines activités. Snow & Tabors (1996) le décrivent ainsi: *"Parental literacy skills and behaviours are transmitted directly to children through activities like picture book reading and writing shopping lists"* (p. 74). À côté de cela, l'apprentissage de compétences langagières peut aussi être vu comme une pratique sociale. Autrement dit, l'alphabétisme ne consiste pas uniquement en un ensemble de compétences psycholinguistiques (par ex. comment se déroulent la lecture et l'écriture) ou en une base cognitive (par ex. le vocabulaire que l'on possède) pouvant être transférés, mais constitue une pratique naturelle qui fait que les enfants, à l'exemple de leurs parents, vont utiliser la langue dans les problèmes et les défis qu'ils rencontrent. Enfin, comme l'indique la recherche, nous devons également être attentifs à la composante affective du transfert des compétences langagières des parents aux enfants. En d'autres mots, les enfants apprennent des parents, outre le développement psycholinguistique et cognitif et l'usage social de l'alphabétisme, que les compétences langagières (par exemple pour la lecture d'un livre) sont amusantes à utiliser. C'est justement ce plaisir qui les motive à poursuivre l'acquisition de compétences.

Les tâches et défis langagiers que reçoivent les enfants à un jeune âge ne déterminent pas tout. Il est en effet toujours possible que des personnes qui ont manqué de chances pendant l'enfance puissent y remédier en participant à des cours pour adultes ou d'autres formes d'apprentissage (formel ou informel), ou en participant à un environnement de travail 'instructif' ou <riche en occasions d'apprentissage> (Vanhoren et al, 2003). Il est frappant que ce soit justement le groupe des adultes illettrés qui saisit le moins de chances, ou n'en reçoit même pas. Tant l'expérience scolaire que l'expérience de vie jouent un rôle déterminant à cet égard. En ce qui concerne l'expérience scolaire, nous voyons par exemple que les illettrés peu qualifiés évoluent moins souvent dans un environnement de travail 'riche en occasions d'apprentissage' que des illettrés plus qualifiés. Les illettrés peu qualifiés ont également moins tendance à suivre un cours ou une formation que des illettrés plus qualifiés (Vanhoren et al, 2003). Leur affinité avec des milieux d'apprentissage formels n'est généralement pas élevée. Les stimuli informels (indépendants de l'enseignement ou du milieu de travail, par exemple dans la famille ou la vie associative) manquent souvent aussi aux adultes qui présentent un risque d'illettrisme et aux adultes illettrés. Nous pouvons donc dire qu'au fur et à mesure qu'ils vieillissent, ces

adultes ont de moins en moins de chances d'atterrir dans un environnement 'lettré/cultivé' où les compétences sont mobilisées et utilisées. En revanche, si on fait plus fréquemment appel aux compétences langagières, ces compétences augmenteront aussi et un niveau d'alphabétisme élevé facilitera à son tour l'accès à des environnements 'lettrés/cultivés'. Ou inversement: moins on utilise les compétences langagières, moins ces compétences se développeront, ce qui rendra moins évident l'accès à un environnement 'lettré/cultivé', ce qui ne fera à son tour que diminuer l'usage des compétences langagières...

Il ressort de ce qui précède que sur le plan de l'alphabétisme, le contexte (familial et préscolaire) dans lequel l'enfant naît ou aboutit peut faire la différence: ce contexte peut en effet faire en sorte que l'on se retrouve dans un trajet de vie dans lequel les défis et donc les compétences ne font qu'augmenter (cumulativement), ou dans un trajet difficile à inverser où celles-ci ne font que diminuer.

Dans le chapitre suivant, nous nous penchons sur la manière dont fonctionne le soutien précoce au développement et à l'éducation.

3.2. Contexte de la lutte contre l'illettrisme

La sensibilisation et l'action préventive en matière d'alphabétisation connaissent une tradition de quelques décennies en Belgique. Le travail d'alphabétisation est né surtout d'un besoin sociétal et d'une prise de conscience que la population adulte en Belgique présente un niveau d'alphabétisation fonctionnelle insuffisant (cf. introduction).

3.2.1. Flandre: la politique

Depuis les années 70, la Flandre compte de nombreux projets et groupes d'alphabétisation. Depuis les années 80, ces projets et groupes ont évolué d'un phénomène socioculturel, reposant sur des initiatives spontanées ou faisant usage des méthodes de l'aide sociale, à une structure d'enseignement spécifique, à savoir les 'centra voor basiseducatie' (centres d'éducation de base). Aujourd'hui, l'éducation de base constitue un pilier institutionnalisé de l'enseignement officiel pour adultes.

L'institutionnalisation du travail d'alphabétisation en Flandre s'accompagne d'une attention et d'un impact croissants du gouvernement sur ce travail. Le travail d'alphabétisation en Flandre est une responsabilité qui a de ce fait lentement glissé de la société civile (associations) aux autorités (une question locale et fédérale mais surtout régionale). Le travail d'alphabétisation se traduit aujourd'hui surtout par des initiatives dans l'enseignement officiel (pour adultes). Pour ce type de travail, les autorités flamandes prévoient un cadre législatif spécifique avec l'imposition de modules, de profils de formation et de conditions didactiques.

Cela ne veut pas dire pour autant que d'autres acteurs restent les bras croisés. *Alfabetplan, 26 voorstellen (Van A tot Z) voor een actieplan voor meer geletterdheid* est le titre d'une note de 2003 où quelques grandes organisations de la société civile demandaient aux pouvoirs politiques et à la société d'élaborer une approche cohérente et intégrée en matière d'alphabétisme. Cette même année, le gouvernement flamand formulait une stratégie pour lutter contre l'illettrisme en Flandre. Les intentions politiques du gouvernement flamand ont été reprises dans un *Strategisch Plan Geletterdheid verhogen* (2003) et se sont concrétisées par après dans l'*Operationeel Plan Geletterdheid verhogen*. Ce plan ne concernait pas uniquement l'enseignement mais faisait également des suggestions pour d'autres

domaines et secteurs politiques faisant partie des compétences de la Communauté flamande. La volonté des décideurs politiques flamands de développer un vaste plan transversal s'inspirait en partie de plans similaires aux Pays-Bas (*Meerjarenplan Alfabetisering* et plus tard *Aanvalsplan laaggeletterdheid*) et en Angleterre (le *Moser report* novateur de 1999).

La sensibilisation systématique était un des aspects de l'*Operationeel Plan geletterdheid Verhogen*, bien que le plan n'ait jamais mené à de vastes campagnes de sensibilisation et de prévention à l'intention de groupes à risque spécifiques (comme ce fut le cas aux Pays-Bas). Le plan a surtout donné lieu à une radiographie plus systématique de l'alphabétisme, à une mise en réseau plus solide de différents domaines politiques, à l'adaptation des possibilités d'alphabétisation existantes (trajets d'alphabétisation plus intégrés, flexibilisation de l'éducation de base, modularisation et certification de trajets d'apprentissage, ...).

En 2011, le plan a été évalué par le gouvernement flamand. Un nouveau plan est annoncé pour 2012.

3.2.2. Flandre: les acteurs

Un acteur important dans le travail d'alphabétisation en Flandre est l'éducation de base. Par éducation de base, on entend ici l'enseignement pour adultes au niveau de l'enseignement primaire et du premier degré de l'enseignement secondaire proposé par 13 centres. Ces centres, structurés comme des organisations de droit privé, organisent des cours dans toute la Flandre. L'offre de l'éducation de base forme un instrument dans la lutte contre la (menace de) dualisation éducative de la société (Vandeneynde et al, 2011). L'élimination de l'illettrisme constitue dès lors un des fers de lance de l'éducation de base.

Outre l'éducation de base, d'autres acteurs se mobilisent activement pour augmenter le niveau d'alphabétisme des adultes belges. Comme déjà signalé, le travail d'alphabétisation a, d'un point de vue historique, des points communs avec des secteurs qui s'investissent dans le travail de rue, les activités socio-éducatives, le soutien à la parentalité et aux familles, les organisations de santé, les associations socioculturelles, les services de formation professionnelle pour les groupes fragilisés. Il n'y a pas que les aptitudes linguistiques qui jouent un rôle dans ces secteurs; l'inclusion, l'empowerment, la citoyenneté et la démocratisation sont des objectifs globaux étroitement liés au travail d'alphabétisation. Sur le lieu de travail aussi, on œuvre à l'alphabétisation.

3.2.3. Wallonie: la politique

En Belgique francophone, il n'existe pas de dispositif législatif spécifique et unique pour l'alphabétisation. L'alphabétisation des adultes touche non seulement le domaine de la formation et de l'enseignement dans une perspective socioprofessionnelle ou non, mais concerne également un projet sociétal plus large incluant la cohésion sociale et l'éducation permanente. L'alphabétisation des adultes est mise en œuvre au travers d'un faisceau de politiques qui dépendent d'institutions et d'administrations différentes. Plusieurs secteurs et entités fédérées interviennent donc dans le subventionnement des actions de formation et activités liées à l'alphabétisation. Les principaux secteurs relèvent en fait de trois entités fédérées: la Fédération Wallonie-Bruxelles, la Région wallonne et la Commission communautaire française de la Région de Bruxelles-Capitale. Des projets européens complètent de manière non structurelle les ressources des organismes.

Les objectifs poursuivis par les pouvoirs subsidiaires apparaissent comme l'expression d'un soutien à

l'émancipation et à l'intégration sociale des personnes rencontrant des difficultés de lecture et d'écriture. Les politiques d'alphabétisation concernent des publics hétérogènes d'adultes, francophones ou non, qui ne sont pas détenteurs du Certificat d'études de base (CEB) ou n'ont pas les compétences équivalentes.

3.2.4. Wallonie: les acteurs

Parmi les organisations proposant des formations en alphabétisation, on peut distinguer deux secteurs: le secteur formel et le secteur non formel. Le secteur formel concerne l'Enseignement de Promotion sociale. Le secteur non formel concerne soit des organismes du milieu associatif (asbl de Cohésion sociale, d'Action sociale, d'Insertion socioprofessionnelle, d'Éducation permanente, ... ainsi que des associations de fait), soit des organismes publics ou parapublics dont la mission première n'est pas l'enseignement ou la formation (CPAS, maisons de quartier d'initiative communale ou autres services communaux, centres culturels, bibliothèques, ...).

Pour la plupart de ces organisations, l'alphabétisation ne constitue qu'un des pôles de leur activité. À côté des formations en alphabétisation, elles développent en effet de nombreuses autres activités avec les apprenants: visites (musée, lieux publics, ...), sorties dans le quartier ou au-delà, rencontres avec des personnes ressources, ateliers divers. Beaucoup de ces ateliers explorent différentes formes d'expression (atelier d'écriture, peinture, photo, théâtre, conte, chant, ...). D'autres visent des apprentissages spécifiques (permis de conduire, informatique, ...). D'autres encore concernent la participation, l'implication citoyenne, la santé et le bien-être, la vie quotidienne, les loisirs, ...

3.3. Contexte du soutien préventif aux familles

3.3.1. Flandre: la politique

En Flandre, le soutien préventif aux familles est une compétence du département Bien-être, Santé publique et Famille du gouvernement flamand. Le domaine du soutien préventif aux familles consiste en un ensemble d'actions axées, d'une part, sur le soutien préventif *médical* et, d'autre part, sur le soutien *psychosocial et pédagogique* des enfants, des jeunes et de leur famille. L'accessibilité élevée et l'intensité plus faible caractérisent son caractère préventif, en contraste avec le contexte de l'aide sociale.

Le décret du 13 juillet 2007 portant sur l'organisation du soutien éducatif trace les contours d'une politique flamande en matière de soutien éducatif à différents niveaux. Au niveau communal, le gouvernement flamand a engagé des *coordinateurs locaux de soutien éducatif* qui assurent la coordination de la politique sociale locale en matière de soutien éducatif ainsi que la concertation avec d'autres acteurs régionaux. À côté de cela, des *coordinateurs flamands du soutien éducatif* et des *points d'appui provinciaux de soutien éducatif* ont été mis en place pour assurer l'alignement au niveau supralocal. Le décret a également prévu la création de *Boutiques éducation* dans les 'villes-centres', des points de contact facilement accessibles où les responsables d'éducation peuvent se rencontrer, obtenir des informations et des conseils. Un autre élément-clé de ce décret concernait la création d'un *Centre flamand d'Expertise en matière de Soutien éducatif* (EXPOO), chargé de développer et de diffuser l'expertise en matière de soutien éducatif.

En 2010, ce décret en matière de soutien éducatif a été évalué (Van den Bruel & Blancke, 2010). Il s'est avéré entre autres qu'il existait trop de structures de soutien et d'organes de concertation comparativement à l'offre réelle de soutien éducatif. De plus, le fonctionnement et le rôle de chaque

structure l'une par rapport à l'autre ne sont pas toujours clairs. Les recommandations issues de cette évaluation sont actuellement prises en considération dans la préparation du nouveau décret en matière de soutien préventif aux familles.

Les lignes de force de ce nouveau décret ont déjà été formulées dans un texte conceptuel relatif à l'organisation du soutien préventif aux familles (Huis van het Kind, 2011b). On y plaide en priorité pour une plus grande intégration et harmonisation au sein du domaine du soutien préventif aux familles. Les familles en Flandre sont soutenues par divers services, acteurs et secteurs. Un morcellement de cette offre a pour conséquence que les forces présentes ne sont pas exploitées de manière optimale.

Le fer de lance de la nouvelle politique en matière de soutien préventif aux familles est dès lors la création de 'Maisons de l'enfant' où on entend unir les différents acteurs qui travaillent dans ce domaine. Cette maison doit devenir le point d'ancrage au sein de l'offre en matière de soutien préventif aux familles. S'y intégrera en premier lieu l'offre existante de Kind en Gezin, avec ses centres de consultations, ses inloopteams (équipes mobiles de soutien éducatif), ses boutiques éducation, ses centres de soins post-natals,... La plus-value des Maisons de l'enfant devrait se manifester dans une interaction avec d'autres acteurs, qui dépassent Kind en Gezin et se situent au sein d'une politique de soutien aux familles plus large.

A côté de cela, on plaide dans la note conceptuelle relative au soutien préventif aux familles pour une relation plus solide entre les domaines bien-être et santé au cours des premières années de vie. À l'avenir, on veut davantage associer le soutien préventif aux familles aux professions de soins (médecins traitants, pédiatres,...) et aux structures d'aide sociale (crèches, écoles, Centres d'accompagnement des élèves,...).

Pour le moment, ce texte conceptuel fait l'objet d'un dialogue entre les différents partenaires en vue de l'élaboration du décret. Ce dernier est attendu dans le courant de 2013 et remplacera le décret actuel en matière de soutien éducatif.

3.3.2. Flandre: les acteurs

Kind en Gezin est le principal acteur politique en matière de soutien préventif aux familles. Sa mission consiste à contribuer activement au bien-être des jeunes enfants et de leurs familles en fournissant des services dans les domaines du soutien préventif aux familles, de l'accueil des enfants et de l'adoption. K&G s'adresse essentiellement au jeune enfant en âge préscolaire et à ses parents.

Son offre se subdivise en une offre de base pour toutes les familles (fonctions de base), complétée par des initiatives pour des familles spécifiques (fonctions plus), et une offre plus intensive, plus spécialisée, pour des familles dans des situations éducatives plus difficiles (fonctions super plus). Ce dernier niveau joute le cadre de l'aide sociale et dépasse de ce fait le domaine purement préventif. Kind en Gezin subsidie entre autres les secteurs suivants:

- les *Consultatiebureaus* et les équipes régionales (regioteams) constituent l'essentiel de l'offre de base de Kind en Gezin; prévention médicale et soutien psychosocial y sont intégrés.

Outre cette offre de base, Kind en Gezin subsidie divers services spécialisés qui disposent d'une offre de soutien aux familles. Nous en énumérons quelques-uns:

- les *Inloopteams* fournissent un soutien préventif intégral et aisément accessible pour les familles défavorisées avec enfants de 0 à 6 ans et les familles défavorisées qui attendent un enfant. Les équipes remplissent diverses fonctions correspondant aux trois piliers du soutien aux familles: santé, soutien psychosocial et soutien pédagogique;
- les *Opvoedingswinkels (Boutiques éducation)* sont des points de contact aisément accessibles où les parents et autres responsables de l'éducation peuvent adresser leurs questions sur le sujet. Elles remplissent une fonction d'information et de conseil;
- depuis 2003, il existe dans chaque province un *Expertisecentrum Kraamzorg*. Ces centres soutiennent les femmes enceintes ainsi que les jeunes mamans et leur entourage en donnant des conseils, en organisant des ateliers, des séances d'information,... autour de la naissance, des soins aux bébés, de l'offre de services dans la région;
- les *Centra voor Kind- en Gezinsondersteuning* proposent une offre de soutien plus intensive pour des familles avec enfants de 0 à 12 ans. Il s'agit d'un soutien temporaire, ambulatoire ou (semi-) résidentiel, dans des familles qui pour toutes sortes de raisons vivent une situation difficile ou une situation éducative problématique (temporaire).

Pour élaborer le décret relatif au soutien préventif aux familles, Kind en Gezin veut aussi prendre en compte la perspective de nombreux autres partenaires. Les acteurs suivants, outre les secteurs subsidiés par Kind en Gezin, seront impliqués (Huis van het Kind, 2011a):

- les différents niveaux de pouvoir
- les organisations actives sur le plan du soutien éducatif
- les professions médicales et de soins, médecins, sages-femmes, services d'aide aux familles
- les secteurs connexes tels que l'aide sociale et les CLB
- diverses administrations et agences au sein du gouvernement flamand telles que l'Integrale Jeugdhulp, Zorg en Gezondheid,...
- les organisations de bénévoles comme la Gezinsbond
- les méso-structures comme les cercles de médecins, les 'logos', les SEL,...
- les organisations de travailleurs et d'employeurs
- les organisations et mouvements dotés d'une expertise spécifique comme le VIGEZ, le Réseau flamand où les pauvres prennent la parole,...
- ...

3.3.3. Wallonie: la politique

En Communauté française, le soutien à la parentalité est envisagé comme une action visant à renforcer et à faciliter chez les parents une expression et une réflexion sur leur fonction et leur action éducatives afin qu'ils les optimisent. Le soutien à la parentalité exige le *respect* des modèles familiaux et éducatifs: il n'est donc pas question de définir et d'imposer un modèle unique qui serait idéal mais bien de partir de ce qui existe pour que les parents eux-mêmes l'analysent, le comprennent et, si nécessaire et si possible, le transforment dans le sens qu'ils choisiront.

Durant la précédente législature, le Gouvernement de la Communauté française a approuvé un plan d'action transversal relatif au soutien à la parentalité. Ce plan couvre le secteur social, la santé, l'enseignement, la culture et le sport. Le plan poursuivait trois objectifs: (1) promouvoir les initiatives

existantes, mettre en exergue les 'bonnes pratiques' qui y sont développées en matière de soutien à la parentalité, informer et diffuser quant aux initiatives destinées à soutenir les parents dans leurs fonctions éducatives, (2) favoriser la formation des intervenants afin de privilégier une cohérence des projets éducatifs et de stimuler le dialogue non seulement entre les intervenants mais aussi entre les familles et les professionnels, ainsi que la formation des futurs parents, (3) accompagner les familles en développant des initiatives et des services susceptibles de répondre aux besoins identifiés (augmenter le nombre de places en crèche, soutenir les écoles de devoirs, soutenir, promouvoir et développer les lieux de rencontre, ...).

Dans le cadre des politiques de l'enfance et de soutien familial en Communauté française, c'est l'Office de la Naissance et de l'Enfance (ONE) qui constitue la référence. Il s'agit d'un organisme d'intérêt public dont les missions sont de deux ordres: l'accompagnement de l'enfant dans et en relation avec son milieu familial et son environnement social d'une part, l'accueil de l'enfant en dehors du milieu familial d'autre part. L'ONE a par ailleurs une série de missions transversales à remplir parmi lesquelles se retrouve le soutien à la parentalité et l'information des parents et des futurs parents.

3.3.4. Wallonie: les acteurs

En Communauté française, le soutien à la parentalité s'exerce de manière transversale, il n'est donc pas toujours aisé d'avoir une vision globale des services et initiatives existants. Différents secteurs tournent autour du soutien à la parentalité: le secteur touchant à la naissance (consultation ONE, lieux de rencontre parents-enfants, ...), le secteur relatif à l'accueil des jeunes enfants (milieux d'accueil, maison maternelle, ...), le secteur scolaire (établissements scolaires, CPMS, service de médiation familles/écoles, ...), le secteur de l'aide à la jeunesse, le secteur relatif à l'accueil temps libre, le secteur de la jeunesse (maisons de jeunes, mouvements de jeunesse, ...), le secteur culturel, le secteur de l'éducation permanente, le secteur de la santé, le secteur sportif et le secteur relatif à la maltraitance ainsi que d'autres secteurs traitant de thématiques particulières (adoption, handicap, assuétude, enfants de parents détenus).

4. PROJETS DE PRÉVENTION DANS LE CONTEXTE FAMILIAL: CADRE THÉORIQUE

L'accent mis par le Fonds de bpost pour l'Alphabétisation sur les initiatives préventives depuis 2009 se situe dans le droit fil des notions élaborées sur le développement des compétences humaines et des connaissances acquises suite à l'évaluation de programmes d'intervention axés sur les (enfants de) familles défavorisées.

Mieux comprendre pourquoi il est si difficile de remédier à des retards de développement constitue une première étape dans l'élaboration d'une prévention efficace. Dans ce chapitre, nous présenterons quelques conclusions importantes issues de la littérature scientifique. Plus précisément, nous donnerons, sur base de la littérature scientifique empirique, des indications sur ce qui marche. Qu'est-ce qui fait que certains programmes d'intervention ont une influence positive sur le parcours scolaire des enfants? Quels sont les éléments clés qui expliquent le succès de certains programmes? Nous nous intéresserons ensuite à la littérature relative à des projets belges et étrangers. Nous en tirerons des leçons pour le financement de projet dans le cadre du Fonds de bpost pour l'Alphabétisation.

4.1. L'importance d'une stimulation au développement et d'un soutien éducatif précoces (ce qui *marche*?)

De nombreuses études indiquent que la remédiation dans l'enseignement est difficile (voir par exemple Groenez et al, 2006, Hirtt et al, 2007, Groenez et al, 2009). Groenez et al (2006) décrivent systématiquement les différentes étapes d'une carrière scolaire et montrent clairement que la question des inégalités dans l'enseignement n'est autre qu'une question de sélection sociale progressive. Lorsque des enfants accusent un retard scolaire, il est difficile de le rattraper, avec toutes les conséquences qui en découlent pour leurs chances ultérieures. Il est dès lors crucial de prévenir les retards de développement dès le plus jeune âge – dans la période préscolaire (Groenez et al, 2009). On a acquis la conviction qu'une stimulation au développement et un soutien éducatif précoces sont des éléments clés dans une politique de lutte contre le transfert intergénérationnel de la précarité en général et de l'illettrisme (fonctionnel) en particulier (Nicaise, 2000 et 2001).

Le fait qu'il soit si difficile de compenser les retards de développement dans l'enseignement ressort non seulement d'études sur les inégalités sociales dans les carrières ou résultats scolaires, mais est étayé aussi par la recherche portant sur le développement des compétences. Une étude récente explique pourquoi la remédiation est si difficile et pourquoi la prévention est dès lors indiquée.

Durant le siècle passé, James Heckman a élaboré une nouvelle théorie dynamique sur le développement des compétences humaines (Heckman, 2008; Cunha et al, 2006). Selon cette théorie (Cunha et al, 2006; Fryer & Levitt, 2006; Nelson, 2000; Knudsen et al, 2006), des différences apparaissent dès le plus jeune âge entre individus et entre groupes socioéconomiques, tant sur le plan des compétences cognitives que sur celui des compétences socio-émotionnelles.

Durant les phases ultérieures de la vie, les inégalités en matière de développement de compétences se poursuivent. Un processus de développement dynamique se met en place, qui fait qu'à chaque phase du développement humain, les compétences acquises forment non seulement le capital de départ pour la période suivante, mais influencent aussi la productivité de l'apprentissage durant cette période suivante. Ce caractère dynamique du développement des compétences a comme conséquence que les jeunes qui peuvent démarrer dès leur plus jeune âge avec un plus grand éventail de compétences sont aussi plus efficaces dans l'acquisition ultérieure de compétences. Cette théorie est étayée par la recherche neurologique qui fait état de l'existence de périodes critiques et sensibles relativement tôt dans le développement des enfants (Nelson, 2000). On constate que le cerveau ne se développe pas de façon linéaire, mais via une succession d'interactions dynamiques entre les gènes, l'environnement et les expériences personnelles.

Cela signifie qu'il est important de recevoir dès le départ suffisamment de chances de développement pour enclencher l'acquisition de compétences. Des investissements précoces faibles ont en effet des effets de longue durée qu'il sera difficile de compenser plus tard. Cela ne s'applique pas uniquement au développement cognitif des enfants mais aussi à leur développement socio-émotionnel. La remédiation permettant de compenser le déficit de chances de développement à un âge précoce est possible, mais plus elle aura lieu tard, moins elle sera efficiente (en termes d'investissements financier et de temps). La plupart des interventions efficaces et efficientes sont celles qui ont lieu tôt dans la vie de l'enfant. Les retards ou problèmes alors moins importants offrent de meilleures chances d'être traités avec succès. Ce cadre théorique offre une explication au constat récurrent que les programmes d'intervention chez les jeunes enfants présentant un retard ont un rendement élevé tandis que ces mêmes programmes chez des enfants en retard pendant l'adolescence ont un rendement nettement inférieur.

La compréhension des mécanismes de développement dynamique des compétences suggère:

- l'importance d'accorder davantage d'attention au *développement socio-émotionnel*, à côté du développement cognitif, comme déterminant clé de réussite future (à l'école et dans la vie) (Borghans et al, 2008, Heckman et al, 2010a). Une évaluation approfondie du programme préscolaire Perry (USA)² a montré qu'une intervention précoce aura plus de chances de succès (à l'école et dans la vie) si elle se fait via la stimulation du développement socio-émotionnel et pas uniquement via le développement cognitif (Heckman et al, 2010). On constate en outre que les plus grands effets s'obtiennent chez les enfants issus de groupes défavorisés;

² Le 'Perry preschool program' était un programme destiné à préparer des enfants de milieux défavorisés à l'entrée à l'école. Des enfants de 3 et 4 ans ont bénéficié pendant deux heures et demie par semaine d'un programme dont l'objectif était de favoriser leur développement cognitif, social et physique. Il comprenait également des visites hebdomadaires à domicile.

- l'importance de *programmes intégraux* dotés d'une composante importante axée sur le développement langagier. Le moment le plus propice pour intervenir dépend du focus. Ainsi le développement socio-émotionnel reste plus longtemps perméable à des interventions que le développement cognitif. Pour le développement langagier, les périodes sensibles se situent relativement tôt dans le développement de l'enfant;
- l'importance de reconnaître les *croisements* entre développement langagier, développement cognitif et socio-émotionnel. Si, par exemple, un problème de lecture est signalé et pris en compte précocement, on évite que l'enfant entre dans une spirale d'échecs et de frustrations, avec peut-être des effets négatifs sur son comportement (Cunha et al, 2006);
- l'importance, pour établir les bienfaits de programmes d'intervention, de mesurer les résultats non seulement de manière suffisamment large mais aussi durant *une période suffisamment longue*. Les interventions connaissent souvent des effets tardifs, qui ne se manifestent qu'après un certain temps. Plusieurs analyses coût-bénéfices de programmes d'intervention que les répondants continuent à suivre à l'âge adulte font état de taux de rendement élevés (7-10%) (Heckman et al, 2010b).

4.2. Formes de stimulation au développement et de soutien éducatif précoces (ce qui marche?)

Outre l'attention scientifique, l'attention politique pour l'intervention précoce ne fait elle aussi que croître. Dans les pays scandinaves, en Suède en particulier, l'intervention précoce est un paradigme politique depuis longtemps. Plus récemment, de plus en plus de voix s'élèvent dans d'autres pays (Pays-Bas: politique VVE, UK: early intervention, the next step) pour faire de l'intervention précoce un paradigme politique général (voir Allen & Duncan Smith, 2008; Allen, 2011; Van Yperen, 2010). Suite à ce nouvel intérêt pour l'efficacité de la prévention, différentes études se sont mises en quête des facteurs clés dans les programmes d'intervention performants. Dans cette étude, nous voulons dès lors faire usage des inventaires existants tant pour élaborer une typologie des programmes que pour détecter les facteurs clés de programmes performants.

Divers programmes visent à prévenir les retards de développement et d'apprentissage. Une partie d'entre eux sont axés sur plusieurs domaines de développement de l'enfant, ce sont les programmes dits intégraux. D'autres programmes se focalisent exclusivement sur la maîtrise de la langue par l'enfant.

Dans les typologies de programmes, on fait souvent la distinction entre les programmes axés sur un centre et les programmes axés sur la famille. Les premiers portent essentiellement sur la stimulation du développement de l'enfant dans les haltes-jeux, les crèches ou les écoles, les seconds sont mis en œuvre au sein de la famille: on tente de changer les attitudes et le comportement des parents et d'influencer ainsi positivement le développement de l'enfant.

Les programmes 'en centre' peuvent à court terme avoir des effets positifs surtout sur le développement cognitif et le développement langagier des enfants. Des effets sur le domaine socio-émotionnel sont beaucoup moins souvent prouvés. Les effets à long terme de programmes en centre ne sont pas clairs. Selon certaines études, il est question d'une 'disparition progressive' des effets positifs, tandis que d'autres font justement état d'un maintien des effets à long terme.

Les programmes axés sur la famille sont destinés aux parents, ou aux parents et aux enfants. Le point de départ de ces programmes est le constat que les parents d'enfants en retard utilisent, en raison du déficit de connaissances et de compétences, des stratégies éducatives moins efficaces et stimulent moins le développement de l'enfant. Dans ces programmes, on tente de changer les attitudes, le comportement et l'implication des parents dans la scolarité de leur enfant et d'influencer ainsi positivement le développement de l'enfant (Van der Vegt & Schonewille, 2008; Blok et al, 2005). La recherche internationale sur les programmes menés au sein des familles montre que si les effets sur le développement cognitif des enfants sont modestes, les effets sur leur développement socio-émotionnel sont plus souvent positifs.

Pour cette raison, certains experts sont d'avis que les programmes menés dans les centres sont trop axés sur des buts cognitifs et trop peu sur des buts socio-émotionnels. Beaucoup d'auteurs plaident pour des programmes combinés où la mise en œuvre dans un centre s'accompagne d'un intérêt pour la situation familiale et les activités que les parents peuvent réaliser avec leurs enfants. Ces programmes combinés s'avèrent plus efficaces que les programmes menés au sein des familles (cf. par exemple le Child-Parent program à Chicago CPC). Le soutien des familles est considéré comme important pour maintenir les effets à plus long terme. Dans l'explication des effets positifs du programme préscolaire Perry sur le parcours scolaire et les résultats ultérieurs sur le marché du travail, on insiste sur le rôle important du soutien des parents pour apprendre à planifier, à organiser et à structurer des activités d'apprentissage (Heckman et al, 2010).

Pour la Flandre, Groenez & De Blander (2010) considèrent que les ressources parentales suivantes laissent présager un effet bénéfique sur le développement cognitif et socio-émotionnel de l'enfant: présence de pratiques de lecture dans la famille, connaissance du système éducatif, communication parent-enfant et implication des parents. Les conclusions d'études sur la langue et l'alphabétisme vont dans le même sens. Lors de l'éclosion des compétences langagières chez les petits enfants, le soutien des parents est important, non pas tant pour l'apprentissage des compétences langagières proprement dites (codage et décodage technique, ...) que pour la création d'un contexte socio-émotionnel approprié. Ce qui explique l'importance, par exemple, que des parents nourrissent des attentes adéquates à l'égard des prestations de leur enfant et de leur propre comportement de lecture (cf. Stoep & Verhoeven, 2000).

4.3. Stimulation du développement et du soutien éducatif précoces: leçons à tirer de projets belges et étrangers en cours

Dans cette section, nous donnons un aperçu des ingrédients efficaces identifiés dans les dossiers 'Wat werkt' (Ce qui marche) du Nederlands Jeugdinstituut³. Ces dossiers, basés sur des études de la littérature internationale, répertorie les points d'attention, facteurs de réussite de diverses interventions à l'intention des enfants et des jeunes. Dans la section suivante, nous nous sommes inspirés des dossiers 'ce qui marche en cas de retards scolaires' (Mutsaers, Zoon & de Baat, 2012) et 'ce qui marche dans les familles multi-problématiques' (Berg-le Clercq & Kalsbeek, 2011).

³ On peut consulter la banque de données 'Wat werkt?' sur le site internet du Nederlands Jeugdinstituut: <http://www.nji.nl/eCache/DEF/1/25/552.html>

4.3.1. Programmes en centre

Concernant les programmes en centre, nous épinglons les ingrédients efficaces suivants, en opérant une distinction entre ingrédients spécifiques et ingrédients plus généraux.

Les ingrédients efficaces spécifiques sont:

- une approche pédagogique/didactique adéquate;
- l'attention portée à plusieurs domaines de développement;
- une intensité de minimum trois, de préférence quatre séances de travail par semaine;
- une ligne ininterrompue de la période préscolaire aux débuts scolaires;
- de petits groupes et une double occupation (un rapport enfant-personnel favorable);
- l'implication des parents.

Les ingrédients efficaces plus généraux sont:

- une évaluation régulière avec des méthodes d'observation et de contrôle;
- la rédaction et l'évaluation de plans stratégiques;
- le professionnalisme, général et plus spécifique au programme, des exécutants;
- une direction dynamique, un consensus au sein de l'équipe à propos des points de départ et des buts, des plans de formation continuée pour les exécutants.

4.3.1.1. Ingrédients efficaces spécifiques

Une approche pédagogique-didactique adéquate

Les programmes en centre peuvent être subdivisés en fonction de l'approche pédagogique/didactique adoptée: on distinguera les programmes axés sur le développement et les programmes 'axés sur le programme', bien que cette distinction ne soit pas très claire dans la pratique. L'approche axée sur le développement suit l'enfant et est globalement structurée. L'enfant a le loisir de prendre des initiatives et le collaborateur pédagogique ou l'enseignant est là surtout pour l'accompagner. La deuxième approche est fortement structurée. L'accent réside sur l'initiative d'un accompagnant pédagogique ou d'un enseignant. Nap-Kolhoff et al (2008) signalent que la recherche n'a pas encore prouvé clairement quelle approche était la meilleure, mais les programmes axés sur le développement sont un peu plus efficaces sur le plan de l'intelligence, de la cognition, de la langue et du développement socio-émotionnel.

Focus sur plusieurs domaines de développement

Les programmes axés sur plusieurs domaines de développement sont appelés programmes intégraux. Les programmes spécifiques se focalisent sur un domaine spécifique comme la langue ou le calcul. Leseman et ses collègues (1998) concluent dans leur méta-analyse que les programmes intégraux sont plus efficaces dans le domaine de l'intelligence-cognition. Aux États-Unis aussi, différentes études ont montré que les programmes intégraux sont plus efficaces (Ramey & Ramey, 1998, in Nap-Kolhoff et al., 2008).

Intensité de minimum trois séances par semaine et une ligne continue

Les programmes plus intensifs s'avèrent plus efficaces que les programmes moins intensifs (Ramey & Ramey, 1998; Leseman et al, 1998; Leseman, 2002; Leseman & Blok, 2004; Blok et al, 2005). Par intensité, on entend tant la durée du programme que le nombre d'heures de contact par semaine. Dans une étude américaine de Robin, Frede et Barnett (2006), les enfants qui ont pris part à un programme

de 8 heures par jour pendant 45 semaines par an ont progressé davantage en vocabulaire et en compétences arithmétiques que les enfants qui ont pris part à un programme de 3 heures par jour pendant 41 semaines par an (Nap-Kolhoff et al, 2008). Des programmes intensifs permettent en outre, selon Gorey (2001), d'atteindre des effets substantiels à long terme (Van der Vegt & Schonewille, 2008).

Petits groupes et double occupation (rapport enfant-personnel favorable)

De petits groupes, une occupation suffisante et un rapport enfant-personnel favorable sont considérés dans toutes les études internationales passées en revue par Nap-Kolhoff et ses collègues (2008) comme d'importantes conditions pour l'efficacité des programmes en centre (Barnett, Schulman & Shore, 2004; Harskamp, 2004; Leseman, 2002; Leseman & Blok, 2004; Leseman et al, 1998; Phillips, Mekos, Scarr, McCartney & Abbott-Shim, 2000). Barnett et al (2004), par exemple, n'ont décelé des effets positifs considérables qu'avec un maximum de 15 enfants par classe et un rapport enfant-personnel de 7,5 sur 1.

Implication des parents

De nombreux chercheurs considèrent l'attention aux parents et à la situation familiale ainsi que l'intégration d'activités parentales comme une condition importante pour l'efficacité des programmes en centre (Leseman, 2002; Harskamp, 2004). Le tableau brossé par des méta-analyses et des études globales n'est toutefois pas uniforme. Certaines études font état d'un effet significatif de la participation active des parents (comme l'ajout d'éléments pour les parents) ou de la formation des parents (Blok et al, 2005, in Nap-Kolhoff et al, 2008; Frede, 1995, in Nap-Kolhoff et al, 2008). D'autres, comme White, Taylor et Moss (1992), ont trouvé au contraire que la participation des parents n'avait pas de plus-value significative.

4.3.1.2. Facteurs efficaces généraux

Outre ces caractéristiques spécifiques, Nap-Kolhoff et al (2008) distinguent encore plusieurs caractéristiques susceptibles d'accroître l'efficacité des programmes en centre.

Observation et contrôle

Pour pouvoir observer le développement des enfants, la mise en place d'un système d'observation et de contrôle est importante (Nap-Kolhoff et al, 2008).

Professionnalisme des exécutants (général, spécifique au programme)

Le professionnalisme et l'expertise des exécutants, la formation générale préalable, la formation spécifique au programme, la formation continuée générale et spécifique, sont considérés dans presque toutes les études répertoriées par Nap-Kolhoff et ses collègues (2008) comme une condition importante pour l'efficacité des programmes en centre (Harskamp, 2004; Leseman, 2002; Leseman & Blok, 2004; Leseman et al, 1998).

Rédaction et évaluation de plans stratégiques

Les haltes-jeux, crèches et garderies peuvent consigner leurs objectifs pédagogiques et didactiques dans un plan de travail pédagogique. Ce genre de plan stratégique a des effets positifs sur les ingrédients efficaces susmentionnés. Ainsi, Van Steensel (2006) a trouvé que les centres qui fonctionnaient avec un plan semblable avaient des groupes nettement plus petits, un rapport enfant-personnel plus favorable et des animatrices plus souvent dotées d'une formation préalable de qualité.

Groupes homogènes vs groupes hétérogènes

Plusieurs études globales font état des effets probablement positifs des groupes hétérogènes. La recherche montre effectivement que des groupes homogènes n'ont pas d'effet favorable sur le développement des enfants. Dans une étude américaine, on a comparé deux groupes de jeunes enfants issus de familles à faibles revenus. Les progrès des enfants qui fréquentaient une structure préscolaire mixte s'avéraient plus importants que ceux des enfants qui fréquentaient une structure rassemblant les mêmes groupes cibles (Schechter & Bye, 2007). Une étude néerlandaise tire les mêmes conclusions (Houtveen et al, 2011; Ledoux, Van der Veen & Veen, 2005, in Van der Vegt & Schonewille, 2008; Mayo & Leseman, 2007).

4.3.2. Programmes axés sur la famille

Les programmes spécifiquement axés sur les familles en situation de pauvreté se rendent rapidement compte du caractère multidimensionnel de la pauvreté et de la nécessité d'apporter de l'aide sur plusieurs terrains, tant aux parents et aux enfants qu'au milieu de vie de la famille. Plus encore que pour d'autres familles, plusieurs facteurs efficaces généraux revêtent une importance capitale, comme le suggère Van Yperen (2003).

Les facteurs efficaces généraux concernent surtout l'accueil du client et ont beaucoup d'importance pour le travail avec ces familles. Dans la plupart des cas, ces familles ont en effet une longue histoire - intergénérationnelle - en matière de services d'aide, ce qui les rend très méfiantes à l'égard des intervenants. Ces derniers doivent donc procéder avec ces familles encore plus prudemment qu'avec d'autres. Andrews et al (1990) et Van Yperen (2003) mettent l'accent sur les facteurs suivants:

- une bonne qualité de la relation entre le client et l'intervenant;
- le souci d'une bonne motivation du client.

En raison de la méfiance à l'égard des services d'aide – qui ne l'ont pas aidée antérieurement – la famille peut réagir de deux manières: ou bien s'adresser très souvent à toutes sortes d'instances pour obtenir de l'aide, se sentir à chaque fois insuffisamment écoutée et comprise et continuer à faire son 'shopping', ou se fermer à toute forme d'aide et refuser tout contact avec des aidants. Ceux-ci doivent donc beaucoup investir pour impliquer ces familles dans le processus d'aide (Dawe, Harnett & Frye, 2008). Dans le contact avec la famille, le professionnel doit dès lors accorder beaucoup d'attention à l'instauration d'une bonne relation avec elle et motiver ses membres à accepter l'aide proposée pour résoudre des problèmes.

En complément des facteurs efficaces généraux susmentionnés, on distingue encore quelques caractéristiques importantes. Ces données proviennent de la recherche nationale et internationale (Hermanns, 2002; Van der Steege, 2009; Konijn, 2006; Dawe et al, 2008).

