



« MISSION IMPOSSIBLE ! »

Quelques considérations sur l'alphabétisation des personnes primo-arrivantes

Jacqueline Michaux
Lire et Écrire Bruxelles

Cet article analyse le volet linguistique du Parcours d'accueil pour primo-arrivants mis en place à Bruxelles, sur base de recommandations formulées par Lire et Écrire Bruxelles à partir des avis de différents opérateurs d'alphabétisation de la Région. Cette analyse est à mettre en perspective avec le caractère obligatoire de ce Parcours d'accueil qui sera probablement en application dans la Région de Bruxelles-Capitale dans le courant de l'année 2020.

En 2018, à la demande de pouvoirs publics (COCOF¹ - Cohésion sociale), Lire et Écrire Bruxelles a élaboré une série de recommandations concernant le volet linguistique² du « Parcours d'accueil pour primo-arrivants » dans la Région Bruxelles-Capitale³. Certaines recommandations ont été reçues favorablement par les pouvoirs publics, d'autres n'ont pas été retenues sans doute parce qu'elles concernaient également d'autres acteurs bruxellois, notamment les CPAS, ou tout simplement qu'elles n'ont pas semblé pertinentes aux yeux du commanditaire. Il nous semble intéressant de faire connaître les questionnements et les difficultés pointés en 2018 dans ces recommandations pour que chacun puisse en repérer les évolutions, positives ou négatives, au moment de la mise en œuvre du caractère obligatoire de ce Parcours⁴. De plus, les constats et inquiétudes exprimés par les acteurs de terrain dans le cadre de ces recommandations abordent des aspects de l'alphabétisation qui dépassent le seul Parcours d'accueil et pourraient donc être utiles à un public plus large.

.....

1 Pour ne pas alourdir la lecture, les acronymes sont explicités à la fin de l'article.

2 Le Parcours d'accueil pour primo-arrivants se compose d'un *volet primaire*, comprenant l'accueil proprement dit par un bureau d'accueil, un bilan social (notamment la connaissance du pays d'accueil) et un bilan linguistique ; et d'un *volet secondaire* par lequel, si le bilan social et le bilan linguistique ont mis en évidence des besoins en termes de formation spécifique, les primo-arrivants accèdent à des cours de français (suivant la filière alpha ou langue étrangère et les besoins, de 240h à 750h) et à des formations à la citoyenneté (50h).

3 Le statut de ces recommandations était cependant un peu confus, puisque c'est le CRACS qui réalise les évaluations annuelles du Parcours d'accueil pour primo-arrivants dans la Région de Bruxelles-Capitale et que Lire et Écrire Bruxelles n'est pas opérateur linguistique dans le cadre du Parcours d'accueil. Il semble que la demande initiale concernait avant tout la nomenclature des modules d'alphabétisation, mais sur ce sujet, les recommandations de Lire et Écrire Bruxelles n'ont pas été reprises ni lors de l'élaboration du décret de 2013 ni en 2018 lors de ces recommandations.

4 Prévue initialement en janvier 2020, la mise en application du caractère obligatoire du Parcours d'accueil a été reportée à une date non précisée (<https://www.lalibre.be/belgique/politique-belge/region-bruxelloise-le-parcours-d-accueil-des-primo-arrivants-ne-sera-pas-encore-obligatoire-le-1er-janvier-5da98bd3f20d5a264d06a03b>). Pour une analyse sur ce caractère obligatoire, voir CIRÉ (2019) Obligation du parcours d'accueil sur Bruxelles. L'aboutissement d'un long processus, juillet 2019. Disponible en ligne : <https://www.cire.be/obligation-du-parcours-daccueil-sur-bruxelles/>

Même si Lire et Écrire Bruxelles assume la responsabilité finale de ces recommandations, leur élaboration a été le fruit d'un travail concerté avec les différents opérateurs d'alphabétisation offrant des formations aux primo-arrivant.e.s⁵.

Les différents points abordés dans cette contribution reprennent les recommandations présentées aux pouvoirs publics mais reformulées sous forme d'analyse. Ils concernent les grandes catégories suivantes mises en évidence lors des rencontres mentionnées ci-dessus : le contexte général de vie des apprenant.e.s, les institutions d'accueil et d'aide sociale, les modèles de l'offre (niveau à atteindre, diversification de l'offre...), des aspects pédagogiques (approches pédagogiques, outils, évaluation...) et des difficultés –notamment administratives – des associations sur le terrain. Enfin, l'article se termine avec quelques questions concernant le caractère obligatoire du Parcours d'accueil et ses implications dans les formations.

1. Contexte de vie des primo-arrivant.e.s

POUR UNE APPROCHE PLUS INTÉGRALE DE L'ACCUEIL : LA PLACE DE L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE PARMIS LES FACTEURS D'ACCUEIL

Un parcours d'accueil devrait tendre avant tout à introduire la personne primo-arrivante dans la société et dans un territoire nouveau qu'elle découvre, à lui donner envie de connaître cette société et de s'y installer, de l'initier à sa langue, à ses particularités culturelles, ses styles de vie et, de façon générale, à son nouvel environnement social, culturel et géographique souvent très différent de ce qu'elle a connu auparavant. Il devrait également lui permettre d'accéder aux services sociaux, à un logement décent, à une école pour les enfants et de trouver un emploi digne correspondant aux attentes des personnes.

.....

⁵ Les opérateurs d'alphabétisation bruxellois qui ont accepté de contribuer à ce travail d'analyse sont : CEDAS, CLES-SAMPA, Partenariat Marconi, Tefo, SIMA, Entraide Bruxelles, Maison de Quartier Helmet. Ils ont participé à des entretiens individuels et à trois rencontres collectives réalisées en février et mars 2018. Dans cet article, ils sont désignés par le terme « opérateurs » mais, suivant les associations et les dates de réunion, ce sont des formatrices/teurs, responsables pédagogiques ou des coordinatrices/teurs qui y ont participé. Au total, une vingtaine d'acteurs de l'alphabétisation travaillant dans le cadre du Parcours d'accueil ont pu s'exprimer sur leurs pratiques et partager leurs préoccupations. Les citations (anonymes) et les données présentées dans cet article sont issues de ces rencontres. Des membres du CRACS ont participé à différents moments collectifs et apporté aussi des éléments importants. Les entretiens et les rencontres, de même que la formulation des recommandations, ont été réalisés grâce aux membres du service pédagogique de Lire et Écrire Bruxelles. Il faut noter qu'un opérateur n'a pas voulu ratifier le document final des recommandations.

