# PARCOURS D'ACCUEIL POUR PRIMO-ARRIVANTS

## RAPPORT ANNUEL

**CBAI-CRACS**

**Juin 2019**

## LISTE DES FIGURES

**Figure 1 - Nomenclature des formations linguistiques en vue d'atteindre le niveau A2 du CECRL** .. 14
**Figure 2 - Schéma causal théorique : l'effet des facteurs institutionnels, situationnels et individuels sur les résultats des modules** ..... 21
**Figure 3 – Définition schématisée des résultats d'un module** ..... 27
**Figure 4 – Définition schématisée des réorientations**..... 30
**Figure 5 - Répartition des apprenant·e·s selon sexe par filière (%)** ..... 36
**Figure 6 - Répartition des apprenant·e·s en « Alpha » selon la situation socioéconomique (%)** ..... 37
**Figure 7 - Répartition des apprenant·e·s en « FLE A » selon la situation socioéconomique (%)** ..... 37
**Figure 8 - Répartition des apprenant·e·s en « FLE B » selon la situation socioéconomique (%)** ..... 37
**Figure 9 - Répartition des apprenant·e·s selon la situation familiale par filière (%)**..... 38
**Figure 10 - Répartition des apprenant·e·s selon le niveau d'éducation par filière (%)**..... 38
**Figure 11 - Répartition des apprenant·e·s selon le type de titre de séjour (%)**..... 39
**Figure 12 - Répartition des inscriptions par filière selon le régime horaire (%)**..... 40
**Figure 13 - Répartition des inscriptions par filière selon un changement d'opérateur (%)**..... 41
**Figure 14 - Répartition des inscriptions par filière selon l'occurrence d'un repositionnement (%)** .. 41
**Figure 15 - Répartition des inscriptions par module** ..... 42
**Figure 16 - Répartition des inscriptions par module en Alpha (%)** ..... 43
**Figure 17 - Répartition des inscriptions par module en FLE A (%)** ..... 43
**Figure 18 - Répartition des inscriptions par module en FLE B (%)** ..... 43
**Figure 19 - Répartitions des inscriptions par filière selon le rang (%)** ..... 44
**Figure 20 - Répartition des inscriptions par filière selon la connaissance de l'alphabet latin (%)** .... 44
**Figure 21 - Répartition des résultats par filière (%)**..... 45

## LISTE DES TABLEAUX

***Tableau 1 : Les risques relatifs d'abandonner ou d'échouer plutôt que de réussir un module en filière Alpha***..... 46
***Tableau 2 : Les risques relatifs d'échouer ou d'abandonner plutôt que de réussir un module en filière FLE A***..... 49
***Tableau 3 : Les risques relatifs d'échouer ou d'abandonner plutôt que de réussir un module en filière FLE B***..... 51

## ACRONYMES

APA – Application Primo-arrivants
BAPA – Bureau d'Accueil pour Primo-arrivant
CBAI – Centre Bruxellois d'Action Interculturelle
CEB – Certificat d'études de base
CECRL – Cadre européen commun de référence pour les langues
CESDD – Certificat d'enseignement secondaire
COCOF – Commission communautaire française
CPAS – Centre public d'action sociale
CRACs – Centre régional d'appui en cohésion sociale
ERIS – Equivalent au revenu d'intégration sociale
FLE – Français Langue Etrangère
RIS – Revenu d'intégration sociale
RRR – Risque relatif-ratio

## NOTE

Tous les résultats statistiques ont été produits avec le logiciel Stata 14. Par souci de cohérence avec les tableaux issus de Stata, les décimales sont représentées à l'anglaise par des points et non par des virgules.

## TABLE DES MATIÈRES


**1. Introduction ... 7**
- **1.1 Un rapport entre recherche, appui et évaluation ... 7**
- **1.2 La formation linguistique au sein du parcours d'accueil : une composante particulière ... 7**
- **1.3 La question et son intérêt ... 8**
- **1.4 Un timing particulier ... 9**
- **1.5 Une approche méthodologique particulière ... 10**

**2. Question de recherche, contexte de l'étude, revue de la littérature et cadre conceptuel ... 11**
- **2.1 Questions de recherche ... 11**
- **2.2 Contexte de l'étude : le dispositif de formation linguistique du parcours d'accueil francophone bruxellois ... 12**
- **2.3 Revue de la littérature ... 15**
- **2.4 Cadre conceptuel ... 20**