- Il est important que l'intervenant aille à la rencontre de la famille, cherche activement à entretenir le contact et se montre flexible quant aux moments de contact avec elle.
- Il est important aussi que l'intervenant fasse preuve de respect, autrement dit qu'il prenne les parents au sérieux et ne prête pas uniquement attention aux problèmes de la famille, mais aussi à ce qui fonctionne bien. Il reconnaît ainsi ce que les parents font bien pour leurs enfants, en dépit de tous les problèmes auxquels ils sont confrontés (Hermanns, 2002; Van der Steege, 2009; Dawe et al, 2008).
- L'intervenant peut encourager les parents à énumérer les facteurs qui les empêchent d'atteindre les buts poursuivis. Il s'agit par exemple du manque de soutien social, de problèmes financiers,

éducatifs ou de logement. Une telle méthode permet de normaliser les problèmes des parents et d'éviter qu'ils soient taxés de personnes présentant des 'lacunes éducatives', et peut être l'occasion d'améliorer l'environnement de la famille (Dawe et al, 2008).

- L'adoption d'une approche individuelle, flexible est également importante. Le fait de ne pas atteindre les buts fixés peut résulter de toutes sortes de problèmes. L'intervenant doit donc partir d'une approche individuelle, flexible et non pas d'un ordre préalablement établi de stratégies d'intervention (Dawe et al, 2008).
- Les rapports avec la famille doivent aussi être de nature pratique. Jusqu'à présent, la famille n'a pas retiré grand-chose d'intervenants qui ne font que parler avec eux. Ils se sentent davantage aidés par quelqu'un qui les aide aussi à régler certaines questions pratiques et leur apprend petit à petit à s'en occuper eux-mêmes. Voir que l'aide a un effet pratique contribue grandement au développement d'une relation de confiance avec l'intervenant (Hermanns, 2002; Van der Steege, 2009).
- Une aide efficace a tout intérêt à s'intéresser à l'entourage social plus large des familles. Cela demande d'accorder de l'attention non seulement aux facteurs de risque au sein de la famille, mais aussi aux causes sous-jacentes d'inégalités, de marginalisation et de problèmes intergénérationnels. Il faut par conséquent supprimer l'inégalité d'accès de ces familles aux formes de soutien et aux structures de soins de santé, de logement ou d'accueil.

Bon nombre des principes susmentionnés cadrent dans le paradigme de l'empowerment (cf. Van Regenmortel, 2009). L'empowerment suppose que l'intervenant considère les parents sur un pied d'égalité, qu'il adhère aux atouts présents dans la famille et les active. Les questions des parents occupent une place centrale et les parents et l'intervenant travaillent ensemble à la quête de solutions qui fonctionnent pour la famille en question. Il convient de partir du principe que tous les parents veulent le meilleur pour leur enfant, mais que certains groupes de parents ont besoin de plus d'aide que d'autres pour développer les compétences éducatives dont ils ont besoin. L'empowerment signifie aussi que l'intervenant part de ce que les membres de la famille peuvent faire et de ce qui va bien, et veille à renforcer et à étendre cela. En activant le réseau social de la famille et en adaptant ainsi le soutien autour d'elle, les membres de la famille peuvent retrouver la maîtrise de leur vie. Il est préférable pour arriver à cela de travailler avec des buts concrets, qui ont fait l'objet d'un consensus entre la famille et l'intervenant (Hermanns, 2002; Van der Steege, 2009; Dawe et al, 2008). Pour plus d'informations sur la manière dont cette notion d'empowerment peut s'appliquer dans l'aide pratique, nous renvoyons aux connaissances acquises dans le projet BIND-KRACHT (www.bindkracht.be; Driessens et al, 2008; Driessens & Van Regenmortel, 2010).

5. L'ÉCHELLE D'IMPACT ET UNE TYPOLOGIE DES PROJETS BPOST

5.1. Efficacité des projets: l'échelle d'impact

Dans une étude d'évaluation, l'efficacité et l'efficacités sont des notions clés. Ces deux termes désignent une forme de mesure de prestations. Par *efficacité*, on entend une forme de mesure à orientation plutôt interne. La relation entre les moyens mobilisés (input) et les résultats obtenus (output) est importante à cet égard. L'*efficacités* part plutôt d'une perspective externe. On regarde l'impact (outcome) des efforts sur l'environnement plus large (la société) (Stroobants & Bouckaert, 2011).

Dans ce paragraphe, nous nous focalisons surtout sur l'efficacité des projets bpost soutenus. Cette efficacité – en termes d'impact ou d'effets – est toutefois un aspect qu'il est difficile d'évaluer à partir du déroulement des projets proprement dits. L'impact ou les effets des efforts fournis dans le cadre d'un projet sont difficilement mesurables et sont en outre toujours influencés par de nombreux facteurs environnementaux (aléatoires) (Stroobants & Bouckaert, 2011). C'est la raison pour laquelle nous mesurons l'efficacité surtout en termes de stade de développement du projet même, et non de ce que le projet a effectivement changé dans la société. Le stade de développement d'un projet reflète en effet si un projet 'fait les bonnes choses', ce qui est l'essence de l'efficacité. La question de savoir si un projet 'fait les choses correctement' (le concept d'efficacité) est ici secondaire.

Pour l'évaluation des projets bpost, nous utilisons un fil conducteur pratique en matière d'efficacité, dénommé l'échelle d'impact, mis au point par Van Yperen et Veerman (2008) dans le cadre de projets existants axés sur la stimulation du développement et le soutien éducatif dans l'aide à la jeunesse. Nous en expliquons brièvement les principaux éléments.

L'échelle d'impact consiste en un cadre dans lequel l'efficacité d'interventions (de projets) se répartit en plusieurs niveaux. Van Yperen et Veerman relient en d'autres mots le concept 'efficacité' et l'étude des effets au stade de développement où se situe une intervention. L'échelle d'impact indique non seulement les différents niveaux d'efficacité mais aussi les démarches à entreprendre pour amener une intervention à un niveau supérieur.

Figure 5.1 L'échelle d'impact

Niveau de travail avec connaissance implicite

À ce niveau de l'échelle d'impact, il est question d'une intervention qui est 'dans les esprits' des exécutants. Les travailleurs de terrain soutiennent par exemple des parents d'une manière méthodique selon eux, mais ce qu'ils font précisément et pourquoi cela marcherait n'est pas clair pour d'autres (par ex. parce que cela n'a pas été consigné par écrit). L'intervention peut être particulièrement efficace, mais la méthode et les résultats ne sont pas clairs pour des observateurs extérieurs. Cela fait également obstacle à la transmissibilité de l'intervention à d'autres organisations.

Niveau d'interventions bien décrites

À ce niveau de l'échelle d'impact, la nature de l'intervention a été décrite en détail et spécifiée. On accorde de l'attention surtout au but de l'intervention, au groupe cible, à l'approche et aux conditions de mise en œuvre. Grâce à cette explicitation, la méthode de l'intervention est compréhensible, les chances d'efficacité peuvent être estimées et l'approche est aisément transférable.

Niveau d'interventions avec force probante théorique

La formulation d'une théorie de bonne intervention ('program theory') rend une intervention en théorie efficace ou 'prometteuse'. À ce niveau de l'échelle d'impact, il est plausible que l'intervention puisse fonctionner. Si, en plus, elle fait référence à des théories communément acceptées et étayées par la recherche, l'intervention paraîtra encore plus solide.

Niveau d'interventions avec force probante provisoire concernant l'efficacité

Une bonne description (niveau d'interventions bien décrites) et un bon fondement (niveau d'interventions avec force probante théorique) permettent de discerner le 'quoi' et le 'pourquoi' d'une intervention. Si l'on peut établir que les buts formulés ou les changements souhaités ont été atteints, et si l'on constate en outre que l'intervention a atteint le groupe ciblé, on aura fait un pas de plus vers la preuve qu'il s'agit d'une intervention efficace. Pour pouvoir constater tout cela, il faut mesurer.

La mesure constitue l'essentiel de ce niveau de l'échelle d'impact: on dispose de preuves qui montrent:

- que le groupe cible est atteint;
- que les buts de l'intervention sont réalisés;
- que peu de participants ont décroché anticipativement;
- que les clients sont satisfaits.

Ces données donnent les premières indications de l'efficacité de l'intervention.

Niveau d'interventions avec force probante causale concernant l'efficacité

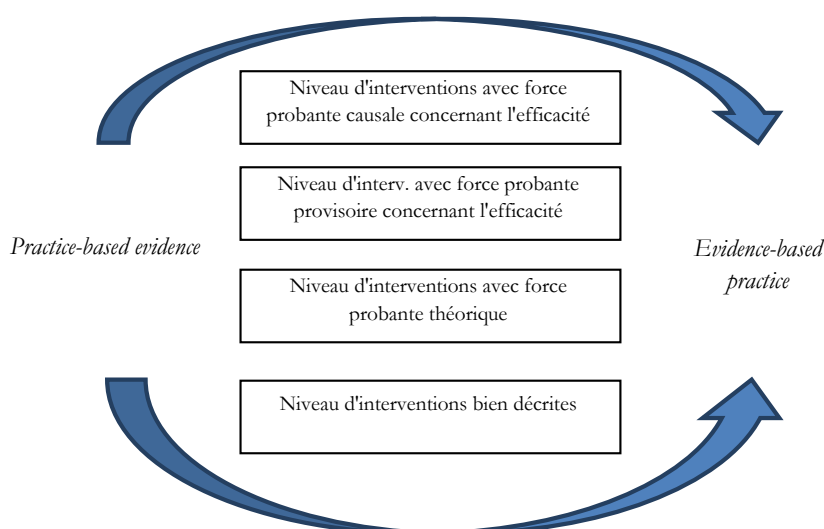
Les interventions qui ont suffisamment de force probante causale sont 'prouvées efficaces': l'amélioration mesurée est due à l'intervention utilisée. C'est le plus haut niveau d'efficacité, à condition que l'intervention ait aussi été bien développée aux autres niveaux. À ce niveau de l'échelle d'impact, il est question d'une approche bien décrite, théoriquement étayée et testée dans la pratique, dont il a été prouvé en outre que l'intervention est meilleure que 'pas d'intervention'.

Il est à noter que dans l'échelle d'impact l'efficacité démontrée d'une intervention n'est pas une question du 'tout ou rien' et que pour prouver cette efficacité, un seul type de sondage ne suffit pas. Il y a différents niveaux d'efficacité prouvée, démontrables via différents types d'études: de quantitatives à qualitatives, d'expérimentales à quasi-expérimentales.

Dans la suite de notre étude, nous associons cette échelle d'impact aux projets bpost. Dans le chapitre 7, nous traitons plus spécifiquement 10 pratiques: nous indiquons où elles se situent sur l'échelle d'impact et ainsi aussi (implicitement) comment elles peuvent atteindre le niveau suivant.

On peut vérifier si un projet se classe au 'niveau des interventions bien décrites' ou au 'niveau d'interventions avec force probante théorique' à l'aide du dossier de candidature relatif au projet (objectifs, groupe cible, approche, contexte, fondement théorique, mention des sources, ... bien décrits?). Dans cette étude, nous le vérifions aussi au moyen d'interviews et éventuellement d'autre documentation à propos du projet. La question de savoir si un projet se situe au 'niveau d'interventions avec force probante provisoire concernant l'efficacité' demande au moins une enquête/étude sur la réalisation des objectifs. Les descriptions de cas (cf. chapitre 7) montrent clairement que tous les projets bpost n'y ont pas eu recours. En général, les coordinateurs de projets ne se sont posé la question de la réalisation de leurs objectifs que de manière indirecte (au moyen par ex. d'un sondage informel auprès du groupe cible concernant leur degré de satisfaction par rapport à l'intervention). Pour situer un projet au 'niveau d'interventions avec force probante causale concernant l'efficacité', il faudrait idéalement réaliser un pré-test et un post-test sur un groupe de contrôle et un groupe de traitement. Pour les coordinateurs de projets, c'est souvent impossible dans le cadre de leur projet. C'est le cas aussi pour cette étude, puisqu'une évaluation d'impact causale doit être prévue dès avant l'arrivée de participants dans le projet. Ce que l'on vérifie en revanche, c'est si les projets ont le souci d'évaluer, si l'évaluation est intégrée dès le départ et si, lors de la mise en œuvre concrète des projets, on consacre de l'attention au cadre d'évaluation.

Figure 5.2 Étude d'impact axée sur la pratique



Source Van Yperen & Veerman (2008:35)

Enfin, signalons que dans leurs efforts pour aboutir à une plus grande efficacité, les projets peuvent agir de deux manières. D'abord, ils peuvent choisir de ne mettre en œuvre que les interventions dont il est prouvé (avec force probante causale) qu'elles sont efficaces. Cela donne lieu à ce qu'on appelle une '*evidence-based practice*'. Le projet est alors une pratique/action se basant sur la force probante de l'efficacité de cette action. Deuxièmement, on peut choisir d'étayer systématiquement les projets en cours en étudiant systématiquement leur efficacité potentielle. Cela veut dire qu'on collecte dans la pratique/sur le terrain des preuves de l'efficacité du projet. Nous parlons alors de '*practice-based evidence*'. L'un n'exclut pas l'autre évidemment. Les projets peuvent démarrer 'petitement' et chercher, sur base de leur propre expérience pratique (*practice-based*), de plus en plus de preuves de l'efficacité de l'intervention. Cette quête s'accompagne souvent d'un réajustement du projet. En même temps, les responsables de projets utiliseront souvent aussi des notions issues de la recherche, de la littérature, de la théorie, d'autres projets qui ont été prouvés efficaces, ... (*evidence-based*) pour réaliser cet ajustement.

5.2. Une typologie des projets bpost

Dans notre analyse des projets bpost, nous n'utilisons pas seulement l'échelle d'impact. Nous ne voulons pas uniquement nous faire une idée de l'efficacité (potentielle) des projets mais souhaitons aussi mieux comprendre d'autres caractéristiques des projets soutenus et en cours actuellement. À cet effet, nous avons rassemblé des informations pour chaque projet ayant bénéficié d'un soutien du Fonds de bpost pour l'Alphabétisation en 2009, 2010 ou 2011 (objectif, groupe cible, approche, contexte/conditions, fondement théorique, prestations, résultats chez les participants, ...).

Afin de faciliter l'analyse de ces informations, nous les rassemblons dans une typologie. Ezell et al. (2011) proposent quatre dimensions primaires pour répartir des programmes axés sur des enfants dans un système de classification: (1) *degré de risque pour l'enfant* (si aucune intervention n'est disponible; également appelé degré d'urgence d'une intervention), (2) *focus de l'intervention* (destinataire primaire du programme; variant du micro au macro niveau: par exemple, l'enfant, les parents, la famille, la communauté...), (3) *objectif de l'intervention*, (4) *nature de l'intervention* (tangible, non-tangible, combinaison des deux). Dans la typologie des projets bpost, nous combinons la deuxième et la troisième dimension d'Ezell et al, à savoir l'objectif des projets et les acteurs auxquels le programme s'adresse:

- **Dimension verticale: l'objectif des projets.** Dans cette dimension, nous reconnaissons deux orientations: les projets qui se focalisent plutôt sur un contenu et les projets qui se focalisent sur des relations (et leur amélioration). Dans les premiers (axés sur le *contenu*), le transfert d'informations et l'augmentation des connaissances (par ex. sur l'enseignement) et des compétences (par ex. compétences langagières) occupent une place centrale. La sensibilisation à la plus-value de la participation à l'enseignement, par exemple, peut être considérée comme un élément de cette orientation. L'axe '*relations*' ne se focalise pas tellement sur la transmission de connaissances ou l'acquisition de compétences, mais plutôt sur la relation entre deux ou plusieurs acteurs. Souvent, il s'agit de la relation (éducative) entre parent et enfant, mais il peut s'agir aussi de la relation parent-parent, parent-enseignant, enfant-enseignant ou d'autres variantes. Concernant cette dimension, il est important que l'approche en tant que telle ne soit pas vue comme une partie de l'objectif. L'organisation d'un cours d'alphabétisation, dont l'approche est axée sur le contenu, peut avoir pour objectif primaire d'améliorer la relation entre les parents et l'école.

- **Dimension horizontale:** les acteurs auxquels le projet s'adresse. Dans cette dimension aussi, nous reconnaissons deux orientations: les projets qui s'adressent à un groupe spécifique bien délimité (par ex. les mamans) et les projets qui veulent rassembler plusieurs groupes autour d'une problématique spécifique. Le ciblage d'un type de groupe donne lieu à un travail plus homogène, tandis que le ciblage de plusieurs groupes implique davantage d'hétérogénéité. Ces groupes hétérogènes peuvent se composer de parents et de leurs enfants, d'accompagnants et de parents ou de parents, d'enfants et de leurs enseignants, etc. Plus il y a d'acteurs différents, plus les projets se situent du côté 'multi-groupes' du continuum. Soulignons que même dans des groupes homogènes (de parents, par ex.), l'objectif de la rencontre peut avoir trait à la relation entre différents acteurs (par ex. la relation entre parents et enfants). Cet objectif ne joue cependant aucun rôle dans cette dimension horizontale (bien dans la dimension verticale); seule la question de savoir avec quels groupes on travaille réellement revêt de l'importance pour cette dimension.

Dans les tableaux ci-dessous, nous illustrons d'abord la typologie selon les objectifs des 52 projets bpost. Puis, nous situons ces projets (au moyen des titres de projet) dans la typologie.

Ensuite, nous donnons selon la dimension verticale des informations complémentaires sur les projets en question.

Figure 5.3 Typologie des projets bpost néerlandophones (2009-2011)

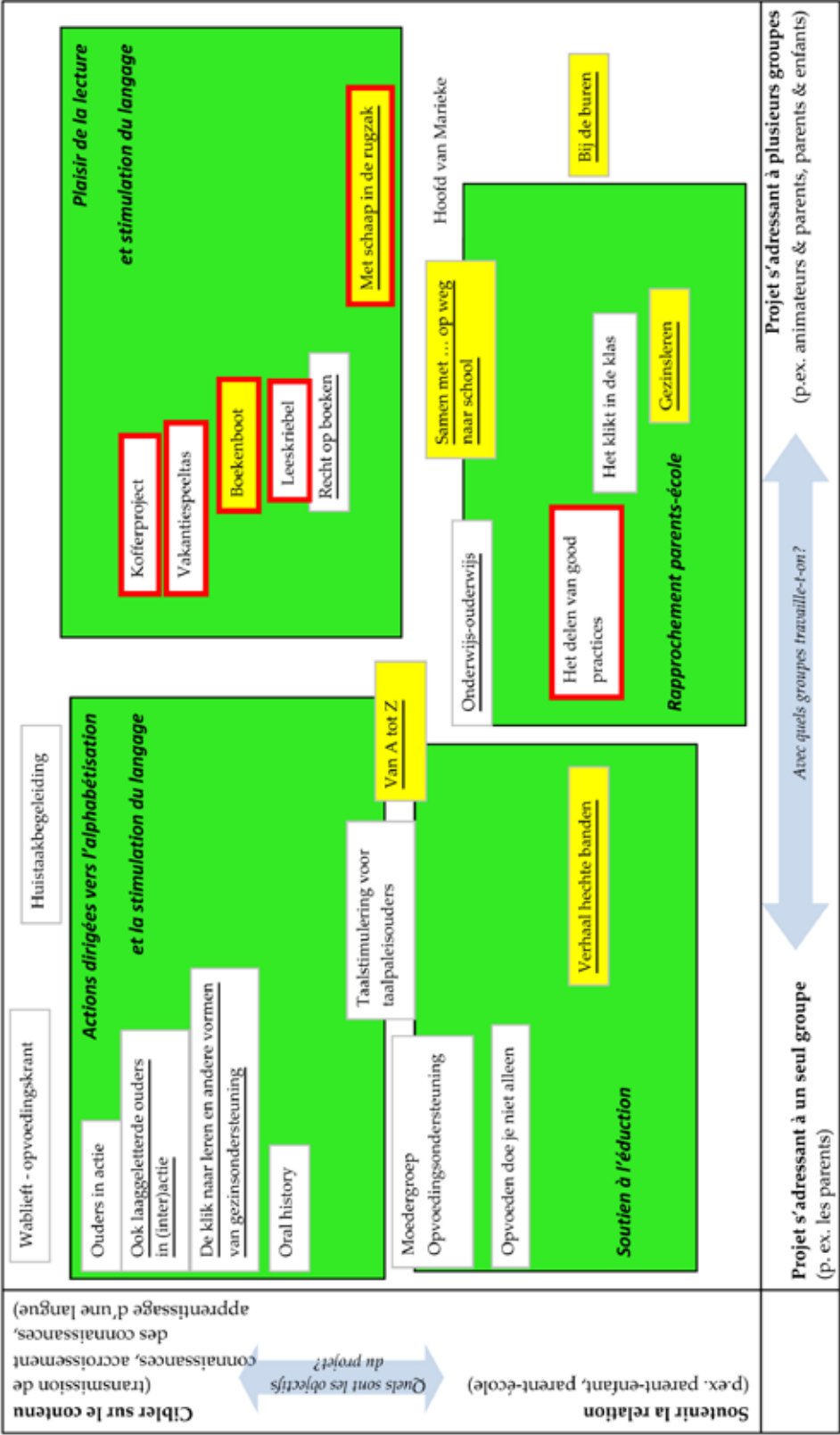


Figure 5.4 Typologie des projets bpost francophones (2009-2011)

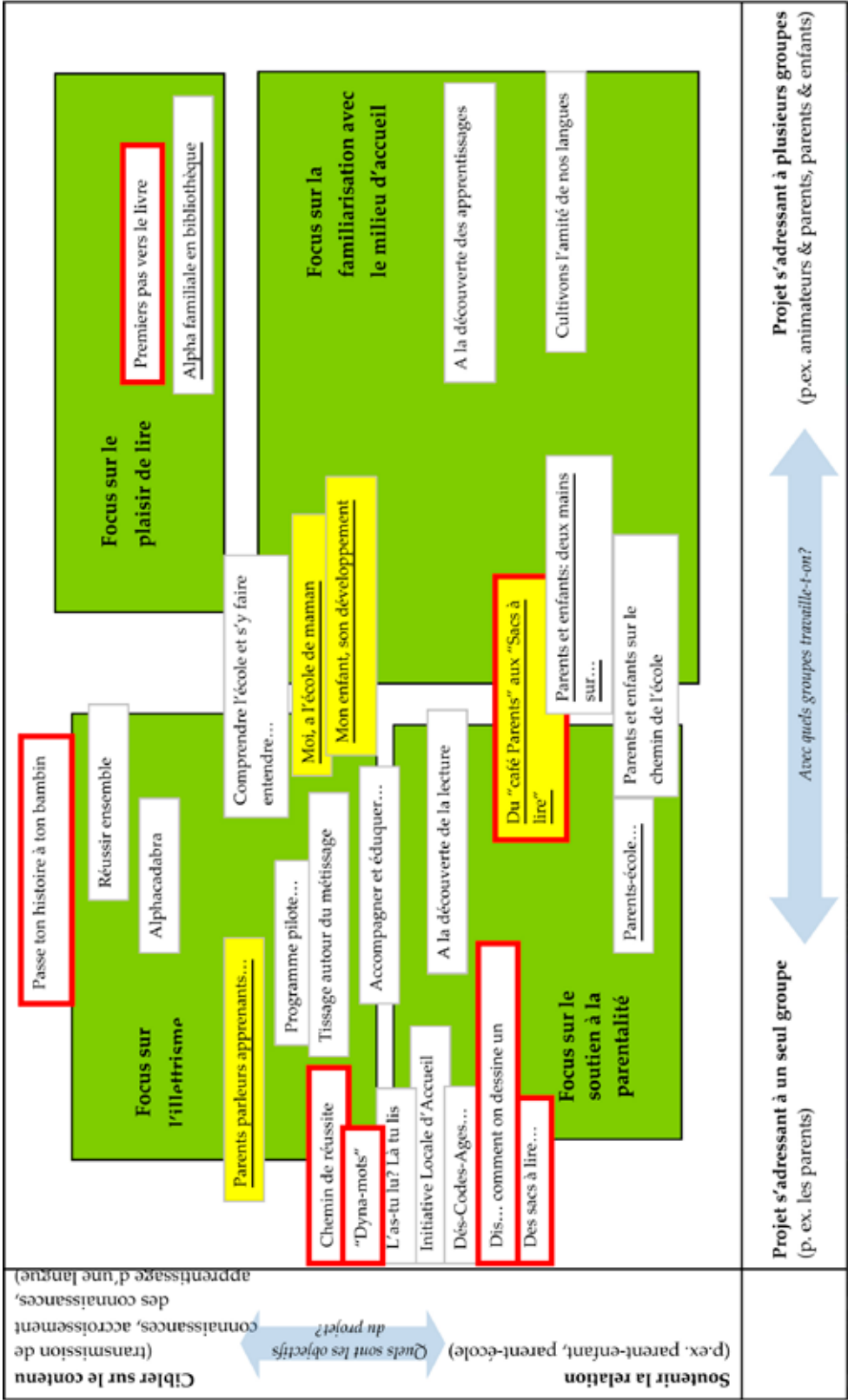


Tableau 5.1 Projets bpost néerlandophones répartis selon une typologie de dimension verticale

	Nom du projet	Organisation	Année	Ville	Groupe cible	
Cibler le contenu (transmission de connaissances, accroissement des connaissances,...)	Wabliëft - opvoedingskrant	Vlaams ondersteuningscentrum voor het volwassenen-onderwijs	2009	Mechelen	parents illettrés de jeunes enfants	
	Huistaakbegeleiding	Uilenspel	2011	Gent	enfants allochtones troisième maternelle	
	Ouders in actie	Vlaams ondersteuningscentrum voor het volwassenen-onderwijs	2011	Vlaanderen	parents illettrés et analphabètes	
	Laaggeletterde ouders in interactie	Centrum voor Taal en Onderwijs	2009	Vlaanderen	parents illettrés (qui suivent des cours d'éducation de base)	
	Kofferproject	RISO (Regionaal Instituut voor Samenlevingsopbouw Vlaams-Brabant)	2010	Kessel-Lo	parents allophones et enfants à partir de 3 ans	
	Vakantiespeeltas	Stad Turnhout - Welzijn cel Onderwijs	2009	Turnhout	enfants défavorisés 1-3 ans et parents	
	Klik naar leren en andere vormen van opvoedingsondersteuning	Centrum voor Basiseducatie Antwerpen	2009	Antwerpen	(grands-) parents peu instruits de petits/enfants en 1e année	
	Boekenboot	Stichting Lezen Vlaanderen	2010	Vlaanderen	familles défavorisées enfants 0-6 ans	
	Oral history	Centrum voor Basiseducatie Limburg Midden-Noord	2009	Maasmechelen	parents allochtones peu instruits	
	Leeskriebel	Stad Roeselare (Sociaal Huis welwel/integratie)	2010	Roeselare	parents dont le langage est pauvre	
	Recht op boeken	KATHO	2009	Tielt	parents illettrés enfants 0-6 ans	
	Taalstimulering voor taalpaleisouders	Leerpunt - Centrum voor Basiseducatie Zuid-Oost-Vlaanderen	2009	Ronse	parents d'enfants plurilingues	
	Met het schaap in de rugzak	Buurtwerk 't Lampeke	2009	Leuven	jeunes enfants 2-3 ans de groupe cible vulnérable	
	Van A tot Z	De Vaartkapoen - Caleidoscoop	2010	Molenbeek	parents défavorisés, illettrés avec enfants 0-6 ans	

4 L'approche intégrale fait référence à la mesure dans laquelle un projet influe activement sur divers domaines de développement. Il s'agit de l'approche concrète et non pas de la formulation d'objectifs dans divers domaines.

	Objectif	Approche				
		Réunion de parents	Public visé	Approche intégrale ⁴	Création et distribution de matériel	Intensité/Durée
	proposer des conseils éducatifs	non	parents	non	journal	non précisé
	stimulation langagière parents et enfants et préparation de la famille à l'école maternelle	non	parents et enfants	non	collection éducative à prêter	1x/semaine
	augmenter les compétences langagières et communicatives	non	parents moni-teurs EB	non	matériel de cours audiovisuel et didactique + mode d'emploi	non précisé
	développer du matériel de cours pour EB	non	moni-teurs EB	non	sac 'alpha'	non précisé
	par le jeu à domicile favoriser le développement langagier des parents et enfants	oui	parents et enfants	non	valises	activité valise: 1x/mois; à l'org.: 1x/semaine
	stimuler la langue, limiter l'oubli pendant l'été	non	enfants (+ parents)	non	sac à jeux	non précisé
	apprendre aux parents à utiliser ordinateur et internet à domicile comme outil d'apprentissage	oui	parents	non	non	2 à 4x (total 11x)
	développement du langage et plaisir de lire (socialisation littéraire)	non	accom-pa-gnants	non	kits de matériel de soutien	non précisé
	démontrer aux parents l'importance de raconter et de lire à voix haute	oui	parents	non	publication récits	9x
	culture de la lecture à haute voix, stimulation langagière, participation des petits	non	parents et enfants	non	valise de contes	1x/semaine (7x)
	culture éducative dans le contexte familial, implication des parents	non	parents et enfants	non	non	1x/semaine (10x)
	apprendre aux parents à gérer consciemment le plurilinguisme de leurs enfants	oui	parents	non	non	1x/semaine (15x)
	continuer et diffuser 2 méthodes	oui	parents et enfants	oui	sac à dos, Koffer schaap	non précisé
	proposer cours d'alphabétisation avec soutien éducatif	oui	parents	oui	non	cours alpha: 4h/semaine; activités 1x/mois

	Nom du projet	Organisation	Année	Ville	Groupe cible	
Soutenir la relation (p.ex. parent-enfant, parent-école)	Moedergroep opvoedingsondersteuning	Centrum voor Basiseducatie Gent	2010	Gent	parents avec enfants de 1,5-2 ans	
	Samen met mama, papa, oma en opa op weg naar school	Gemeentebestuur Zele	2010	Zele	parents avec enfants de 2-2,5 ans	
	Hoofd van Marieke	Leren Ondernemen	2011	Leuven	enfants et parents en situation de pauvreté	
	Onderwijs-ouderwijs	Stadsbestuur Aalst	2010	Aalst	parents (ayant une mauvaise maîtrise de la langue) d'enfants 0-6 ans	
	Opvoeden doe je niet alleen!	CAW Piramide	2010	Kortrijk	parents vulnérables	
	Het verhaal van (h)echte banden	Buurtwerk 't Lampeke	2010	Leuven	familles vulnérables et maîtrisant mal la langue avec jeunes enfants	
	Het delen van 'good-practices'	Brugfigurenproject Stad Gent	2009	Gent	parents d'enfants 0-6 ans (critères GOK)	
	Bij de burens	luxemburg vzw	2009	Antwerpen	groupes de mamans avec enfants (+4 ans)	
	Het klikt in de klas	Leerpunt - Centrum voor Basiseducatie Zuid-Oost-Vlaanderen	2009	Aalst	'parents de groupes cibles' (peu instruits, allochtones, défavorisés,...)	
	Gezinsleren	Stadsbestuur Hasselt	2009	Hasselt	parents peu instruits d'enfants de cinq ans	

	Objectif	Approche				
		Réunion de parents	Public visé	Approche intégrale ⁴	Création et distribution de matériel	Intensité/Durée
	participation à l'école maternelle	oui	parents	non	non	non précisé
	offrir un vaste soutien éducatif aux familles défavorisées	oui	parents et enfants	oui	non	2x/mois (10x)
	combler le fossé parents-école	oui	parents et enfants, accompagnants	oui	oui	non précisé
	éveiller l'enthousiasme des enfants (et de leurs parents) pour la lecture et le théâtre	oui	parents	non	non	1e année: 2x/mois; 2e et 3e année: 1x/mois
	rendre des parents illettrés plus forts dans le soutien du développement de leur enfant	oui	parents	non	non	3x (total: 12x)
	offrir un vaste soutien éducatif aux familles défavorisées	oui	parents, accompagnants	oui	publication	groupe de lecture: 1x/mois (8x); groupe d'écriture: 2x/mois (15x)
	combler le fossé parents-école	oui	parents et enfants	oui	valises logement	4x
	éveiller l'enthousiasme des enfants (et de leurs parents) pour la lecture et le théâtre	oui	parents et enfants	non	sacs contes	dépendant de l'activité
	rendre des parents illettrés plus forts dans le soutien du développement de leur enfant	oui	parents	oui	non	2,5h/semaine (14x)
	implication des parents	oui	parents et enfants	oui	non	2,5h/semaine (16x)

Tableau 5.2 Projets bpost francophones répartis selon une typologie de dimension verticale

	Nom du projet	Organisation	Année	Ville	Groupe cible	
Cibler sur le contenu (transmission de connaissance, accroissement des connaissances, apprentissage d'une langue)	Passe ton histoire à ton bambin	Lutte contre l'exclusion sociale à Molenbeek - Service d'aide aux Molenbeekois primo-arrivants (SAMPA)	2010	Bruxelles - Molenbeek	public âgé de min 18 ans, primo-arrivant, mixte	
	Réussir ensemble: parents et enfants sur la voie de l'alphabétisation	Convergences	2009	Bruxelles	parents qui cumulent de nombreuses fragilités	
	Alphacadabra Haren	Les maisons de quartier - centre d'animation sociale de quartier	2010	Bruxelles - Haren	population d'origines diverses ayant une méconnaissance de la langue française	
	Premiers pas vers le livre	Office National de l'Enfance (ONE)	2011	Liège	familles précarisées du quartier St Léonard	
	Alpha familiale en bibliothèque	Lire et Écrire Hainaut occidental	2010	Mouscron	parents en difficulté par rapport à la lecture et l'écriture et déjà impliqués dans une formation en alphabétisation et enfants (0-6ans)	
	Parents parleurs, apprenants acteurs, enfants lecteurs	Lire et Écrire Brabant wallon	2009	Tubize (+ BW)	les parents d'enfants en maternelle	
	Comprendre l'école et s'y faire entendre	Lire et Écrire Verviers	2009	Verviers	parents migrants peu ou pas scolarisés (parents d'enfants entre 0 et 6 ans)	
	Programme pilote d'alphabétisation et de promotion de la scolarité...	asbl Chèvrefeuille	2011	Bruxelles - Ixelles	mères d'origine étrangère analphabètes hébergées à la Maison maternelle	
	Moi, à l'école de maman	La Bobine	2009	Liège	femmes immigrées avec enfants en âge préscolaire	
	Chemins de réussite: chacun sa route ... Un objectif: réussir ensemble	Resto du coeur de Quiévrain	2011	Quiévrain	familles fréquentant le resto du cœur, le CPAS et le centre communal d'alphabétisation	
	Tissage autour du métissage	Maison Maternelle Fernand Philippe	2011	Fleurus - Wanfercée-Baulet	mères hébergées à la Maison maternelle	
	Mon enfant, son développement, son épanouissement, sa scolarité ...	asbl Éclat de Rire	2010, 2011	Liège	parents des enfants des écoles communales du quartier	
	'Dyna-mots', une énergie renouvelable au quotidien	asbl Form'Anim	2010	Seraing-Boncelles	jeunes femmes primo-arrivantes ayant des enfants en bas âge	
	Accompagner et éduquer nos enfants, c'est un défi	Vie Féminine Bruxelles	2010	Bruxelles	femmes immigrées et parents de milieux populaires entre 18 et 35 ans	

	Objectif	Approche				
		Réunion de parents	Public visé	Approche intégrale ⁴	Création et distribution de matériel	Intensité/Durée
	amener les parents à raconter des histoires à leurs enfants en utilisant un support ludique	non	parents	non	création d'un kamishibai	non précisé
	action préventive de l'illettrisme chez les adultes	oui	parents et enfants	oui		ateliers: 2x/mois;
	cours d'alphabétisation + sensibiliser les parents à l'importance de la scolarité	cours d'alpha: 2x/sem	parents	oui		2x/sem
	promouvoir la lecture pour les tout-petits	oui	parents	oui		2x/sem
	changer le rapport à l'écrit tant des parents en difficulté par rapport à la lecture et l'écriture que des enfants, permettre aux parents de reprendre leur rôle d'éducateurs	non	parents et enfants	non	colis de livres découverts lors de l'animation	1x/15 jours
	prévention précoce	oui	parents	oui		prévention: 8 matinées; sensibilisation: 1 à 2x/mois
	amélioration des compétences en français en vue d'une meilleure compréhension de l'école	oui	parents	non		non précisé
	supprimer et prévenir l'illettrisme de la mère et de son jeune enfant	oui	mères	oui		non précisé
	émancipation et intégration des femmes et double socialisation des enfants	non	maman et enfant	oui	DVD sur l'entrée à la crèche	12 à 15h/sem
	enrayer la reproduction des situations d'exclusion	non	parents	non	valises	non précisé
	lutter contre l'analphabétisme des mères et par là de leurs enfants		mères	oui		non précisé
	cours d'alphabétisation + sensibiliser les parents à l'importance de la scolarité	oui	parents	oui		cours alpha: 2x/sem; animation sur l'éducation: 3h/mois (4 à 5x)
	apprentissage du français et découverte du plaisir de lire avec les enfants	non	femmes	non	création d'un Livre-Trésor par les participantes	3x3h/sem +1 fois/sem
	intégration sociale des femmes migrantes, soutenir les parents de milieu populaire dans leurs questionnements sur l'éducation des enfants	oui	femmes et parents	oui	outil de réflexion et de partage sur l'approche et le soutien à l'éducation des enfants	groupe de réflexion: 2x/mois; cours d'alpha:?

	Nom du projet	Organisation	Année	Ville	Groupe cible	
Soutenir la relation (p.ex parent-enfant, parent-école)	L'as-tu lu? Là tu lis	La Rollandine - bibliothèque	2010	St-Ghislain	parents peu scolarisés d'enfants de 2,5 à 6 ans	
	Initiative Locale d'Accueil et Bibliothèque communale d'Assesse	Initiative Locale d'Accueil du CPAS d'Assesse	2011	Assesse	parents demandeurs d'asile	
	A la découverte de la lecture en alliance Parents/Enfants + Pas à Pas vers l'Ecole Maternelle	asbl La Porte Verte - Snijboontje	2011	Bruxelles - Molenbeek	population autochtone ou immigrée et réfugiée en situation réelle de pauvreté	
	Dés-Codes-Ages	Couleur Café	2011	Malmedy-Bevercé	public primo-arrivants	
	A la découverte des apprentissages pré-scolaires à travers le plaisir du jeu et des histoires	Collectif Alpha	2010	Bruxelles - St-Gilles	parents illettrés de jeunes enfants (1-6 ans) et leurs enfants	
	Dis ... comment on dessine un musée?	Action langues	2011	Verviers	apprenants adultes d'origine étrangère en cours d'apprentissage alpha-fle	
	Des sacs à lire pour stimuler les pratiques de lecture au sein des familles	Gaffi	2011	Bruxelles	mamans d'enfants de 0 à 6 ans inscrites au cours d'alphabétisation au Gaffi	
	Du 'Café Parents' aux 'Sacs à Lire'	Atout Couleur	2009	Bruxelles	parents des enfants de la crèche et l'école maternelle, les mamans qui suivent les cours d'alpha, les équipes de professionnels	
	Parents et enfants: deux mains sur le cartable	Au Four et Au Moulin	2009	Mons	parents illettrés de jeunes enfants (0-6 ans)	
	Cultivons l'amitié de nos langues	Lire et Écrire - Charleroi-Sud Hainaut	2011	Farciennes	parents non francophones peu ou pas scolarisés dans leur pays	
	Parents-Ecole: ensemble pour réussir la scolarité de l'enfant	asbl Réussir à l'école	2009	Wanze	parents d'enfants	
	Parents et enfants sur le chemin de l'école	Service d'Actions Sociales	2009	Liège	parents d'enfants en âge préscolaire (0-3 ans)	
	Haus Kelmis Eltern-Kind-Treff und Frauentreff	Frauenliga/Vie féminine	2011	Eupen	Sozial benachteiligte und bildungsferne Eltern und ihre kinder (0-6 jahre) mit und ohne Migrationshintergrund	

	Objectif	Approche				
		Réunion de parents	Public visé	Approche intégrale ⁴	Création et distribution de matériel	Intensité/Durée
	sensibiliser les parents au plaisir de la lecture en famille	non	parents	non		5 x 2h
	aider les demandeurs d'asile à comprendre et assumer leur rôle de parents pour un meilleur parcours scolaire de leurs enfants	oui	parents	oui		non précisé
	soutien à la parentalité	oui	familles d'origine multi-culturelle	non		formation: 5x; ateliers lecture: 15 modules de 2h
	dépasser les codes de la langue et de la culture afin de favoriser un meilleur accès à la scolarité	oui	parents	oui		modules d'animations: 3 à 5/mois; sorties culturelles: 1x/mois; espace petite enfance: ouvert 3x/sem
	faire découvrir aux parents l'importance de l'école maternelle	oui	parents et enfants	non	matériel pédagogique, rédaction d'un écrit collectif avec le groupe de parents	1x/sem
	renforcer les connections entre le réseau associatif et le réseau social et culturel existant, ouvrir les parents à de nouveaux codes culturels et renforcer leur rôle en tant qu'acteurs de l'apprentissage de leurs enfants	non	parents	non		non précisé
	introduire le livre dans les familles dont les parents sont illettrés	oui	mamans et enfants	oui	création d'un livre d'activités	groupes de parole: 1x/sem création de sacs à lire
	développer une dynamique de collaboration entre parents et accueillantes	oui	parents et enfants	oui	sacs à lire	variable selon l'activité
	rompre l'isolement des parents et leur fournir une information sur le système pré- et scolaire belge	oui	parents	oui	sacs à lire	1x/sem
	permettre une meilleure acclimatation des parents à l'école et rendre le système scolaire davantage familier aux personnes qui en sont le plus éloignées	non	parents, enfants, enseignants	non	fiche cuisine, carnet de bord, marionnettes, recueil de chansons dans différentes langues	3h/15 jours
	aider les parents à s'investir dans la scolarité de leurs enfants	oui	parents	non		1x/15 jours
	sensibilisation et information des parents sur la scolarité	oui	parents et enfants	oui		5x/sem
	Unterstützung, Stärkung und Mobilisierung von (Eltern)Kompetenzen	oui	parents et enfants	oui		école linguistique: 2x/sem; groupes de parents et enfants: 1x/sem

La typologie, qui combine les objectifs et les groupes cibles, donne une idée de la diversité des projets approuvés par le Fonds de bpost pour l'Alphabétisation. Le positionnement des projets dans la typologie a un caractère indicatif. L'intérêt réside surtout dans la position relative des uns par rapport aux autres. La position d'un projet ne doit pas être considérée comme une donnée absolue.