⁶ Tineke STRIK et al. (2010) *INTEC Report 2010. Integration and Naturalisation tests: the new way to European Citizenship (A Comparative study in nine Member States on the national policies concerning integration and naturalisation tests and their effects on integration)*, Étude financée par le Fonds européen d'intégration, Université de Nijmegen, Pays-Bas. Disponible en ligne : http://ec.europa.eu/ewsi/UDRW/images/items/docl_21761_990694388.pdf

⁷ Philia THALGOTT (2017) « Avant-propos », *L'intégration linguistique des migrants adultes. Les enseignements de la recherche, version révisée*, p. 10. En ligne : <https://www.degruyter.com/viewbooktoc/product/472830>

⁸ Piet VAN AVERMAET (2015) « Les exigences linguistiques dans le cadre des politiques d'intégration en Europe, et plus particulièrement en Flandre », traduction Catherine Bastyns, *Journal de l'alpha 196 : Maîtrise de la langue et intégration*, 1^{er} trimestre 2015, Lire et Écrire.

Le bilan social du Parcours d'accueil prévoit d'informer les primo-arrivant.e-s sur les services sociaux existant, sur le pays, leurs droits et devoirs, mais pas de les accompagner dans leurs démarches.

De plus, en ce qui concerne l'apprentissage de la langue du pays d'accueil, de nombreuses études du Conseil de l'Europe ont montré que l'obtention d'un niveau de langue précis n'est pas un critère préalable à l'intégration des personnes primo-arrivantes. En 2012, « Le rapport INTEC (étude comparative des tests d'intégration et de naturalisation, et de leurs effets sur l'intégration dans neuf Etats membres de l'Union européenne⁶) s'avère également riche d'enseignements. Ce rapport insiste fortement sur le fait que la réussite de l'intégration repose sur bien d'autres facteurs que la connaissance de la langue et de la société (p.11) ». Ou encore : « Néanmoins, si les compétences en langue sont une composante importante de l'intégration, elles ne sauraient en être un préalable, puisque l'acquisition de compétences langagières constitue un processus qui se développe au long de la vie⁷. »

Pour Piet Avermaet, « il faut avant tout créer les conditions pour que la société soit plus réceptive, combattre les discriminations, garantir l'égalité des chances et le respect des droits humains, notamment le droit d'apprendre et de voir reconnaître ses compétences, y compris celles qui ont été acquises de manière informelle⁸ ».

Différents critères complémentaires devraient permettre de déterminer la mise en place d'un véritable processus d'accueil pour les primo-arrivant.e-s tels que l'élaboration progressive de projets – ou tout du moins de perspectives- par la personne elle-même ; le renforcement de sa confiance en soi pour oser communiquer et interagir dans son entourage ; l'acquisition de nouveaux savoirs sur la configuration de la ville et des lieux stratégiques ; le recours aux services

sociaux, administratifs, etc. ; la mise en place de certains mécanismes et automatismes d'apprentissages, notamment en langue ; le relevé des premiers constats et des observations interculturelles, etc. Ces variables sont plus révélatrices des possibilités d'intégration d'une personne que la réussite d'un test de langue souvent paralysant.

DES CONDITIONS DE VIE DÉFAVORABLES À L'APPRENTISSAGE

Le premier facteur qui conditionne la qualité des apprentissages des participant-e-s primo-arrivant-e-s concerne le contexte social, économique et psychologique dans lequel ils vivent au quotidien. Bien souvent leurs conditions de vie sont défavorables à tout apprentissage. Ils ou elles doivent faire face à des problèmes de santé (« ils attrapent la gale dans les centres où ils sont logés, ils ne veulent plus y aller »), au manque de places en crèche pour leurs jeunes enfants, à des conditions de logement difficiles (« dix personnes logées dans une seule pièce ! »), à des situations matérielles et économiques précaires et/ou à des incompréhensions culturelles (« ils ne voulaient pas d'une formatrice femme ! ») qui rendent difficile leur disponibilité physique et mentale pour suivre des cours d'alphabétisation. Des obligations administratives (renouvellement de la carte de séjour, par exemple) occasionnent des pressions supplémentaires souvent très mal vécues par les participant-e-s.

De plus, les personnes primo-arrivantes témoignent parfois de souffrances psychologiques dues aux événements vécus dans leur pays d'origine, lors de leur voyage vers la Belgique et/ou à leur arrivée. Les femmes et hommes en provenance de Syrie, par exemple, nombreux dans les formations en alphabétisation en 2018, ont souvent affronté des situations de guerre, de torture, des séparations douloureuses ou des décès de proches. Ces souffrances et les incertitudes dans lesquelles ils ou elles se trouvent impliquent souvent des difficultés à s'investir dans les apprentissages, à se concentrer ou à intégrer les nouvelles connaissances. Elles mettent également les formateurs et formatrices en difficulté car, même si un relais social est prévu dans les BAPA ou dans les associations concernées, ce sont souvent les formateurs et formatrices qui reçoivent leurs témoignages par la confiance qui s'instaure entre eux au quotidien.

D'une façon générale, des processus d'accueil économique, social, culturel devraient être soutenus bien avant le début des cours de langue, car trop de difficultés dans la vie quotidienne rend pratiquement impossible le développement de l'attention, la compréhension, la mémorisation ou la motivation nécessaire à tout apprentissage.

FORMATION CITOYENNE ET FORMATION LINGUISTIQUE : UNE MEILLEURE ARTICULATION

Le Parcours d'accueil prévoit un « volet citoyenneté » de 50 heures sur la connaissance du pays, des services sociaux et des institutions bruxelloises et belges. Les informations transmises nécessitent un français oral correspondant au niveau A2 du cadre européen des langues, niveau de langue que bien souvent les personnes qui intègrent le Parcours d'accueil en alphabétisation n'ont pas acquis et n'acquièrent souvent qu'après plusieurs années.

Il a donc été recommandé d'adapter le niveau de français de ces formations aux possibilités réelles de compréhension et d'expression orales des participant-e-s, voire de mettre en place des animations spécifiques et des supports didactiques adaptés à un public non scolarisé.

En outre, il est important d'offrir des formations citoyennes dans la langue des participant-e-s, pour permettre aux personnes primo-arrivantes d'exprimer leurs opinions, leurs points de vue et donc d'établir un véritable dialogue, y compris sur des sujets délicats (genre, par exemple). Si de telles formations dans des langues comprises par les personnes sont prévues et existent dans certains cas, elles sont insuffisantes faute de personnel formé et compte tenu de la diversité des langues.