**3. Données et méthodologie ... 23**
- **3.1 Sources de données ... 23**
  - 3.1.1 L'Application Primo-arrivants (APA) ... 23
  - 3.1.2 Les fiches de fin de modules ... 24
  - 3.1.3 Les données de la STIB ... 24
- **3.2 Populations et échantillon ... 25**
- **3.3 Définition des variables et hypothèses ... 26**
  - 3.3.1 L'apprentissage du français dans le parcours d'accueil : variable dépendante ... 26
  - 3.3.2 Les facteurs institutionnels, situationnels et individuels : variables indépendantes ... 28
- **3.4 Méthodologie ... 34**

**4. Résultats ... 36**
- **4.1 Description de l'échantillon ... 36**
  - 4.1.1 Distribution de l'échantillon d'apprenant·e·s selon quelques caractéristiques sociodémographiques ... 36
  - 4.1.2 Distribution de l'échantillon d'inscriptions selon quelques caractéristiques de l'offre de formation ... 40
  - 4.1.3 Distribution des résultats de module par filière (variable dépendante) ... 45
- **4.2 Résultats des régressions ... 46**
  - 4.2.1 Quels risques d'échec ou d'abandon en Alpha ? ... 46
  - 4.2.2 Quels risques d'échec ou d'abandon en FLE A ? ... 48
  - 4.2.3 Quels risques d'échec ou d'abandon en FLE B ? ... 51
- **4.3 Conclusion partielle : quels risques d'échec et d'abandon ? ... 53**
  - 4.3.1 L'impact des facteurs institutionnels ... 53
  - 4.3.2 L'impact des facteurs individuels et situationnels ... 57

**5. Conclusion générale ... 59**
- **5.1 La mise en lumière de l'importance des facteurs institutionnels ... 59**
  - 5.1.1 Facteurs individuels ... 59
  - 5.1.2 Facteurs institutionnels ... 60
  - 5.1.3 Des facteurs réellement individuels ? ... 61
- **5.2 Une approche limitée ... 61**

5.3 Un rapport devancé par la pratique ? ..... 62
5.4 Échec et abandon : une question organisationnelle ou pédagogique ? ..... 63
6. Bibliographie ..... 65

## REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier les formateurs linguistiques pour leur aide importante et leurs suggestions utiles lors de la réalisation de ce projet de recherche. Nous tenons également à remercier les Bureaux d'Accueil pour Primo-arrivants, VIA et BAPA bxl, qui ont contribué à enrichir notre base de données en rendant accessibles une centaine de fiches de fin de module de même que le département de données de la STIB pour leur contribution au calcul des durées de trajet des apprenant·e·s. Enfin, nous tenons à remercier l'Administration de la Commission communautaire française pour leur aide précieuse.

# 1. INTRODUCTION

## 1.1 UN RAPPORT ENTRE RECHERCHE, APPUI ET ÉVALUATION

Le CBAI est chargé de trois missions principales liées au décret instituant un parcours d'accueil pour les primo-arrivants : une mission d'évaluation à destination du Collège de la Cocof, une mission d'appui aux acteurs du secteur, et une mission de recherche.

Si les dispositions légales distinguent ces trois aspects des missions du CRAcs, force est de constater que, dans les faits, elles s'articulent souvent les unes aux autres.

Ce rapport n'échappe pas à ce constat. Il s'agit d'un rapport de recherche : avec ce travail, nous produisons une connaissance nouvelle, à l'aide de méthodologies habituellement utilisées dans le champ académique. Cette connaissance nouvelle a – entre autres, mais pas uniquement – un intérêt cognitif, dont le lien explicite avec une prise de décision relative au parcours peut ne pas apparaître directement. Mais ce rapport est également un outil d'appui : il contribue à répondre à des questions que les opérateurs se posent, à les aider à apporter, sur le terrain et à une échelle qui n'est pas celle de la décision politique ou administrative, des réponses à des difficultés rencontrées. Enfin, ce rapport est un outil d'évaluation : il permet (et permettra) de poser un jugement normatif sur certains aspects du fonctionnement du dispositif et d'appeler à des modifications du cadre de fonctionnement de ce dispositif.

Nous invitons le lecteur à garder à l'esprit le triple positionnement de ce rapport. Dans le cas contraire, le lecteur ne pourrait que s'étonner de certaines orientations et pistes méthodologiques suivies.