Nous constatons qu'en ce qui concerne la dimension verticale, pratiquement aucun projet ne se focalise uniquement sur le contenu ou les relations. La plupart des projets combinent les deux. C'est inhérent à l'appel du Fonds de bpost pour l'Alphabétisation, qui entend soutenir des projets pilotes apportant un soutien aux parents pour qu'ils apportent à leurs enfants les compétences nécessaires. Nous observons néanmoins que l'un ou l'autre projet cible davantage le contenu (par ex. les projets fortement axés sur l'alphabétisation), tandis que d'autres mettent davantage l'accent sur l'amélioration de la relation entre les parents et leurs enfants, par exemple.

La répartition horizontale indique que le Fonds soutient tant des projets qui ciblent un groupe spécifique (par ex. 'Moedergroep onderwijsondersteuning' est un projet s'adressant aux mamans) que des projets qui veulent impliquer plusieurs groupes à la fois (par ex. 'Bij de Buren' implique enfants, parents, familles, quartiers, écoles et associations culturelles et de quartier).

Les projets de stimulation langagière et plus spécifiquement ceux relatifs au plaisir de lire et à la socialisation littéraire travaillent plus souvent que d'autres avec/à des outils didactiques spécifiques (tels que livres, valises de livres, ...). Le propre de ces projets est de tenter d'optimiser la relation parent-enfant (via des moments de lecture) tout en s'efforçant d'améliorer les compétences langagières et autres compétences génériques (par ex. imagination, codes culturels, ...) du parent et de l'enfant.

6. LEÇONS DE L'ENQUÊTE AUPRÈS DE VINGT PROJETS - ANALYSE HORIZONTALE

6.1. Un large cadre d'évaluation: de l'input à l'outcome et l'impact

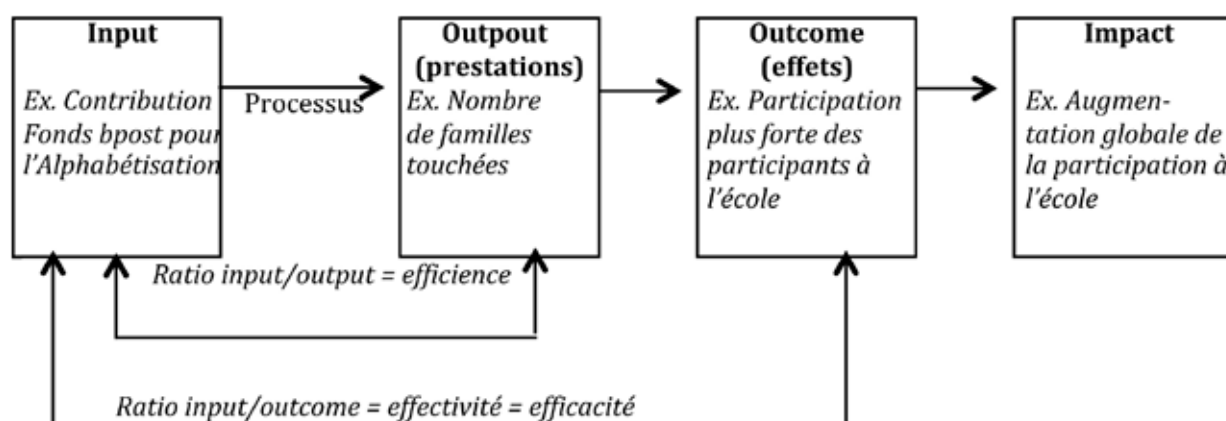
Comme déjà signalé dans le chapitre 1, une étude d'évaluation ne peut se réduire à un examen des résultats ou des effets. Il convient d'utiliser un large cadre d'évaluation qui prend aussi en compte des éléments tels que l'input, le processus, l'output, l'efficacité et l'efficacités. Ces éléments occupent une place centrale dans de nombreuses études d'impact axées sur la pratique et la politique.

Commençons par définir plusieurs concepts clés de ce cadre d'évaluation et par indiquer au moyen d'un schéma comment ils se situent l'un par rapport à l'autre. Dans les paragraphes suivants, nous approfondirons chacun de ces éléments.

- **Input:** les investissements ou efforts grâce auxquels les projets ont fonctionné.
- **Processus:** la manière dont les projets ont été implémentés.
- **Output:** les prestations directes des projets.
- **Efficacité:** (ratio input/output) une forme de mesure des prestations à orientation interne. L'efficacité d'un projet est la relation entre, d'une part, les investissements et les efforts mis en œuvre et, d'autre part, les prestations directes. Pour évaluer l'efficacité, on cherche une réponse à la question: *Le projet fait-il les choses de la bonne manière? (doing things right)*. L'efficacité au niveau des coûts (la gestion économe de l'input, des ressources financières) est un élément important.
- **Efficacité:** (ratio input/outcome) une forme de mesure des prestations à orientation externe. L'efficacité d'un projet est la relation entre, d'une part, les investissements et les efforts mis en œuvre et, d'autre part, les changements occasionnés par le projet dans le groupe cible ou l'environnement plus large (dans la société, par ex.). Pour évaluer l'efficacité, on cherche une réponse à la question: *Le projet produit-il les bonnes choses? (doing the right things)*.
- **Impact:** pour évaluer l'impact, on cherche une réponse à la question: *'Que signifient vraiment les résultats pour le groupe cible/ l'environnement plus large?'*

Dans le schéma ci-dessous, nous répertorions les différents aspects qui 'précèdent' l'impact. Le schéma doit être lu de gauche à droite: il commence par l'input, à savoir les ressources (financières et humaines), les objectifs et les suppositions sous-jacentes qui ont orienté les projets. Le 'processus' fait référence à la réalisation ou mise en œuvre effective. Il s'agit ici de la manière de travailler à l'alphabétisation préventive dans le contexte familial. L'output désigne les prestations effectives et directement mesurables du projet. Ce que ces prestations occasionnent dans les groupes ciblés est considéré comme les effets du projet. Dans une perspective plus large – si nous regardons les effets non seulement sur les participants mais aussi sur les non-participants et même sur la société – nous pouvons également parler de l'impact du projet.

Durant toutes les phases de ce modèle, nous devons nous rendre compte que les projets ne se déroulent pas dans un néant social. Plusieurs facteurs contextuels influenceront la relation de l'input à l'impact final des projets.



Dans le tableau ci-dessous, les concepts du cadre d'évaluation sont explicités, avec mention des indicateurs qui permettent de les mesurer et de la manière de le faire.

Concept	Définition	Indicateurs	Où/comment mesurer
Input	Moyens qui ont été utilisés dans le projet	Objectifs poursuivis Le projet existait-il déjà avant la demande? Nombre de partenaires? Nombre d'ETP impliqués? Finances: Coût total du projet Montant total du Fonds de bpost pour l'Alphabétisation Montant total personnel et coordination Extension (petits projets/grands projets)	Dossier de candidature et rapport d'évaluation du projet Budget du projet
Output	Prestations directes et mesurables du projet Atteinte des participants Mise en œuvre par des organisations Poursuite et transmissibilité...	Nombre de personnes qui participent Caractéristiques des personnes qui (ne) participent (pas) Nombre d'organisations qui ont adopté/appliqué le projet Durée et intensité du projet (nombre d'heures et délai) Nombre d'organisations qui poursuivent le projet Nombre de demandes d'organisations désireuses de participer (partenariats)	Accompagnants
Outcome et impact	Changements chez les participants et autres/ dans la société suite au projet	Satisfaction des participants Description nouvelles compétences, chances, ... chez (par) les participants Changements de comportement chez les participants (par ex. inscriptions aux cours d'éducation de base) Le projet se poursuit-il? Hausse/baisse des tendances sociétales: Compétences langagières de la population Implications des parents dans la scolarité de leurs enfants...	Enquête de satisfaction auprès des participants Enquête auprès des participants sur ce qu'ils perçoivent comme nouvelles compétences, nouvelles chances, ... Test (nouvelles) compétences participants Description / observation de changements de comportement participants

6.2. Input

Le coût moyen par projet de tous les projets soutenus par le Fonds de bpost pour l'Alphabétisation depuis 2009 s'élève à 28.657 euros. C'est en d'autres mots l'input financier qui a été nécessaire pour réaliser les projets sélectionnés, ou en tout cas une estimation effectuée sur la base des dossiers de candidature des projets approuvés. Étant donné que plusieurs projets étaient encore en cours au moment de cette étude d'évaluation, il est difficile de vérifier dans quelle mesure ces moyens étaient effectivement indispensables pour les réaliser. L'intervention du Fonds de bpost pour l'Alphabétisation s'élevait dans les années 2009 à 2011 à 16.805 euros en moyenne, l'intervention maximale étant de 25.000 euros. L'intervention du fonds représente donc environ deux tiers de l'input nécessaire. La plupart des projets n'ont bénéficié jusqu'à présent que d'un seul soutien financier du Fonds. Seuls quatre projets ont reçu un subside du Fonds à deux ou plusieurs reprises.

Le nombre total de candidatures et le nombre total de projets sélectionnés (par rôle linguistique) pour les années 2009, 2010 et 2011 sont repris dans le tableau ci-dessous.

	Projets candidats				Projets sélectionnés			
	NL	FR	D	Total	NL	FR	D	Total
2009	26	60	0	86	12	8	0	20
2010	31	48	0	79	9	8	0	17
2011	33	49	1	83	5	11	1	17
Total	90	157	1	248	26	27	1	54

6.3. Processus

La plupart des projets démarrent peu après que le financement a été approuvé. La durée moyenne d'un projet approuvé est de 14 mois. Un nombre restreint de projets se prolonge au-delà de deux ans.

Le processus mis en œuvre dans les projets est souvent très différent. Nous pouvons cependant répertorier quelques facteurs qui, selon les coordinateurs de projets, sont cruciaux pour leur réussite.

6.3.1. Bonne connaissance du public

Les porteurs de projets pointent le fait qu'il est plus facile de mettre un projet en place au sein d'une structure existante, avec des personnes fréquentant déjà cette structure, que de s'adresser à un public tout-venant. En effet, sur les huit projets francophones évalués, trois d'entre eux avaient pour but au départ de toucher une population plus large que celle de leur structure. Mais au final, un des projets s'est un peu essoufflé faute de participation du public et les deux autres ont finalement dû se rabattre

sur le public de leur propre structure car malgré une large communication vers l'extérieur de l'existence de ce projet, celui-ci n'a rencontré que peu d'intérêt dans le public tout-venant. Les promoteurs de ces projets font l'hypothèse que l'illettrisme et l'analphabétisme sont encore très tabous dans notre société et qu'il est difficile pour des adultes de reconnaître publiquement qu'ils ne savent ni lire ni écrire. Surtout pour les adultes d'origine belge, il est difficile de ne pas éprouver de honte car ils sont nés dans une culture où 'tout le monde' peut lire et écrire. Par ailleurs, la démarche d'entreprendre des cours d'alphabétisation n'est pas une démarche simple et demande souvent une longue maturation. Il est dès lors difficile de 'recruter' des participants rapidement; d'où la difficulté de créer des groupes nouveaux pour des projets à court terme. Enfin, certains pointent le fait que la communication relative au projet ne passe peut-être pas bien. En effet, bien souvent, la promotion du projet se fait par le bouche-à-oreille, via les structures partenaires (CPAS, ONE, écoles, ...). Il se peut que ces partenaires ne s'y prennent pas bien pour expliquer l'existence du projet, voire même stigmatisent les personnes ne sachant ni lire ni écrire, compromettant par là leur désir de participer à ce type de projet.

Nous pointons également le fait que les personnes illettrées sont souvent en perte de confiance en elles. Dès lors, il est important de construire une relation de confiance avant d'entreprendre un quelconque projet. Les structures qui ont pris le temps d'apprendre à connaître leur public et à se faire connaître par celui-ci sont souvent celles qui disent obtenir des résultats satisfaisants et encourageants.

Dans le même ordre d'idée, beaucoup de responsables de projets font part de l'énergie, du temps et de l'investissement que demande la mise sur pied de projets. Il est donc souvent frustrant de ne pouvoir le réaliser que dans un laps de temps défini et relativement court. L'idéal serait de pouvoir faire perdurer le projet sur le long terme.

6.3.2. Le travail de 'recrutement'

Nous remarquons que les projets pratiquent un degré élevé d'*outreaching*: Les organisateurs sont conscients qu'ils s'adressent à un groupe cible difficile à atteindre et qu'ils doivent entreprendre des actions pour aller à la rencontre de ces personnes et les convaincre de participer. Les parents sont abordés à la sortie de l'école, par exemple, ou on rend visite aux familles pour faire connaître le projet. Tout au long du projet, on est attentif à continuellement activer les participants pour qu'ils continuent à y participer. Les participants sont contactés avant chaque rencontre, par exemple, ou reçoivent un sms leur rappelant la séance suivante. Ce processus est facilité lorsque le projet s'intègre dans une structure de base dont le groupe cible fait partie et qui permet donc de relancer les participants à chaque fois. Les projets qui ne travaillent pas directement avec le groupe cible peuvent chercher, via des organisations partenaires, une figure de soutien qui connaît le groupe cible et peut initier et entretenir les contacts avec ce groupe. En travaillant avec des accompagnants qui connaissent le groupe cible, on peut veiller aussi à relancer spécifiquement les personnes qui ont le plus besoin du soutien proposé par le projet.

6.3.3. Approche intégrale

Plusieurs porteurs de projets mentionnent le fait que leur projet s'intègre dans une approche plus large, visant le bien-être et l'intégration des personnes. Ceci semble incontestablement constituer un facteur de succès dans la mesure où les problématiques des personnes illettrées dépassent souvent l'illettrisme et peuvent interférer avec l'apprentissage de la langue. Par ailleurs, cette approche intégrale permet d'avoir une meilleure connaissance des personnes et donc de répondre mieux à leurs besoins réels. Une prise en charge globale semble donc pertinente.

6.3.4. Pédagogie

Les professionnels insistent également beaucoup sur la pédagogie utilisée. Les pédagogies les plus efficaces sont les pédagogies actives, qui laissent une grande place aux participants et qui partent de leurs besoins réels. Bien que tous les projets ne l'aient pas fait de façon systématique, il semble indispensable de réaliser une étude des besoins et des demandes avant de se lancer dans la concrétisation du projet. Un autre aspect important dans la pédagogie est de ne pas infantiliser les participants. Il est important de les considérer comme des adultes capables et possédant de nombreuses ressources. Il s'agit souvent d'un public dévalorisé et en perte de confiance. Il est donc primordial de viser à rendre confiance aux participants et à les responsabiliser tant dans leur rôle de parent que dans leur rôle de citoyen. Ils ont leur mot à dire dans l'éducation de leurs enfants et dans le fonctionnement de la société en général.

6.3.5. Accessibilité

L'analyse des projets fait également ressortir l'importance d'une grande accessibilité. Il doit être possible et souhaitable pour le groupe cible de participer au projet et il faut pour cela éliminer les obstacles qui l'en empêchent. Des projets ont constaté qu'il est important que les activités se déroulent à un endroit neutre. Pour beaucoup de parents, le fait que le projet se déroulait à l'école des enfants constituait un frein important. D'autre part, il est capital pour de jeunes mamans, par exemple, de pouvoir confier leurs enfants à une garderie lorsqu'elles veulent participer à une activité. Si ces aspects ne sont pas pris en compte, ils risquent de constituer des obstacles supplémentaires et d'empêcher le groupe cible de participer au projet.

Caleidoscoop à Molenbeek travaille avec des bénévoles qui habitent dans le quartier. Ils vivent à proximité du groupe cible qu'ils veulent atteindre et peuvent donc aisément aborder les gens. Ils ont de ce fait aussi une bonne perception des besoins de cette population et l'organisation peut donc plus facilement les prendre en compte. La 'reconnaissabilité' des bénévoles donne confiance aux habitants du quartier, qui franchissent plus facilement le pas vers l'organisation.

6.3.6. Importance de bons partenariats

Plusieurs coordinateurs de projets évoquent l'importance de bons partenariats pour la réussite de leur projet. Ils ne possèdent pas toujours les connaissances ou l'expertise nécessaires et cherchent donc d'autres organisations disposées à les soutenir. Il importe dès lors de pouvoir se faire une idée des moyens et des personnes disponibles autour de l'organisation pour collaborer au projet. Les coordinateurs indiquent également que les contacts sporadiques initiaux avec d'autres organisations ont évolué au fil du projet en partenariats structurels.

6.4. Output

6.4.1. Groupes atteints, sacs,... /nombre de sacs à lire, de journaux, de groupes,... concernés

En matière de résultats concrets et mesurables, nous pouvons bien entendu citer le nombre de personnes que les différents projets ont permis d'atteindre ou encore le nombre de journaux, de sacs à lire, ... qui ont été conçus dans le cadre de ces projets. Bien que nous n'ayons pas obtenu ces informations pour tous les projets, nous pouvons néanmoins constater que la plupart ont permis à un grand nombre de personnes (parfois plus qu'espéré) d'y participer. Plusieurs mentionnent d'ailleurs l'existence de liste d'attente tant la demande est importante.

Dans le tableau ci-dessous, nous reproduisons pour quelques projets l'output visé et l'output atteint. Étant donné leur grande diversité, il n'est pas possible de comparer les nombres atteints. Ces chiffres sont dès lors purement illustratifs et montrent que l'output des projets bpost est très varié.

Tableau 6.1 Illustration output des projets bpost

nom du projet	output visé	output atteint
Wablief - opvoedingskrant	30.000 journaux	33.000 journaux
Kofferproject	30 valises	37 valises
Vakantiespeeltas	68 sacs	78 sacs
Recht op boeken	20 familles	20 familles
Opvoeden doe je niet alleen!	25 parents	29 parents
Bij de bureu	5 ateliers: 25 parents 18 représentations: 504/100 parents 40 représ. à domicile: 400 efts + parents 32 au pique-nique: 896 efts/200 parents	5 ateliers: 42 parents 20 représentations: 465 efts/131 parents 40 représ. à domicile: 455 efts + parents 32 au pique-nique: 1717 personnes
Réussir ensemble: parents et enfants sur la voie de l'alphabétisation	75 parents + les enfants	80 parents + les enfants
Alphacadabra Haren	30 parents	39 adultes et 21 enfants
Parents et enfants sur le chemin de l'école	15 adultes + 9 enfants	2009: 20 femmes et 15 enfants 2010: 24 femmes et 17 enfants
Moi, à l'école de maman	135 apprenantes et 42 enfants/jour	166 apprenantes et 44 enfants
Parents-Ecole: ensemble pour réussir la scolarité de l'enfant	10 familles	3, 4 familles (une vingtaine de personnes)

6.4.2. Possibilité de transfert

Tous les projets financés par bpost sont des projets transférables. Cela signifie que la pédagogie mise en place ou le type de partenariat pourrait être reproduit en d'autres lieux et d'autres moments, soit avec un public similaire, soit avec un public légèrement différent. Ce type de résultat est très intéressant à noter car cela implique qu'outre les effets positifs des projets sur les bénéficiaires, le projet en lui-même constitue un résultat. Dans l'avenir, d'autres projets visant l'alphabétisation préventive dans le contexte familial pourraient donc s'inspirer de ceux financés par bpost. Certains porteurs de projets ont en effet pu développer une réelle expertise dans leur domaine dont ils pourraient très certainement faire bénéficier d'autres projets.

La plupart des coordinateurs de projets disent eux-mêmes que leur projet est relativement facile à reproduire. La possibilité d'atteindre le groupe cible et la présence de bons partenariats sont considérés comme les conditions principales. Quelques projets travaillent d'ailleurs spécifiquement à la transmissibilité de leur initiative en rédigeant des scénarios, en présentant le projet à des organes de concertation, en organisant des formations, une journée d'étude,... En dépit des efforts de quelques projets en la matière, la mesure dans laquelle les projets investissent activement dans la diffusion reste limitée.

Partant du projet des 'Brugfiguren' à Gent, le projet 'Het delen van good practices' a été introduit en 2009. Il consiste à rassembler les 31 intermédiaires (brugfiguren) actifs dans les écoles gantoises en vue de répandre les actions lancées au niveau local, des 'good practices', parmi les autres intermédiaires. Des groupes de travail ont ainsi mis au point quatre actions et les ont décrites dans un 'scénario' pour que d'autres écoles puissent bénéficier de ce savoir-faire.

Buurtwerk 't Lampeke a introduit en 2009 un dossier de candidature pour leur projet 'Met het schaap in de rugzak'. L'objectif était de poursuivre et de diffuser deux méthodes mises au point au sein de leur organisation. L'une d'elle est Koffer Schaap, un outil didactique destiné à travailler avec des tout-petits sur le thème de l'identité et de la diversité. Ce projet a donné lieu à la publication de 100 exemplaires de Koffer Schaap, distribués en Flandre et à Bruxelles. L'organisation de plusieurs séances de formation et d'une journée d'étude 'Dag van het Schaap' a permis d'optimiser le transfert de cette méthode au sein du monde de l'aide sociale.

6.4.3. Outils didactiques

Dans le même ordre d'idée que le point précédent, plusieurs projets ont permis de développer des outils didactiques et pédagogiques tout à fait intéressants qui pourraient eux aussi être transférés.

Le projet 'Moi à l'école de maman' développé par La Bobine a par exemple permis la création d'un DVD intitulé 'Bienvenue' et traduit en 5 langues. Ce DVD a pour objectif d'informer les parents immigrés du fonctionnement des structures collectives d'accueil pour les jeunes enfants. Pour ces parents, il n'est souvent pas aisé de se séparer de leurs enfants en bas-âge et cet outil didactique a pour vocation de dédramatiser cette séparation et de favoriser les liens de confiance entre parents et accueillantes.

Ce type d'outils pourrait sans doute être réutilisé dans d'autres milieux d'accueil avec les mêmes objectifs.

6.4.4. Partenariats à long terme

Enfin, mentionnons également les divers partenariats qui ont pu être noués dans le cadre des projets financés par le Fonds de bpost. Ces partenariats ont offert une réelle plus-value aux projets grâce aux partages de compétences et de connaissances qu'ils ont permis. Par ailleurs, plusieurs projets ont poursuivi ces partenariats bien au-delà du financement de bpost. Le Fonds de bpost a donc sans doute permis à plusieurs projets de nouer de réelles relations de travail entre plusieurs partenaires.

Un des axes du projet 'Parents parleurs, apprenants acteurs, enfants lecteurs' développé par Lire et Écrire Brabant wallon visait à sensibiliser les futurs enseignants et assistants sociaux ainsi que les élèves des Centres d'éducation et de formation en alternance (CEFA) à la problématique de l'illettrisme et de l'analphabétisme. Les contacts avec certaines écoles ayant été particulièrement riches et l'action de Lire et Écrire tellement appréciée, certains partenariats se sont maintenus, bien que le projet en lui-même ne soit plus financé par le Fonds de bpost.

Le centre communautaire De Vaartkapoen a organisé avec le financement du Fonds de bpost des cours d'alphabétisation complétés d'un volet social (soutien éducatif, excursions éducatives,...). Ils expliquent que l'élaboration de ce projet a connu un effet 'boule de neige' considérable. La collaboration au sein de ce projet a donné naissance à plusieurs partenariats qui permettent de poursuivre ensemble leur action à l'avenir.

6.5. Conclusion: efficience

6.5.1. L'utilisation des ressources

Tous les projets mentionnent le fait que sans les fonds de bpost, ils n'auraient pu être menés. L'argent obtenu leur a permis d'être à l'aise dans leur élaboration. Par ailleurs, plusieurs projets ont été mis sur pied pour répondre à l'appel d'offre. Les promoteurs de projets avaient constaté un besoin ou une demande auprès du groupe cible mais c'est l'appel à projets qui les a stimulés à en proposer un. Le Fonds bpost stimule donc la créativité des travailleurs.

Toutefois, il est à noter que la mise sur pied d'un projet nécessite beaucoup de temps et d'énergie. Les promoteurs de projets regrettent souvent ne pas pouvoir le faire durer plus longtemps, faute de moyens, afin de rentabiliser efficacement l'énergie déployée. Par ailleurs, les projets du Fonds de bpost permettent souvent la création de matériel divers et riche. Il est regrettable que ce matériel ne soit pas davantage exploité et diffusé afin de rentabiliser au mieux l'utilisation des ressources financières.

6.5.2. Ratio ressources vs output

Dans la plupart des cas, les porteurs de projets sont satisfaits du ratio entre les ressources disponibles et les effets du projet. Ils pointent bien souvent que ce type de projets nécessite une énergie considérable et prend beaucoup de temps à mettre en place. Mais au final, les résultats sont souvent satisfaisants et gratifiants. Toutefois, au vu du temps nécessaire pour les mettre sur pied, beaucoup regrettent que ces projets ne soient financés que pour un an ou deux et qu'il faille sans cesse répondre à de nouveaux appels pour obtenir de nouveaux financements. Ces conditions de travail ne sont pas idéales pour une utilisation optimale des ressources (temps et énergie des travailleurs).

À ce propos, les coordinateurs de projets soulignent également l'importance qu'au départ du projet surtout, ce rapport entre input et output soit en équilibre. Sa mise au point demande beaucoup de temps et de moyens et les effets ne sont pas toujours directement perceptibles. Une fois qu'on a acquis un peu d'expérience et d'expertise, le projet évolue de manière plus efficiente et les effets sont en rapport avec l'input fourni. Les organisations qui ont beaucoup investi dans l'élaboration d'un projet performant déplorent qu'au moment justement où il devient rentable, elles n'ont aucune sécurité concernant l'avenir.

6.5.3. Efficience théorique

Les retards scolaires peuvent avoir d'importantes répercussions pour la société et pour les individus concernés. Ils génèrent de mauvaises perspectives d'emploi, compromettent les possibilités de participer à la société et augmentent le risque que la génération suivante commence aussi avec un retard de développement à l'école.

Dans le chapitre 4, nous avons montré qu'il est crucial d'intervenir dès le plus jeune âge – dans la période préscolaire – pour éviter les retards scolaires. Une fois présents, ces retards sont en effet très difficiles à rattraper.

Les conditions dans lesquelles les programmes en centre sont réalisés ont une influence sur les effets atteints. Se basant sur des études globales, le NJI (Nederlands Jeugdinstituut) a répertorié plusieurs *facteurs efficaces spécifiques*. Quelques-uns d'entre eux ont été énumérés dans le tableau récapitulatif au chapitre 5. Dans ce paragraphe, nous vérifions dans quelle mesure ces ingrédients efficaces se retrouvent dans les projets et dans quelle mesure ceux-ci sont donc efficaces en théorie.

Approche pédagogique adéquate

Nous faisons une distinction entre les programmes axés sur le développement, qui accordent beaucoup de place à l'initiative de l'enfant (des participants) et les programmes axés davantage sur l'initiative de l'accompagnant. L'approche axée sur le développement serait un peu plus efficace mais la recherche n'a pas encore clairement démontré quelle approche est la meilleure.

Lors de la journée de dialogue, les coordinateurs de projets ont avancé que la pédagogie utilisée constitue un facteur de réussite important. On y a plaidé entre autres pour une pédagogie active et émancipatrice. Le groupe cible doit être fortement impliqué dès le début: cela doit devenir le projet pour et par les participants. L'offre peut ainsi réellement correspondre à leurs besoins et souhaits. Il est capital de respecter les parents/participants et de ne pas les infantiliser mais au contraire de reconnaître leurs compétences.

Dans l'évaluation provisoire de 'Met het schaap in de rugzak' de Buurtwerk 't Lampeke, nous lisons comment le groupe cible est continuellement impliqué dans la mise en œuvre du projet:

"Via la 'basischakelmethode' (et le choix d'éléments de la théorie de la présence), notre organisation est convaincue de l'importance de l'implication et de la participation aux diverses activités. Le public cible a été, est et reste impliqué en permanence à chaque phase de ce projet; tester, discuter avec des parents du groupe de parents, évaluer les activités avec les enfants et puis les adapter, mettre au point les Koffers Schaap, organiser la conférence de presse, former les parents et installer un groupe de lecture permanent, rendre compte au groupe de parents, préparer et évaluer avec les enfants et les parents la période 'rugzak', laisser les enfants choisir de nouveaux livres, composer les 100 valises et les 100 valises maison avec les bénévoles de notre groupe cible,... Le groupe que nous ciblions au départ a évidemment tiré le plus de profit de ce projet grâce à nos réalisations, mais aussi grâce au processus qui a donné lieu à ces réalisations."

Attention à plusieurs domaines de développement

Les programmes axés sur plusieurs domaines de développement sont appelés programmes intégraux. Les programmes spécifiques sont axés sur un domaine spécifique, comme la langue ou le calcul.

Tant à la journée de dialogue que lors des interviews et des visites de projet, les coordinateurs ont souligné l'importance d'une approche intégrale. Les parents défavorisés et illettrés sont souvent confrontés à une multitude de problèmes qui demande une approche 'multi-dimensionnelle', et ce afin d'éviter que la pauvreté ne se transmette de génération en génération et que les enfants ne grandissent avec un retard scolaire.

La plupart des projets se fixent dès lors des objectifs qui se situent dans différents domaines. Ils espèrent ainsi se doter d'une visée intégrale. Cet éventail d'objectifs ne se retrouve cependant pas toujours dans l'approche présentée. Contrairement aux objectifs poursuivis, l'approche des projets est souvent spécifiquement axée sur la langue, par exemple, et les compétences langagières. L'ancrage du projet dans une organisation plus large peut faire en sorte que les familles soient effectivement soutenues dans différents domaines.

Le projet 'Hoofd van Marieke' œuvre tant au développement cognitif et langagier qu'au développement socio-émotionnel des enfants. Le projet repose sur la lecture à haute voix du livre pour enfants 'Hoofd van Marieke' de Siska Goeminne. Ce livre incite de manière ludique à la réflexion et au partage de sentiments. Chaque enfant reçoit en outre l'occasion de faire avec ses 'zorgfiguren' un album où consigner toutes les pensées et sentiments.

Intensité de minimum trois séances par semaine et un parcours ininterrompu de la période préscolaire aux débuts à l'école

Par intensité, nous entendons tant la durée du programme que le nombre d'heures de contact par semaine. Les programmes plus intensifs s'avèrent plus efficaces que les programmes moins intensifs. Avec des programmes intensifs, on peut en outre obtenir des effets substantiels à long terme. L'offre d'une ligne continue de soutien pour les familles contribue également à l'efficacité.

Parmi les projets financés par bpost, seules quelques exceptions proposent une offre pour les enfants et/ou les parents plusieurs fois par semaine. L'intensité varie essentiellement d'une seule fois par semaine ou toutes les deux semaines à une fois par mois. La durée du soutien proposé aux enfants/parents n'a pu être clairement cartographiée. Celle-ci s'exprime souvent en nombre de séances de travail. Le nombre de 2 à 3 séances semble être le minimum proposé par les projets (éventuellement intégrées dans un projet plus vaste avec davantage de séances). À côté de cela, plusieurs projets proposent de 10 à 15 séances environ.

'Onderwijs-ouders' est un projet sur trois ans qui entend informer les parents sur le système scolaire et améliorer ainsi la relation entre parents et école. Le groupe de parents créé se réunit toutes les deux semaines pendant toute une année. Durant les deux années scolaires suivantes, on a prévu pour ce groupe un suivi mensuel. L'objectif est que les parents forment un groupe soudé après deux ans et soient suffisamment forts pour prendre eux-mêmes le groupe en main. Ils peuvent alors à leur tour aider un nouveau groupe de parents dans leurs contacts avec l'école.

Petits groupes et double occupation (ratio enfant-personnel favorable)

La plupart des projets bpost travaillent uniquement avec les parents ou avec les parents et les enfants. Il n'est pas facile d'indiquer à l'avance combien de parents et d'enfants seront atteints. Le ratio participant-personnel et la taille des groupes ne sont pas toujours simples à déduire des dossiers de candidature et des rapports d'évaluation. Les projets qui rassemblent des parents en groupe espèrent généralement atteindre 8 à 20 personnes par groupe.

Lors de la journée de dialogue, les coordinateurs de projets présents ont également insisté sur la dynamique du groupe comme facteur de succès important. Ils signalent qu'il est préférable de travailler avec de petits groupes, pour que se crée une certaine atmosphère et une dynamique en leur sein. La confiance dans le groupe est cruciale pour des parents défavorisés et illettrés.

Implication des parents

Les ingrédients efficaces mentionnés ici ont été spécifiquement établis pour les programmes en centre qui veulent éviter le retard scolaire chez les enfants. Une attention aux parents et à la situation familiale, l'intégration d'activités pour les parents constituent une condition importante de l'efficacité de ces programmes en centre.

La grande majorité des projets financés par bpost fonctionne en centre. Seuls quelques projets se rendent à domicile, dans la famille, pour des séances de lecture à haute voix avec l'enfant, par exemple. Dans la plupart des projets, on travaille en premier lieu avec les parents. Aucun ne s'adresse exclusivement aux enfants. Dans ce sens, l'implication des parents fait quasi indissociablement partie des projets bpost. Les projets axés essentiellement sur l'enfant (séances de lecture à haute voix, par exemple, outils didactiques pour éveiller le plaisir de lire) visent aussi à impliquer les parents.

Le projet 'Recht op boeken' propose des séances de lecture à domicile pour des enfants défavorisés. Bien que le projet soit essentiellement axé sur l'enfant, le rôle des parents n'est pas négligé: il attache de l'importance à l'implication des parents et s'efforce de susciter leur engagement actif. Il est demandé qu'un parent soit présent à chaque séance de lecture et on essaie ainsi d'accroître progressivement sa participation en l'encourageant à raconter et à lire des histoires.

6.6. Outcome

6.6.1. Effets sur les participants

6.6.1.1. Satisfaction?

De manière générale, les participants semblent satisfaits, voire très satisfaits de leur participation aux différents projets. Beaucoup d'entre eux mentionnent le fait que cela leur a permis de gagner en confiance, d'oser s'exprimer à l'extérieur et d'être plus autonomes. Plusieurs expriment également le fait que leur participation aux projets leur a permis de créer des contacts, de construire des réseaux et ainsi de briser leur solitude. Le fait de ne pas savoir lire ni écrire, ou simplement de vivre dans un pays étranger avec une autre culture, d'autres habitudes, ... est souvent un facteur d'exclusion sociale. Leur participation aux différents projets leur a permis de se rendre compte que d'autres personnes vivaient la même réalité et donc de se sentir moins isolés.

Par ailleurs, les projets ont permis aux participants de progresser dans leur apprentissage de la langue française et ainsi pour certains de reprendre pied dans la vie professionnelle (recherche de boulot, suivi de formations).

6.6.1.2. Changements constatés

Le développement de l'enfant

Il est difficile de vérifier l'effet des actions des projets sur le développement de l'enfant. Souvent, on travaille directement avec les parents et on espère qu'en renforçant les compétences du parent ainsi que la relation entre parent et enfant, le projet aura aussi un effet positif sur l'enfant. Il n'est cependant pas évident de vérifier si cet effet se produit réellement. Raison pour laquelle les coordinateurs de projets ne formulent la plupart du temps que des suppositions concernant l'effet sur les enfants.

"Ils disent par exemple: nos enfants sont maintenant davantage en mesure de se séparer de nous, ou ils jouent mieux ensemble, entend-on parfois. Mais c'est toujours si difficile, il est possible que les parents signalent ce qu'eux-mêmes ressentent... et lorsqu'une maman dit qu'elle crie moins sur son enfant ou qu'elle rouspète moins contre lui, qu'elle essaye d'aborder cela de manière plus positive, je suppose que cela a bel et bien un effet sur cet enfant, mais c'est plus difficile à vérifier, l'enfant ne peut pas dire lui-même s'il se sent mieux oui ou non. Ou si les parents disent qu'ils s'occupent beaucoup plus de leur enfant, cela va automatiquement avoir un meilleur effet sur lui." (coordinateur de projet)

Parents

La participation à un cours ou une activité permet souvent aux parents de briser leur isolement. Cela leur donne l'occasion d'entrer en contact avec d'autres parents et de retrouver un lien avec la société, comme l'exprime un des coordinateurs de projets:

"Nous remarquons que plusieurs parents qui ont démarré en janvier font maintenant ce lien. Je vois une maman qui ne sortait pas de chez elle et qui, suite à de nombreux investissements, a quand même fait la démarche de participer au groupe de parents: elle sort de chez elle, dialogue avec le groupe, et de ce fait va aussi à la bibliothèque. Un autre parent, suite au travail avec le groupe de parents, a fait la démarche d'aller à la Boutique éducation (parce que la Boutique éducation s'est elle aussi rendue chez le groupe de parents). Il y a même un parent qui travaille maintenant comme bénévole dans la Boutique éducation. C'est un exemple illustratif de l'hypothèse selon laquelle, grâce à ce projet, on renforce les parents dans leurs atouts, dans qui ils sont et on les aide à retrouver un lien avec la société." (coordinateur de projet)

Les mères qui ne travaillent pas à l'extérieur disent être souvent seules à la maison et souffrir de solitude. En se rassemblant avec d'autres, elles ont l'occasion de parler de leurs problèmes et se sentent souvent mieux comprises:

"Je me réjouis vraiment d'être mercredi après-midi, car c'est le seul moment de la semaine où je peux parler avec d'autres adultes." (participante)

Relation parents-enfant

Plusieurs projets visaient l'amélioration de la relation parents-enfants via la valorisation d'interactions ludiques entre ceux-ci. En ce sens, certains participants mentionnent le fait que le projet leur a permis de prendre conscience qu'ils pouvaient jouer avec leurs enfants, leur lire des histoires et ce même s'ils éprouvent des difficultés en lecture et en écriture ou de manière plus générale par rapport à la langue française. Ils ont aussi découvert le plaisir qu'ils pouvaient éprouver dans ces moments d'interaction avec leurs enfants.

"Ils disent tous qu'ils s'y prennent mieux avec leurs enfants. Une maman a dit qu'elle avait toujours tendance à se fâcher, mais que maintenant, après avoir entendu parler du thème 'punir et récompenser', elle a appris qu'elle devait d'abord réfléchir calmement et respirer trois fois avant d'agir. 'J'ai le temps de réfléchir à la raison pour laquelle mon enfant réagit comme ci ou comme ça et comment je vais réagir à cela. Je suis devenue beaucoup plus calme et de ce fait, la relation avec mon enfant s'est nettement améliorée.' D'autres disent qu'ils ne se rendaient pas compte qu'ils pouvaient avoir autant d'impact sur leur enfant en jouant avec lui: 'je ne me rendais pas compte des mécanismes éducatifs que je déclenchais chez mon enfant en jouant un jeu ou en faisant quelque chose avec lui.'" (coordinateur de projet)

Relation parent-école

Certains projets avaient également pour objectif d'améliorer la relation parents-école ou parents-crèche. Ces projets ont permis aux parents de prendre réellement conscience de ce qui se passait en classe ou à la crèche et ainsi d'avoir une meilleure connaissance des réalités que vivent leurs enfants et de l'importance de suivre leur scolarité. Par ailleurs, les différents projets ont souvent permis aux parents d'avoir une meilleure connaissance du système scolaire et de ce que l'école attend des parents. Ils se sentent donc plus en confiance et plus à l'aise pour aborder les enseignants.

Les parents d'origine étrangère ne se font en général pas une image exacte du contexte éducatif belge. La différence entre une crèche et une école maternelle n'est pour eux pas toujours claire. Ils disent que les informations qu'ils ont reçues à ce sujet dans les projets sont nouvelles pour eux et qu'elles leur font comprendre l'importance de l'école maternelle et de leur implication.

"Une autre maman a dit par exemple: je n'ai pas été à l'école ici et je ne savais pas ce qu'était en fait l'école maternelle, je pensais que c'était juste un endroit où on jouait et je ne savais pas qu'on apprenait tant de choses à l'école maternelle. Je vais oser aller à l'école maintenant et j'ai confiance dans ce qui s'y passe. Maintenant que je me rends compte de tout ce qui s'y passe, je vais m'y investir davantage et suivre tout cela, je ne vais plus considérer cela comme une crèche. C'est quelque chose qui est ressorti très souvent. Il y a même une maman qui a dit, je n'aurais jamais su ce que je devais mettre dans le cartable de mon enfant..." (coordinateur de projet)

Les parents disent aussi que grâce à leur participation aux projets, ils osent plus rapidement faire la démarche de prendre part à d'autres projets à l'école. Confiance et notoriété jouent un rôle important à cet égard. Par exemple, lorsque la 'brugfiguur' de l'école s'est impliquée aussi dans le projet préscolaire, elle peut faire office de personne de confiance pour les parents et les convaincre plus facilement de participer à des activités à l'école.

6.6.2. Effets sur l'organisation

Certains projets ont également pu provoquer des effets au sein de l'organisation elle-même: remise en question du fonctionnement de l'institution ou de l'équipe, amélioration de la réflexivité et du professionnalisme des travailleurs, développement d'outils professionnels, mise en place de partenariats durables.

Le projet 'Du café parents aux sacs à lire' développé par la crèche Atout Couleur a par exemple permis aux accueillantes de la crèche de développer de véritables relations d'équipe autour de discussions centrées sur le développement des enfants.

La demande de collaboration d'un CPMS de la ville de Liège a permis à l'asbl Éclat de Rire de réfléchir et d'affiner son module d'alphabétisation via la mise sur pied du projet 'Mon enfant, son développement, sa scolarité, ...'. Cette asbl avait déjà pour habitude de travailler avec un public étranger et d'organiser des cours d'alphabétisation ainsi que de travailler avec les écoles. La demande de collaboration du CPMS s'intégrait donc tout à fait avec la façon de travailler de l'asbl et leur a permis de nouer un partenariat durable avec une école en organisant des cours d'alphabétisation et des animations sur l'éducation des enfants au sein même de cette école.