Enfin, il a été suggéré de pouvoir intégrer tout ou partie de la formation citoyenne dans la formation linguistique, comme le prévoit d'ailleurs le décret. Aujourd'hui, de nombreuses associations proposent des outils pédagogiques, sous forme de mallettes et de démarches participatives, en vue d'expliquer les droits et l'accès au logement, à la sécurité sociale, à l'emploi, à l'éducation, etc. Ceci permet de faire le lien entre l'apprentissage de la langue et les véritables besoins des participant-e-s, les démarches qu'ils ou elles réalisent quotidiennement et les difficultés auxquelles ils ou elles doivent faire face. Mais pour ce faire, les formateurs et formatrices ont besoin d'un temps de préparation suffisant, voire de moments d'échanges de pratiques, ce qui ne leur est pas toujours accordé.

2. Les institutions d'accueil et d'aide sociale

L'ORIENTATION DES APPRENANT·E·S EN ALPHABÉTISATION : ARTICULATIONS ENTRE BAPA ET OPÉRATEURS

Une constante qui ressort des entretiens réalisés auprès des opérateurs linguistiques est le peu de prise qu'ils ressentent sur le travail d'accueil et d'orientation réalisé en amont par les bureaux d'accueil. Dix jours avant le début de la formation, les associations reçoivent les listes des groupes de participant·e·s, avec les résultats du premier test de positionnement. Les formateurs n'ont pas accès aux profils psychosociaux des apprenant·e·s – ou tout du moins aux informations générales les concernant –, ni aux tests de positionnement réalisés dans le BAPA qui sont des informations importantes pour leur travail et pour mieux comprendre les apprenant·e·s, même si bien sûr des informations confidentielles peuvent aussi être déposées aux agents des BAPA. En revanche, la structure doit être en capacité d'assurer parallèlement à la formation un suivi plus spécifique des apprenant·e·s qui connaissent des situations de détresses psychologiques ou des difficultés sur le plan social et qui sont de nature à les empêcher de participer pleinement à la formation.

Les opérateurs ont également insisté sur le fait que les listes d'inscription qu'ils reçoivent ne sont pas toujours actualisées, ce qui met en difficulté un·e apprenant·e qui n'est pas inclus·e dans les listes reçues. Le positionnement linguistique des personnes semble souvent approximatif car les apprenant·e·s ne sont pas toujours envoyé·e·s dans un groupe qui leur convient. Il faut prévoir également la possibilité de réorienter un·e apprenant·e vers un autre groupe en cours de formation si il ou elle en fait la demande.

De plus, certain·e·s primo-arrivant·e·s ont passé leur test de positionnement bien avant le début d'un module, parfois un an auparavant. Leur niveau de français acquis au test ne correspond plus toujours à leur niveau au moment d'intégrer un module. Il faut donc veiller à ce qu'il y ait suffisamment d'offres pour éviter les listes d'attente trop longues qui risquent de démotiver les personnes ou les obliger à repasser le test au début de leur formation. Certains formateurs et formatrices regrettent de ne pas connaître un peu le profil des apprenant·e·s pour comprendre, le cas échéant, des réactions ou des difficultés de certaines personnes pendant les formations.

Il faut noter que les relations établies entre les opérateurs linguistiques et les BAPA varient notablement

.....

9 Le bilan réalisé par Lire et Écrire Bruxelles ne concernait que le volet linguistique, l'évaluation générale du Parcours d'accueil, notamment avec les bureaux d'accueil (BAPA), étant du ressort du CRACS. Il nous est apparu que les membres du CRACS connaissent bien les difficultés et limitations du volet linguistique. Cet article a bénéficié de leurs apports à plusieurs reprises.

selon les cas. Alors que certains opérateurs notent un manque de souplesse de la part de certain·e·s référent·e·s de leur BAPA (refus d'inscrire l'apprenant·e dans un autre groupe plus adapté, par exemple), d'autres soulignent les rapports personnalisés et efficaces qu'ils ont établis avec leur BAPA. Quoi qu'il en soit, il serait nécessaire de prévoir des moments de rencontre entre formatrices, formateurs et référent·e·s BAPA pour décider de l'orientation des apprenant·e·s.

Pour des opérateurs, c'est le système de constitution des groupes qui est défaillant. Réalisées au moyen d'un logiciel informatique, la constitution des groupes et la désignation des opérateurs linguistiques sont déterminées en fonction du lieu de résidence, de la disponibilité horaire et du genre des personnes, mais ne tiennent pas compte de la langue, de l'origine nationale ou culturelle. La constitution des groupes devrait tenir compte d'autres critères, comme les liens de parenté, la langue, l'origine nationale, culturelle. Un formateur s'est retrouvé face à un groupe de 12 personnes dont 10 appartenaient à la même famille. Cette situation, fréquente, ne favorise pas la mixité de culture, de nationalité, de religion ou de langue et est susceptible également d'exacerber des tensions intrafamiliales.

Néanmoins, il faut mentionner que nous n'avons pas rencontré directement les personnes en charge de l'accueil et de l'orientation au sein des BAPA⁹.

LES PRESSIONS DES ORGANISMES D'AIDE SOCIALE SUR LES PRIMO-ARRIVANT·E·S

La majorité des opérateurs ont mis en avant les pressions subies par les apprenant·e·s de la part des organismes d'aide sociale (CPAS), relevant des contrôles fréquents auxquels doivent se soumettre les bénéficiaires d'aide sociale. Ces pratiques sont très déstabilisantes pour des personnes analphabètes, qui sont déjà submergées par les pressions et démarches multiples difficiles à réaliser sans la maîtrise de l'oral et de l'écrit en français. Les exigences des CPAS interfèrent sur la qualité des apprentissages, car elles représentent une préoccupation voire une angoisse permanente pour les participant·e·s. « Ils vivent sous la peur constante du CPAS ! », explique une coordinatrice d'asbl. Au minimum, les rendez-vous des CPAS devraient être fixés en dehors des horaires de cours.

De plus, l'obligation, pour les bénéficiaires de l'aide sociale et/ou au chômage, de réaliser un total de 20 heures de formation linguistique par semaine pour être exemptés de recherche d'emploi est irréaliste pour

des personnes peu ou pas scolarisées. La majorité des opérateurs considèrent que la durée hebdomadaire des formations devrait être diversifiée et adaptée aux possibilités réelles des personnes accueillies.