## 1.2 LA FORMATION LINGUISTIQUE AU SEIN DU PARCOURS D'ACCUEIL : UNE COMPOSANTE PARTICULIÈRE

Ce rapport porte sur une des composantes du parcours d'accueil : la formation linguistique. Le parcours d'accueil consiste en une offre intégrée, comprenant des aspects de suivi individuel et des aspects de formation collective. La formation en français langue étrangère ou en alphabétisation est l'une d'elles.

Il s'agit d'une composante importante à plusieurs égards.

1. Le parcours d'accueil se veut être une offre intégrée, l'organisation de la formation linguistique repose quant à elle sur un partenariat entre les bureaux d'accueil et d'autres opérateurs associatifs, qui dispensent concrètement les formations linguistiques. Cette articulation, si elle présente des avantages (par exemple une diversité de l'offre du point de vue des pratiques pédagogiques, une meilleure couverture spatiale des besoins), demande aussi de relever un ensemble de défis organisationnels.

2. Parmi ces défis, on trouve l'apparition d'un nouveau métier du travail social : celui de travailleur social, attaché à un organisme qui ne dispense pas de cours de langue, chargé de réaliser des bilans linguistiques et de planifier des trajectoires de formations. Par ailleurs, le découplement de la tâche « bilan » de celle « dispense des cours » a aussi une conséquence pour les acteurs qui dispensent des cours : ils doivent aujourd'hui travailler avec des groupes qu'ils n'ont pas composé, avec des bénéficiaires dont ils n'ont pas évalué les compétences, etc.

La formation linguistique est aussi essentielle, car elle constitue pour de nombreux bénéficiaires l'objet de la demande principale adressée aux BAPA[1]. Par ailleurs, la formation linguistique est aussi une des raisons pour lesquelles les organismes prescripteurs orientent vers le parcours d'accueil.

Toutefois, la formation linguistique est aussi une des composantes dont la saturation apparaît assez importante (pour certaines offres spécifiques), malgré le fait que la Cocof ait augmenté le volume de cette offre. La question de l'augmentation de l'efficience est donc particulièrement prégnante pour cet aspect, et elle se traduit parfois concrètement par des stratégies de régulation des inscriptions.

En outre, il s'agit d'un élément particulier dans le dispositif, car c'est assurément la partie du parcours qui peut s'étaler sur la plus longue période : la formation linguistique peut s'étaler sur plus de deux ans pour certains bénéficiaires. Dès lors, une série d'éléments s'y marquent avec plus d'intensité, entre autres les questions de motivation et d'assiduité : poursuivre une formation qui peut parfois dépasser les 1000 heures ne présuppose pas le même investissement que suivre une formation de dix heures sur les droits et devoirs en Belgique.

Enfin, la formation linguistique présente une spécificité au sein du parcours d'accueil : il s'agit de la seule composante à laquelle la notion de réussite (ou d'échec) est appliquée. En effet, des trois moments de formation/information[2], la formation linguistique est la seule à laquelle s'applique – de façon certes particulière – une exigence de résultats liée à des compétences explicitées par ailleurs[3].

## 1.3 LA QUESTION ET SON INTÉRÊT

S'il est encore trop tôt pour évaluer l'efficacité du dispositif dans son ensemble, certains constats dressés par l'Administration de la Cocof et les opérateurs de terrains suscitent des questionnements. Il en va ainsi de la part de bénéficiaires qui, inscrits dans une formation linguistique, échouent ou abandonnent en cours de formation. Les chiffres disponibles pour l'année 2018 sont, à cet égard,

[1] Selon les rapports d'activités des BAPA, parmi les personnes se présentant dans un BAPA, près de 25% explique leur démarche guidée (pas forcément de façon exclusive) par la volonté d'obtenir l'accès à un cours de langue

[2] Module « Droits et devoirs », formation linguistique et module « Citoyenneté ».

[3] Pour obtenir une attestation de fin de parcours (« attestation de fin de volet secondaire »), il est attendu que le bénéficiaire, s'il ne maîtrise pas le français au moment de son entrée dans le parcours, suive de façon régulière un cours visant un certain niveau de maîtrise du français (le niveau A2). Si ceci est présenté comme une obligation de moyen (puisqu'il n'est pas exigé qu'il ait réussi ce cours, mais uniquement qu'il l'ai fréquenté assiduement), il ne faut pas oublier que pour accéder à ce cours, un bénéficiaire doit avoir *réussi* les cours précédents… Il est donc erroné de considérer qu'il n'existe *aucune* exigence de résultat.