Le collaborateur stratégique de Buurtwerk 't Lampeke indique clairement que les projets qu'ils ont lancés avec les moyens du Fonds de bpost pour l'Alphabétisation ont aussi un effet très net au niveau de l'organisation:

"Cela nous a permis de comprendre clairement, en tant qu'organisation, ce que nous voulions. Cela nous a motivés à nous investir de plus en plus dans ce soutien préventif aux familles; nous le disons, nous l'étudions, nous développons notre expertise à partir de cela, nous voulons aussi développer un soutien éducatif qui aille plus loin que ce que nous faisons maintenant, nous voulons convaincre des gens, chercher des moyens."

Pour le moment 't Lampeke cherche un subside structurel afin de pouvoir proposer le soutien familial préventif comme cinquième pilier de leur organisation. Les projets qu'ils ont élaborés leur ont fait comprendre dans quelle direction ils voulaient poursuivre en tant qu'organisation.

6.7. Conclusion: efficacité

6.7.1. Stade de développement de l'intervention

La plupart des personnes impliquées dans le projet ne se basent que sur des connaissances implicites ou leur expérience de travail pour mettre le projet sur pied. Ils définissent peu de critères de qualité ou de réussite du projet et dans les faits, aucune évaluation formelle n'est organisée. Les évaluations se basent surtout sur des observations, des impressions ou des enquêtes de satisfaction (menées oralement) auprès des bénéficiaires. Ceci explique que l'ensemble des projets investigués se situe en bas de l'échelle d'impact. Ce peut être surprenant dans la mesure où ce type de projets doit bien souvent répondre à des critères spécifiques pour obtenir des financements et doit également régulièrement fournir des rapports d'évaluation pour 'prouver' le bien-fondé du projet. Comment se fait-il dès lors qu'ils s'appuient si peu sur la théorie pour asseoir leurs résultats? Comment juger de l'efficacité réelle de ces projets? On peut se demander pourquoi il n'existe pas de critères plus stricts du côté des organismes qui octroient les financements.

En ce qui concerne les porteurs de projets, on peut comprendre cette absence de référence à la théorie par le fait qu'ils sont sans cesse sur le terrain, confrontés aux besoins des usagers. Par ailleurs, leurs nombreuses années de pratique ou la pratique de leurs collègues peut s'avérer une source de connaissance non négligeable et ils ne ressentent donc peut-être pas le besoin d'aller chercher plus loin. Toutefois, il nous semble que l'appui sur des recherches ou des résultats de recherches scientifiques permettrait de légitimer le projet et de s'assurer de son bon fonctionnement ou bien d'ajuster ou d'améliorer le projet en cours de route.

En fait, tout se passe comme s'il serait trop risqué de prévoir à l'avance des critères de réussite. Les projets s'adressent à un public très instable, en grande difficulté sociale, économique et parfois psychologique. Il est difficile de prévoir comment ils accrocheront avec le projet proposé. Nous faisons donc l'hypothèse que les travailleurs évitent de se fixer des critères trop stricts de réussite pour éviter la désillusion. Ils préfèrent se laisser surprendre par des effets insoupçonnés ou inattendus et se réjouir des effets positifs du projet mais sans remettre en question les éventuels effets attendus qui n'auraient pas été atteints. Tous disent que le projet leur a coûté beaucoup en énergie mais que les résultats sont satisfaisants. Mais satisfaisants sur base de quoi? Sans aucunement nier l'efficacité ni le bien-fondé de ces projets, nous nous posons néanmoins quelques questions quant à la manière dont ils sont pensés et évalués.

Plusieurs coordinateurs de projets se disent pourtant intéressés par la mesure des effets générés par leur initiative. Ils manquent essentiellement de temps et de connaissances sur la manière de procéder à une telle évaluation, ce qui les empêche de l'intégrer. Ils estiment que, pour un subsidat d'une seule année, ils ont trop peu de temps et de moyens pour intégrer une évaluation des effets. Pour un financement de projet de quelques années, ils sont prêts et même motivés à procéder à une évaluation de leur efficacité. Ils demandent pour cela un soutien sur la forme à donner à une telle évaluation.

Nous avons également été étonnés du peu de partage entre les promoteurs de projets. Tout se passe comme si chacun travaillait de façon isolée sans se préoccuper de ce qui se fait dans le secteur, des forces et des faiblesses que rencontrent les autres projets. Plusieurs projets nous ont en effet rapporté les mêmes types de points forts et de points faibles. Une meilleure communication aurait peut-être permis une plus grande efficacité.

6.7.2. Impact (résultats durables)

Il est très difficile d'identifier des résultats durables car il n'y a généralement aucun suivi à long terme des bénéficiaires des différents projets. Et ceci bien souvent parce qu'il s'agit de projets ponctuels et isolés, en fonction des financements. À court terme, beaucoup de porteurs de projets pointent une meilleure compréhension du système scolaire belge et une amélioration des contacts entre parents et écoles, la création de réseaux entre parents ainsi qu'une meilleure confiance en soi des participants. Toutefois ces effets sont évalués en cours de projet et rien ne permet de prédire s'ils vont perdurer dans le temps.

Les effets évoqués par les coordinateurs de projets ne sont souvent pas vraiment mesurés. Il s'agit plutôt de signaux émanant de leur propre expérience, de collaborateurs ou des parents eux-mêmes. Ils remarquent surtout un effet sur les parents. Ces derniers sont devenus plus forts suite au projet et font plus rapidement la démarche d'aller vers l'école et la société. Ils sont aussi renforcés dans leurs compétences éducatives et le rapport avec leur(s) enfant(s) s'améliore. C'est l'effet sur les enfants que les coordinateurs de projets ont le plus de mal à cerner. Ils espèrent que les effets sur les parents influenceront aussi indirectement les enfants de manière positive. Ils sont conscients qu'il s'agit d'effets à court terme et qu'il faudrait un suivi de ces parents/enfants pour pérenniser ces effets.

6.7.3. Attention à l'évaluation

La plupart des projets prévoit une évaluation tant quantitative que qualitative. L'évaluation quantitative a trait essentiellement à l'enregistrement des participants au projet. L'évaluation qualitative se déroule souvent de manière informelle via des entretiens avec les participants, les collaborateurs et les organisations partenaires. Quelques projets ont soumis aux participants un court questionnaire pour sonder leur opinion concernant le projet. Certains ont complété ces questionnaires de pictogrammes pour les rendre accessibles aux parents allochtones et illettrés.

Lors de ces moments d'évaluation, on s'intéresse surtout à la manière dont le projet s'est déroulé, quels étaient les points positifs et négatifs, ce qu'il était possible d'améliorer, ce que les participants ont appris grâce à lui,...

Étant donné la manière informelle dont se déroule l'évaluation, il reste difficile pour les coordinateurs de projets de déterminer les effets du projet:

"Puis, il y a encore un groupe qui est impliqué, c'est l'enseignement. Et il est aussi très difficile de déterminer l'effet car vous ne savez pas si cet enfant aurait commencé l'école si sa mère n'avait pas suivi ce cours, ce qui aurait été différent pour cet enfant, ... c'est tellement difficile à mesurer. Mais je reçois de temps à autre une réaction positive des enseignants: nous remarquons quand même une meilleure implication des parents envers cette école et des enfants plus détendus. Mais ils ne peuvent évidemment pas savoir si ces enfants auraient été aussi détendus si les mères n'avaient pas suivi ce cours. C'est difficile d'évaluer cela correctement, mais nous nous fions à ce que ces parents disent." (coordinateur de projet)

6.8. Analyse basée sur la typologie

6.8.1. Box 1: focus sur l'illettrisme

Les projets mettant le focus sur l'illettrisme sont des projets qui généralement ne s'adressent qu'aux parents et ciblent surtout sur le contenu. Il s'agit d'améliorer la connaissance du français des adultes et de leur permettre de se débrouiller dans la vie de tous les jours (faire ses courses, aller chez le médecin, régler des problèmes administratifs, ...). Cet objectif passe le plus souvent par l'organisation de cours d'alphabétisation. La majorité des projets financés par bpost met en place ce type de cours. Toutefois, la spécificité des projets situés dans ce box est qu'ils se centrent presque exclusivement sur cet objectif. D'autres actions peuvent également être organisées mais elles sont moins centrales.

La maison maternelle Fernand Philippe a par exemple mis en place le projet 'Tissage autour du métissage' dont l'objectif consiste à permettre aux mères hébergées de suivre une formation 'Français Langue Etrangère (FLE)' via des partenariats avec des associations luttant contre l'illettrisme. Cette formation aura bien sûr des répercussions sur l'implication des mamans dans l'éducation de leurs enfants (renforcement du lien école-institution-mère-enfant) ainsi que dans leur participation aux différents projets de la maison maternelle (école des devoirs, crèche) mais le point central du projet reste l'apprentissage du français.

Certains projets peuvent également viser la sensibilisation du grand public au problème de l'analphabétisme via des actions de sensibilisation.

Un des axes du projet 'Parents parleurs, apprenants acteurs, enfants lecteurs' mis en place par Lire et Écrire Brabant wallon consiste par exemple à former des apprenants pour aller parler de leur expérience et de leur parcours de vie dans les écoles normales afin de sensibiliser les futurs enseignants à cette problématique.

6.8.2. Box 2: focus sur le soutien à la parentalité

Les projets mettant le focus sur le soutien à la parentalité sont des projets qui, outre l'apprentissage du français, mettent l'accent sur la relation parents-enfants et visent à aider les parents par rapport à l'éducation de leurs enfants (questions concernant l'hygiène, l'alimentation, le sommeil, ...). Ces projets sont souvent à destination des seuls parents (bien qu'ils aient également un effet indirect sur les enfants) et visent la relation plutôt que le contenu.

Par exemple, le projet 'À la découverte de la lecture en alliance Parents/Enfants' mis en place par l'asbl La Porte Verte-Snijboontje propose de développer un projet d'alphabétisation constitué d'ateliers Lecture et d'un programme de formation axé sur un objectif de soutien à la parentalité. Pour ce faire, les ateliers lecture ont pour support et outils d'apprentissage des livres/albums pour enfants choisis selon leurs thèmes porteurs au plan éducatif et citoyen.

'Het verhaal van hechte banden' rassemble des parents et travaille avec eux à l'installation d'un rituel du coucher régulier et interactif. Le kit de jeux et d'histoires Koffer Schaap Maison constitue un outil permettant aux parents de donner un contenu à ce rituel du coucher dans leur famille.

6.8.3. Box 3: focus sur le plaisir de lire

Certains projets mettent plutôt l'accent sur le plaisir de lire, et bien souvent le plaisir de lire en famille, d'interagir avec ses enfants autour de la lecture. Ces projets sont donc plus souvent des projets à destination des parents et des enfants. L'objectif est souvent de cibler sur le contenu car via la lecture, d'une part, on améliore la connaissance du français tant des enfants que des parents et, d'autre part, on familiarise les enfants avec le livre, objet très présent à l'école. Toutefois, ces projets peuvent également avoir pour objectif d'améliorer la relation parents-enfants via le média du livre.

Le projet 'Premiers pas vers le livre' mis en place par l'ONE dans le quartier St Léonard à Liège vise à faire découvrir le livre aux familles éloignées de la lecture en mettant à disposition des enfants et de leurs familles des albums pour enfants. Il s'agit également de leur donner des pistes pour découvrir ces livres, avec l'aide de professionnels d'abord et ensuite seuls à la maison, afin de préparer les familles à appréhender la lecture lors de l'entrée à l'école de leurs enfants.

Dans le projet 'Recht op boeken', des étudiants de hautes écoles se rendent dans des familles défavorisées pour lire avec l'enfant et ainsi, à terme, installer dans la famille une culture de la lecture. La dernière année, on a également mis l'accent sur la participation des parents. Les parents sont présents pendant les séances de lecture et sont autant que possible stimulés à y prendre une part active

6.8.4. Box 4: focus sur la familiarisation avec le milieu d'accueil de l'enfant (crèche, halte-accueil, école)

Enfin, certains projets mettent le focus sur la familiarisation avec le milieu d'accueil des enfants. Il peut s'agir d'une crèche, d'une halte-accueil ou encore d'une école. Il s'agit bien souvent de projets qui travaillent en partenariat avec ces différentes institutions. L'objectif est ici de viser la relation entre parents, enfants et milieu d'accueil. Ces projets s'adressent donc simultanément à plusieurs groupes.

Le projet 'Cultivons l'amitié de nos langues' de Lire et Écrire Charleroi Sud-Hainaut a par exemple permis la mise sur pied d'une chorale réunissant des élèves, des parents et des enseignants. De cette façon, ce projet souhaite permettre une meilleure acclimatation des parents à l'école et rendre le système scolaire davantage familier, lisible aux personnes qui en sont le plus éloignées.

Dans le projet 'Gezinsleren', les parents se réunissent dans l'école de l'enfant. On aborde avec eux un thème particulier. Les parents exercent ensuite les compétences apprises avec leurs enfants en classe. En rassemblant les parents à l'école, on veut augmenter l'implication des parents dans le parcours scolaire de leurs enfants.

6.9. Résumé

Tableau 6.2 Liste des constats sur base des 20 projets interrogés

	Constats	Explications
Approche et atteinte	C'est avec des groupes connus qu'on atteint les meilleurs résultats	Projets (et soutien) souvent trop courts pour élargir la portée
	Les groupes isolés sont difficiles à atteindre	Interpeller de nouveaux groupes demande du temps et l'instauration de confiance
	Les projets vont à la rencontre des groupes cibles	L'Outreaching' supprime les freins et réduit le décrochage
	Les groupes cibles sont sollicités régulièrement	'Relancer' régulièrement réduit le décrochage
	Les projets n'infantilisent pas les parents illettrés, mais les responsabilisent	Les projets veulent renforcer la confiance des parents
	Les projets s'appuient souvent sur des partenariats	Les partenariats permettent de rassembler connaissances et expertise différentes
Fondement	Les projets s'appuient généralement peu sur un fondement théorique / empirique	- Les projets s'appuient beaucoup sur les signaux émanant du terrain et sur l'expertise des organisations - Les projets veulent s'adapter de manière flexible au contexte - Manque de temps pour l'approfondissement théorique/empirique - Manque de connaissance sur l'analyse d'effets et d'impact
	Peu d'échange et d'intervision entre les projets bpost	Manque de temps et d'occasions d'échange
Efficience	Le financement bpost permet projets et innovations	
	Beaucoup de matériel reste trop peu utilisé (temps et lieu)	
	Les projets connaissent un coût de démarrage élevé	Il y a toujours beaucoup d'insécurité concernant les moyens et le temps disponibles pour mettre le projet en œuvre
Impact	Les effets ne sont pas toujours clairs (surtout à long terme)	- Il est difficile de mesurer des effets (la relation de cause à effets) - Les projets ne disposent pas de méthode
	L'évaluation se limite à un feedback informel	
	Ce sont surtout des effets sur les parents qui sont mentionnés	Mesurer les effets chez les enfants demande beaucoup de temps et une méthode adaptée
Transmissibilité	La plupart des projets croient en leur transmissibilité	- Les projets sont bien décrits (scénario, dossier de candidature, ...) - Les conditions de succès sont connues
	Le transfert de projets bpost est limité jusqu'à présent	- Les promoteurs de projets investissent rarement dans la diffusion - Le transfert de projets n'est pas rétribué

7. UN ÉCHANTILLON DE DIX PRATIQUES INSPIRATRICES D'ALPHABÉTISATION PRÉVENTIVE AU SEIN DE LA FAMILLE - ANALYSE VERTICALE

7.1. Cas 1: 'Samen met mama, papa, oma en opa op weg naar school' (Service d'Intégration de la Commune de Zele)

7.1.1. Point de départ/Idée/Fondement

Ayant constaté que le niveau des enfants à l'entrée en maternelle diminuait d'année en année, les enseignants de Zele ont tiré la sonnette d'alarme. À Zele, 15% de la population est d'origine turque, ce qui a donné lieu à une entrée massive d'enfants allochtones dans les écoles maternelles. Zele compte en outre un grand nombre d'habitants en situation socialement précaire. Chez tous ces enfants, tant allochtones qu'autochtones, on observait un affaiblissement progressif des compétences. C'est de cette situation qu'est née l'idée de mettre en place un parcours préscolaire. Une initiative dictée par un ressenti, sur base des besoins perçus dans la population.

7.1.2. Ancrage

'Samen met mama, papa, oma en opa op weg naar school' est un projet spécifique qui s'intègre, à côté d'autres initiatives, dans la mission générale du service d'intégration de l'administration communale de Zele. L'équipe du projet se compose donc en premier lieu du service d'intégration et du 'médiateur' (brugfiguur) de la commune en collaboration avec la Lokaal OverlegPlatform (LOP) et l'Oost-Vlaams DiversiteitsCentrum (ODiCe). C'est ensemble qu'ils ont mis le projet au point. En outre, plusieurs partenaires, partant de leur expertise spécifique, collaborent à l'élaboration de l'une des séances de formation au sein du projet: K&G, CAW, CLB, enseignement, Leerpunt, ...

7.1.3. Objectifs

Le parcours préscolaire est avant tout destiné à augmenter les compétences des enfants qui vont entrer en maternelle à Zele. On travaille en même temps avec les parents pour augmenter leur implication dans la (future) scolarité de leurs enfants. L'objectif est que les parents sachent ce qui se passe à l'école et qu'ils osent dépasser leurs freins à entrer en contact avec les enseignants.

Si certaines séances théoriques et pratiques sont dispensées séparément aux parents et aux enfants, d'autres leur sont dispensées ensemble, et ce afin de stimuler l'interaction entre parent et enfant. D'autre part, on veut apprendre à l'enfant à se séparer de son parent et à passer un peu de temps sans lui. Via l'offre d'un soutien éducatif, on tente également de renforcer les parents dans leur tâche éducative.

En renforçant parents et enfants, on espère à terme renforcer l'enseignement. Lorsqu'un enfant entre à l'école mieux armé, l'enseignant n'est plus uniquement accaparé par la prise en charge des besoins de base de cet enfant et peut dès lors se consacrer davantage à ses compétences scolaires.

7.1.4. Mise en œuvre

Le parcours préscolaire se compose de deux volets. Tous les enfants de Zele reçoivent pour leur deuxième anniversaire un sac à dos contenant toutes sortes d'informations sur l'entrée à l'école et sur la manière de s'y préparer en tant que parent et enfant. Le second volet du parcours préscolaire se compose de 10 séances théoriques et pratiques sur l'éducation et la préparation à l'école.

À l'âge de deux ans, chaque enfant reçoit une invitation de l'administration communale le conviant à aller chercher son sac à dos chez K&G, lors de la consultation des deux ans. La majorité des parents s'adressent à K&G et reçoivent le sac à dos. On a toutefois remarqué que l'information écrite ou les explications au sein du cabinet de consultation ne suffisaient pas à convaincre les parents de participer à la formation. Au vu du petit nombre d'inscriptions, il a alors été décidé de rendre visite à chaque famille ayant un enfant entre 2 et 2,5 ans. Quelque 120 visites à domicile sont ainsi effectuées tous les six mois par le personnel du service d'intégration et le médiateur. Chez les parents absents lors d'une première visite, on se rend une deuxième fois, parfois une troisième fois, puis on accroche le sac à dos à la porte d'entrée. La veille de chaque séance de travail, le médiateur envoie à tous les parents participants un sms leur rappelant la séance.

Une série de 10 séances a lieu deux fois par an, à raison d'une séance toutes les deux semaines, dans le centre de services local. Une pièce y a été aménagée pour accueillir les enfants, les séances théoriques ont lieu dans le local contigu. Chaque séance dure deux heures et demie. Depuis peu, on a également lancé une série de séances du soir uniquement pour les parents, après avoir constaté que bon nombre d'entre eux étaient intéressés mais ne pouvaient être présents pendant la journée. Cette série se résume à quatre ou cinq soirées.

Les enfants sont gardés pendant la formation par cinq bénévoles. Les explications théoriques sont données par un professionnel qui varie chaque semaine en fonction du sujet. Ainsi le thème de l'hygiène est abordé par un médecin ou une infirmière du CLB, celui de la lecture à haute voix par un collaborateur de la bibliothèque; la thématique 'punition et récompense' est traitée par un expert LOP/OdiCe,...)

7.1.5. Pédagogie

Ce parcours formatif entend donner aux parents et aux enfants un soutien intégral dans différents domaines. Plusieurs thèmes y sont abordés: l'importance de l'enseignement maternel – ce qui se passe dans une classe maternelle, jeux ensemble, importance du langage dans l'éducation – l'éducation au plurilinguisme, l'hygiène, la lecture à haute voix, les punitions et récompenses, les premiers mots d'école, le bricolage, le chant et la danse. On se concentre ce faisant tant sur l'enfant, le parent que sur la relation entre les deux.

Au vu du grand nombre de participants turcs, l'équipe a décidé d'adopter une approche adaptée au contexte culturel et de diviser le groupe, pour certaines sessions théoriques, en un groupe de parents turcs et un autre de parents flamands. Plusieurs sujets ont en effet un contenu spécifique en fonction de la langue (éduquer au plurilinguisme, lire à haute voix, apprendre des mots,...), d'autres sont aussi

abordés différemment en fonction de la culture (le thème ‘punir et récompenser’). Plusieurs séances du groupe turc sont animées par la collaboratrice turque d’OdiCe, pour d’autres, un interprète est présent.

7.1.6. Groupe cible

Toutes les familles de Zele ayant un enfant entre 2 et 2,5 ans sont contactées par le biais de la distribution des sacs à dos et des visites à domicile. Tous les parents sont invités par la même occasion à prendre part au parcours préscolaire. Si tous les parents sont bienvenus, on cherche surtout à atteindre ceux qui élèvent leur enfant à domicile et en particulier les parents et grands-parents défavorisés turcs et autochtones.

Entre-temps, le parcours préscolaire s’est déroulé à deux reprises. La première fois, il a rassemblé une vingtaine de parents (dont une quinzaine étaient présents chaque semaine), la deuxième fois, 16 personnes ont participé (dont 12 à 13 étaient présents chaque semaine). La majorité des participants étaient des mamans (2 pères, 1 grand-mère).

L’équipe fait état d’une très grande portée dans la population turque de Zele. Ces parents n’ont généralement pas été élevés en Belgique et sont curieux de recevoir des informations sur le système scolaire. Les visites à domicile sont encadrées par la collaboratrice turque d’OdiCe. Cette dernière jouit de la confiance des parents turcs, qui la connaissent grâce à d’autres projets de soutien à la parentalité. Les habitants autochtones de Zele, issus de la classe moyenne, se montrent également intéressés par ce parcours. Les parents de ce groupe, qui travaillent souvent pendant la journée, prennent part surtout aux séances en soirée. En revanche, le groupe cible des parents flamands vulnérables est particulièrement difficile à atteindre. Les collaborateurs de projet remarquent que ce groupe est peu ouvert à l’aide et à l’information, qu’ils se sentent vite attaqués. Durant le premier parcours formatif, on a constaté une belle mixité sociale au sein du groupe des parents flamands, mais aucun parent flamand vulnérable n’a participé au deuxième parcours. Lors de la nouvelle série de visites à domicile, l’équipe du projet fera des efforts supplémentaires pour convaincre ces personnes de participer.

7.1.7. Effets/changements

Lors de la dernière séance de chaque série, les parents remplissent un formulaire d’évaluation, en néerlandais ou en turc, dans lequel on les interroge sur l’effet des formations sur leur vie et sur leur organisation pratique. Le projet est également soumis à l’évaluation du groupe de travail, du LOP et des directions des différentes écoles.

Les parents disent qu’ils élèvent leurs enfants de manière plus consciente. Grâce à la formation, ils ont compris l’impact qu’ils peuvent avoir sur leur enfant en jouant avec lui, en interagissant avec lui,... . Ils se rendent aussi mieux compte de ce qui se passe dans l’enseignement maternel. Beaucoup considéraient l’enseignement maternel comme une garderie où on jouait avec les enfants. Les parents savent maintenant qu’on y apprend beaucoup de choses et disent qu’ils s’y investiront davantage. Ils ont plus confiance dans l’école et osent davantage entrer en contact avec les enseignants. À côté de cela, le sac à dos et le parcours sont l’occasion d’un dialogue autour de l’entrée à l’école. C’est devenu un sujet de conversation entre parents, ainsi qu’entre parents et enseignants ou intervenants sociaux. Le parcours permet aussi de sortir certains parents de leur isolement social. Ils sont réunis, et des amitiés se sont nouées entre quelques-uns d’entre eux.

Sur le plan linguistique, la coordinatrice du projet estime que le message qu'on espérait transmettre au cours des séances n'a pas été suffisamment compris par les parents turcs. Il s'agissait en effet de sensibiliser ceux-ci au fait que la maîtrise de la langue néerlandaise n'est pas uniquement l'affaire de l'école. L'évaluation montre que cet objectif n'a pas été totalement atteint.

Pour juger de l'effet sur les enfants, on se base surtout sur ce que les parents en disent. La coordinatrice pense que les effets positifs sur les parents sont indirectement bénéfiques aussi pour les enfants. Ainsi, lorsqu'une maman dit qu'elle essaye de gérer les conflits avec l'enfant de manière plus positive, cela aura probablement aussi un effet positif sur l'enfant.

Les effets directs sur les enfants sont cependant plus difficiles à cartographier, selon la coordinatrice. Il faudrait pour cela procéder à une mesure de départ pour pouvoir ensuite établir l'effet réel du projet sur les enfants. Les réactions des enseignants sont positives: ils disent que les parents s'impliquent davantage et que les enfants sont plus détendus, mais pour le moment, cet effet est difficile à évaluer. Il serait intéressant de mettre en place un suivi des élèves qui ont participé au parcours et de consigner, au fil de leur carrière scolaire, d'éventuelles différences avec les enfants qui ne l'ont pas suivi. Ce suivi n'est cependant pas encore tout à fait au point et le projet n'existe pas depuis assez longtemps pour pouvoir en tirer des conclusions.

Aux dires de la coordinatrice, ce projet permet de 'planter une graine, mais qu'il faut davantage pour que cette petite graine devienne un arbre'. Des projets complémentaires et un suivi s'imposent si on veut que le projet ait un effet durable. Les parents qui ont participé au parcours demandent eux aussi un suivi. Au sein des écoles, il existe parfois des projets visant à augmenter l'implication des parents, Leerpunt en propose aussi,... Le médiateur qui accompagne le parcours préscolaire est le véritable pivot entre ces projets et les parents. Avec le parcours préscolaire, on tente en premier lieu d'ouvrir plusieurs portes; il restera par après à faire en sorte que ces portes restent ouvertes.

7.1.8. Transmissibilité

Le concept peut être transmis à d'autres communes ou organisations à condition d'être adapté aux conditions locales. La mise en œuvre du projet dépend en effet des moyens concrets, des personnes et des organisations disposées à y collaborer. La coordinatrice du projet trouve que l'idée *'de travailler avec les parents avant que leurs enfants n'entrent à l'école'* peut être implémentée partout et pourrait d'ailleurs faire l'objet de plus de promotion. Les villes de Lokeren et de Sint-Niklaas ont entre-temps manifesté de l'intérêt pour ce projet. Il sera présenté lors de la prochaine concertation des services d'intégration de Flandre orientale.

7.1.9. Les facteurs de réussite et les obstacles

La coordinatrice du projet considère que le fait de tenir compte des besoins des parents et la motivation qui s'ensuit constituent le plus grand facteur de succès. C'est la collaboration avec K&G concernant la distribution des sacs à dos qui a posé le plus gros problème. Des réorganisations internes au sein du cabinet de consultation ont fait que le projet s'est déroulé difficilement. On espère que cette collaboration se passera mieux à l'avenir. En attendant, il a été décidé de rendre visite à chaque famille.

7.1.10. Échelle d'impact

Le projet '*Samen met mama, papa, oma en opa op weg naar school*' est parti des besoins dont on a pris conscience dans la commune. En proposant un parcours préscolaire, l'ambition est d'augmenter les compétences défaillantes des petits à leur entrée à l'école. Pour mettre en œuvre ce projet, l'expérience et l'intuition ont été centrales. La coordinatrice signale qu'elle s'est peu inspirée de connaissances théoriques ou de projets similaires. En revanche, plusieurs partenaires ont été invités à partager leur expertise pour donner forme au projet.

Peu de critères avaient été établis à l'avance pour évaluer le projet à la fin. On avait certes tablé sur une présence minimale, mais on n'avait pas fixé formellement d'autres critères de qualité. Il avait également prévu d'évaluer le projet avec les parents, les écoles et les organisations partenaires. Les parents participants ont complété une enquête écrite à la fin du parcours. On y sondait leur satisfaction, l'effet sur leur famille et leurs suggestions d'amélioration. Le projet a en outre été soumis à l'évaluation des organes de concertation, des directions d'école et du LOP.

Pour pouvoir assurer un suivi des effets à plus long terme, l'équipe du projet a émis l'idée de consigner dans le système de suivi des élèves le nom des enfants qui avaient participé au parcours préscolaire. Il serait ainsi possible de vérifier par après s'il y a des différences entre les enfants qui y ont participé et ceux qui n'y ont pas participé. La coordinatrice du projet est toutefois bien consciente qu'il n'y pas eu de 'mesure zéro' et qu'il est donc difficile de tirer des conclusions de ce suivi.

7.1.11. Typologie

Ce projet a été lancé par le service d'intégration de la Commune de Zele. Le Fonds de bpost pour l'Alphabétisation a financé la première phase du projet, à savoir la distribution des sacs à dos pour tous les enfants de 2 ans à Zele (6.250 euros). Le second volet, à savoir les 10 sessions théoriques et pratiques avec les parents et les enfants, a été financé par le Fonds d'impulsion fédéral. Le projet s'adresse aux parents et aux enfants et vise une approche intégrale dans la mesure où il soutient le groupe cible dans différents domaines. Il vise, d'une part, le renforcement des compétences des enfants et des parents et, d'autre part, l'amélioration de la relation entre parents et enfants ainsi qu'entre les parents et l'école.

7.2. Cas 2: 'Met het schaap in de rugzak' (2009) - 'Het verhaal van (h)echte banden' (2010) (Buurtwerk 't Lampeke Leuven)

't Lampeke a bénéficié en 2009 et 2010 d'un soutien financier pour deux projets aux méthodiques différentes. Des deux dossiers de candidature, nous retenons ici uniquement ce qui concerne Koffer Schaap et Koffer Schaap Maison.

7.2.1. Point de départ / idée / fondement

Koffer Schaap est né de l'expérience personnelle du collaborateur de 't Lampeke: parent adoptif, il avait remarqué chez ses enfants un chagrin lié à la quête d'une relation avec les parents biologiques et avait tenté d'y remédier au moyen d'une valise et de figurines représentant une famille de moutons. C'est de là qu'a émergé l'idée de travailler de manière similaire avec de jeunes enfants de familles blessées au sein de 't Lampeke. Partant du constat qu'il existait pour ce jeune âge fort peu de matériel concret et pratique pour travailler au renforcement de l'identité et à la confirmation de la diversité, on a examiné,

au sein de 't Lampeke, comment mettre ce projet au point, en collaboration avec les enfants, les parents et plusieurs experts.

Suite au développement de Koffer Schaap, on s'est rendu compte au sein de l'organisation et d'autres services qui travaillaient avec ce matériel que des parents manifestaient aussi un intérêt certain pour la méthode. Koffer Schaap était destiné au départ à travailler à l'école ou dans une association avec de petits groupes d'enfants. Mais ce matériel s'est avéré intéressant aussi pour les parents qui souhaitaient installer des rituels à la maison avec les enfants. De ce besoin des parents s'est développé dans un second temps Koffer Schaap Maison.

La mise au point de Koffer Schaap s'est appuyée sur l'expérience personnelle des auteurs. Comme il existait peu de matériel sur le thème de l'identité chez les très jeunes enfants, il n'était pas possible de se baser sur des projets similaires. Le coordinateur de projet mentionne bien quelques livres qui l'ont inspiré lors du démarrage du projet: '*Basisboek voor een ervaringsgerichte kleuterpraktijk*' (Laevers, van Sanden, & Vercruysse, 1992), '*Spelen met werkelijkheden. Systeemtheoretische psychotherapie met kinderen en jongeren*' (Reijmers, Cottyn, & Faes, 2005), '*Samen in therapie: gezinstherapie als dialoog*' (Rober, 2002). Pour le reste, les petits livres '*Hink Stap Sprong*' (Voets, Michielsen, & Mertens, 2005) lui ont servi de sources d'inspiration et ont été repris dans la première version de Koffer Schaap.

Koffer Schaap Maison est fortement axé sur l'attachement entre parent et enfant. Pour cette thématique, on s'est basé sur le livre '*Helpende handen. Gehechtheid bij kwetsbare ouders en kinderen*.' de Greet Geenen et Jozef Corvelyn (2011). La '*Studieopdracht Kind & Gezin. Taalstimulering en meertaligheid bij kinderen van 0 tot 6*' (Joos, Moons, & Verhelst, 2011) a également servi de base à l'élaboration de Koffer Schaap Maison. Cette étude montre que lorsqu'enfant, on possède une base solide dans sa langue maternelle, il est plus facile par après d'apprendre la langue néerlandaise. Lors du démarrage du projet, on s'est demandé comment utiliser ces résultats pour mettre sur pied un groupe de parents, composé aussi de parents allochtones.

Enfin, le coordinateur cite deux sources qui ne sont pas spécifiques à ces projets mais ont servi de base à l'ensemble des activités de 't Lampeke. '*Bind-Kracht door basisschakelmethodek. Een opstap in armoedebestrijding*.' (Baert & Droogmans, 2010) et la théorie de la présence d'Andries Baart (<http://www.presentie.nl/>) constituent pour 't Lampeke des points de référence dans leur travail avec des familles vulnérables et défavorisées.

7.2.2. Ancrage

Koffer Schaap (Maison) a été développé dans le cadre des activités de 't Lampeke. Cette organisation propose une offre intégrée, aisément accessible aux familles vulnérables. 't Lampeke croit très fort en la communication, aux relations, tant avec les familles vulnérables qu'avec les partenaires avec qui ils collaborent. L'échange d'expertise occupe une place centrale dans ces partenariats. Les partenaires cités ci-après ont offert leur expertise pour la mise au point du contenu du projet ainsi qu'un soutien pratique lors de la diffusion du matériel: Dagcentrum De Trommel, Thuisbegeleidingsdienst Crescendo, Expertisecentrum in opvoeding en kinderopvang (VBJK), Vormingscentrum Opvoeding en Kinderopvang (VCOK), jeugdorganisatie Koning Kevin,... Dans le cadre de Koffer Schaap Maison, une nouvelle collaboration s'est développée avec le Centrum voor Taal en Onderwijs (CTO), Stichting Lezen, la bibliothèque de Leuven,...

7.2.3. Objectifs

Avec Koffer Schaap, 't Lampeke a voulu mettre au point une valisette de jeux et d'histoires destinée à travailler avec de jeunes enfants sur le thème de l'identité et de la diversité. Les petites histoires permettent aussi d'intégrer l'aspect 'stimulation du langage'. On veut également faire connaître cette méthode en dehors de l'organisation en développant du matériel didactique et en proposant une formation en la matière.

Avec Koffer Schaap Maison, on entend soutenir les parents à domicile en leur permettant d'installer avec leurs enfants un rituel du coucher autour de la lecture d'histoires.

7.2.4. Mise en œuvre

Koffer Schaap est une valisette de jeux et d'histoires pour de jeunes enfants (tout-petits et enfants d'école maternelle) sur les thèmes du jeu, de l'identité et de la diversité. Le contexte familial des enfants y occupe une place centrale. Koffer Schaap s'adresse explicitement aux enfants de familles socialement vulnérables et offre des outils permettant justement de travailler avec ces enfants à une image de soi positive et au bien-être. Cette valisette a entretemps été mise sur le marché par la maison d'édition De Boeck. 't Lampeke a investi beaucoup d'énergie pour faire connaître et diffuser ce projet. C'est dans ce cadre que l'association de quartier a organisé une journée d'étude au printemps 2010 pour présenter cette nouvelle valisette éditée par De Boeck. 't Lampeke et VCOK animent aussi des formations sur Koffer Schaap. En 2011, la collaboratrice du projet a également utilisé Koffer Schaap pour animer un groupe d'enfants une fois par semaine à l'école du quartier. Depuis, 100 valisettes ont été vendues; la méthode est utilisée par différents services.

Au sein de 't Lampeke, Koffer Schaap a également fait son entrée à la crèche De Wurpskes. Après le lancement de Koffer Schaap par la collaboratrice du projet, les animatrices de la crèche ont adopté cette méthode qui fait désormais partie des activités proposées aux tout-petits. Il est également prévu d'utiliser Koffer Schaap au sein de la structure d'accueil extrascolaire de 't Lampeke, lorsque les transformations seront terminées et qu'on disposera d'un espace libre pour y travailler avec un groupe d'enfants (en septembre 2012).

Koffer Schaap Maison est destiné à un groupe de parents qui se réunit une fois par mois. Lors de ces rencontres, on cherche avec les parents comment installer, à l'aide de la valisette, des rituels avec leur enfant autour de la lecture d'histoires. Une petite revue relate les résultats de chaque rencontre.

't Lampeke n'a aucune difficulté à trouver des parents disposés à participer à son groupe de parents. L'organisation propose en effet des activités intégrées qui ont une large portée dans le quartier, et ce notamment grâce au fait qu'elle recrute très activement des participants pour ses activités. Cette interaction intense avec les habitants du quartier fait partie de la vision de base de l'association. Tous les parents sont recontactés avant chaque rencontre du groupe Koffer Schaap Maison. En investissant beaucoup dans ce contact avec les parents, on a instauré au fil des ans une relation de confiance avec plusieurs d'entre-eux.

7.2.5. Pédagogie

Dans toutes ses activités, 't Lampeke met fortement l'accent sur la participation des parents et des enfants. Ses projets partent des besoins formulés par ces parents et ces enfants qui sont activement impliqués dans leur mise en œuvre. On dialogue avec le groupe cible, on réfléchit et on teste certaines choses ensemble,...

7.2.6. Groupe cible

Les deux méthodes s'adressent explicitement au groupe cible socialement vulnérable. Koffer Schaap est une valise conçue pour travailler avec des enfants tandis que Koffer Schaap Maison est essentiellement destiné aux parents.

Il est difficile d'évaluer la portée de Koffer Schaap. 100 exemplaires ont été vendus, ce qui ne dit rien sur le nombre d'enfants concernés. Dans l'organisation même, Koffer Schaap est utilisé pour les 10 enfants de la crèche et le sera à l'avenir pour les 10 à 15 enfants de l'accueil extrascolaire. La collaboratrice du projet a en outre commencé à utiliser Koffer Schaap dans un groupe de 10 à 15 enfants de l'école de quartier.

Le groupe de parents de Koffer Schaap Maison se compose d'environ 15 parents; chaque réunion rassemble une dizaine d'entre eux. Un plus grand nombre de participants n'est pas souhaitable pour le bon fonctionnement du groupe.

7.2.7. Effets / changements

Grâce à la publication par la maison d'édition De Boeck, Koffer Schaap est devenu un produit tangible mis en œuvre aussi en dehors de l'organisation. Pour 't Lampeke, il s'agit là d'un résultat important du projet, qui en prouve d'ailleurs l'efficacité. Koffer Schaap a donné aux professionnels de terrain un outil leur permettant de travailler avec des enfants sur le thème de l'identité et de la diversité. Les services d'aide à domicile qui travaillent avec Koffer Schaap disent que c'est pour eux une manière d'entrer dans la famille et d'entamer un dialogue avec l'enfant, la mère et le père. Tant chez 't Lampeke que dans d'autres organisations, on constate que cela fait du bien aux enfants et que cela les renforce. Le coordinateur est conscient que ces effets doivent être formulés avec prudence car ils se basent uniquement sur des entretiens informels avec les parents, sur des discussions avec des animateurs externes ainsi que sur ses propres expériences. Partant des entretiens avec les parents, on a constaté le besoin d'un Koffer Schaap à domicile.

Le projet Koffer Schaap Maison est actuellement toujours en cours et le coordinateur estime qu'il est trop tôt pour en mesurer les effets. A la fin du projet, on veut rassembler les expériences et les témoignages des parents qui ont participé au groupe de parents.

Pour le moment, le coordinateur formule prudemment quelques effets constatés à partir de ses propres expériences et de conversations avec les parents. D'abord, le projet a offert aux parents une méthode abordable leur permettant d'installer avec leur enfant de petits rituels autour de la lecture d'histoires. Les parents n'ont généralement que peu de cadre de référence dans leur passé et ne savent donc pas comment s'y prendre. Ils disent que c'est grâce au projet qu'ils ont pu donner un contenu à ces rituels. Ces moments entre parent et enfant raffermissent aussi la relation entre eux. Le groupe de parents confirme aussi chaque participant dans sa propre identité, ce qui le renforce du même coup dans sa relation avec la société. Des parents qui vivaient isolés auparavant ont, grâce au groupe de parents, fait la démarche d'aller à la bibliothèque, à la Boutique éducation,.... Un des parents travaille désormais comme bénévole à la Boutique éducation. Le projet a également rapproché ces parents de l'organisation 't Lampeke. Auparavant, les parents n'étaient impliqués que dans la mesure où leurs enfants fréquentaient la structure d'accueil; ils sont maintenant beaucoup plus impliqués dans les activités de base.

Le coordinateur de projet voit aussi des effets au niveau de l'organisation. Le travail autour du soutien familial préventif au sein des deux projets a confirmé 't Lampeke dans sa mission: ils veulent continuer à s'investir dans ce domaine à l'avenir et acquérir de l'expertise en la matière. Ils ont introduit un dossier auprès de l'économie de services locaux afin de lancer une offre de soutien familial préventif comme cinquième 'pilier' ou cinquième mission au sein de l'organisation. Autre effet au niveau de l'organisation, les contacts organiques qui ont eu lieu avec certains partenaires durant les projets ont évolué en partenariats structurels. Son réseau s'est ainsi enrichi de partenaires avec qui échanger l'expertise mutuelle.