3. Les modèles de l'offre de formation

NÉCESSITÉ DE DIVERSIFIER LES OFFRES

Le modèle de formation initial, en vigueur en 2018, organisé en modules courts de 10 semaines, de 20 heures par semaine le jour et 7 heures en soirée, était considéré comme peu adapté aux profils de la majorité des apprenant-e-s primo-arrivant-e-s, qui sont, d'après certains opérateurs, différent-e-s des apprenant-e-s qui viennent en formation hors Parcours d'accueil. Ce public manque de points de repères dans la société, ne connaît pas les pratiques et les représentations de la population locale et il est souvent sous l'influence de ce qu'il a vécu (guerre, violence, abandon de proches, dominations diverses dans le pays d'origine, etc.). Ainsi, les apprenant-e-s ne sont pas toujours dans les conditions de vie indispensables pour entreprendre une formation en alphabétisation aussi intensive (20 heures). Une femme enceinte, une mère, un père de cinq ou six enfants ne peuvent pas consacrer 20 heures par semaine à leurs apprentissages linguistiques alors qu'ils n'ont pas encore assuré le quotidien. Ainsi, il n'est pas rare que des apprenant-e-s doivent s'absenter pour réaliser des démarches, aller chercher les enfants à l'école, etc. Pour des opérateurs linguistiques, il est important de diversifier les offres pour répondre aux possibilités réelles des apprenant-e-s de participer aux formations.

Mais il faut souligner que lorsqu'ils réalisent ces démarches auprès des écoles, des administrations, des services de santé, etc. les primo-arrivant-e-s sont en train de réaliser des activités d'intégration, ils créent et utilisent de multiples compétences en vue de connaître et comprendre les méandres des services administratifs et sociaux du pays d'accueil en vue de leur intégration. *C'est ce parcours réel qu'il faudrait soutenir et valoriser plutôt que de considérer qu'ils ont manqué des heures de cours*¹⁰ !

Enfin, certain-e-s apprenant-e-s doivent suivre des cours en soirée parce qu'il n'y a pas assez de places en journée. Pour beaucoup, surtout pour les parents, il est très difficile de se rendre disponible en soirée.

.....

¹⁰ Souligné par nous.

¹¹ Cette proposition a été élaborée lors des rencontres avec les opérateurs linguistiques. Elle diffère des recommandations de Lire et Écrire Bruxelles qui prévoyaient des périodes plus longues pour chaque niveau.

¹² Voir par exemple, Lire et Écrire (2017) « Contexte et enjeux. Quels référentiels et quelles compétences pour quelle société ? », *Balises pour l'alphabétisation. Cadre de référence pédagogique de Lire et Écrire*, Lire et Écrire.

Il faudrait donc garantir suffisamment de places pour les cours de jour pour ceux et celles qui voudraient y participer.

Les recommandations¹¹ concernant l'organisation des formations proposent de 12 à 16 heures/semaine de cours ; entre 3 et 4 heures de cours/jour (« Quatre heures actuellement : c'est trop long pour certains apprenants ! ») ; la mise en place d'horaires adaptés, en particulier terminer plus tôt les cours le mercredi. En ce qui concerne l'augmentation du nombre d'heures de chaque module, il a été demandé de prévoir un minimum de 800 heures pour atteindre les deux premiers niveaux. À l'oral : formation « A 1.1 » de 400 h ; formation « A 1.2 » de 400 h ; formation « A2 » de 400 h. À l'écrit, il a été proposé de réaliser : formation « A1.1 » de 400 h ; formation « A 1.2 » de 400 h. Depuis longtemps, Lire et Écrire Bruxelles a demandé la suppression de la référence au CECRL, qui a été conçu pour un public scolarisé, alors que d'autres référents existent pour un public non-scolarisé¹².

Il faut noter que des personnes scolarisées sont parfois orientées vers les groupes d'alphabétisation parce qu'elles ne connaissent pas l'alphabet latin. Cela nuit aux processus d'apprentissage de tous car les personnes scolarisées progressent bien plus vite que les apprenant-e-s non scolarisé-e-s, ce qui peut entraîner une démotivation des deux côtés. Il est donc recommandé de mettre en place une offre de modules d'alphabet latin dans le cadre de l'apprentissage du FLE pour les personnes scolarisées qui ne maîtrisent pas la graphie latine.

FAUT-IL FIXER LE NIVEAU DE FRANÇAIS À ATTEINDRE ?

La question du niveau de français (oral et écrit) à atteindre à la fin du Parcours d'accueil est complexe. En 2018, les cours d'alphabétisation visaient l'obtention d'un niveau linguistique équivalant au niveau A2 du Cadre européen des personnes scolarisées (CECRL pour le français langue étrangère).

Dans le cadre du Parcours d'accueil, un-e apprenant-e signe une convention qui l'engage à réaliser tout ou partie du Parcours d'accueil, selon son choix. Si donc le Parcours vise le niveau A2 du CECRL, chaque personne a la possibilité de viser un niveau inférieur. Elle recevra une attestation si elle atteint le niveau indiqué dans sa convention. Néanmoins, selon les témoignages émis lors de ces réunions, il semble que les futur-e-s apprenant-e-s

ne comprennent pas toujours en quoi consiste cet engagement, ni les niveaux de langue proposés et les conséquences que leur choix pourrait avoir par la suite, notamment sur les aides sociales ou la recherche d'un emploi. De plus, une personne primo-arrivante précarisée n'est pas vraiment en mesure de discuter ou négocier les termes de sa convention, compte tenu de l'asymétrie de pouvoir existant entre elle et le/la fonctionnaire. Il serait donc pertinent de prévoir une possible révision de la convention pour les personnes qui n'arriveraient pas à atteindre le niveau initialement visé et, de toute façon, d'éclaircir le fait que les personnes peuvent choisir un niveau à atteindre, alors que le texte légal prévoit un niveau, ce qui laisse un grand flou pour tout le monde.

Hormis le fait que le CECRL européen ait été conçu pour des personnes scolarisées, voire très scolarisées, et donc que les niveaux qu'il propose ne sont pas transposables tels quels en alphabétisation, des opérateurs ont questionné les niveaux de compétences linguistiques visés dans le Parcours d'accueil.

L'exigence d'un niveau A2 acquis à l'écrit dans le cadre du Parcours d'accueil semblait trop élevée pour plusieurs formateurs et formatrices invité-e-s aux journées de travail mentionnées : « *Mission impossible !* », dit une formatrice. La Résolution 1973 (2014) de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe¹³ recommande pour tout public primo-arrivant de *ne pas exiger plus que* le niveau A2 du CECRL en matière d'expression et compréhension orales, et le niveau A1 de compréhension ou productions écrites.