interpellant : le taux de réussite des formations varie de 39% à 53% selon les filières[4]. Par ailleurs, étant donné l'équilibre entre l'offre de formation et la demande, les temps d'attente pour les bénéficiaires sont parfois longs. Il est parfois tentant dans le chef des acteurs de faire le lien entre ces deux éléments et de considérer qu'une réduction des échecs ou des abandons permettrait de soulager le dispositif et d'améliorer la fluidité des parcours. C'est ainsi que tant du point de vue de l'Administration que des BAPA, une réflexion s'est engagée pour réfléchir aux moyens d'améliorer l'efficience du dispositif, en imaginant des dispositions allant de procédures de rappel en amont des formations à la réflexion sur une limitation du nombre de réinscriptions possibles pour un même cours.

Alors que cette réflexion suit son cours, il a rapidement semblé au CRAcs qu'une analyse plus systématique et globale de la problématique pourrait être menée afin d'alimenter celle-ci. Il s'agit donc de contribuer à la connaissance des éléments qui permettent d'expliquer les situations d'échec, d'abandon et de réussite en formation linguistique dans le cadre particulier du parcours d'accueil.

## 1.4 UN TIMING PARTICULIER

La problématique de l'échec en formation linguistique est apparue assez rapidement dans la vie du dispositif. En effet, dès les premiers mois d'exercice, les opérateurs linguistiques plaidaient pour un allongement des durées de formation prévues par la législation, arguant que le temps laissé aux bénéficiaires était trop restreint au regard des compétences visées. L'Administration et le Cabinet ont néanmoins considéré qu'il était nécessaire d'objectiver la situation et de ne pas s'arrêter à des perceptions, de plus fondées sur des expériences nouvelles. Le CRAcs avait ainsi assez rapidement imaginé un rapport portant sur cette question et l'a proposé comme sujet de rapport pour l'année 2018.

Mais, en 2018, il apparaissait aux opérateurs concernés que le dispositif était encore trop jeune et que les données n'étaient pas encore assez fiables pour qu'une telle analyse ait du sens. Il semble que ce ne soit plus le cas aujourd'hui en 2019. Néanmoins, si étudier ce phénomène en 2018 semblait trop précoce, il faut toutefois faire remarquer que 2019 est une année de changement pour l'aspect linguistique du parcours d'accueil. Notre rapport porte donc sur une situation qui est déjà, pour certains éléments, dépassée[5].

Ceci n'enlève rien à l'intérêt de procéder à l'analyse de l'importance et des causes d'échec et d'abandon. En effet, ce rapport, outre qu'il identifie des éléments ayant un impact sur les processus de formation, permet de décrire de façon précise une situation qui pourra servir de référence future pour évaluer la pertinence et l'efficacité des changements adoptés en 2019.

[4] Le dispositif de formation linguistique s'organise en 4 grandes filières : Alpha-oral, Alpha-écrit, FLE A, FLE B. Les chiffres cités ici sont ceux présentés par l'Administration lors de la rencontre des acteurs du secteur le 27/2/2019.

[5] Un arrêté modifiant a été adopté par le Collège de la Cocof et modifie par exemple le découpage du parcours de formation en modules, allonge la durée de ceux-ci etc.

## 1.5 UNE APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE PARTICULIÈRE

La recherche d'explications à ces situations d'échec et d'abandon peut s'envisager de différentes manières, en adoptant différentes méthodologies. Nous avons ici choisi d'adopter une méthodologie *quantitative*, portant sur des données administratives. Ce faisant, nous rendons possible une approche globale et systématique, portant sur un nombre très large de situations. Toutefois, nous ne pouvons aborder la finesse de certains éléments d'analyse. Ce faisant, nous plaçons notre analyse en amont d'un processus qui doit certainement être plus large et intégrer l'expertise des formateurs linguistiques et des travailleurs sociaux des BAPA. Ce rapport prétend donc être un *cadre* à partir duquel d'autres analyses, qualitatives et intégrant le vécu et le point de vue des bénéficiaires, pourront se déployer. Toutefois, les résultats auxquels nous aboutissons permettront de formuler certaines recommandations, sur lesquelles nous reviendrons dans la conclusion.