7.2.8. Transmissibilité

't Lampeke trouve important que leurs projets rayonnent au-delà de leur propre organisation. Raison pour laquelle ils ont beaucoup investi dans leur transmissibilité. Le projet relatif à Koffer Schaap a donné lieu à une publication de la valise par la maison d'édition De Boeck, ce qui a permis de répandre la méthode. En organisant une journée d'étude et en proposant des formations, ils ont fait connaître ce matériel. Tout cela explique qu'à l'issue du projet, Koffer Schaap existe toujours et qu'il a été diffusé dans différents services et organisations qui l'utilisent dans leurs activités.

7.2.9. Les facteurs de réussite et les obstacles

Le plus difficile pendant l'année du projet a été d'approcher les parents ciblés avec sollicitude. L'équipe a constaté en effet qu'elle devait adopter une approche plus progressive et travailler au rythme de leur groupe cible. Le projet a de ce fait pris du retard et n'est pas encore suffisamment élaboré pour s'intégrer de manière structurelle dans les activités de base.

L'ancrage des projets dans l'ensemble des activités de l'organisation n'est pas une condition, selon le coordinateur, mais un plus pour le succès de leurs projets. L'organisation a une large portée dans le quartier et une vision participative forte qui fait que les parents sont très attachés à ses activités.

7.2.10. Échelle d'impact

Koffer Schaap est né de l'expérience personnelle du coordinateur de projet. En côtoyant de jeunes enfants vulnérables, il a pris conscience de la nécessité de travailler autour du thème de l'identité mais s'est heurté au manque de matériel didactique en la matière. La mise au point de la méthode s'est faite en dialogue avec les parents et les enfants ainsi qu'avec plusieurs experts dans ce domaine. Elle s'est appuyée sur quelques ouvrages théoriques qui ont servi de sources d'inspiration au projet.

Koffer Schaap Maison est né d'une demande formulée par les parents. Ces derniers connaissaient la valise Koffer Schaap via leurs enfants et ont souhaité appliquer cette méthode à domicile. Le projet apporte une réponse à leur demande et se focalise ce faisant sur l'attachement entre parents et enfants. La mise en œuvre de ce dernier thème s'est basée sur un travail théorique portant sur l'attachement dans les familles défavorisées.

Les deux projets n'ont été évalués que de manière informelle via des conversations avec les parents et des signaux perçus au sein de l'organisation. 't Lampeke part d'une approche participative où les parents sont fortement impliqués dans toute l'organisation. Cette étroite implication des parents donne la possibilité, à différents moments, de capter des signaux sur leur opinion, leur satisfaction, leurs questions et suggestions. Koffer Schaap est une valise ludique qui est utilisée actuellement aussi par d'autres organisations. Via ces canaux aussi, 't Lampeke reçoit des informations sur le fonctionnement, l'utilité et les effets de la méthode.

7.2.11. Typologie

Ces deux projets ont été présentés par l'organisation 't Lampeke. Elle a reçu un soutien financier de 20.000 euros du Fonds de bpost pour l'Alphabétisation en 2009 et 25.000 euros l'année suivante. Nous insistons ici une nouvelle fois sur le fait que ces deux projets ont eu un rayonnement plus vaste que celui décrit ici. Avec ces projets, on vise à soutenir tant les enfants que les parents dans divers domaines: stimulation du langage, relation parent-enfant, élimination des inégalités dans l'enseignement et d'autres secteurs,... 't Lampeke a dès le départ choisi explicitement de ne pas limiter la mise en œuvre de ses méthodes aux parents et aux enfants de sa propre organisation mais d'investir aussi dans la transmission de ses projets à d'autres organisations.

7.3. Cas 3: 'Van A tot Z - Caleidoscoop' (De Vaartkapoen Molenbeek)

7.3.1. Point de départ / idée / fondement

Le projet 'Van A tot Z' est né surtout des besoins des habitants du quartier. De Vaartkapoen est situé dans le Bas Molenbeek, un quartier comptant un pourcentage élevé de chômeurs, de personnes peu qualifiées, d'analphabètes et de jeunes parents. Au départ du centre communautaire, l'association travaille avec des bénévoles qui habitent le quartier et détectent les besoins des habitants. Partant des besoins formulés, les collaborateurs planifient les activités du centre. Ils ont déjà organisé un cours d'alphabétisation il y a cinq ans. Ce fut un grand succès, suivi de nombreuses demandes de réitérer l'expérience. Dans le projet dont il est question, ils associent le thème du soutien éducatif aux cours d'alphabétisation après avoir remarqué que de nombreux jeunes parents avaient besoin d'un soutien dans les deux domaines.

7.3.2. Ancrage

Caleidoscoop est une organisation de femmes qui fait partie du centre communautaire De Vaartkapoen à Molenbeek. La base du projet repose principalement sur l'expertise personnelle et l'expérience acquise grâce à des projets similaires dans le passé. Plusieurs partenaires se sont impliqués dans l'élaboration du projet: Centrum van het Jonge Kind, la bibliothèque, les écoles du quartier, Lire et Écrire, Collective Alpha, onderwijscentrum Brussel, Initiatief Buitenschoolse Opvang et Citizenne. Le rôle rempli par ces partenaires est très varié: consultance (écoles, onderwijscentrum Brussel), formations et coaching (Citizenne, Lire et Écrire), mise à disposition de l'infrastructure (bibliothèque), orientation des parents (écoles) et organisation de babysitting pendant les cours (IBO).

Le lancement de ce projet a également été l'occasion d'entrer en contact avec d'autres organisations dispensatrices de cours d'alphabétisation. L'an prochain, il est prévu de collaborer avec Lire et Écrire pour réunir les différentes organisations actives dans le domaine de l'alphabétisation en vue d'échanger les expériences.

7.3.3. Objectifs

Les collaborateurs de Caleidoscoop espèrent atteindre différents objectifs avec ce projet. En réunissant des parents lors des cours, ils veulent briser l'isolement de nombreux jeunes parents et accroître leur participation dans la société. Le projet veut renforcer les participants, les rendre plus autonomes et augmenter leur estime de soi. En donnant aux parents des informations sur le système scolaire, ils veulent également améliorer la communication et la relation avec l'école.

Au niveau de l'organisation, on veut conclure des partenariats avec des organisations professionnelles du monde de l'enseignement pour augmenter son expertise en la matière.

7.3.4. Mise en œuvre

Cinq groupes suivent des cours d'alphabétisation, quatre groupes de femmes et un groupe d'hommes. Chaque groupe est animé par un enseignant bénévole, qui décide lui-même du contenu des leçons. Les cours ne sont pas uniquement axés sur la lecture et l'écriture. On y intègre aussi le thème du soutien éducatif. Plusieurs excursions éducatives sont organisées. Chaque groupe suit quatre heures de cours par semaine ainsi qu'une séance de formation mensuelle sur un sujet spécifique dans le domaine du soutien à la parentalité. A cela s'ajoutent diverses activités occasionnelles. Les cours se donnent à la bibliothèque ou au centre communautaire. Pendant les cours, une garderie d'enfants est organisée par l'Initiatief Buitenschoolse Opvang, pour permettre aux jeunes parents d'y participer.

Outre les cinq enseignants, une dizaine de bénévoles contribuent au projet. Ils aident à l'organisation des excursions et de la fête des livres, ils font de la publicité pour les activités,...

L'approche du groupe cible se fait essentiellement par le bouche à oreille. Les cours répondent à un réel besoin, ce qui explique qu'il y a actuellement une liste d'attente. Le groupe d'hommes a été mis sur pied à la demande de l'école du quartier. C'est elle qui s'est occupée du recrutement de ce groupe.

7.3.5. Pédagogie

Les cours d'alphabétisation proposés par Caleidoscoop ne constituent en réalité qu'une étape vers un accompagnement plus intégral. De nombreux jeunes parents cherchent du travail, des informations sur les écoles pour leurs enfants, des formations plus intensives,... Caleidoscoop tient une 'permanence' où les parents peuvent venir avec leurs questions. On les aide, par exemple, à inscrire leur enfant à la crèche ou à l'école maternelle, on les oriente vers l'offre régulière de formations,...

Il est tenu compte dans la mesure du possible des souhaits des participants. Si plusieurs thèmes sont abordés automatiquement dans le cadre du soutien éducatif, les parents peuvent eux aussi suggérer des sujets qu'ils souhaitent voir traiter.

7.3.6. Groupe cible

Le projet s'adresse à des parents vulnérables, illettrés, avec de jeunes enfants, dans le quartier du Bas Molenbeek. On vise en priorité les femmes avec de très jeunes enfants qui ne les envoient pas à l'école, mais le groupe cible final est plus large.

Chacun des cinq groupes qui suivent les cours d'alphabétisation compte environ 17 participants, dont 15 viennent régulièrement. Il y a quatre groupes de femmes et un groupe d'hommes. Lors des activités occasionnelles (fête des livres, excursions, séances de lecture en public,...), on atteint un plus grand nombre de personnes (20 à 100 en fonction de l'activité).

7.3.7. Évaluation

Une évaluation orale a eu lieu en présence de tous les acteurs concernés: parents, bénévoles, enseignants et partenaires. Ils ont passé le déroulement du projet au crible et énuméré d'éventuelles améliorations pour l'avenir.

Le projet a eu pour principal effet de renforcer les femmes. Elles ont acquis de l'assurance et disent qu'elles osent maintenant s'affirmer et prendre contact avec les enseignants de l'école de leurs enfants. Le projet a aidé les femmes à sortir de leur isolement et a permis à quelques-unes d'entre elles de nouer des amitiés.

À côté de cela, la situation personnelle des participants s'est améliorée du fait qu'ils ont reçu de l'aide en réponse à leurs questions et problèmes spécifiques. Il est important aussi de signaler que le projet a permis aux participants de faire connaissance avec les activités De Vaartkapoen, des organisations partenaires et d'autres instances régulières: à l'avenir, ils savent où s'adresser pour obtenir un soutien.

L'effet sur les enfants est plus difficile à répertorier. Plusieurs parents ont inscrit leurs enfants à l'école maternelle suite à l'insistance du centre communautaire. Pour le reste, on espère que les parents appliquent les connaissances acquises chez eux, par exemple en faisant la démarche d'aller à la bibliothèque avec leurs enfants.

7.3.8. Transmissibilité

Selon le coordinateur du projet, la principale condition à sa transmissibilité est la présence d'un réseau de partenaires solides, actifs dans les domaines de l'enseignement, de l'alphabétisation et du soutien éducatif. À côté de cela, il est important de bien connaître le groupe cible auquel on s'adresse pour savoir comment mettre sur pied un tel projet (par exemple travailler par étapes).

7.3.9. Les facteurs de réussite et les obstacles

La plus grande difficulté est le manque de stabilité. On voudrait pouvoir offrir une continuité au groupe cible, mais on n'est jamais sûr de trouver les moyens nécessaires pour poursuivre le projet à l'avenir.

Le principal facteur de succès du projet est son accessibilité. Les collaborateurs sont proches des gens du quartier, ils travaillent avec des bénévoles qui vivent dans le quartier et connaissent donc bien les besoins des habitants. Les cours d'alphabétisation qu'ils proposent sont une première démarche, mais en dehors de cela, ils sont disponibles aussi pour écouter les gens et les aider à résoudre d'autres problèmes. Caleidoscoop a déjà pu mettre sur pied une collaboration structurelle avec plusieurs organisations partenaires, ce qui permet aussi de trouver des solutions à plus long terme. Le soutien de ces partenaires et la connaissance (des besoins) du groupe cible sont, pour le coordinateur de projet, des facteurs de réussite indéniables.

7.3.10. Échelle d'impact

Caleidoscoop travaille avec une équipe de bénévoles qui habitent dans le quartier de Bas Molenbeek et ont beaucoup de contacts avec les habitants. Ils servent de ce fait de 'points de contact aisément accessibles' et répertorient les besoins chez les parents. En lançant ce projet d'alphabétisation, Caleidoscoop veut apporter une réponse aux besoins constatés chez les habitants du quartier. Pour mettre au point leur projet, ils se sont essentiellement basés sur leur expérience de projets similaires dans le passé. Mais ils ont également cherché des partenaires pouvant leur apporter une expertise ou un soutien spécifique.

Grâce à ce projet, Caleidoscoop a pu accroître son expertise dans le domaine de l'alphabétisation. Bien que ce thème ne constituât pas l'essence du projet, ils ont acquis de la documentation et des connaissances en la matière. Pour la formation et le coaching des enseignants qui donnent les cours, ils ont fait appel à Citizenne. À l'avenir, ils veulent se concerter avec Lire et Écrire et avec d'autres organisations actives dans le domaine de l'alphabétisation pour échanger leur expertise et donner de meilleures fondations à leur projet.

Il n'y a pas eu d'évaluation formelle du projet. Il a cependant été évalué oralement avec toutes les parties concernées: parents, enseignants, bénévoles et organisations partenaires.

7.3.11. Typologie

Le projet '*Van A tot Z*' s'inscrit au sein de Caleidoscoop, l'association de femmes du centre communautaire De Vaartkapoen à Molenbeek. En 2010, l'association a bénéficié d'un financement de 14.650 euros pour lancer ce projet. Les cours d'alphabétisation sont complétés d'une visée sociale, au travers de l'offre de formations en matière de soutien éducatif et l'organisation d'excursions éducatives pour les parents et les enfants. Dans ce sens, nous pouvons parler d'une approche intégrale.

7.4. Cas 4: 'Bij de Buren' (luxemburg vzw)

7.4.1. Point de départ / idée / fondement

Luxemburg vzw est une compagnie théâtrale reconnue par la Communauté flamande. L'asbl reçoit des subsides en vertu du Kunstendecreet (décret des arts) (253.450,6 euros en 2010). Le projet participatif 'Bij de buren' est né suite au constat que les enfants défavorisés ou allochtones ne participaient que très rarement, voire jamais à l'offre de la compagnie. Un constat préoccupant pour cette compagnie établie dans un quartier d'une grande diversité sociale et culturelle.

Pour atteindre ces enfants difficilement joignables, luxemburg s'est différencié du circuit théâtral régulier. Depuis 2006, le projet 'Bij de buren' amène le théâtre dans les maisons et sur les petites places de quartier, éliminant ainsi en partie les freins à se rendre au théâtre. En même temps, on veille à rendre le théâtre accessible aux enfants.

Pour attirer les enfants, il ne suffit pas d'adapter le format (lieu, contenu, ...). Il faut qu'ils soient stimulés par leur entourage familial (l'école, par ex.). Raison pour laquelle luxemburg a collaboré dès le début avec d'autres acteurs. Dans la première édition, ce fut avec Leesweb, qui avait beaucoup d'expérience dans les projets de lecture à haute voix, et avec le CPAS local. Actuellement, le projet collabore avec quelques écoles du quartier, des écoles 'ghettos' surtout. Via celles-ci, les enfants et leurs parents peuvent aller voir ensemble des représentations dites de lancement.

L'idée de concerts et de représentations à domicile s'est répandue largement parmi les organisations artistiques depuis le début de 'Bij de buren'.

7.4.2. Ancrage

En 2012, le projet en est à sa septième édition. La cinquième édition (2010) a été cofinancée par le Fonds de bpost pour l'Alphabétisation. Bien que 'Bij de buren' soit un projet séparé, les organisateurs le voient comme un élément indissociable des activités de luxemburg. C'est un pilier solide à côté des représentations ordinaires (en tournée et ponctuelles) et de la plateforme de lancement par le biais de laquelle la compagnie donne l'occasion à de jeunes auteurs de monter une représentation pour enfants/jeunes.

7.4.3. Objectifs

Le projet entend en premier lieu encourager la participation culturelle des groupes pour lesquels cela s'avère moins évident. Il amène sous une forme minimale le théâtre et les livres à la maison et sur la place du quartier et fait en sorte que des enfants allochtones et défavorisés puissent, dès quatre ans, découvrir avec leurs parents des livres, des productions théâtrales et musicales dans leur environnement familial. Le projet favorise la lecture dans la mesure où il illustre l'importance et le plaisir de lire (à haute voix) et ensemble. Il apprend aussi aux parents comment aborder la lecture (à haute voix) dans leur famille. En plus de favoriser la participation culturelle et la lecture, le projet a pour objectif d'encourager les interactions communautaires, les contacts entre enseignant et parent, auteur et public, acteur et enfant.

7.4.4. Mise en œuvre

À chaque nouvelle édition, la compagnie théâtrale met en scène une pièce de théâtre basée sur un livre d'images. Cette pièce de théâtre est jouée à plusieurs endroits culturels (en 2012: Rataplan à Borgerhout, centre de rencontre Nova dans le quartier Kiel et Casa Louisa à Hoboken). À ces représentations dites de lancement sont invités les enfants des écoles du quartier et leurs parents. Pour motiver les écoles, la compagnie théâtrale organise des ateliers où les parents sont stimulés à lire à haute voix et ensemble (groupes de mamans).

Les parents peuvent ensuite accueillir la représentation chez eux à la maison et y inviter les enfants de la classe, du quartier ou de la famille. En préparation à cette représentation à domicile, une conversation a lieu avec la famille. Après la représentation, celle-ci reçoit en cadeau le livre d'images sur lequel la pièce est basée.

Dans un volet du projet intitulé 'Bij de buren op picknick', la compagnie théâtrale se rend chaque jour sur une place différente et y monte deux tentes: dans l'une, on joue la même représentation qu'à domicile, dans l'autre sont projetés quelques courts métrages du festival du film pour la jeunesse. Ce système permet d'atteindre non seulement les enfants de quatre ans (à qui s'adresse la représentation), mais aussi les enfants plus âgés. Tout le monde est invité après la représentation (théâtrale ou cinématographique) à manger des tartines sur la place. luxemburg offre une boisson et une friandise. La participation au projet est gratuite.

Après les représentations, l'asbl réalise et diffuse des valises didactiques contenant entre autres le livre à l'origine de la représentation. C'est un livre que les acteurs utilisent en grand format. Sous le slogan 'Bij de buren blijft duren', les valises sont mises à disposition des écoles participantes qui peuvent ainsi approfondir le livre après la représentation et stimuler la créativité des enfants. Cet outil est conçu comme un soutien aux écoles en échange de l'énergie qu'elles investissent dans le projet.

7.4.5. Pédagogie

Le projet est conçu en premier lieu pour attirer les enfants et les familles qui participent peu ou pas à une offre culturelle. Il entend faire sortir les enfants et leur famille de chez eux et les faire participer à la culture tout en leur apprenant certaines choses (codes et comportements culturels tels qu'éteindre son gsm durant une représentation).

On veille à ce que le récit mis en lumière lors de la représentation corresponde au mieux au vécu des enfants et des familles. Le livre d'images est agrandi pour la représentation, pour que les enfants fassent bien le lien entre le théâtre et le livre. Avant, une distinction était faite entre livres compliqués et moins compliqués. Quant aux représentations à domicile, il est important que les familles accueillantes aient le moins possible de conditions à respecter. Ce n'est qu'en la rendant la plus accessible possible qu'on pourra motiver les familles à accueillir la représentation chez elles ou à y assister.

7.4.6. Groupe cible

Le projet s'adresse aux enfants allochtones et défavorisés à partir de quatre ans et à leurs parents. En 2010, 'Bij de buren' a atteint 1.729 enfants et 323 parents, surtout des mamans. Il s'agit d'un groupe cible sans grande tradition de lecture (à haute voix) et ayant peu d'expérience de la participation aux arts de la scène.

Pour le moment, le projet est en cours à Antwerpen-Noord, Antwerpen-Kiel et Hoboken.

7.4.7. Effets / changements

Il n'y a pas de suivi systématique des effets ou changements survenus suite au projet. Il n'existe pas d'outil permettant de les mesurer. L'usage d'un formulaire d'évaluation est aussi un obstacle pour de nombreuses familles. Le feedback oral entre parents et acteurs permet cependant de percevoir que le projet 'libère' quelque chose chez les enfants et les familles. C'est ce qui ressort aussi des réactions des écoles qui collaborent. Ce feedback est largement positif.

Après chaque édition, la compagnie réalise une évaluation en interne, en collaboration avec les organisations partenaires. Tous les aspects du projet sont abordés au cours de cette évaluation (éléments artistiques, pratiques, ...)

7.4.8. Transmissibilité

Le projet est transférable, pas nécessairement de manière identique (cf. propre approche artistique). Des projets similaires ont actuellement cours à Gent et à Leuven, avec des acteurs locaux qui veillent à les adapter au contexte local. Pour transférer un produit culturel comme celui-là, il reste important de bien veiller au format.

7.4.9. Facteurs de succès et obstacles

Les enseignants et les écoles sont souvent sur-sollicités, ce qui est un obstacle. Il reste difficile aussi de motiver les parents à accueillir un duo d'acteurs. La compagnie considère pourtant cet ancrage dans l'environnement familial des enfants comme un élément crucial et refuse dès lors de jouer dans les écoles.

7.4.10. Échelle d'impact

Comme évoqué précédemment, le projet 'Bij de buren' est né du constat établi par la compagnie théâtrale que les enfants défavorisés ou allochtones étaient sous-représentés lors des représentations. Le projet a pris forme ces dernières années à partir de l'expérience de la compagnie théâtrale (*practice-based*). Partant de ses propres constats (baisse de l'intérêt chez les enseignants, rotation du personnel dans les écoles, beaucoup d'enfants allochtones n'habitent pas dans le quartier des structures culturelles, ... cf. Thijssens & Petre, 2010), de nouveaux contacts ont été établis avec les écoles, d'autres partenaires ont été invités, etc. Les expériences de la compagnie et des partenaires ont dicté et dictent encore l'orientation du projet. Elles sont régulièrement explicitées au moyen d'évaluations informelles (cf. ci-dessus au point 'effets/changements'). Le projet n'a pas de fondement théorique précis.

Pour le moment, le projet 'Bij de buren' fait partie intégrante des activités de luxemburg vzw.

7.4.11. Typologie

Plusieurs groupes ont été interpellés par le projet. Il s'adresse en premier lieu aux enfants allochtones et défavorisés à partir de quatre ans. Les enfants plus âgés et les (grands-)parents sont ainsi également touchés, surtout lorsque le projet s'installe dans les maisons et les quartiers ('Bij de buren huis' et 'Bij de buren op picknick'). Le projet s'adresse donc à plusieurs groupes. D'autres organisations (acteurs culturels, écoles, associations de quartier, ...) sont également concernées.

Le projet n'est pas uniquement axé sur un savoir ou un contenu. Il n'a pas pour objectif de transmettre des connaissances ou d'accroître les connaissances des participants. Il entend renforcer la participation culturelle de certains groupes et œuvrer à la socialisation littéraire et artistique (par ex. en inculquant des codes comportementaux culturels). Le projet attache également une grande importance au fait de

vivre ensemble théâtre et histoires dans un contexte familial ou de quartier. Le fait que les enfants découvrent spontanément les livres, le théâtre et la musique dans leur propre environnement (chez eux, par l'école, chez les voisins, sur les places du quartier, etc.) raffermir le lien entre parent et enfant, enfant et voisins, enfant et enseignant,

7.5. Cas 5: 'Boekenboot' (Stichting Lezen)

7.5.1. Point de départ / idée / fondement

Stichting Lezen est une fondation reconnue par le gouvernement flamand. Elle a pour mission de promouvoir la lecture en Flandre, ce qu'elle fait au moyen de projets et de matériel pour enfants et adultes. Les initiatives de la fondation s'adressent directement à des personnes (bébés et leurs parents, enfants, jeunes, adultes). Elles peuvent aussi remplir une fonction en deuxième ligne: elles s'adressent alors aux 'intermédiaires' (animateurs de crèches, enseignants, collaborateurs de bibliothèque, libraires, etc.) qui à leur tour poursuivent ou multiplient les effets de ce travail. Ce travail en deuxième ligne peut se faire en favorisant l'expertise, en faisant connaître des études, etc.

Le projet Boekenboot stimule le développement langagier et le plaisir de la lecture dans des familles vulnérables, en diffusant des livres pour tout-petits. Ce sont les 'inloopteams' de Kind & Gezin qui assurent cette diffusion. Kind en Gezin, agence publique flamande, fournit aide et conseils en vue de l'épanouissement des enfants. Avec ses 'inloopteams' (Inloop pour INtegraal Laagdrempelig OpvoedingsOndersteuningsPunt), K&G veut soutenir les familles défavorisées dans l'éducation de leurs enfants. Plusieurs de ces équipes reçoivent de Stichting Lezen, outre des livres, du matériel de soutien et une formation sur le développement du langage et la socialisation littéraire.

Le projet est né, entre autres, d'une expérience antérieure: Boekbaby's, le précurseur de Boekenboot. Par ce projet, Stichting Lezen (en collaboration avec le point d'appui pour la politique culturelle locale Locus) encourage les parents de jeunes enfants à découvrir le plus tôt possible les livres et la bibliothèque. Pour ce faire, la fondation offre aux parents de jeunes enfants, à différents moments de la période préscolaire, un colis de livres et des informations sur la lecture à voix haute et la bibliothèque. Ce sont les bureaux de consultation de Kind en Gezin qui se chargent de cette distribution. Ces mêmes bureaux ont cependant signalé que de nombreux jeunes parents connaissaient peu les livres pour enfants. Les équipes de soutien éducatif de Kind en Gezin étaient un partenaire évident pour s'occuper de cet accompagnement.

Quelques experts externes ont également été impliqués dans la phase de démarrage du projet. Ils ont fait office de groupe de résonance pour plusieurs choix en son sein.

Enfin, la théorie et la littérature scientifique sur la socialisation littéraire ont constitué un fondement important pour le projet Boekenboot. Des descriptions de projets ayant cours à l'étranger ont également constitué une source d'inspiration importante (*Bookstart* au Royaume Uni et *Reach out and read* aux USA).

7.5.2. Ancrage

Les objectifs du projet cadrent bien avec la mission générale de Stichting Lezen (promouvoir la lecture en Flandre) et du partenaire Kind en Gezin (soutien éducatif préventif, entre autres). Cela a favorisé un ancrage solide du projet dans les deux organisations. L'avantage de cet ancrage réside dans la possibilité de se référer clairement à un cadre de réflexion (théorique) plus large. Il est possible aussi de puiser dans les expériences (positives et négatives) de projets précédents ou en cours (Boekbaby's, par ex.) et de réutiliser les protocoles de collaboration qui en sont issus.

7.5.3. Objectifs

Le projet poursuit trois objectifs:

- Socialisation littéraire: cela implique le développement de la lecture. La recherche montre que la socialisation littéraire est fortement influencée par l'entourage. L'âge joue également un rôle déterminant: les enfants qui font la découverte des livres très tôt parleront mieux, calculeront mieux, aimeront lire et pourront mieux se concentrer. Boekenboot n'est pourtant pas explicitement un projet langagier. En effet, il recourt aussi à des livres d'images sans texte, car il est possible de stimuler la lecture en regardant ensemble et en racontant des livres, etc. L'apprentissage de compétences langagières n'est pas non plus un objectif explicite, mais plutôt un effet. C'est le plaisir de lire qui est prioritaire.
- Empowerment: le projet veut renforcer l'interaction positive entre parent et enfant. On stimule de cette manière le développement langagier tant des parents que des enfants, on augmente la confiance en soi et l'estime de soi des familles; celles-ci sont en outre incitées à partager leur expérience de lecture positive avec d'autres.
- Promouvoir l'expertise: via une formation sur mesure, ce projet optimalise aussi la compétence des animateurs au sein des équipes de Kind en Gezin dans le domaine des livres pour jeunes enfants.

7.5.4. Mise en œuvre

Passons brièvement en revue les différentes étapes de la mise en œuvre du projet.

Un film de bonnes pratiques, à la portée de tous, a été réalisé pour montrer aux parents comment ils peuvent chanter avec leurs petits, regarder des livres, raconter des histoires et leur faire la lecture. Ce film, qui a été confronté aux découvertes de quelques experts avant sa diffusion, peut être projeté dans des groupes thématiques et des groupes de mamans. Il s'accompagne d'un manuel conçu pour les animateurs des 'inloopteams', manuel qui contient des conseils sur la manière d'aborder les familles vulnérables. Ces animateurs bénéficient aussi d'une formation sur mesure, axée sur le développement langagier chez les jeunes enfants. Durant deux séances de formation, l'attention s'est également portée sur l'expertise nécessaire pour travailler avec des livres.

Après ces moments de formation, la réserve de livres a été distribuée parmi les équipes participantes qui ont pu les utiliser dans leur travail.

7.5.5. Pédagogie

Le choix de travailler avec les animateurs de Kind en Gezin rend le projet Boekenboot largement adaptable au milieu culturel. Il fonctionne en effet via des canaux qui connaissent bien le milieu de vie du groupe cible.

L'apprentissage dans les familles pourrait être qualifié d'auto-régulé. Les animateurs n'ont pas reçu d'instructions didactiques précises. Ils s'efforcent de stimuler l'usage des livres et le chant plutôt que de stipuler 'comment' lire et chanter. Ils le font essentiellement en fournissant des informations sur mesure et en diffusant le film du projet. Le fait de travailler avec de nouveaux livres donne déjà envie de lire.

Outre les livres, un film accompagné d'un mode d'emploi fait partie des outils éducatifs.

7.5.6. Groupe cible

Le projet fonctionne en premier lieu avec les animateurs des équipes K&G. La communication se fait directement avec elles. Une collaboration a déjà été possible avec 14 équipes, dans plusieurs grandes villes (Bruxelles, Gand) et villes de province (Genk, Leuven, Ostende, Renaix).

Le projet Boekenboot s'adresse au final au groupe cible des familles défavorisées avec des enfants entre 0 et 6 ans. Il s'agit uniquement des familles avec lesquelles travaillent les équipes. Pour vérifier si une famille est défavorisée, Kind en Gezin utilise six critères: le revenu mensuel disponible, la formation des parents, la situation professionnelle des parents, le niveau de stimulation peu élevé, le logement et la santé. Pour le moment, 4.000 livres sont disséminés dans un millier de familles dans le cadre de ce projet. Il est cependant difficile d'estimer la portée exacte du projet car les livres sont également mis à disposition des centres de rencontre et de consultation de Kind en Gezin et connaissent donc une portée encore plus large.

7.5.7. Effets / changements

Le traçage explicite et standardisé des effets et changements dans les familles n'est pas pratiqué au sein du projet. Des mesures au moyen d'un questionnaire écrit n'ont pas encore eu lieu. Les animateurs vérifient cependant de manière informelle, au moyen de conversations avec les parents, comment ces derniers réagissent face aux livres et quels effets le projet a dans les familles. Les conclusions de ces entretiens – qui ont été discutés par Kind en Gezin et Stichting Lezen – s'avèrent positifs. Les responsables du projet ont vraiment envie de quantifier les effets ou changements. L'autonomie des 'inloopteams' a pour conséquence que leurs modes d'évaluation peuvent être très différents. Certaines équipes tentent de chiffrer les résultats, d'autres pas.

Bien que les effets et changements générés par le projet ne sont pas vérifiés systématiquement (ce n'est pas toujours possible dans la pratique), on essaye de travailler explicitement en fonction des besoins. On sonde les besoins de formation des animateurs ainsi que les besoins des familles pour ce qui est de la collection de livres et des colis de livres.

Chaque équipe a sa propre forme d'évaluation. Des entretiens avec des animateurs des 'inloopteams' révèlent que la méthode Boekenboot est accueillie très favorablement par les parents.

7.5.8. Transmissibilité

L'organisation reçoit aujourd'hui de nombreuses demandes de transférer le projet ou des parties du projet à d'autres organisations ou de collaborer avec d'autres organisations. Ces demandes émanent d'organisations qui accompagnent des familles à plus long terme.

7.5.9. Les facteurs de réussite et les obstacles

Le projet est considéré par les parties concernées comme concluant. L'approche particulière, à savoir l'apport de livres dans des familles défavorisées, est considérée comme intéressante. Ce n'est pourtant pas évident à réaliser car de nombreuses familles ne sont pas spontanément attirées par les livres. Le fait que le projet passe par la deuxième ligne (via la collaboration des animateurs des équipes mobiles) a pour conséquence qu'il n'y a pas de contact direct avec les familles vulnérables, ce qui constitue un frein à une éventuelle adaptation et réorientation des choix liés au projet.

7.5.10. Échelle d'impact

Comme indiqué (cf. 'Point de départ / idée / fondement'), le projet 'Boekenboot' est né de l'expérience d'un projet précédent, de l'apport de quelques experts externes, ainsi que de la théorie et de la littérature scientifique sur la socialisation littéraire.

La collaboration avec des experts externes (formant un groupe de résonance) et les références à la théorie et à la littérature scientifique ont fait en sorte que le projet ne s'est pas uniquement appuyé sur les besoins et demandes sur le terrain, mais se fonde aussi sur les découvertes scientifiques relatives aux modes efficaces de socialisation littéraire.

La transmission de la méthode Boekenboot a été très appréciée par les animateurs des équipes mobiles. Ils font savoir que grâce à l'accompagnement du projet, ils ont appris tout ce qu'ils pouvaient faire avec des livres. Le projet a encouragé les animateurs à tester de nouvelles choses (chanter une histoire, par ex.). Il a évidemment demandé des efforts spécifiques de la part des animateurs des équipes, mais ces efforts n'ont pas été vécus comme disproportionnés.

De nombreux parents participants témoignent eux aussi des effets positifs du projet. Ils disent qu'il leur a fait prendre conscience de l'importance des livres pour les tout-petits, même s'ils ne savent pas encore lire. Sur le plan du changement de comportement, le projet a eu pour effet que certains parents se rendent maintenant plus facilement à la bibliothèque pour emprunter des livres ou achètent de temps en temps un livre pour leurs enfants. Plusieurs mamans disent qu'elles racontent plus régulièrement une histoire ou qu'elles lisent un livre à leurs enfants et qu'elles se rendent compte que la lecture de livres stimule le développement du langage chez les enfants, qu'il s'agisse de la langue maternelle ou de la deuxième ou troisième langue.

7.5.11. Typologie

Le projet Boekenboot a un double focus: il s'adresse en premier aux enfants et à leurs parents. Il entend installer chez eux une culture de la lecture afin de stimuler le développement du langage. Le contact avec les livres est prioritaire; il ne s'agit pas uniquement d'apprendre des règles ou d'utiliser la langue mais plutôt de générer une expérience de lecture positive et la découverte du plaisir de lire (tant chez les parents que chez les enfants).

Le projet s'adresse en deuxième lieu aux animateurs des équipes. En étant informés, stimulés à échanger entre eux, les animateurs des équipes sont encouragés à mettre sur pied un trajet de plusieurs semaines avec les parents. Ils reçoivent aussi des outils de Stichting Lezen à cet effet ou en conçoivent eux-mêmes (livres, DVD, boîte à découvertes, poèmes, ...).

7.6. Cas 6: 'Gezinsleren' (Stad Hasselt)

7.6.1. Point de départ / idée / fondement

Le projet Gezinsleren est né de l'expérience d'un autre projet (School en taal voor mama's), basé à son tour sur l'expérience du Steunpunt Onderwijs en Opvoeding (SOO), selon lequel de nombreux parents connaissent (trop) peu l'enseignement et rencontrent des problèmes de langue dans la communication avec l'école. Par problèmes de langue, on entend le fait que les parents parlent *une autre langue* (différente de la langue utilisée à l'école) et que le *langage scolaire* (jargon typique) ne leur est pas familier. On a en outre constaté que ces parents donnent peu de stimulants spécifiques dans leur éducation (stimulation du langage, de la lecture, du jeu, aptitudes sociales) et que les écoles ne savent pas toujours comment les encourager à le faire.

Le projet 'School en taal voor mama's' consistait en des rencontres de parents dans les écoles avec la collaboration des enseignants. Le projet Gezinsleren est parti de cette idée de base: des rencontres en groupe de parents dans l'école de l'enfant (ou des enfants) en troisième maternelle et ensuite avec l'enfant en première année primaire. Formation et échange sur des sujets liés à l'enseignement occupent une place centrale lors de ces rencontres.

À l'origine de ce projet, on trouve également l'action du Centre régional d'éducation de base qui faisait du travail d'alphabétisation avec les familles. Le concept de 'gezinsleren' a d'ailleurs été emprunté à l'éducation de base (en 2004). Le projet a évolué en un projet autonome, le Centre d'éducation de base constituant toutefois le nouveau partenaire central. Durant sa mise en œuvre, des liens se sont établis avec d'autres projets en cours au sein du SOO ainsi qu'avec des projets menés dans les Boutiques éducation.

Le projet existait déjà avant le soutien du Fonds de bpost pour l'Alphabétisation. Les moyens du Fonds ont permis de travailler à une extension de l'offre.

7.6.2. Ancrage

Dans l'organisation du projet, le SOO peut être considéré comme le régisseur. Le Steunpunt fait la demande, établit les contacts (avec l'école) et suit le déroulement. La pédagogie effective durant les rencontres est prise en charge par le Centre d'éducation de base.

Le contenu et le déroulement du projet correspondent étroitement à la mission et à l'action des deux organisations concernées. Le SOO a pour mission d'améliorer les chances d'évolution des élèves en difficulté dans l'enseignement primaire et secondaire. Le Steunpunt travaille spécifiquement pour les familles vulnérables de Hasselt, qu'elles soient d'origine flamande ou allochtone. Avant ce projet, le SOO était déjà actif autour de thèmes tels que la stimulation préscolaire, la stimulation langagière, la participation des enfants de maternelle, la stimulation au développement, l'implication des parents. Les relations que le SOO entretient avec des écoles primaires, sa fonction de plaque tournante entre les secteurs enseignement et aide sociale, les partenaires existants au sein de l'enseignement (LOP, entre autres), ... font que ce projet correspond étroitement à l'expertise de l'organisation sélectionnée.

7.6.3. Objectifs

L'objectif de base du projet est l'ajustement entre milieu scolaire et milieu familial. Au niveau de l'organisation, cela se concrétise par une solide collaboration entre l'école (la direction et les enseignants concernés), le SOO et le Centre d'éducation de base. Réorientations du processus, moments de concertation et d'évaluation structurellement intégrés, ... doivent aider à atteindre cet objectif. Toutes les organisations concernées en tirent profit dans la mesure où elles ont un contact plus étroit avec les parents et leurs enfants, comprennent mieux comment bien communiquer avec ce groupe, sont davantage conscientes des situations (langagières et autres) des parents ...

Au niveau des parents, le projet poursuit plusieurs objectifs différents.

- Il permet de fournir des informations au groupe cible, qu'il s'agisse d'informations sur l'enseignement (l'importance, l'organisation et la structure) et, moins explicitement, sur d'autres services (tels que les Boutiques éducation et l'offre de cours d'alphabétisation de l'éducation de base).
- Les rencontres sont également destinées à stimuler le 'langage' chez les parents (le néerlandais en tant que langue, mais aussi le langage de l'enseignement), sans pour autant chercher à améliorer explicitement les compétences langagières (lecture, écriture, compétences informatiques).
- Outre la stimulation du langage, le projet a également pour but de modifier le comportement, l'attitude et les processus d'apprentissage des parents. La sensibilisation à l'importance de l'école et de l'implication dans la vie de l'école est prioritaire, de même que le fait de se sentir plus fort dans son rôle de parent (débrouillardise, renforcement de l'image de soi, confiance en soi, ...). D'autres aspects concernent le soutien à certaines facettes de l'éducation, la stimulation de la lecture chez les parents, etc. Ceux-ci sont également stimulés à prendre part à d'autres cours de l'enseignement pour adultes.

Outre les instances concernées et les parents, l'objectif est que les enfants tirent profit de ces rencontres. Ils doivent avoir l'impression que leurs situations scolaire et familiale s'entremêlent. Ils doivent l'expérimenter dans le comportement de leurs parents (plus d'attention à l'école, meilleur suivi des devoirs).

7.6.4. Mise en œuvre

En collaboration avec les écoles primaires, une lettre est envoyée aux parents. Cette lettre les invite à plusieurs rencontres en groupe (avec d'autres parents) à l'école. Les rencontres s'étalent sur 13 semaines (un trimestre) à raison d'une ou deux rencontres par semaine. Chaque réunion dure trois heures (une demi-journée), durant lesquelles se déroulent formation et échange sur des sujets liés à l'enseignement.

Par la suite, l'école ou un animateur de l'éducation de base rend visite aux familles. Les parents sont également abordés par l'enseignant.

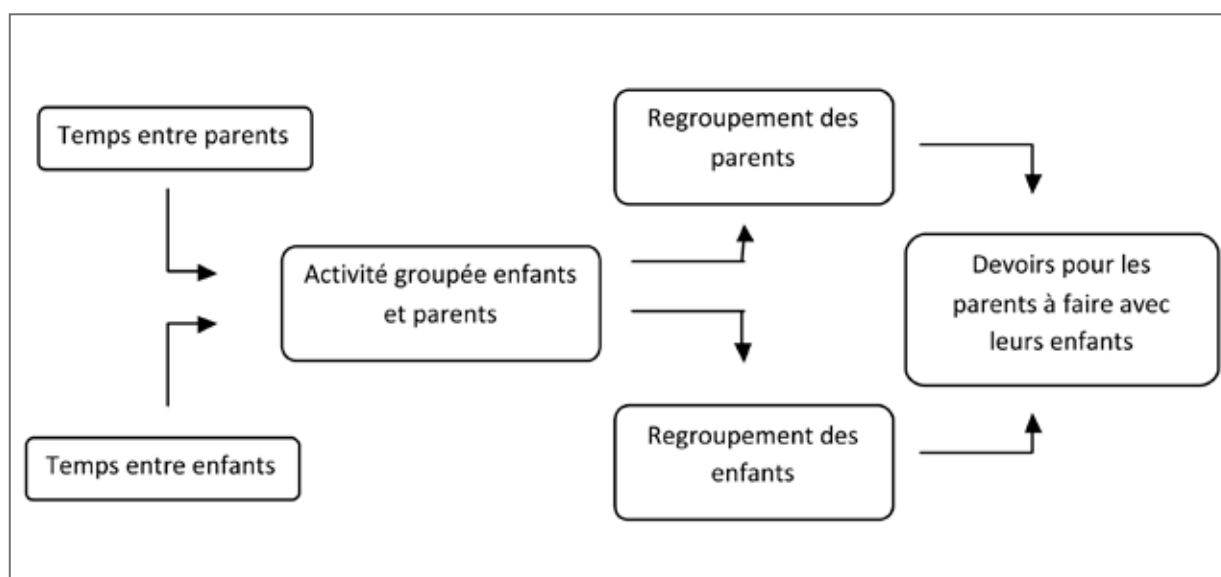
7.6.5. Pédagogie

Le projet part de la méthode du 'schoolopbouwwerk', qui vise une meilleure adéquation entre milieu scolaire et milieu familial. Ce choix découle des fondements du SOO, lui-même issu du 'schoolopbouwwerk'. Les rencontres effectives (rencontres en groupe de parents) partent aussi de l'idée que les parents apprennent beaucoup les uns des autres. Il s'agit donc d'un processus d'apprentissage social dans un cadre qui n'est pas explicitement vécu comme 'formatif'. Les rencontres traitent

essentiellement d'éducation et d'enseignement et ne touchent que rarement d'autres domaines d'apprentissage et de vie. La thématique de l'enseignement et de l'éducation est prise dans le sens large (loisirs intéressants avec les enfants) et peut donner lieu à différentes approches didactiques telles que des visites à la bibliothèque ou à la ludothèque, des activités de quartier.