Il était donc impératif que ces niveaux soient revus à la baisse et a fortiori si l'on tient compte également des conditions souvent très difficiles des migrations actuelles et des conditions de vie des personnes récemment arrivées en Belgique. En 2019, la convention de collaboration émise par la COCOM prévoit un niveau minimal de réussite correspondant au niveau A1 oral du CECRL¹⁴.

Ceci n'empêche en rien un-e apprenant-e de poursuivre ses apprentissages après le Parcours d'accueil et il est donc indispensable de financer adéquatement les opérateurs de Cohésion sociale pour assurer une offre suffisante pour le public en alphabétisation dans sa totalité, y compris pour les primo-arrivant-e-s qui décideraient de poursuivre leur formation.

13 Ibid.

14 C'est ce niveau qui a été retenu dans l'Ordonnance portant assentiment à l'accord de coopération du 20 décembre 2018 conclu entre la Communauté flamande, la Commission communautaire française et la Commission communautaire commune relatif au parcours d'accueil obligatoire des primo-arrivants, moniteur belge du 04/06/2019. Disponible en ligne : http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi/article_body.pl?language=fr&caller=summary&pub_date=19-06-04&numac=2019012723. L'article 4 indique : « Des cours de langue sont proposés jusqu'au niveau A2 du Cadre européen commun de référence pour les langues. Pour les primo-arrivants qui sont analphabètes ou alphabétisés dans un autre alphabet, des cours de langue sont proposés jusqu'au niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues pour les connaissances orales ».

4. Implications pédagogiques et psychologiques de certaines pratiques

LES TESTS POUR DES PERSONNES PRIMO-ARRIVANTES REMIS EN CAUSE

Le Parcours d'accueil bruxellois des primo-arrivant-e-s ne prévoit pas l'application d'un test en fin de module. Chaque apprenant-e reçoit une attestation de conclusion du Parcours d'accueil du BAPA s'il a participé à un minimum de 75% des cours (avec 2% d'absence non justifiée) jusqu'au niveau prévu dans la convention signée en début de Parcours, sur la base d'un niveau visé dans les textes équivalant au niveau A2 du CECRL, niveau A1 Oral dans l'ordonnance de 2019.

Hormis pour quelques opérateurs qui considèrent que les tests sont « motivants, pédagogiques et formatifs » et n'envisagent pas vraiment d'autres outils alternatifs de suivi et d'évaluation, les effets négatifs des tests sur les personnes analphabètes et l'imprécision de leurs résultats ont été relevés par les autres opérateurs rencontrés.

Les personnes primo-arrivantes manifestent souvent leur peur non seulement à l'idée de devoir *réussir* un test de langue, mais surtout à l'idée de devoir le *passer*. C'est le test en lui-même qui dissuade parfois les apprenant-e-s à continuer leur formation linguistique. Plusieurs formatrices mentionnent la terreur que provoquent les tests d'évaluation chez les apprenant-e-s : « Un apprenant a appris de façon fortuite qu'il devrait passer un test à la fin du module. J'ai dû lui confirmer que c'était correct. À l'annonce d'un test, trois apprenants se sont momifiés. Rien que d'entendre le mot " test ", ils ne pouvaient plus rien dire. Après, il leur était impossible de parler, ils avaient tout oublié ! » (formatrice).

Un échec peut être également source de démotivation et d'abandon : « S'ils n'y arrivent pas, s'ils ne réussissent pas le test, ils stoppent leur apprentissage en alpha... » (coordinatrice d'asbl). De plus, il a été mentionné que certains CPAS font passer des tests aux apprenant-e-s pour vérifier leur progression en cours de module. Ce sentiment de panique est peu compréhensible pour une personne scolarisée et installée en Belgique. Mais les personnes primo-arrivantes en situation de vulnérabilité expriment souvent leur impression que leur avenir et celui de leur famille se jouent lors de ce genre de test.

Une recherche menée par le Conseil de l'Europe (2017) sur les politiques d'intégration dans les pays européens indique que « le fait de sanctionner sévèrement l'échec aux tests de langue risque davantage d'entraver la réussite de l'apprentissage des langues que de la favoriser¹⁵. » Les tests font porter la responsabilité de l'obtention d'un titre de séjour sur l'apprenant-e, alors que l'intégration dépend de bien d'autres facteurs, notamment de la place qui est faite par la société « d'accueil » aux nouveaux venus.

Dans les dix dernières années, des tests de niveaux de langue, souvent accompagnés de tests de citoyenneté à destination des personnes étrangères, ont été introduits dans les Etats européens pour l'obtention de la nationalité. Progressivement, l'usage de ces tests s'est étendu à d'autres domaines, notamment à l'obtention d'un titre de séjour. En 2014, l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe a voté à la quasi-unanimité (56 pour, 1 contre, 1 abstention) une résolution (Résolution n° 1973 *Les Tests d'intégration : aide ou entrave à l'intégration ?*) mettant en cause l'utilisation de tests pour des personnes primo-arrivantes, et plus spécialement pour un public analphabète plus vulnérable.

L'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe remet en cause l'efficacité réelle de ces tests et soulève deux questionnements principaux : ces tests favorisent-ils l'accueil et l'intégration ou produisent-ils l'effet contraire ? Servent-ils l'intégration ou la gestion des migrations en dissuadant par exemple certain-e-s migrant-e-s de demander un titre de séjour permanent ? Elle souligne également que « les niveaux de connaissance requis dépassent parfois ce qui est raisonnablement accessible à la plupart des migrants ou candidats à l'immigration, d'où l'exclusion de nombreuses personnes qui n'auraient, hormis cela, pas rencontré de difficulté d'intégration. Cela soulève des problèmes en matière de *droits de l'Homme*, s'agissant notamment du droit à la vie familiale et la protection contre la discrimination. Cette situation devient particulièrement problématique dans les cas de regroupement familial ou lorsque les intéressés sont des personnes illettrées ou peu instruites, des personnes âgées, des réfugiés ou autres.¹⁶ » Aujourd'hui, de nombreuses modalités d'évaluation alternatives existent¹⁷, et il est donc inutile de mettre les apprenant-e-s sous pression avec des tests de fin de module, voire de progression mensuelle. D'ailleurs, ces tests ne sont pas exigés officiellement. C'est à chaque

opérateur de déterminer ses modalités de suivi des apprentissages. Des évaluations sous forme d'auto-évaluation permanente (portfolios) et d'évaluation collective remplacent avantageusement les tests et autres épreuves normatives. Durant le travail préparatoire à cette note, différents outils d'évaluation ont été présentés aux opérateurs linguistiques qui ont exprimé leur adhésion à une évaluation plus processuelle et qualitative. En cas de changement de centres d'alphabétisation en cours de Parcours, un-e apprenant-e pourrait présenter au nouvel opérateur son portfolio d'apprentissages multiples – et non exclusivement linguistiques- élaboré au cours de sa formation et témoignera ainsi de son parcours d'apprentissages multiples, de ses progrès, de ses difficultés réelles – et non de celles issues du dispositif d'évaluation lui-même.