Ce rapport propose donc un modèle d'analyse permettant d'identifier ce qui influe sur les résultats des modules linguistiques et d'en évaluer l'impact. Pour ce faire, nous allons procéder en quatre temps, déclinés en plusieurs sections. Dans un premier temps, nous allons présenter les questions de recherche, le contexte de l'étude et le cadre théorique : « *les barrières de Cross*[6] ». À travers ce cadre, qui permet de saisir des situations et niveaux de référence multiples, nous penserons notre cadre conceptuel en accord avec notre contexte d'étude. Dans un deuxième temps, nous allons brièvement préciser les données mobilisées et les méthodes de traitement. Dans un troisième temps, nous présenterons les résultats des analyses statistiques. Ensuite, nous proposerons, en guise de conclusion, des recommandations et des pistes de réflexion.

[6] K Patricia Cross, « Adults as Learners. Increasing Participation and Facilitating Learning. », 1981.

# 2. QUESTION DE RECHERCHE, CONTEXTE DE L'ÉTUDE, REVUE DE LA LITTÉRATURE ET CADRE CONCEPTUEL

Dans cette section du rapport, nous ferons le point sur les connaissances (non limitées à ce dispositif) dont nous disposons sur la formation linguistique des migrants adultes, et ce afin d'établir un cadre conceptuel intégrant plusieurs types de facteurs et niveaux d'analyse qui chapeauteront la présente recherche évaluative.

Après avoir présenté les principales questions de recherches ainsi que le contexte de l'étude, qui est le dispositif d'apprentissage du français du parcours d'accueil francophone bruxellois, nous aborderons les principales théories qui traitent de l'apprentissage d'une langue par les adultes et les résultats de certaines études menées dans le contexte bruxellois. Enfin, nous présenterons notre cadre conceptuel en spécifiant les problématiques abordées et les facteurs retenus pour l'analyse.

L'objectif est donc de faire une synthèse de ce que la littérature identifie comme éléments qui ont un impact sur l'apprentissage et sa réussite chez les apprenant·e·s. Cela nous permet ensuite de tenter d'intégrer ces éléments dans notre analyse, c'est-à-dire analyser dans quelle mesure ces facteurs ont une influence dans notre contexte d'étude particulier.

## 2.1 QUESTIONS DE RECHERCHE

Le sujet de ce rapport de recherche est la formation linguistique des personnes primo-arrivantes adultes du parcours d'accueil bruxellois. Plus précisément, nous nous intéressons aux facteurs et aux obstacles susceptibles d'être rencontrés par ces apprenant·e·s et d'entraver leurs chances de réussite en formation.

En d'autres termes, cette recherche a pour ambition de répondre aux questions suivantes : *quels sont les facteurs qui influencent les risques ou les chances de réussite, d'échec ou d'abandon d'un module ?* Ou, en d'autres termes, *quels sont les facteurs sur lesquels il est possible d'agir pour maintenir les apprenant·e·s en formation ? Et dans quelle mesure les facteurs relatifs à l'offre de formation et à la situation de l'apprenant·e peuvent impacter les chances de progression dans le parcours linguistique ?*

Les réponses à ces questions permettraient, à notre sens, de favoriser la progression des apprenant·e·s dans ce dispositif d'apprentissage en réduisant les risques d'échec ou d'abandon et par la même occasion d'abaisser le niveau de saturation de l'offre résultant notamment des mauvais positionnements des apprenant·e·s à leur entrée en formation et des réorientations qui s'en suivent. La réduction des échecs et des abandons est donc comprise ici comme devant permettre à la fois une meilleure efficacité pour les individus, mais aussi une meilleure efficience pour le dispositif dans son ensemble.

## 2.2 CONTEXTE DE L'ÉTUDE : LE DISPOSITIF DE FORMATION LINGUISTIQUE[7] DU PARCOURS D'ACCUEIL FRANCOPHONE BRUXELLOIS

Le programme de formation linguistique consiste en une série de modules de formation gratuits, qui relèvent de trois filières (Voir figure 1, ci-dessous). Chaque filière, elle-même découpée en différents niveaux, permet en théorie d'atteindre le niveau A2 du cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Ces formations sont confiées aux 14 opérateurs linguistiques conventionnés par la COCOF dans le cadre du parcours d'accueil. La première filière est la filière « Alphabétisation » et s'adresse aux personnes n'ayant pas obtenu de CEB ou ne maîtrisant pas les compétences qui y sont associées. La deuxième, la filière FLE A, s'adresse aux personnes – dont la langue maternelle n'est pas le français, possédant les compétences associées au CEB, mais pas celles associées au CESDD. La troisième filière, le FLE B, s'adresse aux personnes dont la langue maternelle n'est pas le français, mais qui maîtrisent les compétences associées au CESDD[8].