Les rencontres se déroulent selon un schéma fixe: elles commencent par une réunion des parents sans les enfants, parents défavorisés et autres (comme une forme d'accompagnement parallèle), au cours de laquelle le thème du jour est commenté. Les parents réalisent ensuite l'activité avec leur enfant. Le fait que les parents puissent travailler dans la classe des enfants génère une grande implication et une forte interaction. S'ensuit une courte évaluation s'accompagnant souvent d'un devoir à domicile.

Figure 7.1 Déroulement 'gezinsleren'



Généralement, des questions émanent du groupe lui-même (sur le fonctionnement de l'école, le fonctionnement du CLB,...). Ces questions orientent les séances. Dans cette optique, on peut dire que la méthode des réunions est participative.

On travaille pendant ces rencontres avec du matériel didactique existant. Cela peut être du matériel du SOO (par exemple la revue Klasse), de la ludothèque ou de l'enseignant lui-même. Ce matériel est fortement lié aux situations quotidiennes des parents et des enfants. On travaille autant que possible sur les mêmes thèmes que ceux abordés par les enfants en classe. La chose apprise peut ainsi être immédiatement mise en application.

7.6.6. Groupe cible

Le projet s'adresse aux parents qui ont un enfant en troisième maternelle, puis un enfant en première primaire. Le choix des écoles avec qui l'on travaille détermine en grande partie le groupe cible. Le projet cherche à atteindre en premier lieu les écoles dans des quartiers exigeant une attention prioritaire, autrement dit, les écoles avec les besoins les plus nombreux en termes de groupes socialement vulnérables.

7.6.7. Effets / changements

Avant même le financement par le Fonds de bpost pour l'Alphabétisation, le projet avait déjà cours dans plusieurs écoles primaires et bénéficiait déjà d'une évaluation positive tant en ce qui concerne la satisfaction des acteurs concernés (participants et leurs enfants, animateurs, enseignants et écoles) que le contenu des rencontres. Une mesure des effets chez les participants (parents et enfants) n'a pas encore eu lieu. Les expériences et la satisfaction des participants sont toutefois sondés via les entretiens avec les animateurs du Centre d'éducation de base. Ces entretiens ont lieu à la fin de chaque session. On vérifie également comment les écoles et plus particulièrement les enseignants concernés ont vécu le projet. Il est vécu jusqu'à maintenant de manière très positive.

7.6.8. Transmissibilité

Le projet se poursuit dans la région avec de nouvelles écoles. Une extension que le SOO trouve importante. C'est aussi grâce au soutien du Fonds de bpost pour l'Alphabétisation que de nouvelles écoles ont pu y prendre part. Toutes les écoles primaires sollicitées et cadrant dans le profil du projet ne veulent pas nécessairement participer. Plusieurs freins peuvent entraver leur participation. Souvent, les écoles se stimulent l'une l'autre à participer.

La méthode 'gezinsleren' utilisée est transférable à d'autres régions. Elle implique qu'il y ait un échange entre les parents, qu'ils apprennent les uns des autres, ... sous la houlette d'un animateur.

7.6.9. Les facteurs de réussite et les obstacles

Les résultats (rapport bénéfices/coûts) du projet dépendent de la participation. Dans certaines écoles, le nombre de décrochages est très élevé. Cela est dû à plusieurs facteurs, d'ordre pratique surtout: le manque de mobilité, de possibilités de babysitting, ... La présence irrégulière des participants entrave évidemment le processus. De plus, on observe de ce fait un certain écrémage: ce sont les parents les mieux organisés (avec un réseau solide par ex.) qui participent.

Outre l'implication des participants, le projet demande aussi une forte implication de la direction et des enseignants. Il faut avoir la possibilité de consacrer du temps au projet, mais aussi faire montre d'ouverture, de disposition au dialogue, prendre des engagements clairs, ...

7.6.10. Échelle d'impact

A l'instar de quelques autres projets, le projet Gezinsleren se base essentiellement sur l'expérience et les connaissances de l'organisation coordinatrice. Le projet existait déjà avant le soutien du Fonds de bpost pour l'Alphabétisation, ce qui lui permet de s'appuyer sur l'expérience et les choix du passé. Le fait que la coordination ou la régie du projet soit aux mains du Steunpunt Onderwijs en Opvoeding présente l'avantage que le projet peut aussi bénéficier de l'expérience et du réseau de ce partenaire (par ex. établir des contacts avec de nouvelles écoles).

7.6.11. Typologie

Plus que de nombreux autres projets, Gezinsleren est avant tout un projet relationnel. Il vise surtout à améliorer l'adéquation entre milieu scolaire et milieu familial, en impliquant différents acteurs: le SOO coordinateur du projet, au sein des écoles, les directions et les enseignants concernés, le Centre d'éducation de base.

7.7. Cas 7: ‘Parents parleurs, apprenants acteurs, enfants lecteurs’ (Lire et Écrire Brabant wallon)

7.7.1. Point de départ / idée / fondement

Lire et Écrire Brabant wallon a l’habitude de collaborer avec des logopèdes indépendantes et celles-ci leur ont fait part d’une augmentation des demandes de prise en charge pour des retards de langage et des difficultés d’apprentissage de la lecture et de l’écriture. Il s’agissait principalement d’enfants dont les parents se sentaient démunis par rapport aux exigences scolaires. Par ailleurs, dans les groupes de formation à Lire et Écrire, certains apprenants exprimaient cette même difficulté ainsi que le fait qu’ils avaient l’impression d’être de mauvais parents parce qu’ils ne savaient pas suivre leurs enfants à l’école. Beaucoup de leurs enfants étaient en échec scolaire ou réorientés vers des filières de relégation.

C’est sur base de ce constat que Lire et Écrire Brabant wallon a décidé de mettre sur pied un groupe de parole pour les parents de jeunes enfants de maternelle afin de leur donner des informations à propos de l’éducation et des pré-requis nécessaires avant l’entrée à l’école primaire (axe prévention du projet).

Par ailleurs, Lire et Écrire a également pour mission de sensibiliser le grand public sur la problématique de l’illettrisme et de l’analphabetisme. Suite au constat qu’il est difficile de faire émerger les demandes d’alphabétisation en raison des tabous liés à cette problématique, Lire et Écrire Brabant wallon a eu l’idée de recourir à un groupe d’apprenants sensibilisateurs pour informer la population. Ce type d’action a déjà été mis en place par d’autres régionales de Lire et Écrire. Les actions de sensibilisation mises en place par Lire et Écrire Brabant wallon sont destinées aux écoles normales et aux CEFA du Brabant wallon ainsi qu’aux écoles primaires de la région de Tubize (axe sensibilisation du projet).

7.7.2. Ancrage

Le souhait de sensibiliser le monde scolaire était déjà présent et Lire et Écrire Brabant wallon avait déjà noué des contacts avec les écoles de la région. Ce projet s’inscrivait donc parfaitement dans la logique d’action de Lire et Écrire Brabant wallon.

7.7.3. Objectifs

Les objectifs de l’axe prévention du projet tournent surtout autour de la volonté d’impliquer les parents dans la scolarité et l’éducation de leurs enfants et de les soutenir par rapport à diverses facettes de l’éducation (principalement l’aspect scolaire et plus particulièrement les pré-requis pour entrer à l’école primaire). D’autres objectifs tels que renforcer la confiance en soi et le bien-être du groupe cible et apprendre via le contact avec d’autres personnes sont également présents.

Les objectifs de l’axe sensibilisation ont eux une portée à la fois individuelle et sociale. Sur le plan personnel, l’objectif de ce type de groupe est de renforcer le bien-être et la confiance en soi des participants; sur un plan plus large, les objectifs consistent à remettre en question le système scolaire qui est assez excluant et à sensibiliser les enseignants à la problématique de l’illettrisme. Il s’agit également de faire réfléchir les enseignants à leur manière de communiquer avec les parents et de les encourager à adapter ces moyens de communication de manière à ce que tous les parents soient réellement informés. La manière dont l’école fonctionne actuellement peut en effet mettre certains parents en difficulté et cela *in fine* au détriment de la scolarité de l’enfant.

7.7.4. Mise en œuvre

Concrètement, ce projet comportait deux axes: un axe de prévention et un axe de sensibilisation.

L'axe prévention a été opérationnalisé sous la forme de groupe de parole pour les parents de jeunes enfants de maternelle. Il s'agissait en fait d'un atelier, principalement axé sur l'apprentissage (pré-requis pour entrer en primaire) et l'éducation par les jeux. Cet atelier a eu lieu à raison de huit matinées réparties sur un an et demi et était animé par une logopède extérieure. Chaque matinée avait une thématique définie par la logopède (pré-requis, langage oral, langage écrit, calcul, lecture, écriture, préparation de l'intervention dans les écoles maternelles). L'atelier était organisé sous forme de mise en situation, de jeux puis de discussion par rapport à ce qui s'était passé. Après chaque séance, un résumé écrit réalisé par la logopède était distribué aux participants. L'idée était de montrer aux parents qu'ils pouvaient participer à l'éducation de leurs enfants même en ayant des difficultés de lecture et d'écriture, qu'ils pouvaient jouer avec leurs enfants avec des choses toutes simples, sans devoir acheter des jeux très chers. Par ailleurs, l'accent était également mis sur le fait qu'en jouant avec leurs enfants, les parents apprenaient aussi. Enfin, en seconde ligne et de manière transversale, il y avait aussi l'objectif d'améliorer les relations avec l'école, de mettre les parents en confiance pour oser aller discuter avec les enseignants.

Au bout d'un an et demi, les parents du groupe sont allés dans les écoles pour présenter les différents jeux qu'ils avaient découverts. Tous les parents des enfants de l'école étaient invités également.

L'axe de sensibilisation s'est mis en place autour d'un groupe d'apprenants sensibilisateurs. Il s'agissait de personnes fréquentant ou ayant fréquenté les services de Lire et Écrire et acceptant d'être témoin de leur expérience en matière de difficultés de lecture et d'écriture. Le rôle de ce groupe était de sensibiliser les enseignants et les directions des écoles fondamentales de Tubize mais aussi les futurs professionnels des écoles normales du BW et les élèves des CEFA.

Les participants de ce groupe étaient encadrés par deux formatrices de Lire et Écrire les soutenant dans cette démarche. Par ailleurs, deux formatrices du CPCP (centre permanent pour la citoyenneté et la participation) ont également organisé des petits exercices et des débats autour de questions telles que 'comment est-ce que je peux prendre la parole devant un groupe?' 'Comment gérer mes émotions?', 'Qu'est-ce que je dois dire, qu'est-ce que je dois faire si une question difficile arrive, soit que je n'ai pas compris, soit que ça touche à des choses trop difficiles et que je ne veux pas en parler?', 'Comment est-ce qu'on peut s'entraider dans le groupe?'. L'objectif était que les participants se sentent bien pour pouvoir exprimer leur vécu. Sur base de cette formation, de petites consignes à respecter pour présenter le projet dans les écoles ont été mises par écrit.

Le groupe se retrouvait tous les lundis avec les formatrices de Lire et Écrire, afin de préparer les sensibilisations ou de faire un débriefing sur une sensibilisation ayant eu lieu.

Concrètement chaque sensibilisation commençait par une présentation de Lire et Écrire et du projet par les formatrices, suivi d'une animation puis des témoignages du groupe et d'un débat.

Dans les écoles primaire et maternelle, cette sensibilisation concernait uniquement les enseignants. Dans les hautes écoles, elle était destinée aux étudiants. Dans les CEFA, il y avait d'abord une sensibilisation des enseignants puis avec un groupe d'élèves (l'objectif étant de toucher des jeunes qui pourraient être directement concernés par la problématique).

7.7.5. Pédagogie

Le travail réalisé au sein des deux groupes visait surtout à mettre les participants en confiance et à leur permettre d'oser s'exprimer.

Dans le groupe de parole, les objectifs étant d'informer les parents quant aux pré-requis et de leur donner des outils simples et concrets pour soutenir leurs enfants, la méthodologie mise en place a surtout consisté en petits jeux suivis de discussion. Il s'agissait donc d'une méthode assez ludique où tous étaient amenés à participer même si c'était l'animatrice du groupe qui proposait les thèmes et les animations. Une place importante a également été accordée au fait de pouvoir présenter ces animations à l'extérieur et donc à présenter oralement ce qui avait été réalisé dans l'intimité du groupe.

Dans le groupe d'apprenants sensibilisateurs, l'accent était mis sur la prise de parole. Il s'agissait de créer un climat de groupe chaleureux où chacun était en confiance pour s'exprimer, pour oser parler de son expérience ou au contraire taire certains aspects difficiles. Cela s'est fait sous forme de mise en situation, de jeux de rôle. Lors des séances de sensibilisation, le même type de méthode était utilisé avec les enseignants ou les étudiants: utilisation d'une BD réalisée par Lire et Écrire Verviers, mise en situation via des saynètes, des dessins, ... Ensuite, un débat était organisé avec le public. La prise de parole et l'expression de chacun a été privilégiée.

7.7.6. Groupe cible

Axe de prévention: au départ, le projet était ouvert à tous les parents de la région ayant de jeunes enfants mais vu le peu d'intérêt, le groupe s'est finalement constitué sur base d'un groupe d'apprenants de Lire et Écrire qui était preneur de ce type d'animation. En effet, malgré une diffusion très large de l'information auprès de toutes les associations de la région susceptibles de rencontrer des parents en difficulté de lecture et d'écriture (écoles de devoirs, AMO, magasins de seconde main, bibliothèque, banque alimentaire) et la distribution de folders via les écoles maternelles, aucun parent ne s'est manifesté. Les promoteurs du projet font l'hypothèse que ce projet touche en fait deux tabous. D'une part le tabou de l'illettrisme et de l'analphabétisme et d'autre part le tabou du bon parent ('est-ce que je peux m'autoriser à me considérer comme un mauvais parent?, si je fais partie de ce groupe de parole, ne va-t-on pas penser que je suis un mauvais parent?').

Au final, le groupe d'apprenants de Lire et Écrire ayant participé à ce groupe de parole était constitué de 8 à 12 adultes. Il s'agissait principalement de femmes, toutes d'origines étrangères et débutantes dans le processus d'alphabétisation.

Lors des animations dans les écoles, 3 à 4 parents supplémentaires étaient présents dans chaque école ainsi que l'institutrice maternelle.

Axe de sensibilisation: ce groupe s'est constitué sur base de personnes se formant ou s'étant formées à Lire et Écrire Brabant wallon et désireuses de sensibiliser la population à leur problématique et à leur expérience de vie. Une dizaine de personnes constituaient le groupe. Il s'agissait principalement de personnes d'origine belge et déjà bien avancées dans le processus d'alphabétisation.

7.7.7. Effets / changements

Les effets les plus marquants ont surtout été observés au sein du groupe d'apprenants sensibilisateurs (axe de sensibilisation). Les formatrices ont en effet pu constater des effets tant au sein du groupe lui-même qu'au niveau des personnes qui ont été sensibilisées via ce projet.

Au niveau des apprenants sensibilisateurs, elles ont pu constater que les participants ont progressivement pris conscience du rôle des parents dans l’éducation et du fait que le système éducatif ne leur était peut-être pas adapté. Par ailleurs, elles ont également pu observer une manière plus cohérente de s’exprimer chez les personnes du groupe. Le fait de remettre de l’ordre dans son parcours de vie, de s’exprimer à l’extérieur a permis à ces personnes de s’exprimer de manière plus cohérente. La possibilité de parler ouvertement de leur parcours leur a permis de se sentir reconnues dans la société, de se sentir exister et utiles malgré leurs difficultés.

A côté de ces effets directs, le projet a également eu un effet indirect sur la confiance en soi et la réinsertion dans la société. En effet, deux personnes ont dû quitter le projet en cours de route, l’une d’entre elles parce qu’elle s’est réinscrite en formation, l’autre parce qu’elle a trouvé du travail. Toutes deux ont expliqué que le groupe avait été la goutte d’eau qui leur avait permis de reprendre confiance et d’oser se lancer dans un projet professionnel.

Au niveau des personnes sensibilisées, elles ont surtout constaté un impact au niveau des CEFA. Il y a vraiment une discussion intéressante qui est née entre les jeunes et le groupe d’apprenants sensibilisateurs. Le fait d’être confrontés à des adultes en difficulté par rapport à l’apprentissage et qui osent en parler ouvertement a fortement marqué les jeunes. Un des CEFA a d’ailleurs demandé à ce que les enseignants puissent participer aux formations organisées par Lire et Écrire.

En ce qui concerne le groupe de parole de l’axe prévention, les effets sont moins nets. Toutefois, pour son travail de fin d’étude, une étudiante a interrogé chaque personne du groupe sur l’apport des ateliers. Il ressort de son travail et des observations de la logopède que les ateliers ont permis aux participants d’améliorer leur confiance en eux, de s’exprimer plus clairement et plus posément, de prendre conscience qu’ils pouvaient interagir avec l’école, de comprendre l’intérêt de jouer avec les enfants (une personne va par exemple chercher des jeux en brocante pour ses neveux et nièces suite aux ateliers organisés). Les apprenants n’ont cependant pas cerné tous les enjeux du projet dont ceux liés à la prévention. Ils ont compris qu’il était important de jouer avec leurs enfants et que cela avait un impact sur l’apprentissage de la lecture, de l’écriture, du calcul mais ils n’ont pas spécialement compris les enjeux globaux liés à la prévention ni l’intérêt d’aller dans les écoles pour présenter le projet. Les promotrices du projet pensent qu’il était peut-être prématuré d’aller dans les écoles si rapidement, qu’il aurait peut-être fallu permettre au groupe de se sentir plus à l’aise. Toutefois, elles estimaient qu’il était très important de présenter le projet à l’extérieur et cette étape faisait intégralement partie du projet. Il a donc fallu composer avec le temps imparti, à savoir une année scolaire.

7.7.8. Transmissibilité

Les deux axes de ce projet sont tout à fait transférables. D’autres régionales de Lire et Écrire organisent d’ailleurs des groupes d’apprenants sensibilisateurs similaires à celui mis en place dans l’axe de sensibilisation.

Ce qui prend le plus de temps dans ce genre de projet, c’est de nouer des contacts avec des partenaires, de se faire connaître, de collaborer de façon efficace avec les écoles. Il est donc important de prévoir ce genre de projet sur le long terme.

7.7.9. Les facteurs de réussite et les obstacles

D'après les promotrices du projet, ce qui a entre autres permis la réussite de celui-ci, c'est le fait qu'elles y croyaient et sont restées motivées tout au long du processus. Il est également primordial de croire au potentiel des participants.

Les plus grosses difficultés rencontrées étaient d'ordre organisationnel (contacter les écoles, trouver des dates, des locaux, ...) ainsi que la difficulté de recruter des personnes extérieures à Lire et Écrire pour participer au groupe de parole.

7.7.10. Échelle d'impact

Le délai entre l'appel à projet et la soumission d'un projet étant très court, les promotrices du projet disent ne pas vraiment avoir eu l'occasion de se documenter et de réfléchir théoriquement à l'élaboration de celui-ci. Elles se sont donc basées sur leur expérience pour proposer un projet. En fait, sur base de ce qu'elles entendaient dans les groupes d'apprenants de Lire et Écrire, elles ont tenté de concrétiser une demande, de la mettre en mots et d'y répondre par un nouveau projet. Dans ce cas-ci, les apprenants semblaient exprimer de façon récurrente des difficultés par rapport au suivi scolaire des enfants. L'appel à projets de bpost a permis de stimuler les travailleurs afin de répondre à cette demande latente via la création de ce projet. Une fois que celui-ci a été accepté, les promotrices du projet se sont documentées sur la question de la scolarité et du fonctionnement du système scolaire. Elles ont entre autres consulté des documents internes à Lire et Écrire, rencontré des personnes ressources. Toutes ces démarches les ont aidées à mettre le projet sur pied. Toutefois, ce qui semble les guider avant tout reste leur expérience professionnelle et leur bonne connaissance du public. En fait, c'est le projet qui alimente la réflexion des travailleurs plutôt que l'inverse.

Ce qui permet aux promotrices du projet de penser que celui-ci sera efficace, c'est le fait qu'elles se sont basées sur une demande, du moins latente, au sein du public concerné. Au démarrage du projet, elles avaient en tête quelques balises qualitatives et quantitatives pour l'évaluer mais celles-ci n'étaient ni très précises ni très contraignantes. Au niveau quantitatif, elles pensent évaluer le nombre de personnes présentes aux différentes activités mais sans pour autant fixer un nombre minimum comme critère de réussite. Au niveau qualitatif, l'objectif est que les personnes du groupe de parole (axe prévention) puissent se souvenir des pré-requis de l'école primaire et prendre conscience du fait qu'il est bien de jouer avec ses enfants. En ce qui concerne les apprenants sensibilisateurs (axe sensibilisation), l'objectif est qu'ils puissent mener une réflexion par rapport au système scolaire et prendre conscience que c'est bien souvent le système scolaire qui exclut plutôt que des enseignants isolés et que leur parcours personnel a probablement également contribué à leur illettrisme. Par ailleurs, un autre objectif est de pouvoir reprendre confiance en soi et oser s'exprimer publiquement pour raconter son expérience.

Ces objectifs, très larges, ont été évalués oralement avec les participants aux différents groupes lors d'une animation d'évaluation. Les formateurs ont également réalisé une évaluation entre eux afin de mettre en évidence les points forts et les points faibles du projet. Toutefois, ces évaluations restent relativement souples et ne sont pas soumises à des critères de réussite très précis.

7.7.11. Typologie

Ce projet est initié par Lire et Écrire Brabant wallon qui est à la fois un mouvement d'éducation permanente et une organisme d'insertion socioprofessionnelle (OISP). Ce projet a été initié en 2009 et s'est terminé en 2010 et a bénéficié d'un subside de 25.000 euros. Il était destiné à des adultes et avait un double objectif, d'une part offrir un lieu de parole aux parents de jeunes enfants (axe prévention) et d'autre part créer un groupe d'apprenants sensibilisateurs (axe sensibilisation). L'axe de prévention se déroulait dans les bâtiments de Lire et Écrire, l'axe sensibilisation était surtout tourné vers l'extérieur, à savoir les écoles du Brabant wallon.

Ce projet avait surtout des objectifs d'alphabétisation et de sensibilisation mais de manière plus large il visait également à renforcer la confiance et le bien-être des participants, à soutenir les parents par rapport à la scolarité de leurs enfants et à créer des réseaux sociaux, on peut donc parler d'une approche intégrée.

7.8. Cas 8: 'Moi, à l'école de maman' (La Bobine)

7.8.1. Point de départ / idée / fondement

L'asbl La Bobine est née dans les années 90, sur base du constat que le parcours migratoire des personnes immigrées n'était pas évident, avec la volonté d'agir au niveau de la petite enfance. Ce type d'action impliquait inévitablement d'agir simultanément avec les enfants et leurs mères. Dans un premier temps, il s'agissait simplement d'aller à la rencontre des mères, de les mettre en confiance et de leur permettre d'exprimer leurs besoins et leurs souhaits. Pour ce faire, une psychologue et une assistante sociale ont animé un tapis de jeux à la consultation ONE. Ceci a permis aux mamans d'entrer en contact et de faire connaissance entre elles mais aussi avec l'asbl. Après environ deux ans d'animation lors des consultations ONE, les femmes se sentant en confiance, il a été possible de quitter ce premier lieu et de rejoindre les locaux de la Bobine. Sur base des demandes des mamans, diverses actions se sont progressivement mises en place, de manière très informelle d'abord, de plus en plus professionnelle ensuite. Progressivement la demande d'alphabétisation est arrivée. A ce stade, les cours de français pour les mamans avaient lieu avec les enfants dans la même pièce. Au bout d'un moment, les mamans ont demandé pour avoir cours dans une pièce séparée. Progressivement, les deux axes se sont professionnalisés pour arriver aujourd'hui à une halte-accueil, un cours d'alphabétisation et un service d'insertion sociale (SIS), né du fait que les femmes amenaient des questions et problèmes (régularisation des papiers, recherches de logements, ...) que la formatrice en alphabétisation ne pouvait résoudre.

Le fonctionnement actuel de l'asbl est l'héritage de ce cheminement; chaque action est le fruit d'actions précédentes, en lien avec les besoins exprimés par les mamans. Les différentes actions menées s'inscrivent dans l'objectif général de la Bobine qui consiste en la création d'un espace interculturel d'échanges, d'informations, de formation, d'actions destiné à favoriser l'intégration harmonieuse des familles d'origine étrangère avec de jeunes enfants tant sur le plan social, affectif que professionnel, culturel et scolaire.

Aujourd'hui, La Bobine fonctionne à partir de 4 secteurs:

- La Halte-Accueil (qui a pour objectif d'une part de permettre aux mamans de suivre les cours Alpha et d'autre part de favoriser l'intégration des enfants et de les mettre en contact dès le plus jeune âge avec d'autres enfants, d'autres adultes que ses parents, d'être baignés dans un environnement francophone, d'apprendre la vie en groupe, d'apprendre à se séparer de ses

parents). La Halte-Accueil met également en place des moments de rencontre avec les parents, des ateliers d'échange sur diverses thématiques.

- Les cours d'alphabétisation (qui ne visent pas uniquement l'apprentissage du français mais de manière plus large l'ouverture du public au fonctionnement de la société belge, aux aspects culturels, éducatifs, sociaux, ...). Ces cours sont couplés avec un suivi psycho-social individuel. Les cours d'alphabétisation ont lieu tous les jours et peuvent être suivis ensuite par le passage du CEB⁵ et du C2D⁶.
- Le Service d'Insertion Sociale (mis en place pour les personnes qui n'ont pas l'envie, le courage ou les moyens de s'investir dans un processus d'alphabétisation mais pour leur permettre néanmoins de s'investir dans d'autres projets et de sortir de leur isolement) met divers projets en place: table de conversation, découverte culturelle, jardin collectif, atelier couture, ...
- Le projet Famille et Quartier qui vise à proposer divers modules de manière transversale dans les 3 autres secteurs (par exemple, modules: 'soutien à la parentalité', 'système scolaire', 'comment mon enfant apprend' ...) et à créer des liens entre les différents partenaires.

Le projet 'Moi à l'école de maman' soutenu par le Fonds de bpost relève de la volonté de faire travailler ensemble, autour de l'enfant, le secteur de la Halte-Accueil et le secteur de l'alphabétisation. Par exemple, les personnes de la Halte-Accueil sont sensibles à ces mamans et à leurs difficultés, elles travaillent plus particulièrement l'entrée en crèche, la séparation.

7.8.2. Ancrage

La façon de travailler de La Bobine implique automatiquement que les diverses actions mises en place sont fortement intégrées avec toutes les autres actions. Ils ne parlent d'ailleurs pas de projet car selon eux, mettre sur pied un projet isolé et éphémère n'a que peu de sens. Tout l'intérêt de leur travail réside dans le fait que chaque action trouve son origine dans des actions précédentes et est en lien avec l'ensemble du travail réalisé par l'asbl.

7.8.3. Objectifs

Les objectifs de l'action 'Moi à l'école de maman' sont donc nombreux et variés, en lien avec les objectifs généraux de l'asbl. Plus concrètement, on retrouve des objectifs d'information du public (informations sur le fonctionnement du système belge, dont le système éducatif), des objectifs d'alphabétisation (lecture, écriture et pratique du français dans la vie quotidienne, compétences informatiques), des objectifs liés au bien-être du public (augmenter l'autonomie, renforcer la confiance en soi, ...), des objectifs plus spécifiques à la scolarisation des enfants (donner aux parents les outils nécessaires pour comprendre le système scolaire, s'y impliquer et porter un regard critique sur celui-ci) et à la socialisation de l'enfant (travail de séparation en collaboration avec la Halte-Accueil) et enfin des objectifs à visée sociale plus large tels que la lutte contre la pauvreté et l'isolement social.

7.8.4. Mise en œuvre

Étant donné le fonctionnement de l'asbl et la forte imbrication des différentes actions, il est difficile de quantifier le nombre de travailleurs pour une action en particulier. Mentionnons néanmoins le fait que l'asbl ne travaille pas avec des bénévoles car l'objectif est d'offrir de l'emploi au plus grand nombre.

5 Certificat d'étude de base (délivré au terme de la 6ème année primaire).

6 Certificat du deuxième degré (délivré au terme de la 4ème année secondaire).

Concrètement, la Halte-Accueil est ouverte tous les jours, les mamans participant aux cours d’alphabétisation ont cours tous les jours et le SIS organise divers ateliers tous les jours. Toutes les actions se déroulent dans un même bâtiment, au cœur du quartier et cette localisation unique semble participer au bon fonctionnement des divers secteurs d’activités.

L’asbl est assez bien connue et reconnue dans le quartier, l’information circule surtout via le bouche-à-oreille.

7.8.5. Pédagogie

La pédagogie mise en place est principalement participative. Et ceci du fait de la naissance même de l’asbl. Depuis le départ, l’idée est de partir des besoins et demandes des mamans. Le fonctionnement actuel de l’asbl hérite donc de ce passé. Toutes les actions mises en place sont discutées en équipe mais sont issues de constats ou de demandes spécifiques des participants.

D’autre part, étant donné qu’il ne s’agit pas d’un projet spécifique mais plutôt d’un ensemble d’actions inter-reliées, l’approche peut être qualifiée d’intégrative. Il ne s’agit pas uniquement d’apprendre le français mais aussi de permettre aux gens d’exprimer des problèmes personnels qui les empêchent d’apprendre, de les mettre en contact avec d’autres, de leur expliquer le fonctionnement du système belge, de travailler le soutien à la parentalité, ...

7.8.6. Groupe cible

Les activités de l’asbl s’adressent à tous les habitants du quartier dans lequel celle-ci est implantée. Historiquement les activités étaient uniquement destinées aux femmes car c’étaient elles qui étaient le plus en contact avec les enfants d’une part et qui souffraient le plus de l’isolement social et culturel d’autre part. Par ailleurs, le fait de former des groupes non mixtes permettait à toutes ces femmes de pouvoir participer. En effet, dans certains groupes culturels, il est mal toléré qu’une femme côtoie des hommes qu’elle ne connaît pas. Toutefois, à l’heure actuelle, dans un souci de respect des principes d’ouverture et de démocratie, les activités s’adressent à tous, hommes et femmes. Néanmoins dans les faits, les hommes restent peu présents.

Les personnes qui fréquentent La Bobine présentent grosso modo toutes les mêmes caractéristiques: il s’agit d’un public très précarisé, avec des problèmes de mobilité, d’isolement social, de langue et d’accès à l’écrit. On y retrouve tous les âges et des origines très différentes, selon les flux migratoires.

7.8.7. Effets / changements

Il est difficile d’objectiver et de rationaliser les changements observés. Toutefois, certains petits aspects concrets témoignent des effets positifs des activités menées à La Bobine. Certaines mamans constatent par exemple que le passage par la Halte-Accueil facilite la séparation et le passage à l’école maternelle. D’autres mamans vont spontanément à la bibliothèque et prennent des livres pour raconter des histoires à leurs enfants à la maison.

7.8.8. Transmissibilité

Il est certainement possible de mettre sur pied ce genre de fonctionnement ailleurs pour autant que l’on respecte certaines conditions. Le fait d’organiser toutes les activités dans un même lieu constitue un aspect primordial. Et le fait de pouvoir accueillir les enfants pendant que les mamans sont en formation est également très important (il est cependant à noter que les normes ONE sont très strictes et qu’il n’est pas toujours évident d’ouvrir un lieu d’accueil).

Par ailleurs, le fonctionnement même de La Bobine et le fait de travailler avec des secteurs d’activités

qui se pérennisent dans le temps et qui partent des demandes et besoins du public semble constituer un fonctionnement particulièrement efficace.

7.8.9. Les facteurs de réussite et les obstacles

Ce qui fait le succès de La Bobine, c’est qu’elle s’est implantée au cœur du quartier et qu’elle a pris le temps de se faire connaître du public. Aujourd’hui, le fait que l’asbl existe depuis de nombreuses années et qu’elle est bien connue dans le quartier contribue à son bon fonctionnement.

Notons également que ce qui participe à la réussite de cette asbl est le fait que toutes les actions entreprises partent de la réalité des gens, de leurs besoins et de leurs demandes. Le travail s’est progressivement installé sur le long terme et chaque action est le résultat d’une autre, il y a une évolution permanente.

La grande difficulté de l’asbl consiste à trouver des locaux adéquats et des sources de financement. Le fonctionnement de ce type d’asbl veut qu’elle fonctionne sur base de subsides annuels. Ceci implique de devoir répondre constamment aux appels d’offre à projets. Or, il est très difficile de travailler par projets et de chercher sans cesse des financements pour des projets de courte durée alors que l’asbl valorise surtout les actions sur le long terme.

7.8.10. Échelle d’impact

La première démarche pour concevoir un projet consiste toujours à partir de constats sur le terrain. Le travail au quotidien avec les familles et l’expérience de terrain des travailleurs leur permettent de se rendre compte des besoins et demandes qui émanent du terrain et de les relayer auprès de l’équipe. Dans un second temps, à partir des constats qui ont émergé du terrain, la conseillère pédagogique de l’asbl effectue un travail de recherche théorique afin d’approfondir la connaissance du problème soulevé. Elle considère en effet qu’il est important de dépasser les constats avant d’agir et qu’il faut chercher des explications afin de créer un projet qui réponde correctement aux besoins. L’appui sur des références théoriques permet d’envisager toutes les dimensions du projet à mettre en place et de bien cerner les enjeux de celui-ci. Par ailleurs, le fait de s’appuyer sur la théorie et les expériences d’autres permet de déjouer certains pièges.

Le rôle de la coordinatrice est de donner l’occasion aux travailleurs de terrain de réfléchir à leur pratique au quotidien et de lui donner du sens. En réunion d’équipe, elle leur renvoie fréquemment des questions, elle leur propose des lectures, des formations, en lien avec leurs préoccupations. C’est dans cet objectif également qu’elle a mis sur pied une grille d’évaluation que tous doivent remplir lorsqu’ils souhaitent mettre un nouveau projet ou une nouvelle activité sur pied. Le fait de compléter cette grille avant de démarrer le projet permet de se fixer des objectifs précis, de réfléchir au bien fondé du projet et de lui donner un cadre et des balises. Cette grille comporte à la fois des éléments qualitatifs (objectifs du projet, partenaires, méthodologie) et des éléments quantitatifs (durée du projet, nombre de personnes concernées, fréquence des rencontres, ...). Au terme du projet, les travailleurs sont amenés à évaluer celui-ci à l’aide de la grille et des objectifs qui avaient été fixés au préalable. Ce travail en amont et en aval de chaque projet oblige les travailleurs de terrain à se poser des questions, à réfléchir au sens de leur action et à systématiser celle-ci. C’est également une façon de garder une trace des différents projets, trace qui pourra être réutilisée par la suite.

La Bobine a donc pour habitude de fonder ses projets à la fois sur des éléments concrets, de besoins émanant du terrain et des éléments plus théoriques, des rapports de recherche (PISA, rapport de la

Fondation Roi Baudouin, ...), des lectures, des formations. Par ailleurs chaque projet est bien pensé, avec des objectifs précis à atteindre et des critères permettant d’évaluer l’atteinte ou non de ceux-ci au terme du projet. Des réunions d’équipe sont fréquemment organisées afin de permettre aux travailleurs de terrain de prendre du recul et de se questionner par rapport à leur travail au quotidien.

7.8.11. Typologie

Ce projet a été initié en 2009 par l’asbl La Bobine qui est à la fois une organisation d’insertion socioprofessionnelle, un service d’insertion sociale et une halte-accueil. Il se poursuit encore actuellement. Il s’agit en fait d’un projet à long terme qui existe depuis 1992. Il a bénéficié d’un subside de 30.641,40 euros afin d’en assurer la poursuite. Le projet était destiné aux mamans et à leurs jeunes enfants (0-3 ans) et avait pour objectif principal l’émancipation et l’intégration des femmes ainsi que la socialisation des enfants. On peut donc ici aussi parler d’une approche intégrée dans la mesure où l’on vise une prise en charge globale de la personne et pas uniquement des objectifs d’alphabétisation. Afin de favoriser le travail de séparation entre la mère et l’enfant, le projet a permis la création d’un DVD intitulé ‘Bienvenue’ et expliquant aux parents (sous-titré dans plusieurs langues) comme se passe l’accueil de l’enfant à la crèche. Par ailleurs, un suivi à long terme est prévu lorsque l’enfant entre à l’école maternelle.

7.9. Cas 9: ‘Du ‘café parents’ aux ‘sacs à lire’: agir ensemble et précocement pour une meilleure scolarité des enfants’ (Atout Couleur)

7.9.1. Point de départ / idée / fondement

La crèche Atout Couleur a été créée il y a quelques années à l’initiative du Gaffi pour permettre aux mamans en formation de faire garder leurs enfants en bas âge et ainsi de pouvoir participer aux différents cours proposés par le Gaffi. Atout Couleur accueille donc principalement des enfants d’origine étrangère, dont les parents sont relativement isolés sur le plan social et culturel. Par ailleurs, les accueillantes travaillant dans la crèche sont elles aussi bien souvent d’origine étrangère.

La crèche Atout Couleur est donc une crèche qui a été créée par des personnes extérieures à celle-ci. Il semblait donc important de pouvoir créer un projet parallèle au projet pédagogique afin d’alimenter celui-ci et de le concrétiser aux yeux de l’équipe des accueillantes.

Le projet est né du constat que les parents sont souvent en demande d’aide et de soutien pour comprendre le fonctionnement des crèches et des écoles en Belgique. Concrètement, l’objectif du projet était de familiariser les parents avec le livre, objet auquel les parents seront souvent confrontés quand l’enfant entrera à l’école.

Dans le même temps, l’idée était également de permettre aux accueillantes d’être davantage à l’aise avec les livres. En effet, la directrice de la crèche avait constaté que les accueillantes lisaient très peu avec les enfants et n’étaient pas à l’aise avec l’écrit. Ce projet était l’occasion de travailler cela avec elles et de réfléchir à des façons de présenter les livres pour que cela soit amusant.

7.9.2. Ancrage

L’objectif plus général de la crèche Atout Couleur est de faire de la crèche un endroit où les parents se sentent bien, où ils se sentent en confiance pour déposer leurs enfants, un endroit convivial et chaleureux qui permet aux parents d’entrer en contact.

L'idée est également de créer un lien entre la maison et la crèche et de développer une continuité entre les acteurs éducatifs (parents/école/crèche). Le projet *'Du café parents aux sacs à lire'* participe pleinement à ces objectifs.

7.9.3. Objectifs

Les objectifs du projet étaient d'une part en lien avec la scolarisation et l'éducation des enfants: informer les parents à propos de l'importance de l'éducation, les impliquer dans l'école et l'éducation de leurs enfants, les soutenir par rapport à diverses facettes de l'éducation. D'autre part, le projet visait aussi à renforcer le bien-être des parents, à les sortir de leur isolement et à favoriser la rencontre entre parents et entre parents et accueillantes.

Enfin, le projet avait également des objectifs en interne: il s'agissait de professionnaliser les accueillantes, de les valoriser dans leur fonction et de développer au sein de l'équipe une ambiance de travail agréable et chaleureuse.

7.9.4. Mise en œuvre

Concrètement, le projet a surtout été initié et investi par une pédagogue extérieure à la crèche et engagée spécifiquement pour mettre le projet sur pied. C'est elle qui a coordonné le projet, avec l'aide de la directrice de la crèche.

Le projet s'est décliné sous la forme de nombreuses activités de rencontres formelles et informelles visant à créer des liens entre parents:

- Café des parents: endroit de passage pour les parents qui déposent leurs enfants à la crèche, possibilité de prendre un café et un petit déjeuner. Le café des parents a lieu 1x/mois le vendredi matin. Au bout d'un moment, les responsables parlent du projet des 'sacs à lire'. Ces moments informels ont permis de créer le contact avec et entre parents et ainsi de les 'attirer' dans le projet.
- Goûter des parents: invitation des parents à venir jouer avec leurs enfants 1x/mois le vendredi après-midi (circuit de psychomotricité, jeux avec du matériel de récupération à disposition). Ces goûters n'étaient pas prévus au départ mais sont nés en cours de projet.
- Ateliers avec des partenaires pour réaliser des sacs à lire. Il s'agit de sacs contenant un livre pour enfant et toute une série de petits jeux en lien avec l'histoire (puzzle, petits personnages en tissu, dessin à colorier, ...). Ces sacs à lire ont été réalisés par les parents de la crèche, par les parents de l'école maternelle qui participaient au projet, par les personnes âgées fréquentant la maison Biloba (maison pour personnes âgées également mise sur pied par le Gaffi) et par les femmes en formation au Gaffi. Ces ateliers avaient lieu environ 1x/mois. Un professionnel représentait le projet dans chacune de ces associations.
- Réalisation d'un journal pour présenter le projet. Les parents ont écrit des articles pour expliquer ce que le projet leur avait apporté tandis que les accueillantes ont pris la plume pour expliquer comment les enfants réagissaient aux sacs à lire.
- Rencontres-parents: une personne extérieure vient animer un moment autour des questions concernant l'éducation de l'enfant. Ces rencontres sont entrées dans le projet mais existaient déjà avant la mise en place de celui-ci et continuent au-delà du projet. Ces rencontres avaient lieu 1x/mois le vendredi après-midi.