L'étude « Les tests d'intégration : aide ou entrave à l'intégration ? » montre aussi que, dans certains cas spécifiques et pour différentes raisons, des personnes ont besoin de plus de temps que la moyenne des participant-e-s pour comprendre ou assimiler, même si elles sont très motivées et assidues aux cours. Ces difficultés devraient être identifiées et, dans le cas bruxellois, les apprenant-e-s devraient pouvoir modifier leur convention si le niveau visé est trop élevé. Des apprenant-e-s en grande difficulté dans leurs apprentissages pourraient même recevoir une dispense du volet linguistique du Parcours d'accueil primo-arrivant. Par la suite, elles pourraient poursuivre leur formation au sein d'une association d'alphabétisation en dehors du Parcours d'accueil.

LES EFFETS NÉGATIFS DU « REDOUBLEMENT » POUR LES PERSONNES PRIMO-ARRIVANTES

Lors de l'élaboration du volet linguistique-alphabétisation du Parcours d'accueil, le « redoublement » a été pensé par les pouvoirs publics comme une modalité qui permettrait de compenser la courte durée de chaque module (« il n'y a pas de limite dans le temps, ils peuvent recommencer le module autant de fois que nécessaire »).

En acceptant que chaque apprenant-e puisse repasser « autant de fois que nécessaire » le module qu'il ou elle est censé-e avoir terminé, les décideurs n'ont sans doute pas suffisamment envisagé les effets négatifs en termes de stress, de diminution de la déjà faible estime de soi des apprenant-e-s en alphabétisation et de découragement

.....
¹⁵ Philia THALGOTT (2017), *op.cit.*

¹⁶ Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe (2104) *Les tests d'intégration : aide ou entrave à l'intégration ?*
En ligne : <http://www.assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-DocDetails-FR.asp?FileID=19772&lang=fr>

¹⁷ Voir par exemple Lire et Écrire (2017), « Partie 5. Balises pour l'évaluation », *Balises pour l'alphabétisation populaire*, Lire et Écrire.
En ligne : http://www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/balises_pour_l_alphab_tisation_populaire.pdf

qu'un tel redoublement implique chez des personnes primo-arrivantes peu scolarisées. Des formateurs mentionnent également leur propre difficulté à faire « redoubler » des apprenant-e-s qui ont été assidu-e-s et ont fait des efforts pendant tout le module. Ces situations ont fortement affecté certaines formatrices interviewées.

Enfin, du point de vue administratif, le redoublement est problématique car les listes des participant-e-s aux groupes ne tiennent pas compte des redoublements de telle manière que les groupes sont complétés avant même d'y avoir inscrit les « redoublants ». Des opérateurs nous ont mentionné que les apprenant-e-s se retrouvent alors sans place et doivent dès lors interrompre leur Parcours, ou s'inscrire dans un groupe hors Parcours d'accueil en attendant qu'une place se libère.

Pour éviter le redoublement, il faudrait donc adapter certaines modalités du dispositif : allonger la durée des modules, adapter les horaires hebdomadaires, promouvoir des approches émancipatrices, artistiques, culturelles, entre autres.

Plus encore, il faudrait que les apprenant-e-s en difficulté continuent dans le même groupe, avec le même formateur si possible. Pour des personnes déjà fragilisées, la confiance dans le groupe et dans leur formateur s'acquiert lentement. Or, la confiance -en soi et dans les autres- est la base de tout apprentissage. Le rythme des apprenant-e-s en alphabétisation n'est pas celui des apprenant-e-s en FLE, il n'est pas adapté aux modules courts, tels qu'ils existent aujourd'hui. Mieux vaut penser le Parcours d'accueil comme un processus annuel, plus sécurisant et adapté aux primo-arrivant-e-s.

PROMOUVOIR LES APPROCHES PÉDAGOGIQUES ÉMANCIPATRICES, INTERCULTURELLES, PARTICIPATIVES, ARTISTIQUES QUI VALORISENT LES APPORTS DES APPRENANT-E-S

L'affectivité exerce une forte influence sur les capacités d'apprentissage. Selon le linguiste Earl Stevick, « le succès dans l'apprentissage des langues étrangères dépendrait moins des matériaux, des techniques et des analyses linguistiques que de ce qui se passe *dans et entre* les personnes pendant la classe ». Le relationnel et le cognitif sont inséparables. Les relations sociales et interculturelles, les activités collaboratives, la qualité des interactions, la reconnaissance des intelligences multiples, de l'intégralité de la personne, sont déterminantes pour tout-e apprenant-e, mais plus encore pour une personne qui n'est pas allée à l'école, et vit des situations de domination et de discrimination.

18 Tout en respectant la vie privée de l'apprenant-e si elle ou il ne désire pas révéler son histoire en public.

De plus, dans le contexte bruxellois actuel, les personnes primo-arrivantes, peu ou pas scolarisées, ont vécu bien souvent des situations extrêmement difficiles avant d'arriver à Bruxelles (guerre, violence lors du voyage, perte de proches, séparation, torture, etc.). Elles se retrouvent dans un contexte totalement inconnu, sans repères, totalement dépendantes de l'aide sociale, et donc extrêmement fragilisées.

Il semble donc important de favoriser et d'encourager les approches pédagogiques qui mettent l'apprenant-e au centre de ses apprentissages, en tenant compte de son histoire¹⁸, de ses compétences propres, de ses désirs aussi afin qu'il ou elle recouvre une confiance en soi, en ses capacités de faire face au quotidien, d'agir, de comprendre de façon critique la situation qu'il ou elle affronte, le monde qui l'environne, d'apprendre à lire, à écrire et à parler dans ce nouveau contexte.