La filière alpha est composée de deux sous-filières, l'alpha oral et l'alpha écrit, et comprends 5 niveaux. Le nombre de participants par groupe est de maximum 12 personnes. Au total, si une personne est positionnée en alpha oral A1.1, le programme de formation prévoit (s'il n'y a pas de modules qui doivent être recommencés !) 1,150 heures pour parvenir au dernier module A2. La filière FLE A est, quant à elle, composée de trois niveaux ; de 15 personnes maximum par groupe et de 400 heures de formations. Finalement, la filière FLE B se compose de deux niveaux, de 20 personnes maximum par groupe et de 240 heures de formations. Au sein des trois filières, les cours peuvent être dispensées en journée, à raison de 20 heures par semaine, ou en soirée, à raison de 7 heures par semaine. Dans le cas des formations en soirée, la durée totale d'un cours (ou de l'ensemble de la formation) est donc considérablement étendue.

Bien que les formations soient dispensées par des opérateurs linguistiques tiers, les BAPA ont deux rôles à jouer dans le cadre des formations linguistiques. Premièrement, ce sont eux qui identifient les compétences linguistiques initiales et qui, en conséquence, identifient la filière et le niveau du premier module (*module pressenti*). Deuxièmement, ils organisent concrètement le trajet de formation, c'est-à-dire qu'ils inscrivent le bénéficiaire chez les opérateurs linguistiques dans les différents modules qui vont lui permettre d'atteindre le niveau A2, et en assurent le suivi.

Pour <u>procéder au positionnement</u>, les travailleurs sociaux des BAPA réalisent un bilan linguistique, c'est-à-dire mobilisent des éléments biographiques (niveau d'études atteint, connaissance d'autres langues, familiarité avec l'écrit, etc.) et des tests de compétences linguistiques à proprement parler (tests de positionnement). Les éléments biographiques sont mobilisés d'une part pour identifier le test de positionnement à utiliser (Alpha ou FLE) et d'autre part pour orienter vers la filière FLE, puisqu'il existe deux filières de FLE (FLE A et FLE B).

Plus précisément, pour décider de prépositionner en Alpha ou en FLE, il est demandé au bénéficiaire, avant de réaliser le test, d'écrire dans sa langue, de lui demander de lire dans sa langue, et de

[7] Il s'agit du dispositif tel qu'il existe au moment de la rédaction de ce rapport. Comme mentionné, le Collège de la Cocof a adopté un arrêté qui modifiera certains éléments de ce parcours dès le 1/1/2020.
[8] D'autres critères ont été rajoutés par la pratique. Voir ci-dessous.

l'interroger sur la fréquence de l'usage de l'écrit. Certains éléments du bilan social sont également pris en considération pour la détermination de la filière , à savoir : le niveau de scolarisation, la langue du pays d'origine (francophone, anglophone, langue latine, etc.), capacité à écrire dans la langue maternelle, la connaissance de l'alphabet latin, la date de fin des études, le suivi d'une formation qualifiante à l'étranger ou en Belgique (en français ou non), la compréhension orale lors du bilan social, langues parlées, problèmes de santé, etc.[9] Concernant le positionnement entre le FLE A ou le FLE B, certains éléments biographiques sont également pris en considération pour la détermination de la filière : maîtriser (ou non) l'alphabet latin, maîtriser (ou non) une langue latine, avoir suivi des études supérieures, maîtriser au moins une autre langue que sa langue maternelle, avoir fini récemment ses études, être lecteur régulier dans sa langue maternelle.

Les bilans linguistiques sont réalisés lors d'entretiens spécifiquement dédiés à cet effet, ou parfois, dans les cas les plus simples, à la suite d'un autre entretien. Ces entretiens sont planifiés lors de l'accueil ou du premier rendez-vous. La planification de ces entretiens doit prendre en considération les disponibilités du travailleur social et celles de la personne primo-arrivante. Une fois que le bilan linguistique a été réalisé, le travailleur social inscrit la personne primo-arrivante dans un module de formation disponible.

La personne primo-arrivante est donc inscrite dans l'un des cinq modules de la filière Alpha ou dans l'un des trois modules de la filière FLE A ou des deux modules de la filière FLE B. Pour compléter son parcours de formation linguistique (c'est-à-dire, avoir participé régulièrement au nombre de modules estimé nécessaire pour atteindre les compétences du « A2 » européen), elle doit donc atteindre le dernier module de l'une des trois filières.