7.9.5. Pédagogie

Le principe à la base de la pédagogie de ce projet était de partir des parents, de leurs besoins et de leurs demandes. Pour ce faire, il est primordial de prendre le temps, de cerner les besoins réels de chacun, de former un groupe et d’obtenir l’adhésion des parents au projet. L’idée de créer des sacs à lire est venue de la pédagogue qui coordonnait le projet (elle s’est inspirée de projets similaires menés dans les écoles en Flandre) mais cela s’est mis en place très progressivement, après avoir pu nouer un contact avec les parents et créer un réseau de parents.

Les parents et les accueillantes ont été fortement impliqués dans le projet car on partait de leurs compétences et leurs productions étaient utilisées et mises en valeur. Il s’agit donc d’une pédagogie participative.

7.9.6. Groupe cible

Le projet vise les parents (parents des enfants fréquentant la crèche, parents des enfants fréquentant l’école maternelle, mamans suivant des cours au Gaffi). Il s’agit principalement de parents primo-arrivants, dans une situation économique précaire, dépendant souvent du CPAS. Ils n’ont que peu ou pas de connaissances du système scolaire belge et sont pour la plupart analphabètes. Certains travaillent mais ont des emplois précaires. Il ne s’agit pas d’un groupe que l’on peut motiver facilement à participer à ce genre de projet car l’objectif de la crèche est de permettre aux parents d’avoir du temps pour eux. Dès lors, il est difficile de les attirer à la crèche pour de tels projets. Le projet a donc demandé beaucoup d’énergie pour former un groupe. Au total, le projet des sacs à lire a touché environs 6 mamans à la crèche et 15 mamans à l’école (les pères n’étant pas preneurs de ce type de projet). En ce qui concerne les goûters, presque tous les parents de la crèche y ont participé au moins une fois au cours de l’année.

7.9.7. Effets / changements

Les effets au niveau des parents sont difficilement évaluables car il n’y a pas de suivi lorsque leurs enfants quittent la crèche. Les responsables du projet ont toutefois pu observer quelques petits impacts très concrets se matérialisant par le fait que les parents s’impliquaient plus par rapport à l’éducation de leurs enfants et à leur vécu à la crèche.

Au niveau des accueillantes par contre, les effets du projet sont beaucoup plus facilement palpables et la directrice de la crèche a pu observer une grosse évolution au niveau de l’équipe qui se répercute sur les enfants et les familles accueillis. Le projet a permis aux puéricultrices de se rencontrer différemment, autour d’autres compétences que celles de s’occuper des enfants (valorisation entre autres de leurs compétences artistiques dans la création de jeux pour enfants), de parler d’autres choses que des enfants et des horaires de travail. Le projet a également permis aux puéricultrices d’être à l’aise avec un livre, de savoir comment raconter une histoire, de ne pas se focaliser sur le texte mais de pouvoir également utiliser les images.

7.9.8. Transmissibilité

Ce projet est tout à fait transférable pour autant qu’une personne en soit porteuse et puisse le coordonner car ce type de projet demande un fort investissement et nécessite beaucoup de temps et d’énergie (pour constituer le groupe et le maintenir motivé principalement).

7.9.9. Les facteurs de réussite et les obstacles

Pour mener à bien ce type de projet, il est indispensable de bien connaître le public et les besoins de ce public. Le fait de travailler avec des partenaires dans différentes associations constituait incontestablement un atout. Un autre facteur de réussite important fut la participation et l'adhésion de toute l'équipe des accueillantes à la mise sur pied de ce projet.

Une année scolaire semble être une bonne durée pour ce projet. Suffisant pour prendre le temps de le mettre en place et de créer des liens mais pas trop long pour éviter que les participants ne s'essouffent. Il est en effet important de noter que la plus grosse difficulté fut de créer un groupe de parents au sein de la crèche.

7.9.10. Échelle d'impact

La mise sur pied de ce projet s'est principalement appuyée sur les connaissances théoriques et pratiques de la pédagogue qui en est l'initiatrice. D'un point de vue théorique, elle s'est appuyée sur les travaux de Michel Vandenbroeck qui s'est intéressé à la petite enfance et à la diversité. Cet auteur soutient que la crèche, tout comme l'école, peut jouer un rôle d'ascenseur social et permettre le démarrage d'une transmission entre parents et enfants. Il est important de reconnaître l'identité de chaque parent au sein de la crèche, et ceci afin de lui rendre sa place d'éducateur auprès de ses enfants. Cet auteur soutient qu'il est important de bien penser les transitions entre la maison et les lieux d'accueil et de développer des interrelations entre les domaines privés et publics. En ce sens, le projet des sacs à lire, qui sont conçus à la crèche mais qui peuvent être repris à la maison répond tout à fait à cette recommandation. La pédagogue s'est également inspirée de la pédagogie des sacs à lire, telle que pratiquée dans les écoles maternelles en Flandre et en Angleterre ainsi que de son expérience de travail à Londres dans le soutien et la mise sur pied du projet pédagogique d'une crèche.

Certains critères quantitatifs et qualitatifs ont été définis dès le départ afin de pouvoir évaluer le projet. D'un point de vue quantitatif, il était prévu d'évaluer le taux de participation des parents, le nombre de sacs à lire fabriqués, le nombre de numéros du journal publié. D'un point de vue qualitatif, les critères étaient la qualité et la variété des thèmes et sujets abordés lors des ateliers discussions, le bien-être subjectif des parents et des enfants lors du passage en maternelle, la participation des accueillantes et l'implication des enfants lors des activités artistiques, l'implication des parents lors des rencontres.

D'un point de vue quantitatif, il a été noté, au terme du projet une bonne implication des parents dans la mesure où presque tous les parents ont participé au moins une fois au goûter des parents. Cette activité, née en cours de projet, peut donc être considérée comme une réussite dans la mesure où elle a contribué à faire de la crèche un lieu convivial et accueillant, à renforcer les liens entre accueillantes et parents, à professionnaliser le travail des accueillantes et à discuter avec les parents autour de l'éducation des enfants et des jeux qu'ils pouvaient faire avec eux.

D'un point de vue qualitatif, la pédagogue responsable du projet a régulièrement observé le travail des accueillantes avec les enfants et a mené des entretiens individuels avec chacune d'entre elles au terme du projet. Il en ressort un bilan très positif également. En ce qui concerne les observations, les accueillantes les ont vécues de mieux en mieux, avec de moins en moins de stress. La pédagogue explique cela par le fait qu'au fur et à mesure du projet, elles se sont senties reconnues et valorisées dans leur rôle éducatif auprès des enfants. Elles ont appris à se considérer comme des professionnelles et à être fières de leur travail. Les entretiens en fin de projet lui ont permis de confirmer cette

impression. Par ailleurs, il ressort également de ces entretiens que le projet a permis aux accueillantes de développer la qualité des interactions et la variété des activités avec les enfants ainsi que d'entretenir de meilleures relations au sein de l'équipe.

La mise sur pied du projet 'Du café des parents aux sacs à lire' repose donc sur une réelle réflexion théorique et méthodologique et des évaluations relativement formalisées qui ont permis d'en évaluer les effets.

7.9.11. Typologie

Ce projet est initié par la crèche Atout Couleur et s'est déroulé entre 2009 et 2010. Il a bénéficié d'un subside de 25.000 euros. Il était destiné aux mamans de la crèche ainsi qu'aux mamans de l'école maternelle jouxtant la crèche et aux femmes suivant des cours d'alphabétisation au Gaffi. Les objectifs étaient multiples, tous tournant autour d'un objectif plus général, à savoir créer de la solidarité entre les parents et une ambiance conviviale au sein de la crèche. Pour mener à bien cet objectif, plusieurs activités (réalisées au sein de la crèche ou dans les institutions partenaires) ont été menées de front dont la création de sacs à lire. On peut ici aussi parler d'approche intégrée dans la mesure où plusieurs aspects sont pris en compte (éducation des enfants, alphabétisation, intégration des parents).

7.10. Cas 10: 'Mon enfant, son développement, sa scolarité, ... l'alphabétisation à l'école pour des mamans pleines de ressources qui vont à la découverte des maternelles' (Éclat de Rire)

7.10.1. Point de départ / idée / fondement

Le projet est né à la suite d'une interpellation d'une psychologue d'un CPMS de la ville de Liège. Sa demande était de réaliser un travail d'information aux parents autour de l'éducation des enfants (rituels du coucher, alimentation, hygiène, ...). Après consultation de diverses écoles par le CPMS, une école maternelle s'est montrée preneuse du projet. Il ressort des discussions avec les institutrices de cette école que les enfants n'ont pas toujours des collations adaptées, ne sont pas toujours au point au niveau de l'hygiène et qu'il y a une grande difficulté à communiquer avec leur famille. D'après les institutrices, les familles ne s'intéressent pas à l'école, n'interpellent pas les enseignants; de plus, vu le problème de la langue, les enseignants ne parviennent pas à les interpellier non plus.

A partir de ce constat, le CPMS a demandé à l'asbl Éclat de Rire d'être un partenaire au niveau des cours d'alphabétisation. Au fil des rencontres, le projet se construit et débouche sur un cours d'alphabétisation organisé au sein même de l'école et visant un apprentissage de la langue lié au quotidien. Le fait d'organiser ces cours dans l'enceinte de l'école permet de désacraliser l'école, de donner l'occasion aux parents d'y entrer sans pour autant que ce soit pour y régler un problème. Par ailleurs, cela permet aux parents de suivre des cours d'alphabétisation dans un lieu qu'ils fréquentent quotidiennement pour leurs enfants et cela leur évite une démarche et des déplacements supplémentaires. En plus de ces cours d'alphabétisation, le projet prévoit des animations mensuelles ouvertes à tous les parents (et pas uniquement ceux qui suivent les cours d'alphabétisation). Celles-ci sont encadrées par des animatrices extérieures mais prises en charge par le CPMS au niveau de l'organisation.

Le premier projet (2010) visait uniquement une école maternelle, le second (2011) visait également une école primaire.

7.10.2. Ancrage

L'asbl a l'habitude de collaborer avec les écoles depuis plusieurs années. Par ailleurs, l'asbl est aussi porteuse du projet 'Parentalité' qui consiste en une réflexion sur l'éducation des enfants au sens large. La demande du CPMS s'intégrait donc parfaitement dans la façon de travailler de l'asbl. En effet, les cours d'alphabétisation y sont organisés par niveau d'apprentissage du français et chaque niveau correspond à un module plus large. Le niveau 1 est lié à des animations sur l'éducation des enfants. La demande du CPMS était donc tout à fait en accord avec leur mode de fonctionnement et leur a permis de réfléchir et d'affiner le module pour le rendre encore meilleur afin de proposer cette formation au sein de l'école et de le lier avec des animations en partenariat avec le CPMS.

7.10.3. Objectifs

Les objectifs de ce projet sont doubles. D'une part, il s'agit d'informer les parents à propos de l'organisation et de la structure du système éducatif, de les sensibiliser à l'importance de l'école, de les impliquer dans l'école et dans l'éducation de leurs enfants au sens large, d'améliorer les relations entre l'école et les parents. D'autre part, le volet alphabétisation vise plus particulièrement l'acquisition de compétences langagières (lire, écrire et parler). Indirectement le projet permet aussi aux apprenantes de sortir de leur isolement social et de créer des contacts.

7.10.4. Mise en œuvre

Concrètement, les cours d'alphabétisation avaient lieu deux matinées par semaine pour un total de six heures de cours par semaine. Ces cours étaient dispensés par une animatrice d'Éclat de Rire et avaient lieu au sein de l'école. Une escale bébé a également été mise en place au sein de l'école pour permettre aux mamans avec des jeunes enfants de pouvoir suivre les cours. Cette escale bébé était animée par deux personnes de l'asbl.

Parallèlement aux cours d'alphabétisation, au cours de l'année scolaire, quatre à cinq séances de trois heures de discussion autour de sujets liés à l'éducation des enfants ont été organisées. Ces séances, susceptibles d'intéresser tous les parents et pas uniquement ceux en difficulté de lecture et d'écriture, étaient accessibles à tous les parents de l'école et étaient animées par des personnes extérieures, choisies en fonction des thèmes abordés. Ces animations avaient lieu elles aussi dans l'enceinte de l'école.

L'existence de ces cours d'alphabétisation et de ces animations sur l'éducation a principalement été annoncée par la directrice de l'école ainsi que par les institutrices. Des folders et des affiches ont également été réalisés à l'intention des parents.

7.10.5. Pédagogie

Les cours d'alphabétisation sont construits avec les participantes, en fonction de leurs besoins et de leurs compétences. Toutefois, face à un public qui ne connaît pas la langue, le professeur reste professeur et donne sa leçon et les échanges avec les apprenantes ne viennent que progressivement. L'approche développée ne se cantonne pas à l'apprentissage de la langue mais vise aussi à permettre aux apprenantes de se débrouiller dans la vie de tous les jours. Selon leur niveau d'apprentissage du français, elles sont automatiquement inscrites dans un module plus vaste (éducation familiale, réflexion sur la mobilité, sur la citoyenneté, ...)

Au niveau des animations sur l’éducation, les thèmes ont surtout été déterminés à la suite des discussions avec les institutrices. Le programme de la 2^{ème} année s’est lui construit en fonction des demandes des parents de l’année précédente.

7.10.6. Groupe cible

Les cours d’alphabétisation sont ouverts aux mamans d’enfants de 1^{ère} et 2^{ème} maternelle de l’école intéressée par le projet (en 2011, le projet s’est élargi aux mamans des enfants de l’école primaire). Historiquement l’asbl travaille avec des femmes parce que ce sont surtout elles qui sont demandeuses. Pour les femmes d’origine maghrébine, le fait que les groupes ne soient pas mixtes constitue un critère et donc cela permet de ne pas les exclure.

Il s’agit de femmes avec profils d’immigration variés (certaines sont de nouvelles arrivantes, d’autres vivent en Belgique depuis plusieurs années mais ne connaissent pas le français). Malgré qu’elles soient d’origines différentes leurs demandes sont très semblables. Pour la plupart ce sont des femmes en dessous de 30 ans qui ne sont pas installées en Belgique depuis longtemps, qui parlent très peu ou pas le français et sont défavorisées sur le plan socio-économique.

Les animations sur l’éducation étaient elles ouvertes à tous les parents de l’école.

7.10.7. Effets / changements

Suite au questionnaire de satisfaction remis aux institutrices de l’école participant au projet, il ressort qu’un léger changement est survenu dans le chef des mères. En effet, d’après les institutrices, les mamans viennent les trouver plus spontanément, leurs posent des questions et semblent mieux comprendre le fonctionnement de l’école.

Par ailleurs, l’animatrice a également pu observer, suite au cours d’alphabétisation, que des réseaux se créaient et que les mamans discutaient ensemble.

7.10.8. Transmissibilité

Ce type de projet est tout à fait transférable pour autant qu’une école soit partie prenante du projet et prête à mettre un local à disposition. Avant de mettre sur pied un tel projet, il est important de bien clarifier la demande et d’expliquer comment les choses vont se dérouler afin que les institutrices et la direction puisse faire passer correctement le message aux parents.

7.10.9. Les facteurs de réussite et les obstacles

Le fait d’organiser les cours d’alphabétisation au sein même de l’école constitue un facteur de réussite du projet. En effet, le premier contact avec les parents passe souvent par la directrice lorsque ceux-ci viennent inscrire leur enfant à l’école. Si elle se rend compte qu’il y a une difficulté par rapport au français, elle peut directement proposer les cours d’alphabétisation dans l’école, sans que les parents ne doivent se déplacer ailleurs et faire une nouvelle démarche.

La halte-accueil a permis de rendre les cours accessibles à toutes les mamans.

Pour qu’un tel projet puisse réellement avoir des effets, il est indispensable de l’installer sur le long terme et de prendre le temps de se faire connaître au sein des écoles (celles-ci sont parfois réfractaires à l’implémentation de ce type de projet). D’après les promoteurs du projet, trois années consécutives seraient nécessaires pour permettre aux parents de connaître le projet et de s’y impliquer et pour permettre une meilleure collaboration avec les institutrices.

7.10.10. Échelle d'impact

La mise sur pied de ce projet s'est surtout inspirée de l'expérience de travail de l'équipe. L'asbl a en effet l'habitude de travailler avec des personnes étrangères depuis plus de 15 ans. Ce sont donc principalement des connaissances implicites qui ont guidé les travailleurs dans la concrétisation de ce projet. Aucune ressource théorique ou empirique n'a été mobilisée, soit par manque de temps, soit par manque de personnel. Il s'agit d'une asbl de petite taille et leur souhait était de répondre au plus vite à la demande du CPMS, demande qui s'inscrivait bien dans leur philosophie et volonté d'intégrer les parents dans l'école. Le partenariat avec le CPMS a réellement constitué le moteur du projet et c'est au fil des réunions et des partages d'expériences et de connaissances de chacun que le projet a pu voir le jour.

Des objectifs bien précis ont été définis dès le départ et sur base de ceux-ci, les promoteurs du projet ont déterminé toute une série de critères qualitatifs (qualité des contacts avec les enseignants) et quantitatifs (taux de fréquentation des cours et des animations) permettant d'évaluer la réussite ou non du projet. Pour fixer ces objectifs, les promoteurs du projet se sont inspirés d'autres projets de l'asbl. Par ailleurs, une grille d'évaluation à destination des institutrices a été distribuée deux à trois fois au cours de l'année scolaire. Cette grille avait pour vocation d'évaluer l'impact du projet chez les parents.

Les différents partenaires du projet se sont également rencontrés plusieurs fois au cours de l'année pour évaluer le projet et son fonctionnement et éventuellement le réadapter.

Le projet 'Mon enfant, son développement, sa scolarité, ...' s'inspire donc principalement de connaissances implicites et de l'expérience des travailleurs plutôt que d'un recours à des références théoriques. Toutefois, il se base sur des critères de réussite définis à l'avance et évalués au terme du projet.

7.10.11. Typologie

Ce projet, initié par l'asbl Éclat de rire, s'est déroulé au cours des années 2010 et 2011. Il a bénéficié d'un subside de 6.500 euros en 2010 et de 8.500 euros en 2011. Le projet était destiné aux parents des écoles communales du quartier avec le double objectif d'offrir des cours d'alphabétisation et de créer un lieu de discussion concernant l'éducation des enfants en présence de professionnels. Ici aussi nous avons donc affaire à une approche intégrée. Tant les cours d'alphabétisation que les informations concernant l'éducation des enfants se sont réalisés dans l'enceinte de l'école partenaire du projet.

8. CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

8.1. Choix du thème central (alphabétisation préventive dans le contexte familial)

8.1.1. Un thème important dans la littérature scientifique

La littérature scientifique confirme l'importance de l'alphabétisation familiale préventive. Dans le chapitre 3, nous avons montré comment l'illettrisme se transmet souvent de génération en génération. Outre la scolarité, le contexte familial s'avère être un facteur crucial, qui détermine le niveau d'alphabétisme d'une personne. Les tâches et défis langagiers auxquels est confronté un enfant dès son plus jeune âge au sein de la famille seront également déterminants pour le niveau d'alphabétisme futur de cet enfant. Le déficit de chances à l'âge préscolaire peut certes être compensé par la participation ultérieure à des formes d'apprentissage et d'éducation et à des environnements (de travail) 'instructifs', mais force est de constater que les adultes illettrés saisissent moins souvent ces occasions. Dans ce sens, la différence vient donc du contexte (familial et préscolaire) dans lequel on naît ou aboutit enfant: soit on entame un parcours de vie où les défis et les compétences langagières ne cessent d'augmenter (de manière cumulative) soit on se retrouve dans un trajet difficilement réversible où cette évolution se déroule beaucoup plus péniblement.

Si l'on veut éviter que l'illettrisme ne se transmette des parents aux enfants, il s'avère indispensable d'intervenir préventivement (voir chapitre 4). En effet, une fois que les enfants accusent un retard scolaire, il est difficile d'y remédier. Des actions préventives durant la période préscolaire sont dès lors cruciales pour éviter les retards de développement à un jeune âge et prévenir la transmission intergénérationnelle de la précarité et de l'illettrisme.

L'importance de la prévention est également soutenue par la théorie du développement dynamique des compétences selon laquelle les compétences acquises à chaque moment du développement humain ne forment pas seulement le capital de départ pour la période suivante, mais influencent aussi la productivité de l'apprentissage durant cette période suivante. Ce caractère dynamique du développement des compétences a pour conséquence que les jeunes qui peuvent démarrer tôt avec un potentiel plus important de compétences seront aussi plus efficaces dans l'acquisition ultérieure de compétences. Cette thèse est étayée par la recherche neurologique qui suggère l'existence de périodes critiques et sensibles relativement tôt dans le développement des enfants (Nelson, 2000). C'est justement durant cette période précoce que l'environnement dans lequel grandit un enfant influence considérablement l'architecture cérébrale (les connexions synaptiques

dans le cerveau). En ce qui concerne le développement du langage, il s'agit à peu près des sept premières années, et surtout des trois premières années.

Il est donc important de recevoir dès le plus jeune âge suffisamment de chances de développement pour déclencher ce processus d'acquisition de compétences. S'il est possible de compenser le déficit de chances de développement à un âge précoce, plus tard on interviendra, moins efficace sera l'intervention (qui demandera plus d'argent et de temps). Les interventions les plus efficaces et les plus efficientes sont celles qui ont lieu tôt dans la vie de l'enfant. L'étude des mécanismes de développement dynamique des compétences montre également l'importance de reconnaître les interactions entre développements langagier, cognitif et socio-émotionnel. En signalant et en traitant précocement un problème de lecture, par exemple, on évite que les enfants entrent dans une spirale d'échecs et de frustrations, avec d'éventuels effets négatifs sur le comportement (Cunha et al, 2006). Une évaluation approfondie du Perry preschool program (USA) montre qu'une intervention précoce ne favorisera la réussite à l'école et dans la vie que si elle stimule, outre le développement purement cognitif, le développement socio-émotionnel (Heckman et al, 2010). On constate en outre que les plus grands effets s'observent chez les enfants de groupes défavorisés.

8.1.2. Un thème 'porté' aussi sur le terrain

La mobilisation des acteurs de terrain pour ce thème est illustrée par le grand nombre de demandes de soutien de la part de diverses structures. Depuis que le Fonds de bpost pour l'Alphabétisation se concentre sur la thématique de l'alphabétisation préventive dans le contexte familial, le Fonds a reçu 248 dossiers de demande de soutien, autrement dit une moyenne de plus de 80 demandes par an. Une indication que de nombreux acteurs de terrain se consacrent à l'alphabétisation préventive dans le milieu familial et veulent continuer à travailler sur ce thème. Seule une organisation sur quatre à cinq voit son projet approuvé et peut effectivement le réaliser. Le Tableau 8.1 donne un aperçu des demandes de soutien et des projets approuvés ces trois dernières années.

Tableau 8.1 *Aperçu des demandes de soutien et des projets approuvés*

	Demandes de soutien				Projets approuvés			
	NL	FR	D	Total	NL	FR	D	Total
2009	26	60	0	86	12	8	0	20
2010	31	48	0	79	9	8	0	17
2011	33	49	1	83	5	11	1	17
Total	90	157	1	248	26	27	1	54

Parmi les principaux demandeurs, nous trouvons entre autres des CBE, des associations où les pauvres prennent la parole, des pouvoirs locaux, Lire et Écrire, des organisations culturelles, des services communaux, des 'bovenbouworganisaties',... Cela prouve que ce thème est 'porté' par diverses

organisations et secteurs. Nous avons d'ailleurs décrit au chapitre 7 comment plusieurs projets novateurs travaillent sur le thème de l'alphabétisation familiale préventive dans la pratique.

8.2. Appel concret / projets soutenus par le Fonds

L'appel lancé par le Fonds de bpost pour l'Alphabétisation ouvre la porte à de nombreuses possibilités tant en ce qui concerne le thème qu'en ce qui concerne le financement.

8.2.1. Un thème à la fois étroit et large

Depuis 2009, le Fonds de bpost pour l'Alphabétisation a pris le chemin de l'alphabétisation préventive dans le contexte familial. Des projets et des initiatives sont financés sous le slogan '*Combattre les risques de reproduction de l'illettrisme dans des milieux défavorisés en alphabétisant les parents*'. Très concrètement, le Fonds souhaite, via l'appel à projets, soutenir des initiatives en faveur de parents illettrés d'enfants âgés de 0 à 6, qui aident ces parents à s'impliquer dans la scolarité de leurs enfants tout en améliorant leurs compétences en lecture et en écriture.

Les projets qui répondent à cet appel et sont finalement sélectionnés accentuent divers aspects dans leur projet. Dans le chapitre 6, les projets financés depuis 2009 ont été classés dans une typologie avec une dimension 'public cible' (uni-groupe/multi-groupes) et une dimension 'objectif' (soutien à la relation/ axé sur le contenu). Le positionnement des projets sur ces axes a permis de répartir la plupart des projets en quatre groupes différents.

Un *premier* groupe de projets mène des actions axées sur l'alphabétisme et la stimulation du langage. Le principal objectif de ces initiatives est d'accroître les connaissances linguistiques et les compétences langagières des parents. Un *deuxième* groupe de projets, qui s'adresse essentiellement aux parents, se trouve à l'autre extrémité de la dimension 'objectif'. Ces projets offrent aux parents un soutien éducatif dont le principal objectif est de favoriser la relation parent-enfant. La relation entre parents et école est le point d'attention d'un *troisième* groupe de projets. Les parents font connaissance avec l'école et sont encouragés à s'impliquer dans la scolarité de leurs enfants. *Enfin*, des projets sont axés sur la stimulation du plaisir de lire et du langage. Souvent, des outils didactiques sont mis au point, pour aider les familles et les accompagnants à stimuler les enfants.

La typologie ainsi obtenue permet de présenter visuellement la diversité des projets bpost. Outre les quatre thèmes centraux susmentionnés, les projets mettent aussi clairement l'accent sur la pratique d'une autre langue. De nombreux projets s'adressent à des parents allochtones qui ne connaissent pas suffisamment le néerlandais ou le français. Il ne s'agit pas chez eux de difficultés dans le traitement de l'information dans la langue maternelle mais bien dans une autre langue (seconde ou étrangère).

8.2.2. Un financement utilisé de diverses manières

Dans l'appel à projets de 2011, le Fonds disait s'adresser à des 'initiatives réellement innovantes, expérimentales ou qui répondent à un besoin pas (encore) reconnu par les autorités publiques (...)'. Dans la pratique, nous remarquons que ce financement peut prendre différentes formes.

D'une part, le financement de bpost peut être utilisé pour étendre des projets existants. Ces projets ont déjà commencé et l'on consacre le financement pour les prolonger, pour s'adresser à un groupe cible plus important ou différent (élargissement ou changement de public), pour développer du matériel supplémentaire,... Les projets qui ont déjà bénéficié d'un soutien du Fonds et introduisent une nouvelle demande doivent pouvoir prouver que le nouveau financement est nécessaire pour intégrer le projet dans les activités structurelles de l'organisation et que la nouvelle demande apportera une plus-value au projet initial.

À côté de cela, le financement de bpost peut servir au lancement de nouvelles idées: l'organisation n'a pas encore élaboré de projet mais voudrait lancer une nouvelle initiative et cherche un financement à cet effet.

Certaines organisations sont soumises en matière de financement à des règles strictes tant au niveau du contenu que des procédures. Si elles veulent organiser une offre supplémentaire, en plus de leur offre régulière, elles doivent chercher un financement additionnel. Ces organisations s'adressent souvent au Fonds pour pouvoir enrichir leurs activités d'un projet spécifique se situant en dehors du cadre de leur offre standard.

8.3. Analyse des projets soutenus: efficience et effectivité

8.3.1. Échelle d'impact

La plupart des projets basent leur mise en œuvre surtout sur leurs connaissances implicites et leur expérience de terrain. Les promoteurs étudient rarement la littérature théorique ou les études empiriques pour fonder leur projet. Ce qui explique que les projets se situent essentiellement en bas de l'échelle d'impact (Van Yperen en Veerman, 2008). L'échelle d'impact est un instrument qui classe les interventions (dans ce cas-ci, les projets) selon plusieurs échelons ou niveaux d'efficacité. Les projets sont (entre autres parce que les promoteurs ont dû remplir un dossier de demande) généralement bien pensés et bien décrits (échelon 1), mais le fondement théorique est réduit au minimum quand il n'est pas absent (échelon 2). L'évaluation à l'issue du projet se déroule de manière plutôt informelle (échelon 3). Il est souvent question d'une évaluation quantitative (taux de participation, par ex.) et qualitative (satisfaction, impact,...) de l'output mais il est difficile sur base de cela d'estimer l'efficacité du programme en termes d'effets et d'impact. On se base en général uniquement sur des conversations avec des parents, des collaborateurs et des organisations partenaires.

La raison pour laquelle les projets sont plutôt 'practice-based' et moins 'theory-based' est qu'ils n'ont pas toujours le besoin ni surtout les possibilités de développer ce dernier aspect. Les projets qui démarrent s'inspirent avant tout des demandes et des besoins perçus dans le groupe cible. Le temps et les moyens que l'on reçoit via le financement de bpost sont utilisés pour répondre au mieux, à partir de ses propres connaissances et expériences, aux besoins constatés. Le manque de moyens est d'ailleurs aussi la raison pour laquelle il n'y a pas de mesure ou d'enregistrement plus strict pendant et à l'issue du projet. Le financement actuel ne donne guère la possibilité de se consacrer suffisamment à cet aspect. Les coordinateurs de projets disent que cela les intéresserait d'évaluer les effets et l'impact de leur projet mais ne savent souvent pas comment s'y prendre sur le plan de la méthode et de l'approche. Il est à noter en outre que l'effectivité n'est pas une question de 'tout ou rien'. Il existe différents degrés de certitude concernant ce qui marche ou pas. Les projets peuvent dès lors grimper sur l'échelle d'impact et évoluer dans la direction d'une intervention efficace. Ainsi, un projet peut se voir doté d'un fondement théorique lorsque la théorie et la recherche peuvent confirmer que le projet est théoriquement efficace. Les projets qui veulent aller encore plus loin peuvent aussi tenter de rassembler des preuves pour démontrer leur impact.

8.3.2. Moteurs d'efficience et d'effectivité (facteurs de réussite sur base des projets)

Les coordinateurs mentionnent plusieurs facteurs qui déterminent le succès de leur projet. Ces principes peuvent accroître son efficience et son effectivité.

En ce qui concerne l'atteinte du groupe cible, les coordinateurs formulent deux conseils. Ils insistent, d'une part, sur l'importance de s'adresser à un *groupe cible connu*. Dans le laps de temps relativement court du

projet, il n'est pas évident d'entrer en contact avec un groupe cible inconnu et de le motiver pour le projet. Les organisations qui travaillent avec un groupe cible, dont ils connaissent bien les besoins, et ont instauré au fil des ans une relation de confiance, peuvent l'atteindre plus facilement et plus efficacement.

D'autre part, l'*outreaching*, autrement dit les démarches entreprises pour aller à la rencontre du groupe cible, constitue un autre facteur important. Les organisateurs se rendent compte qu'ils s'adressent à un groupe cible difficile à atteindre et qu'ils doivent entreprendre des actions pour trouver cette population et la convaincre de participer. Pendant la durée du projet aussi, ils doivent continuer à activer les participants pour qu'ils y prennent part. Les projets qui ne travaillent pas directement avec le groupe cible peuvent chercher, via des organisations partenaires, un intermédiaire ou point d'appui qui connaît le groupe cible, peut initier des contacts avec ce groupe et assurer le suivi. C'est une bonne manière de rendre le projet le plus accessible possible au groupe cible. Il doit être possible et souhaitable pour le groupe de prendre part au projet et il faut éliminer à cet effet certains obstacles qui l'en empêchent.

Plusieurs porteurs de projets mentionnent le fait que leur projet s'intègre dans *une approche plus large*, visant le bien-être et l'intégration des personnes. Ceci semble incontestablement constituer un facteur de succès dans la mesure où les problématiques des personnes illettrées dépassent souvent l'illettrisme et peuvent interférer avec l'apprentissage de la langue. Par ailleurs, cette approche intégrale permet d'avoir une meilleure connaissance des personnes et donc de mieux répondre à leurs besoins réels.

Les professionnels insistent également beaucoup sur la pédagogie utilisée. Les pédagogies les plus efficaces sont les *pédagogies actives*, qui laissent une grande place aux participants et partent de leurs besoins réels. Il est important de les considérer comme des adultes capables et possédant de nombreuses ressources. Il s'agit souvent d'un public dévalorisé et en perte de confiance. Il est donc primordial de viser à rendre confiance aux participants et à les responsabiliser tant dans leur rôle de parents que dans leur rôle de citoyens.

Enfin, plusieurs coordinateurs soulignent l'importance de *bons partenariats* pour garantir la réussite du projet. Ils ne disposent pas toujours des connaissances ou de l'expertise nécessaires et cherchent alors des organisations disposées à les soutenir. Il est important dans ce cas d'avoir une vue d'ensemble des moyens et des personnes disponibles autour de soi pour collaborer au projet.

8.3.3. Quels sont les obstacles à une meilleure efficience et efficacité?

8.3.3.1. Zone de tension entre ingrédients efficaces et moyens bpost

Lorsque nous confrontons les informations relatives aux projets aux ingrédients efficaces mentionnés dans la littérature pour éviter les retards de développement chez les enfants, nous constatons une zone de tension entre les deux. Les facteurs *intensité* et *durée* surtout, mis en avant dans la littérature, contrastent avec le financement restreint du Fonds. Il n'est pas possible, au vu des moyens limités alloués aux projets, de proposer une offre plusieurs fois par semaine et ce jusqu'en période préscolaire. Étant donné la problématique du groupe cible auquel les projets s'adressent, un travail intensif de longue durée s'impose si l'on veut réellement pouvoir changer quelque chose et prévenir la transmission intergénérationnelle de l'illettrisme et/ou de la pauvreté.

Les coordinateurs de projets pointent en outre l'importance d'une *approche intégrale*, ce qui ne se traduit pas toujours dans la mise en œuvre concrète. On formule des objectifs dans divers domaines (de développement) mais l'approche est souvent moins large.

La présence des ingrédients *approche pédagogique adéquate* et *travail en petits groupes* est plus difficile à déduire des dossiers de demande. Les coordinateurs disent, tant à la journée de dialogue que pendant l'enquête, trouver ces deux aspects importants, mais leur mise en œuvre concrète est moins claire.

Enfin, la littérature cite l'implication parentale comme un facteur fondamental pour éviter les retards scolaires chez les enfants. Ce critère a été spécifiquement formulé pour les programmes en centre qui s'adressent aux enfants. Étant donné que presque tous les projets accordent une place centrale aux parents, cet aspect a été intégré automatiquement.

Les moyens réduits alloués à un projet (max. 25.000 euros) ne donnent pas aux coordinateurs suffisamment de temps pour ancrer structurellement le projet au sein de l'organisation. Sans financement ultérieur, de nombreux projets s'étiolent à l'issue du soutien du Fonds. Étant donné les coûts élevés consentis pour leur lancement, les projets n'ont pas vraiment l'occasion d'être rentables. Une fois qu'un peu d'expérience et d'expertise sont acquises, le projet gagne en efficacité et les effets sont proportionnels à l'input fourni. Pour les organisations qui ont beaucoup investi dans l'élaboration d'un projet performant, il est dommage que juste au moment où il devient rentable, il ne puisse être poursuivi ou ne dispose d'aucune sécurité concernant son avenir.

La durée relativement courte des projets et l'insécurité concernant leur survie font aussi qu'il n'est pas possible d'offrir aux participants un soutien continu. L'ancrage du projet dans une organisation structurelle peut contribuer à ce que les participants continuent à être accompagnés au sein de l'organisation. Sinon, on court le risque que le groupe cible prenne part à un projet isolé et voie son soutien disparaître lorsque celui-ci s'achève. Si l'on veut vraiment avoir un impact et briser la transmission de la pauvreté générationnelle, il faudra travailler avec les familles de manière intensive, sur une longue durée.

8.3.3.2. Zone de tension entre importance partenariats - intervision et échange

Les coordinateurs affirment que les partenariats sont indispensables à la réussite du projet. La présence d'un réseau d'organisations autour de soi permet de rassembler l'expertise nécessaire pour mettre le projet au point. Bien qu'en recherchant des partenaires nécessaires dans le contexte local, beaucoup de projets opèrent seuls, isolés d'autres projets similaires. Même au sein des projets du Fonds, plusieurs organisations travaillent autour de la même thématique sans pour autant échanger leurs connaissances et se rencontrer. Apprendre les uns des autres pourrait augmenter l'efficacité de certains projets.

8.3.3.3. Positionnement sur l'échelle d'impact

Les projets se caractérisent souvent par l'absence de fondements empiriques et théoriques. Pour mettre en œuvre leur projet, les coordinateurs font essentiellement appel aux connaissances et à l'expertise des acteurs de terrain. Si le projet était étayé au moyen de la littérature scientifique, il serait possible de prouver que les efforts fournis dans la pratique auront un impact en théorie aussi.

Or, prouver l'efficacité d'un projet n'est possible qu'au travers d'une évaluation. Si la plupart des organisations prévoient une évaluation à la fin de leur projet, elles ne recourent pas à un cadre d'évaluation général. L'évaluation se résume en pratique à sonder les expériences et les effets chez les participants, les collaborateurs et les organisations partenaires. Une évaluation informelle de ce type ne permet pas de prouver l'effectivité d'un programme. Un fondement scientifique et une évaluation sérieuse du projet pourraient contribuer à son efficacité et à son effectivité.

8.4. Recommandations et scénarios pour l'avenir

8.4.1. Recommandations au niveau des projets

8.4.1.1. Vers une pratique 'evidence-based'

Comme évoqué, les projets soutenus ces trois dernières années par le Fonds de bpost pour l'Alphabétisation s'appuient essentiellement sur des 'practice-based evidence'. Les promoteurs de projets conçoivent avant tout leur projet à partir d'un besoin perçu – partant de l'action de leur organisation – dans le groupe cible et y investissent les moyens dont ils savent, sur base de leur propre expérience et expertise (leurs connaissances implicites), qu'ils sont efficaces. Les 'preuves' de l'efficacité de leurs interventions font cependant souvent défaut. Il est recommandé de développer cette 'force probante' à deux niveaux. D'une part, il est important de développer l'effectivité théorique: le projet peut-il s'appuyer sur un cadre explicatif indiquant pourquoi ce que l'on fait serait efficace? Outre un cadre théorique général, il faut aussi expliciter les ingrédients efficaces spécifiques. Il convient, d'autre part, de travailler aussi au renforcement de l'évaluation d'impact empirique. Les coordinateurs attachent de l'importance à l'évaluation de leur projet mais ne sont pas en mesure de faire une évaluation d'impact de leur projet.

Pour que les projets progressent sur le plan de la 'preuve' de l'efficacité de ce qu'ils proposent, il est donc important de chercher des indications sur l'efficacité de leur projet. Ils peuvent en puiser dans les théories sur les 'bonnes interventions' et les théories sur l'attachement parent-enfant, par exemple. Ils peuvent aussi tirer des leçons des résultats mesurés pour leur propre projet ou d'autres projets: la mesure de l'atteinte des objectifs formulés pour le projet ou les constats relatifs à la question de savoir si les changements souhaités par le projet ont effectivement eu lieu.

- ***Recommandation:** les coordinateurs peuvent apprendre beaucoup en matière d'efficacité de projets via les expériences d'autres projets (antérieurs). Raison pour laquelle il est important d'encourager et de faciliter la rencontre et l'intervision entre projets. La journée de dialogue, qui rassemble les coordinateurs de tous les projets soutenus, est un instrument intéressant à cet égard. Cette journée pourrait encore mieux prendre cet aspect en compte en encourageant l'échange entre les responsables de projets similaires (sur base de la typologie dans cette étude). Concrètement: les organisations qui travaillent autour d'un même thème (le plaisir de lire, par ex.) ou d'un même groupe cible (les instructeurs dans l'enseignement pour adultes) vont se concerter de manière plus intense et apprendre les uns des autres.*
- ***Recommandation:** pour évoluer vers des preuves claires que les projets sont efficaces, l'intervision accompagnée est également indiquée. Les collaborateurs de projets pourraient à cet effet – sous l'impulsion de, ou en collaboration avec des instances de recherche – collecter davantage d'informations sur le fondement théorique de leur projet ou étudier les réalisations des objectifs du projet dans la pratique. Ce type d'intervision accompagnée – dans le délai limité des projets – n'est pas impossible si on collabore par exemple avec des étudiants qui y consacrent leur travail de fin d'études. Cela pourrait se faire par projet ou cluster de projets.*

- ***Recommandation:** il semble très important de développer une culture professionnelle de l'évaluation, ce qui semble être très peu le cas. L'évaluation systématique du travail réalisé permettrait de valoriser les connaissances et compétences des travailleurs, de capitaliser le travail réalisé, de le faire connaître et peut-être même de le diffuser. Il est dès lors très important de créer des outils qui permettraient aux associations d'évaluer leur travail. Nous recommandons également au Fonds de réclamer aux promoteurs de projets une stratégie d'évaluation mûrement réfléchie et de la tester explicitement à l'issue du projet (pas seulement lors d'un rapport intermédiaire). Il semble indiqué d'affecter une partie du budget bpost à l'évaluation.*

8.4.1.2. Encourager les échanges et les collaborations entre organisations (non évidentes) concernées

L'aspect collaboration est présent dans de nombreux projets soutenus. Une collaboration entre différents types d'organisations est quasi évidente étant donné la nature de l'appel qui touche à différents domaines d'expertise: l'enseignement, le soutien éducatif, l'alphabétisation, la prévention, ... En général, les collaborations sont vécues comme positives par les collaborateurs de projets car elles augmentent l'assise et la portée des projets.