Les activités culturelles et artistiques (théâtre, arts plastiques, chant, etc.) permettent non seulement de développer ou de fixer les apprentissages linguistiques mais aussi de s'exprimer de différentes façons, pas seulement par le langage parlé. Les approches émancipatrices permettent quant à elles d'aborder les multiples situations de domination vécues et d'acquérir un regard critique – non culpabilisateur – pour y faire face. L'interculturalité enfin, favorise le dialogue entre pratiques et représentations différentes, en particulier, comme le mentionnent certains formateurs, en ce qui concerne les rapports de genre qui provoquent parfois certaines tensions entre formateurs et apprenants.

De nombreuses approches pédagogiques permettent de combiner ces exigences : les intelligences citoyennes, l'entraînement mental, la pédagogie du projet, l'atelier philo, le croisement des pouvoirs et des savoirs, la visite du quartier, entre autres, favorisent l'acquisition des compétences nécessaires à toute personne en alphabétisation, dont les compétences linguistiques. Nous avons organisé une séance de présentation du cadre de référence pédagogique de Lire et Écrire « Comprendre, réfléchir et agir le monde. Balises pour l'alphabétisation populaire » (2017) à l'intention des opérateurs linguistiques. Ceux qui étaient présents ont apprécié son approche intégrale, les compétences multiples retenues (oser, s'autoriser, comprendre le monde, collaborer, etc.) et les outils de suivi et d'évaluation proposés (engrenages, roue, circept, etc.).

5. Les difficultés des acteurs de terrain

MANQUE DE TEMPS ET DE SOUTIEN DES FORMATRICES ET FORMATEURS

La grande majorité des formateurs et formatrices rencontré-e-s ont exprimé de nombreuses difficultés liées à leurs conditions de travail : manque de temps de préparation, difficultés à maintenir l'attention des apprenant-e-s durant 20 heures, incidents interculturels, nécessité de mettre en place des approches différenciées, etc. Mais d'une façon générale, il leur semble important de disposer de suffisamment de temps pour préparer leurs formations et participer à des formations continuées, et ce d'autant plus s'ils-elles sont nouveaux-elles dans le métier. Un soutien en termes de formation ou d'accompagnement pédagogique leur semble indispensable. Plusieurs associations ont mentionné un sous-financement des modules dans le cadre du Parcours d'accueil, ce qui a des répercussions directes sur le temps de préparation des cours d'alphabétisation et le temps alloué à la formation des formateurs et formatrices, et donc potentiellement sur la qualité des cours d'alphabétisation proposés et le bien-être au travail. De nombreux-ses formateurs et formatrices ont exprimé leur besoin de participer à un espace pédagogique collaboratif pour échanger des pratiques, acquérir de nouveaux outils, de nouveaux savoirs, analyser des situations concrètes, mettre en place des pratiques réflexives. Une expérience a déjà été menée au début de la mise en place du Parcours d'accueil, selon les témoignages, mais s'est arrêtée après quelques rencontres.

LOURDEUR ADMINISTRATIVE

Plusieurs opérateurs ont mentionné la lourdeur des tâches administratives à réaliser dans le cadre du Parcours d'accueil. Certaines associations se voient véritablement en difficulté pour mener à bien ces tâches qui empiètent souvent sur d'autres activités. De même, ils ont soulevé le fait que les opérateurs linguistiques du Parcours d'accueil devraient pouvoir établir une attestation de fin de Parcours pour tout-e apprenant-e ayant réalisé l'intégralité des formations prévues dans le volet linguistique.

En guise de conclusion : le caractère obligatoire du Parcours facilitera-t-il l'accueil des personnes primo-arrivantes ?

La réalisation d'un premier bilan du volet linguistique du Parcours d'accueil pour primo-arrivants effectué en 2018 par Lire et Écrire Bruxelles avec des associations d'alphabétisation a été l'occasion de formuler quelques recommandations aux pouvoirs publics concernés (COCOF, Cohésion sociale). En résumé, ces améliorations concernent cinq dimensions de la politique d'accueil.

En premier lieu, la prise en compte du contexte général de vie des personnes primo-arrivantes (santé, éducation, garde des enfants, emploi et revenus, liens avec les services sociaux, entre autres) et des circonstances de leur émigration est apparue comme le point de départ de toute politique d'accueil. De plus, il serait fondamental de s'assurer d'une bonne compréhension du fonctionnement de la société belge et des services sociaux vers lesquels les primo-arrivant-e-s doivent se diriger. Pour cela, il faudrait tenir compte des langues parlées et comprises par les primo-arrivant-e-s lors des formations du volet citoyenneté, malgré bien sûr la grande diversité des langues concernées et les efforts déjà réalisés dans ce sens au sein des BAPA.

Une seconde dimension de l'accueil mentionnée par les opérateurs linguistiques concerne les institutions d'aide sociale. Les relations établies entre les personnes primo-arrivantes, les institutions d'accueil (BAPA) et les opérateurs linguistiques doivent être fluides pour faciliter la compréhension et la mise en œuvre des formations. Pour certain-e-s formatrices et formateurs, l'absence de listes définitives d'inscription et de données sur les parcours des apprenant-e-s ne facilite pas l'intégration de ces dernier-e-s au sein de l'association ou au sein du groupe. Suivant les opérateurs, les formatrices et les formateurs demandent de pouvoir établir des contacts directs avec les personnes de référence dans les BAPA. Enfin, les pressions du CPAS sur les personnes bénéficiant d'une aide sociale restent un facteur de crainte pour les primo-arrivant-e-s et impliquent souvent une baisse de leur fréquentation.

En troisième lieu, les modèles de l'offre de formation linguistique de 2018 sont également questionnés par plusieurs opérateurs rencontrés notamment parce qu'une participation active des apprenant-e-s de 20 heures par semaine semble peu réaliste et pertinente tant du point de vue pédagogique que du point de vue de la disponibilité des personnes. En 2018, le niveau A2 acquis, à l'écrit, était considéré comme trop élevé. En 2020, le niveau exigé sera le niveau A1 oral, ce qui n'empêchera pas les personnes primo-arrivantes de poursuivre leurs formations en langue si elles le désirent.

Quatrièmement, certaines pratiques comme les tests de langue ou le redoublement de module ne sont pas considérées comme adaptées au contexte d'accueil. Dans ce sens, il a été souhaité de mettre en place des démarches plus participatives, dynamiques et émancipatrices.

Enfin, cinquième et dernier point de l'analyse, les opérateurs et les formateurs et formatrices de terrain ont souligné leur manque de temps et une surcharge administrative liée à la gestion du Parcours d'accueil qui exigent des rythmes de travail trop lourds compte tenu des effectifs disponibles.