Par ailleurs, même si ce n'est pas inscrit explicitement dans les textes, les BAPA orientent, vers d'autres opérateurs, au-delà du « A2 » les personnes qui en maîtrisent déjà les compétences au moment du bilan linguistique.

Pour organiser concrètement le parcours de formation du bénéficiaire, le travailleur social a recours à une liste actualisée en temps réel des places disponibles chez les différents opérateurs. Il mobilise les éléments d'informations dont il dispose pour inscrire le bénéficiaire dans les modules qui lui permettront d'atteindre le niveau visé en tenant compte par exemple des horaires, de la distance entre le domicile et le lieu de formation, des dates de début et de fin des cours, etc. Néanmoins, la relativement faible disponibilité de places dans certains niveaux oblige les travailleurs sociaux à réaliser parfois des choix sub optimaux.

[9] Commission communautaire française, « Bilans et formations linguistiques à l'attention des bénéficiaires du parcours d'accueil pour primo-arrivants : compte-rendu des réponses aux questionnaires adressés aux "bilanteurs" et formateurs », mai 2019.

***Figure 1 - Nomenclature des formations linguistiques en vue d'atteindre le niveau A2 du CECRL***

<table>
<tr><td colspan="5">N'a pas obtenu le CEB ou qui ne maitrise pas les compétences équivalentes au CEB</td><td colspan="3">À obtenu les compétences équivalentes au CEB, mais ne maitrise pas les compétences équivalentes au CESDD (ou assimilé) et dont la langue maternelle n'est pas le français</td><td colspan="2">À obtenu le CESDD (ou les compétences équivalentes) et dont la langue maternelle n'est pas le français</td></tr>
<tr><td colspan="2">Filière ALPHA oral</td><td colspan="3">Filière ALPHA écrit</td><td colspan="3">Filière FLE A</td><td colspan="2">Filière FLE B</td></tr>
<tr><td>Module oral A1.1</td><td>Module oral A1.2</td><td>Module écrit A1.1</td><td>Module écrit A1.2</td><td>Module écrit A2</td><td>Module A1.1</td><td>Module A1.2</td><td>Module A2</td><td>Module A1</td><td>Module A2</td></tr>
<tr><td>200 heures</td><td>200 heures</td><td>250 heures</td><td>250 heures</td><td>250 heures</td><td>100 heures</td><td>100 heures</td><td>200 heures</td><td>120 heures</td><td>120 heures</td></tr>
<tr><td colspan="5">20h/semaine (jour) ou 7h/semaine (décalé)</td><td colspan="3">20h/semaine (jour) ou 7h/semaine (décalé)</td><td colspan="2">20h/semaine (jour) ou 7h/semaine (décalé)</td></tr>
<tr><td colspan="5">Groupe de 12</td><td colspan="3">Groupe de 15</td><td colspan="2">Groupe de 20</td></tr>
<tr><td colspan="5">Durée totale de la filière : 1150 heures</td><td colspan="3">Durée totale de la filière : 400 heures</td><td colspan="2">Durée totale de la filière : 240 heures</td></tr>
</table>

## 2.3 REVUE DE LA LITTÉRATURE

**Quelles sont les caractéristiques principales du processus d'apprentissage du français par les migrants adultes ? Quels sont les facteurs qui influencent le plus les chances de réussite et de progression dans le parcours d'apprentissage ? Quels sont les facteurs favorables au maintien et à la persévérance des migrants adultes en formation linguistique ?**

Force est de constater que les réponses à ces questions, bien qu'essentielles, restent souvent partielles et parfois peu étayées. Les migrants adultes en apprentissage de la langue française représentent une population assez peu étudiée dans le monde de la recherche. Et les travaux existants sont souvent dénués d'une base théorique et peu articulés les uns des autres, rendant toute tentative de tirer des conclusions pour répondre aux questions ci-dessus hasardeuse. Étant donné la rareté des travaux relatifs au processus d'apprentissage de la langue du pays d'accueil par les migrants adultes, il ne s'agit pas ici de faire une synthèse de la littérature sur ce domaine de recherche relativement récent, mais plutôt de montrer en quoi des recherches, qui ne portent pas explicitement sur ce sujet, peuvent constituer néanmoins une première ébauche d'un cadre théorique encore à construire[10].