La collaboration dans le cadre de petits projets qui s'investissent dans l'alphabétisation préventive au sein de la famille n'est pas toujours évidente. Beaucoup de collaborations actuelles dépendent d'une seule personne de contact directe. En cas de disparition de ce contact, il n'y a en général pas d'engagement ancré ou durable. Il y a aussi le risque que ce soit surtout les acteurs (les écoles, par ex.) qui font déjà de l'alphabétisation familiale préventive qui veulent s'engager dans une collaboration. Ce qui est logique mais fait naître le risque d'une auto-sélection: les projets 'prêchent en terre connue' et n'atteignent pas de nouvelles organisations ou de nouveaux groupes cibles qui leur permettraient de faire une forte différence.

- ***Recommandation:** les coordinateurs de projets doivent être incités à tester continuellement de nouvelles collaborations et à les rendre structurelles. Les collaborations avec divers partenaires pourraient être davantage stimulées, afin d'atteindre de nouveaux groupes vulnérables. Dans le choix de partenaires de collaboration, l'aspect suivant intervient également: y a-t-il un partenaire subsidiaire de manière structurelle qui peut continuer le projet à l'issue du soutien de bpost?*

8.4.1.3. Encourager la transmissibilité

L'étude prouve que beaucoup de projets font de l'alphabétisation préventive dans le contexte familial de manière innovante. Ils développent et testent toutes sortes de méthodes, d'instruments et d'outils didactiques. Mais leur mise en application et leur diffusion future surtout risquent de disparaître avec l'arrêt du soutien du Fonds. Pourtant, de nombreux projets ne semblent pas liés à une période ou une région précise et sont donc transmissibles, ce dont les promoteurs de projets sont convaincus. L'activation de cette transmissibilité demande toutefois un autre type d'effort de la part des collaborateurs, des efforts qui seront souvent perçus comme moins novateurs.

- ***Recommandation:** il pourrait être intéressant que certains projets ayant particulièrement bien fonctionné puissent servir d'exemples; il serait demandé aux nouveaux projets de réutiliser le matériel ou la pédagogie mise en place par ces 'projets-modèles'. Des projets intéressants qui travaillent sur un thème ou avec un groupe cible récurrent (stimulation de la lecture au moyen*

d'une valise d'histoires) peuvent dans cette optique être encouragés à travailler à la transmissibilité. Cela peut se faire par exemple en décrivant le déroulement du projet dans un scénario. Il est également très important de créer des réseaux, de permettre aux associations de faire connaître leur travail, de diffuser le matériel ou l'approche pédagogique. Ici aussi la Fondation Roi Baudouin pourrait jouer un rôle important.

- *Recommandation: les promoteurs doivent être soutenus pour que dans le courant du projet déjà, ils cherchent d'éventuels financements futurs. En s'y prenant tôt, on s'assure que le 'subside de lancement' du Fonds continue à être rentable même après l'arrêt du soutien du Fonds. Cela augmenterait le ratio input/output (efficience) des projets.*

8.4.1.4. Encourager la continuité et l'intégralité

Un ingrédient efficace pour des interventions préventives dans le contexte familial est le souci de continuité et d'intégralité. Par continuité, on entend que les projets ne peuvent pas uniquement intervenir un court moment dans la phase de vie de l'enfant ou du parent, mais qu'une intervention de longue durée porte plus de fruits. L'intégralité implique une approche qui ne vise pas une seule facette (par ex. compétence langagière) mais plusieurs domaines d'apprentissage et de vie. Le lien entre ces domaines devient aussi plus clair et plus fonctionnel.

- *Recommandation: le jury doit tenir compte de la mesure dans laquelle un projet s'inscrit dans une ligne continue de soutien aux familles du groupe cible. Un projet doit faire en sorte que l'accompagnement ne s'arrête pas subitement et ne crée pas de 'loose ends' dans la prévention. Cela implique un souci explicite d'orientation, d'insertion, de connexion avec d'autres acteurs, des trajets, ...*

8.4.1.5. Encourager la mesure des effets

La mesure et la réflexion sur les effets des projets est un des plus grands défis pour les projets qui travaillent autour de l'alphabétisation familiale préventive. Beaucoup d'organisations ne peuvent pour ainsi dire pas évaluer les effets de leur projet. De plus, il y a peu de suivi à long terme des personnes qui ont bénéficié du projet. Les impacts et effets évalués sont donc plutôt des effets à court terme. L'évaluation par les collaborateurs de projets se base actuellement surtout sur le feedback informel des participants (en rapport avec leur satisfaction). Lorsque des effets sont décrits, c'est surtout chez les parents participants et moins chez les enfants auxquels le projet s'adresse.

Les promoteurs de projets manquent de connaissances sur la mise en place d'une évaluation et d'instruments concrets permettant de répertorier les effets chez les enfants ou de trouver des preuves d'effets (à long terme). Ils soulignent aussi qu'ils ne disposent pas du temps et des moyens nécessaires pour exploiter ces instruments.

- *Recommandation: le Fonds devrait accompagner les projets dans leur tentative de répondre à la question: 'Comment pouvons-nous mesurer les effets de ce projet?'. C'est possible en fournissant des instruments permettant de mesurer ce qu'on appelle les 'effets doux' du projet. Le partage de références intéressantes (rapports de projets qui ont déjà procédé à semblable mesure d'impact) est également intéressant. La journée de dialogue peut jouer un rôle important à cet égard.*
- *Recommandation: bpost pourrait peut-être financer en partie la Fondation Roi Baudouin pour qu'elle joue un rôle de monitoring (évaluation de la qualité, de la mise en œuvre, ...), crée des outils d'évaluation, des systèmes d'échanges entre associations.*

8.4.2. Scénarios pour l'avenir

Dans cette partie, nous commentons deux scénarios du futur. Ce sont des concrétisations d'un système adapté d'attribution des moyens de financement.

8.4.2.1. Scénario 1: appel similaire avec focus sur la langue et l'ancrage

Appel

- L'appel du Fonds reste similaire à l'appel actuel. On donne toujours la priorité à des projets pilotes innovants axés sur l'alphabétisation préventive dans le contexte familial. Il peut s'agir de projets qui veulent atteindre un groupe spécifique ou de projets visant plusieurs groupes. Nous suggérons cependant, sur base des constats décrits ci-dessus, de mettre l'accent sur deux aspects.

Concrétisation

- On pourrait davantage mettre l'accent sur la langue et les compétences langagières. Pour le moment, cet accent a été un peu relégué au second plan au profit d'autres éléments, tels que la relation parent-école, l'attachement parent-enfant,... En mettant l'accent sur la langue et les compétences langagières (surtout l'illettrisme et le retard de langage), on reste non seulement fidèle à l'origine de l'appel, mais on souligne aussi plus fermement qu'un retard langagier entraîne automatiquement un retard dans d'autres domaines d'apprentissage et de vie. Il est important ce faisant de ne pas s'intéresser uniquement aux enfants et aux parents qui viennent d'un autre pays ou d'une autre culture et qui doivent encore apprendre les langues nationales de Belgique. L'illettrisme dans sa propre langue maternelle (néerlandais en Flandre, français en Wallonie et allemand dans la Communauté germanophone) reste une problématique importante.
- On pourrait aussi davantage mettre l'accent sur l'ancrage des projets dans des organisations structurelles existantes (axées sur les familles). On garantit de cette manière que le matériel du projet soit rentable à long terme, même après l'arrêt du soutien du Fonds. Ainsi, les acteurs du secteur de l'alphabétisation peuvent être encouragés à s'engager dans une collaboration avec des acteurs du secteur de la famille/du soutien éducatif et du travail d'animation socioculturel pour élaborer un parcours plus intégral pour les familles et atteindre les groupes cibles. Dans le dossier de demande, il faudrait que ressorte clairement la forme que cette collaboration recevra (orientation, insertion, trajets, connexion avec d'autres acteurs, maintien de la collaboration à l'issue du projet,...) et la manière dont l'élément langagier est pris en compte dans cette collaboration.
- Il faudrait en outre peaufiner les critères de demande et de sélection: les organisations doivent dès le départ s'investir dans un vaste cadre d'évaluation, consacrer plus d'attention au fondement théorique, améliorer la transmissibilité,...

8.4.2.2. Scénario 2: moins de projets, plus de focus sur les risques et le long terme

Appel

- Ce deuxième scénario modifie davantage le système actuel. On donne la priorité aux projets qui sortent des sentiers battus, qui vont à la rencontre de nouveaux groupes, non atteints, ou qui, du contexte où ils se trouvent, doivent vaincre de nombreux obstacles. Ces projets seraient donc explicitement innovants sur le plan de la portée ou de l'approche, mais de ce fait aussi risqués; autrement dit, ce ne sont pas des projets dont le succès est garanti. Les efforts supplémentaires qui s'imposent aux collaborateurs et aux partenaires du projet légitiment un financement par projet plus élevé et un dossier de demande plus élaboré.

Concrétisation

- Pour la sélection de ces projets, il est important que les demandeurs indiquent dans leur dossier quels nouveaux groupes ils souhaitent atteindre, comment ils ont l'intention de s'y prendre et sur quels points leur projet est risqué (objectif, groupe cible, contexte,...). Il convient que les instances demandeuses soient convaincantes quant à l'approche proposée pour réduire ces risques (durée et intensité du projet, pédagogie adaptée, usage de preuves et de théories existantes,...).
- Un autre critère de sélection important est la prise en compte de la mesure avec laquelle on travaille avec des ingrédients qui se sont avérés efficaces pour l'alphabétisation familiale préventive. En d'autres mots, existe-t-il une vision forte de l'approche préventive de l'illettrisme et les efforts consentis pour réduire les risques sont-ils suffisants?
- Le choix de 'projets risqués avec une approche convaincante de réduction des risques' requiert l'introduction d'un système d'attribution un peu adapté (un formulaire de demande adapté, d'autres critères de sélection pour le jury, ...). Comme déjà signalé, il semble également important dans ce scénario de consacrer le budget total à moins de projets afin de pouvoir prévoir un financement plus solide par projet. Nous partons du principe que de tels projets devraient pouvoir disposer pendant leur durée d'au moins un collaborateur à plein temps ou à trois-quarts temps. En cas de maintien du budget total actuel de 250.000 euros par an, l'on pourrait soutenir quatre à six projets par an (quatre projets recevraient un soutien annuel de 56.000 euros ou six projets recevraient un soutien annuel de 37.500 euros, selon que les projets souhaitent engager un travailleur à temps plein ou à $\frac{3}{4}$ temps).
- On pourrait en outre réglementer les parts consacrées aux frais de personnel et aux frais de fonctionnement (par ex. maximum 75% du budget pour couvrir les frais de personnel). On peut aussi partir du principe que l'organisation demandeuse peut aussi investir une partie dans les frais de personnel (cofinancement) afin d'augmenter son implication dans le projet.
- Il est également recommandé de ne pas financer les plus grands projets pour une seule année, mais de prévoir une ligne de financement fixe pour deux ans. En subsidiant chaque année quatre projets, on peut récompenser chaque année deux nouveaux projets (cf. schéma ci-dessous). En subsidiant chaque année six projets, on peut récompenser chaque année trois nouveaux projets.

Tableau 8.2 *Présentation modèle de financement scénario 2*

	Année 1	Année 2	Année 3	Année 4	Année 5
Projet 1	56.000 euro	56.000 euro	→		
Projet 2	56.000 euro	56.000 euro	→		
Projet 3		56.000 euro	56.000 euro	→	
Projet 4		56.000 euro	56.000 euro	→	
Projet 5			56.000 euro	56.000 euro	→
Projet 6			56.000 euro	56.000 euro	→
TOTAL	112.000 euro	224.000 euro	224.000 euro	...	...

ANNEXES



Annexe 1: Liste des personnes interviewées

Nom de l'interviewé	Projet	Organisation	Date de l'interview	Par téléphone (T) / In situ (IS)	NL / FR
Sabien Verkinderen	Recht op boeken	Katho	28/11/ 2011	T	NL
Lea David	Van A tot Z	De Vaartkapoen	28/11/ 2011	T	NL
Mieke Blancke	Het delen van good practices	Brugfiguren project Stad Gent	6 /12/ 2011	T	NL
Lieven Verlinde	- Met het schaap in de rugzak - Het verhaal van (h) echte banden	Buurtwerk 't Lampeke	6 /12/ 2011	T	NL
Jan Dooms	Onderwijs-Ouderwijs	Integratiedienst Stad Aalst	12 /12/ 2011	T	NL
Christel Immegeers	Samen met mama, papa, oma en opa op weg naar school	Integratiedienst Gemeente Zele	12 /12/ 2011	T	NL
Christel Immegeers Anja Copejans Ludo De Wilde 2 mamans	Samen met mama, papa, oma en opa op weg naar school	Integratiedienst Gemeente Zele	25 /01/ 2012	IS	NL
Lea David 1 collaboratrice 1 maman	Van A tot Z	De Vaartkapoen	1 /02/ 2012	IS	NL
Tania Van Acker	Boekenboot	Stichting Lezen	12 /12/ 2011	T	NL
Joke Drijkoningen	Ook laaggeletterde ouders in (inter)actie	CTO	15 /12/ 2011	IS	NL
Els Denissen	De klik naar leren ...	CBE - Open School Antwerpen	20 /12/ 2011	T	NL
Rein De Smet	Bij de bureu	luxemburg vzw	21 /12/ 2011	T	NL
Inge Vandebeeck	Gezinsleren	Stad Hasselt	9 /12/ 2011	T	NL
Geert Nuijten	Leeskriebels	Stad Roeselare	3 /02/ 2012	T	NL
Reyhan Kizilmese 1 collaboratrice	Boekenboot	Inloopteam De ploeg Gent	9 /02/ 2012	IS	NL
Saadia El Soudani, Nele Verspreet, 5 mamans	Boekenboot	Inloopteam Pothoek Antwerpen	28/02/ 2012	IS	NL

Nom de l'interviewé	Projet	Organisation	Date de l'interview	Par téléphone (T) / In situ (IS)	NL / FR
Nathalie Fagan	Parent-école: ensemble pour réussir la scolarité de l'enfant	Asbl Réussir à l'école	17/11/2011	T	FR
Rosana Notte	Parents et enfants: 2 mains sur le cartable	Asbl Au Four et Au Moulin	24/11/2011	T	FR
Delphine Charlier & Geneviève Wautier	Parents parleurs, apprenants acteurs, enfants lecteurs	Asbl Lire et Écrire Brabant wallon	17/11/2011 (coordinatrices du projet) 23/01/2012 (coordinatrices du projet + participants)	T IS	FR
Sabine Dupont Marianne Tinant	Moi, à l'école de maman	Asbl La Bobine	1/12/2011 (coordinatrice du projet) 6/02/2012 (coordinatrice pédagogique + participants)	T IS	FR
Isaline Hutereau Marie Nyssens	Du 'café parents' aux 'sacs à lire' : agir ensemble et précocement pour une meilleure scolarité des enfants	Crèche Atout Couleur	15/11/2011 (directrice de la crèche) 12/01/2012 (pédagogue coordinatrice du projet)	T T	FR
Virginie Desmet	Alpha familiale en bibliothèque	Asbl Lire et Écrire Hainaut occidental	5/12/2011	T	FR
Michèle Simon	'Dyna-mots', une énergie renouvelable au quotidien	Asbl Form'Anim	15/11/2011	T	FR
Fabienne Laterza	Mon enfant, son développement, sa scolarité, ... l'alphabétisation à l'école pour des mamans pleines de ressources qui vont à la découverte des maternelles	Asbl Éclat de Rire	24/11/2011 13/02/2012	T T	FR

Annexe 2: Liste de questions pour l'enquête par questionnaire

1. POINT DE DÉPART / IDÉE / STRUCTURE DU PROJET

- Pouvez-vous expliquer comment l'idée de votre projet est née?
 - Vis-à-vis des usagers:
 - Y avait-il un besoin concret? Était-ce latent ou explicite?
 - Y avait-il une demande concrète? Était-ce latent ou explicite?
 - Y avait-il une raison spécifique?
 - Vis-à-vis de l'organisation:
 - Avez-vous utilisé des idées qui proviennent d'autres organisations? D'autres projets? De la littérature?
 - Lesquels? Éventuellement dans d'autres secteurs?
 - National ou international?
 - Votre projet est-il comparable à d'autre(s) projet(s)? Le(s)quel(s)?
- Structure théorique
 - Avez-vous conçu votre projet sur base d'une théorie (scientifique) ou sur base de résultats de recherche?
 - Si oui, la (les)quelle (s)?
 - Si non, votre projet se base-t-il sur votre propre expérience et/ou conceptions? Pouvez-vous décrire cette expérience et/ou ces conceptions?
 - Possédez-vous des connaissances théoriques dans le domaine de votre projet?

2. INTÉGRATION DU PROJET

- Votre projet faisait-il partie d'un projet ou d'une intervention plus large?
 - Si oui, décrivez-le/la.
- Partenaires
 - Qui étaient les acteurs, les organisations, les intervenants impliqués dans le projet?

3. OBJECTIFS DU PROJET

- Quels sont les objectifs de votre projet?
Cochez les objectifs du projet dans cette liste:
 - Fournir des informations au groupe cible / public
 - Informations à propos de l'importance de l'éducation
 - Informations à propos de l'organisation et de la structure du système éducatif (écoles, écoles de devoirs, ...)
 - Informations à propos de l'organisation et de la structure des organisations impliquées dans l'éducation (ONE, ...)
 - Information à propos d'autres services
 - Enseigner des compétences personnelles au groupe cible
 - Compétences langagières (lire et écrire)
 - Stimulation langagière (utilisation du français)
 - Améliorer les compétences informatiques / l'alphabétisation digitale

- Changer les comportements, attitudes et processus d'apprentissage du groupe cible
 - Structurer l'apprentissage
 - Augmenter l'autonomie du groupe cible
 - Renforcer le bien-être, la confiance en soi, ... du groupe cible
 - Stimuler la lecture à voix haute/ la lecture devant d'autres personnes
 - Sensibiliser à l'importance de l'école
 - Impliquer les parents dans l'école et l'éducation de leurs enfants
 - Soutenir les parents par rapport à diverses facettes de l'éducation
 - Augmenter la participation au processus d'alphabétisation (p.ex. cours d'alphabétisation)
- Objectifs sociétaux / à visée sociale plus large
 - Apprendre via le contact avec d'autres personnes (apprentissage social)
 - Découvrir d'autres cultures (apprentissage interculturel)
 - Mobiliser les gens (action sociale)
 - Lutter contre la pauvreté
 - Briser l'isolement social
 - Elargir les réseaux des parents (cohésion sociale)
 - Améliorer certains contacts (p.ex. parents-école)
 - Favoriser la rencontre entre individus, former des réseaux
- Expérience
 - Votre organisation a-t-elle de l'expérience dans ce domaine pour mener à bien ces objectifs?
 - Si oui, quelle expérience?
- Intervenants
 - Quels intervenants (mis à part ceux de votre organisation) peuvent/doivent jouer un rôle dans la poursuite de ces objectifs?

4. IMPLÉMENTATION DU PROJET

- Comment avez-vous opérationnalisé votre projet?
 - Force de travail:
 - Nombre de professionnels?
 - Nombre de bénévoles?
 - Quelles sont les compétences dont ces professionnels ou bénévoles doivent faire preuve pour mener à bien ce projet?
 - Durée et étalement dans le temps? (un jour, plusieurs jours, ... répartis sur une semaine? Un mois? Plusieurs mois?)
 - Intensité? (une fois par semaine? Plusieurs fois par semaine? ...)
 - Localisation? (un seul endroit? Différents endroits dans un même quartier ou commune? Différentes communes? ...)
 - Quel matériel utilisez-vous? En quelle quantité?
- Quels sont les moyens de communication utilisés pour le projet?
 - Comment avez-vous attiré l'attention du groupe cible?
 - Avez-vous constitué le groupe à partir de personnes extérieures à votre organisation? (introduction du projet dans d'autres contextes que celui dans lequel vous travaillez habituellement)

5. PÉDAGOGIE DU PROJET

- Description de la pédagogie
 - Pouvez-vous décrire la pédagogie de votre projet? (p.ex.. visite à domicile, réunions de groupe, ...)
- Caractéristiques de la pédagogie
 - Approche participative: dans quelle mesure le groupe cible a-t-il été impliqué dans la mise en place et dans l'exécution du projet?
 - Approche intégrative: dans quelle mesure le projet touche-t-il à plusieurs aspects de la vie et de l'apprentissage du groupe cible?
 - Approche sensible à la culture (p.ex. travaillez-vous avec un médiateur interculturel? Avez-vous de l'expérience dans la pauvreté? ...)

6. GROUPE CIBLE DU PROJET

- Groupe cible
 - Qui était le public visé pour ce projet? Décrivez s'il s'agit de personnes ou de groupes déjà existants (familles, classes existantes...) ou s'il s'agit d'organisations.
 - Pourquoi avez-vous choisi ce groupe cible?
 - Le projet était-il principalement axé sur les enfants ou sur les parents?
 - Le groupe cible peut-il facilement être motivé pour participer au projet?
- Groupe réellement atteint
 - Dans quelle mesure le public atteint correspond-il au public escompté?
 - Combien de personnes/groupes/organisations ont été concernés par votre projet?
 - Décrivez les personnes / organisations qui ont été concernées :
 - Caractéristiques communes (mêmes demandes, mêmes problèmes, ...)
 - Caractéristiques démographiques (âge, sexe, ...)

7. EFFETS / CHANGEMENTS LIES AU PROJET

- Évaluation
 - Le projet ou les résultats du projet ont-ils été évalués? Si oui:
 - Décrivez concrètement le type d'évaluation
 - L'évaluation était-elle basée sur une collecte de données? Laquelle?
 - Décrivez les résultats de l'évaluation
 - A quel niveau avez-vous évalué le projet:
 - Évaluation au niveau de l'organisation? (développement, finance, coopération, ...)
 - Évaluation au niveau des participants? (nombre de participants, intensité de la participation, implication des participants, satisfaction des participants, ...)
 - Évaluation au niveau des objectifs du projet? (évaluation visant à déterminer si les objectifs fixés ont été atteints)
 - Évaluation de l'impact ou des effets du projet? (changements chez les participants en termes de compétences, de connaissances, d'attitudes, de réseau, de bien-être, ...)

- L'évaluation et les effets du projet étaient-ils programmés dès la mise en place de celui-ci?
- Quelle est la balance / le ratio entre les inputs (en termes de temps et de ressources) et les outputs / effets du projet?
- Effets / changements
 - Avez-vous pu constater des changements auprès du groupe cible grâce à ce projet? En d'autres termes, y a-t-il des changements/effets auprès du groupe cible qui ne peuvent pas être constatés chez des personnes qui n'ont pas participé au projet?
 - Décrivez les changements que vous avez observés aussi concrètement que possible (p.ex. qu'est-ce que les parents ont appris pour eux-mêmes et pour leurs enfants? Un plus grand nombre d'enfants réussit-il à l'école grâce au projet?)
 - Quels sont les éventuels changements / effets à court terme?
 - Quels sont les éventuels changements / effets à *long terme*?
 - Sur quels éléments le projet a-t-il le plus d'impact? (les parents, les enfants, la relation entre les 2, ...)
 - Comment pouvez-vous lier ces effets au projet / aux composants du projet? Y a-t-il vraiment un lien de causalité?
 - Comment peut-on rendre ces effets permanents?
- Qualité
 - Avez-vous défini des critères de qualité pour ce projet?

8. POSSIBILITÉ DE TRANSFERT

- Est-il possible de **transférer** votre projet? (à un autre moment, dans un autre endroit, auprès d'autres organisations / secteurs, ...)
- Quelles **conditions matérielles, financières et organisationnelles** doivent être remplies pour rendre votre projet transférable?

9. FACTEURS DE SUCCÈS ET OBSTACLES

- Selon vous, quels sont les plus importants facteurs de succès pour des projets comme le vôtre?
 - Quels aspects du projet déterminent / sont responsables du succès du projet?
 - La réussite du projet est-elle liée à des critères minimaux?
 - Quelle est la durée idéale du projet pour obtenir les résultats escomptés?
 - Quel est le budget idéal pour obtenir les résultats escomptés?
 - Quels sont les obstacles les plus importants auxquels vous avez dû faire face en tant qu'organisateur du projet?

BIBLIOGRAPHIE

Allen, G. (2011). *Early Intervention: The Next Steps*, An Independent Report to Her Majesty's Government Graham. London: The Early Intervention Review Team.

Allen, G., Duncan Smith, H. (2008). *Early Intervention: Good Parents, Great Kids, Better Citizens*. London: Centre for Social Justice and Smith Institute.

Andrews, D.A., Zinger, I., Hoge, R.I., Bonta, J., Gendreau, P., Cullen, F.T. (1990), Does correctional treatment work? A clinically relevant and psychologically informed meta-analysis, *Criminology*, 28, p.369-417.

Baart, A. (2004). *Een theorie van de presentie*. Utrecht: Lemma.

Baert, H., Droogmans, A. (2010). *Bind-kracht door basisschakelmethodek. Een opstap in armoedebestrijding*, Leuven: Lannoo Campus.

Barnett, W., Schulman, K., Shore, R. (2004). *Class size: What's the best fit?* New Brunswick, NJ: NIEER.

Berg-le Clerq, T. & Kalsbeek, A. (2011). *Wat werkt in multiprobleemgezinnen?* Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.

Blok, H., Fukkink, R., Gebhardt, E., Leseman, P. (2005). The relevance of delivery mode and other program characteristics for the effectiveness of early childhood intervention, *International Journal of Behavioral Development*, 29 (1), p.35-47.

Bogaert, N., Devlieghere, J., Hacquebord, H., Rijkers, J., Timmermans, S., Verhallen, M. (2008). *Aan het werk! Adviezen ter verbetering van functionele leesvaardigheid in het onderwijs*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

Borghans, L., Duckworth, A. L., Heckman, J., ter Weel, B. (2008). The Economics and Psychology of Personality Traits, *Journal of Human Resources* 43 (4), p. 972-1059.

Cunha, F., Heckman, J., Lochner, L. & Masterov, D. (2006), Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation, in Hanushek E. & Welch F. (eds.), *Handbook of the Economics of Education*, Amsterdam: North Holland, p.697-805.

Dawe, S., Harnett, P., Frye, S. (2008). Improving outcomes for children living in families with parental substance misuse: What do we know and what should we do, *Child abuse prevention issues*, 29, Melbourne: Australian Institute of Family Studies.

De Broucker, P., Lavallée, L. (1998). Réussir dans la vie: l'influence de la scolarité des parents, *Revue trimestrielle de l'éducation*, 5(1), pp. 22-28.

De Meyer, I., Warlop, N. (2010). *Leesvaardigheid van 15-jarigen in Vlaanderen. De eerste resultaten van Pisa 2009*. Brussel: Vlaams Ministerie Onderwijs en Vorming.

D'Haenens, L., Vandoninck, S. (reds.) (2012). *Kids Online: Vaardigheden, kansen en risico's van kinderen en jongeren op het internet*. Gent: Academia Press.

D'hertefelt, G., Drijkoningen, J., Van Thillo, W., Vermeersch L., Vienne, M. (2007). *Studie naar de haalbaarheid van een doelmatig gebruik van een screeningsinstrument voor geletterdheid*. Leuven/Mechelen: Centrum voor Taal en Onderwijs (K.U.Leuven), Hoger Instituut voor de Arbeid (K.U.Leuven) en Vlaams Ondersteuningscentrum voor de Basiseducatie.

Dochy, F., & Nickmans, G. (2005). *Competentiegericht opleiden en toetsen. Theorie en praktijk van flexibel leren*. Utrecht: Lemma.

Driessens K. & Van Regenmortel T. (2010). *Bind-Kracht in organisaties*, Leuven: Lannoo Campus.

Driessens, K., Van Regenmortel, T., Vansevenant, K. (2008). *Bind-Kracht in armoede. Krachtgerichte hulpverlening in dialoog*, Leuven: Lannoo Campus.

Ezell, M., Spath, R., Zeira, A., Canali, C., Fernandez, E., Thoburn, J., Vecchiato, T. (2011). An international classification system for child welfare programs, *Children and Youth Services Review*, 33, 1847-1854.

Frede, E. (1995). The role of program quality in producing early childhood program benefits, *The Future of Children*, 5 (3), p.115-132.

Fryer, R. & Levitt, S. (2006). *Testing for Racial Differences in the Mental Ability of Young Children*. Harvard: Working paper, Harvard University.

Geenen, G., Corveleyn, J. (2011). *Helpende handen. Gehechtheid bij kwetsbare ouders en kinderen*. Leuven: Lannoo Campus.

Goffinet, S.-A. & Van Damme, D. (1990). *Functioneel analfabetisme in België*. Brussel: Unesco institute for Education in Hamburg/Koning Boudewijnstichting.

Gorey, K.M. (2001). Early childhood education: A meta-analytic affirmation of the short- and long-term benefits of educational opportunity, *School Psychology Quarterly*, 16(1), p.9-30.

Groenez, S. (2006). Gekregen of verdiend? Ongelijkheid op school: omvang, oorzaken en gevolgen, in: Cre J. (red.), *Gokken op de toekomst*, Mechelen: Wolters Plantyn, p.11-31.

Groenez, S. & De Blander, R. (2010). The dynamics of skill formation: evidence from a Flemish cohort study, *Longitudinal and life course studies*, 1 (3).

Groenez, S., Nicaise, I. & De Rick, K. (2009). De ongelijke weg door het onderwijs, in Vanderleyden L., Callens M. & Noppe J., *De sociale staat van Vlaanderen 2009*, Studiedienst van de Vlaamse regering, Sint-Niklaas: Room, p.33-67.

Harskamp, E. (2004). Mise en oeuvre van vroege educatieve interventies, in: P. Leseman & A. Van der Leij (Eds.), *Educatie in de voor- en vroegschoolse periode*, Baarn: HB Uitgevers, p.148-162.

Heckman, J. (2008). *Schools, skills and synapses*, IZA Discussion Paper No.3515, Bonn: Institute for the Study of Labor.

Heckman, J., Malofeeva, L., Pinto, R., Savelyev, P. (2010a). Understanding the Mechanisms Through Which an Influential Early Childhood Program Boosted Adult Outcomes, *Unpublished manuscript University of Chicago Department of Economics*, 98(2), p.1-40.

Heckman, J., Moon, S. H., Pinto, R., Savelyev, P., Yavitz, A. (2010b). *A new cost-benefit and rate of return analysis for the Perry Preschool program: A summary*, IZA Discussion Paper No. 17, Bonn: Institute for the Study of Labor.

Hermanns, J. (2002). Wat werkt in de gezinsvoogdij?, *Justitiële verkenningen*, 28 (9), p.50-61.

Hirtt, N., Nicaise, I. & De Zutter, D. (2007). *De school van de ongelijkheid*, Berchem: EPO, 171p.

Houtveen. A.A.M. & Van der Velde, V., m.m.v. Van Niekerk, J.C.A. (2011). *Opbrengst van taalbeleid: Eindrapportage pilots taalbeleid onderwijsachterstanden*, Utrecht: Hogeschool Utrecht/Zuidam en Uithof Utrecht BV.

Huis van het Kind (2011a), *Ontdek het huis van het kind*, <http://www.huizenvanhetkind.be/hk/decreet.html>

Huis van het Kind (2011b). Concepttekst organisatie van de preventieve gezinsondersteuning, <http://www.huizenvanhetkind.be/hk/decreet.html>

Joos, S., Moons, C., Verhelst, M. (2011). *Taalstimulering en meertaligheid bij kinderen van 0 tot 6 jaar*, <http://www.kindengezin.be/img/taal-en-meertaligheid.pdf>

Knudsen, E., Heckman, J., Cameron, J., Shonkoff, J. (2006). Economic, Neurobiological, and Behavioral Aspects on Building America's Future Workforce, *Proceedings of the National Academy of Sciences* 103(27), p.10155-10162.

Konijn, C. (2006). Allemaal een beetje verantwoordelijk. Verwarrend overheidsbeleid rond casemanagement multiprobleemgezinnen, *Sozio*, 71, p.14-21.

Laevers, F., van Sanden, P., Vercruysse, T. (1992). *Basisboek voor een ervaringsgerichte kleuterpraktijk*, Leuven: CEGO.

Ledoux, G., Van der Veen, I., Veen, A. (2005). *Incidentele doelgroepbeleerlingen in Zoetermeer: De tussengroepen. Analyse en advies voor VVE-beleid*, Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Leseman, P. (2002). *Early childhood education and care for children from low income or minority backgrounds: A paper for discussion at the OECD Oslo Workshop, June 6-7, 2002*, Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Leseman, P. (2002). *Onderzoek in de voor- en vroegschoolse periode: trends en nieuwe vragen*, Den Haag: NWO/PROO.

Leseman, P., Blok, H. (2004). Effectiviteit van voor- en vroegschoolse educatie, in: P. Leseman & A. Van der Leij (Eds.), *Educatie in de voor- en vroegschoolse periode*. Baarn: HB Uitgevers, p.133-147.

Leseman, P., Otter, M., Blok, H., Deckers, P. (1998), Effecten van voor- en vroegschoolse educatieve centrumprogramma's: Een meta-analyse van studies gepubliceerd tussen 1985 en 1996, *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs*, 14 (3), p.134-154.

Mayo, A., Leseman, P. (2007). *Off to a good start? Vocabulary development and differences in characteristics of early family and classroom experiences of children from native-Dutch speaking and ethnic minority families in the Netherlands*, Utrecht: Langeveld Instituut.

Mutsaers, K., Zoon, M., de Baat, M. (2012). *Wat werkt bij onderwijsachterstanden?* Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.

Nap-Kolhoff, E., Van Schilt-Mol, T., Simons, M., Sontag, L., Van Steensel, R., Vallen, T. (2008). *VVE onder de loep: Een studie naar de uitvoering en effectiviteit van voor- en vroegschoolse educatieve programma's*. Tilburg: IVA.

Nelson, C. (2000). The Neurobiological Bases of Early Intervention. In Shonkoff J. and Meisels S. (eds.). *Handbook of Early Child Intervention*, p. 204-227.

Nicaise, I. (2001), Onderwijs en armoedebestrijding: op zoek naar een nieuwe adem. in: Vranken J., Geldof D., Van Menxel G., Van Ouytsel J. (red.), *Armoede en sociale uitsluiting - Jaarboek 2001*. Leuven: Acco, p.223-242.

Nicaise, I. (red.) (2000). *The right to learn. Educational strategies for socially excluded youth in Europe*. Bristol, The Policy Press.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.), Newbury Park, CA: Sage.

Patton, M.Q. (1997). *How to use qualitative methods in evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Phillips, D., Mekos, D., Scarr, S., McCartney, K., Abbott-Shim, M. (2000). Within and beyond the classroom door: Assessing quality in child care centers, *Early Childhood Research Quarterly*, 15 (4), p.475-496.

Ramey, C., Ramey, S. (1998). Early intervention and early experience. *American Psychologist*, 53 (2), p.109-120.

Reijmers, E., Cottyn, L., Faes, M. (2005). *Spelen met werkelijkheden. Systeemtheoretische psychotherapie met kinderen en jongeren*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum, 200p.

Rober, P. (2002). *Samen in therapie: gezinstherapie als dialoog*. Leuven: Acco, 197p.

Robin, K., Frede, E., Barnett, W. (2006). *Is more better? The effects of full-day vs. half-day preschool on early school achievement*. New Brunswick, NJ: NIEER.

Schechter, C., Bye, B. (2007). Preliminary evidence for the impact of mixed-income preschools on low-income children's language growth, *Early Childhood Research Quarterly*, 22, p.137-146.

Snow, C.E., Tabors, P. (1996). Intergenerational transfer of literacy, in L.A. Benjamin & Lord (Eds.), *Family literacy: directions in research and implications for practice* (pp. 73-79). Washington: U.S. Department of Education.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Stoep, J., Verhoeven, J. (2000). *Stimulering van beginnende geletterdheid bij kleuters uit risicogroepen*. Amersfoort: Garant.

Stroobants, J., Bouckaert, G. (2011). *Efficiëntie meten in de publieke sector. Methodologieën en toepassingen op lokale besturen*. Leuven: Instituut voor de Overheid.

Tijskens, E., Petre, B. (2010). *Rapport exploratoire sur les vingt projets sélectionnés par le Fonds de bpost pour l'Alphabétisation en 2009, en vue de la préparation des rencontres du 8 septembre 2010*. Bruxelles: Fondation Roi Baudouin - bpost.

Van Damme, D. (2000), 'Multiple geletterdheden', in Berenst, J., Hacquebord, H. & van der Schaaf, N. (red.). *Nieuwe geletterdheid, nieuwe leerwegen?* Delft/Groningen: Eburon/Reading Association in the Netherlands.

Van Damme, D., Van de Poele, L., Verhasselt, E. (1997). *Hoe geletterd/ gecijferd is Vlaanderen? Functionele taal- en rekenvaardigheden van Vlamingen in internationaal perspectief*. Leuven: Garant.

Van den Bruel, B., Blancke, E. (2010). *Evaluatie van het decreet opvoedingsondersteuning*, Brussel: Beleidsteam preventieve gezinsondersteuning, Kind en Gezin

Van der Kamp, M. (1997). European traditions in literacy research and measurement, in A.C. Tuijnman, I.S. Kirsch, & D.A. Wagner (Eds.) (139-162). *Adult basic skills: Innovations in measurement and policy analysis (Series on Literacy Research, Policy and Practice)*. Cresskill: Hampton Press, Inc, OECD and National Center on Adult Literacy University of Pennsylvania.

Van der Steege, M. (2009). Multiprobleemgezinnen, in: *Handboek kinderen & adolescenten*, Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

Van der Vegt, A., Schonewille, B. (2008). Voorzieningen voor kinderen van 0-4 jaar. Stand van zaken en actuele ontwikkelingen. Utrecht/Amsterdam: Sardes.

Van Regenmortel T. (2009). Empowerment als uitdagend kader voor sociale inclusie en moderne zorg, *Journal of Social Intervention: Theory and Practice*, 18, (4), p.22-42.

Van Steensel, R. (2006). *Voor- en vroegschoolse stimuleringsactiviteiten en ontwikkeling van geletterdheid*. Amsterdam: Aksant, 234p.

Van Yperen, T. (2003). *Resultaten in de jeugdzorg: begrippen, maatstaven en methoden*, Utrecht: Nederlands Instituut voor Zorg en Welzijn (NIZW).

Van Yperen, T. (2010, red.). *55 vragen over effectiviteit. Antwoorden voor de jeugdzorg*, Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.

Van Yperen, T., Veerman J. (2008). *Handboek voor praktijkgestuurd effectonderzoek in de jeugdzorg*. Delft: Eburon academic publishers, 368p.

Vandeneijnde, C., Van Parys, A., Decrick, A. (2010). 'Basiseducatie'. *Gids sociaal-cultureel en educatief werk*. Mechelen: Kluwer.

Vanhoren, I., Kerkhof, J., Demeester, K., Matheus, N. (2003). *Trajectbenadering voor laaggeletterden in Vlaanderen*. Leuven/Gent: HIVA, Vakgroep Onderwijskunde Universiteit Gent.

Vause, A., Vermeersch, L., Eeman, L., Groenez, S. & Raemdonck, I. (2011). Comment réussir une approche préventive de l'illettrisme? Rapport de la journée de réflexion - Bruxelles 8 septembre 2011, <http://www.kbs-frb.be/event.aspx?id=288293>.

Venezky, L.R., Wagner, D.A. & Ciliberti, B.S. (eds.) (1990). *Toward Defining literacy*. Newark: International Redading Association.

Vermeersch, L., Vandenbroucke, A. (2009). *Het leren zoals het is... bij volwassenen met een geletterdheidsrisico*. Leuven: HIVA - Katholieke Universiteit Leuven.

Voets, S., Michielsens, L., Hertens, S. (2005). *Hink Stap Sprong. Een boek vol ontwikkeling en opvoeding*, Antwerpen: Garant.

White, K., Taylor, M., Moss, V. (1992). Does research support claims about the benefits of involving parents in early intervention programs? *Review of Educational Research*, 62(1), p.91-125.



Fondation
Roi Baudouin

Agir ensemble pour une société meilleure

Vous trouverez davantage
d'informations au sujet de nos projets,
de nos manifestations et
de nos publications sur www.kbs-frb.be.

Une lettre d'information électronique
vous tient au courant.

Vous pouvez adresser vos questions
à info@kbs-frb.be ou au 070-233 728.

Suivez-nous sur
Facebook | Twitter | YouTube

Fondation Roi Baudouin,
rue Brederode 21, B-1000 Bruxelles
02-511 18 40, fax 02-511 52 21

Les dons de 40 euros ou plus versés
sur notre compte
IBAN: BE10 0000 0000 0404
BIC: BPOTBEB1
sont fiscalement déductibles.

La Fondation Roi Baudouin est une fondation indépendante et pluraliste au service de la société. Nous voulons contribuer de manière durable à davantage de justice, de démocratie et de respect de la diversité. La Fondation a été créée en 1976, à l'occasion des 25 ans de règne du Roi Baudouin.

Pour avoir plus d'impact, nous combinons différentes méthodes de travail. Chaque année, la Fondation soutient quelque 1.500 projets et citoyens qui s'engagent pour une société meilleure. Nous organisons des débats sur d'importants thèmes sociétaux, nous partageons des connaissances et des résultats d'études dans des publications (gratuites) et nous stimulons la philanthropie. Nous travaillons en partenariat avec des ONG, des centres de recherche, des entreprises et d'autres fondations. Et nous accomplissons des missions à la demande des autorités.

En 2011, la Fondation Roi Baudouin a travaillé avec un budget de départ de 30 millions d'euros. À notre capital propre et à l'importante dotation de la Loterie Nationale viennent s'ajouter des Fonds de particuliers, d'associations et d'entreprises. La Fondation Roi Baudouin reçoit aussi des dons et des legs.

Le conseil d'administration de la Fondation Roi Baudouin définit les lignes de force et mène une politique transparente. Pour concrétiser celle-ci, il fait appel à 75 collaborateurs. La Fondation opère depuis Bruxelles, mais elle est active au niveau belge, européen et international. En Belgique, la Fondation gère des projets locaux, régionaux et fédéraux.