Suite à ces recommandations, certaines adaptations ont été introduites dans la législation pour améliorer et soutenir le travail des opérateurs linguistiques, formatrices, formateurs et participant-e-s. Le fait, par exemple, d'avoir diminué le niveau minimum exigé au niveau A1 (oral)¹⁹, l'augmentation de la durée des différents modules ou l'introduction de plusieurs options concernant la durée hebdomadaire des cours, montrent l'importance attribuée par les pouvoirs publics aux réactions des acteurs de terrain.

La compatibilité du Parcours d'accueil bruxellois avec les prétentions émancipatrices et transformatrices de l'alphabétisation populaire a généré un débat intense au sein du secteur de l'alphabétisation²⁰. Mais aujourd'hui c'est également le caractère obligatoire du Parcours qui pose question²¹. Rendre ce parcours obligatoire et prévoir des sanctions²² s'il n'est pas suivi est encore moins compatible avec un accueil digne de ce nom. Dans une publication récente, le CIRÉ analyse cette situation et relève des « zones d'ombre » dans la mise en œuvre et l'application de l'obligation²³. Celles-ci concernent notamment le cadre du contrôle qui sera réalisé par les communes et des situations d'exemptions.

.....

19 Ordonnance portant assentiment à l'accord de coopération du 20 décembre 2018 conclu entre la Communauté flamande, la Commission communautaire française et la Commission communautaire commune relatif au parcours d'accueil obligatoire des primo-arrivants, op.cit. (note 13).

20 Sur le sujet, consulter par exemple : Lire et Écrire (2014) *Parcours d'accueil des primo-arrivants. Parcours d'obstacles ou rencontre entre cultures ? Journal de l'alpha N° 193*, 2^{ème} trimestre.

Disponible en ligne : http://www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/ja193_parcours_d_accueil.pdf

21 Le Parcours d'accueil pour primo-arrivants devrait être obligatoire dans la Région de Bruxelles-Capitale pour les femmes et hommes étrangers non-ressortissants de l'Union européenne, majeurs et de moins de 65 ans, inscrits au registre de la population d'une commune de la Région bruxelloise et séjournant en Belgique depuis moins de 3 ans. Voir : *Ordonnance COCOM concernant le parcours d'accueil des primo-arrivants du 11 mai 2017*, Moniteur belge du 30 mai 2017. Disponible en ligne : http://www.etaamb.be/fr/ordonnance-du-11-mai-2017_n2017020366.html

22 Les amendes prévues dans l'ordonnance sont les suivantes (chapitre V, art. 8) : « 1^o une amende administrative de 100 euros pour la première infraction ; 2^o dans les cas où une amende administrative a été infligée, le primo-arrivant a pour obligation de prouver dans les deux mois après la notification de l'amende administrative qu'il suit un parcours d'accueil au moyen de l'attestation délivrée par l'organisme reconnu. Si la Cocom ne réceptionne pas cette attestation dans les deux mois, elle constate une nouvelle infraction. Une nouvelle amende administrative de 100 euros peut être infligée ; 3^o pour chaque infraction suivante, le processus décrit ci-dessus au 2^o s'applique. Le montant cumulé des amendes administratives ne peut pas excéder 2500 euros. § 2. Le Collège réuni désigne l'agent de la Commission communautaire commune qui impose l'amende administrative visée au paragraphe 1^{er} ».

23 CIRÉ (2019), op.cit.

24 Hervé ADAMI (2012) « Aspects sociolinguistiques de l'acquisition d'une langue étrangère en milieu social », dans *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, pp. 51-87.

Disponible en ligne : <https://books.openedition.org/septentrion/14071?lang=fr>

De plus, l'arrêté d'exécution laisse la possibilité à un fonctionnaire de la COCOM de ne pas délivrer d'amende ou de définir le montant de l'amende, ce qui entre en contradiction avec le texte de l'ordonnance qui est très clair à ce sujet.

Avec la mise en application du caractère obligatoire du Parcours d'accueil, c'est une nouvelle étape du dispositif qui commence. Les acteurs de terrain, surtout les formatrices et formateurs, devront redoubler d'inventivité et de motivation pour travailler avec des personnes qui viendront parfois se former par crainte d'un contrôle de la commune ou de sanctions financières. N'était-il pas plutôt prioritaire de mettre à disposition des nouveaux venus des logements décentes, des emplois dignes et de mieux soutenir les services sociaux dans leurs missions ? La mise en application de contrôles réguliers et de sanctions financières n'aura-t-elle pas un coût trop élevé en matière de vivre ensemble et sur les rapports établis entre les nouveaux venus et l'administration communale, à l'heure où des communes se mobilisent pour devenir plus hospitalières envers les migrant-e-s ?

Se sent-on « accueilli » lorsqu'on est obligé d'apprendre une langue sous la menace ? Et ne sait-on pas déjà que l'apprentissage de la langue sur le lieu de travail est plus efficace que des cours de langue sous contrainte²⁴ ? Et que la place et le traitement réservés aux nouveaux venus par le pays d'accueil sont sûrement plus importants pour que les personnes primo-arrivantes veuillent connaître ses habitants, leurs langues et leurs mondes, que la menace d'une sanction ?

Liste des acronymes

| | |
|--------------|--|
| ASBL | Association Sans But Lucratif |
| BAPA | Bureau d'Accueil pour les Primo-Arrivants |
| CEDAS | Centre de Développement et d'Animation Schaerbeekois |
| CECRL | Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues |
| CIRÉ | Coordination et initiatives pour réfugiés et étrangers |
| CLES | Cellule de Lutte contre l'Exclusion Sociale |
| COCOF | Commission Communautaire Française |
| COCOM | Commission Communautaire Commune |
| CPAS | Centre Public d'Action Sociale |
| CRACS | Centre Régional d'Appui à la Cohésion Sociale |
| FLE | Français Langue Étrangère |
| INTEC | Integration and Naturalisation tests : the new way to European |
| Citizenship | (Tests d'Intégration et de Naturalisation : la nouvelle voie pour la Citoyenneté Européenne) |
| MQH | Maison de Quartier Helmet |
| SAMPA | Service d'Accompagnement des Primo-Arrivants |
| SIMA | Service d'Intégration et d'insertion - Mission Action |

Avec le soutien de la Région de Bruxelles-Capitale, de la Commission communautaire française, d'Actiris, de Bruxelles-Formation, du Fonds social européen, du Fonds Asile, Migration et Intégration et de la Fédération Wallonie-Bruxelles