Un important corps de recherche existe sur la formation non académique des adultes en général. La diversité de ces études en termes d'approches, de méthodologies, mais surtout en termes de contexte les rend en définitive peu comparables entre elles. Cependant, cette diversité peut se traduire en complémentarité lorsqu'il s'agit de construire un cadre complet de connaissances scientifiques sur une thématique donnée. La littérature sur l'éducation des adultes permet ainsi de mettre en lumière certains problèmes pratiques qui concerneraient aussi les migrants adultes en formation linguistique, tels que les difficultés à concilier le travail, la vie de famille et les cours ou encore l'éloignement du milieu éducatif. Néanmoins, nous devons garder à l'esprit que les francophones belges adultes participant à des formations ou à des programmes d'alphabétisation représentent une population avec un acquis linguistique, culturel et souvent éducatif complètement différent de celui des migrants adultes en cours de français langue étrangère. Par conséquent, la transposition des résultats des travaux de recherche d'un contexte spécifique à un autre (par exemple, celui de la formation de personnes primo-arrivantes adultes) doit donc être réalisée avec prudence.

La littérature sur l'éducation des adultes révèle d'importantes barrières objectives et subjectives, barrières qui sont à la fois liées aux institutions et à des caractéristiques individuelles, cognitives, culturelles, familiales ou socioéconomiques[11]. Une chercheuse, Patricia Cross[12], a été la première à proposer un cadre de référence qui s'appuie sur trois catégories conceptuelles interdépendantes pour synthétiser les obstacles à la participation des adultes en formation : les barrières institutionnelles, dispositionnelles et situationnelles.

[10] Hervé Adami, « La formation linguistique des migrants adultes », *Savoirs*, n° 2 (2012): 9-44.
[11] Pierre Doray et al., « Les parcours éducatifs et scolaires: Quelques balises conceptuelles », 2009.
[12] Cross, « Adults as Learners. Increasing Participation and Facilitating Learning. »

Les *barrières institutionnelles* font références aux programmes, aux politiques, aux procédures et pratiques qui dominent le contexte de la formation des adultes. Parmi ces barrières, les régimes horaires, le coût de la formation[13], l'environnement de formation, les conditions d'accueil, les soutiens à l'apprentissage et les pratiques andragogiques sont les plus souvent évoquées[14]. D'autres auteurs mentionnent des obstacles qui sont liés à la présence de jeunes apprenant·e·s dans les classes et les seuils de fréquentation obligatoires[15].

Les *barrières situationnelles* sont liées surtout aux situations du contexte quotidien de la personne et aux facteurs de son environnement immédiat[16]. Il s'agit de barrières liées à l'économie, à la culture et à la structure familiale[17]. Le manque de temps, le manque de moyens financiers et les responsabilités familiales ou parentales[18] sont les motifs les plus souvent mentionnés pour symboliser ces types de barrières.

Enfin, les *barrières dispositionnelles* font référence aux valeurs et attitudes des individus vis-à-vis de l'éducation et l'acquisition de connaissances préalables en général. Elles sont également liées aux attitudes et à la perception de soi en tant qu'apprenant[19]. Darkenwald et Merriam[20] incluent dans cette catégorie le contexte social qui influence la perception, les croyances et les valeurs des individus face à l'éducation. Les résultats de recherches américaines sur la participation des adultes à des programmes éducatifs mettent en évidence ces barrières dispositionnelles, notamment l'image négative des expériences scolaires antérieures et la perception négative de soi par rapport à l'apprentissage[21] comme le fait de se croire trop âgé ou pas assez intelligent.

Certains travaux considèrent la motivation comme l'un des facteurs dispositionnels majeurs et qui est liée à la fois à la conception qu'à l'adulte de l'apprentissage et de sa propre capacité à apprendre et aux efforts envisagés, à la durée de la formation et aux retombées de celle-ci en termes de

[13] Paul Bélanger, Brigitte Voyer, et Serge Wagner, « L'aide à l'expression de la demande éducative en formation générale et l'accueil de cette demande dans les commissions scolaires du Québec », *Montréal, Centre interdisciplinaire de recherche et de développement sur l'éducation permanente (CIRDEP-UQAM)*, 2004.

[14] Sylvain Bourdon et Roy Sylvie, « Le plaisir d'apprendre. J'embarque quand ça me ressemble. Fiches descriptives des services de formation et d'accompagnement adaptés visant les 16-24 ans faiblement scolarisés », 2004.

[15] Pierre Doray, Paul Bélanger, et Anik Labonté, *Les contours de la demande insatisfaite de formation* (Emploi, solidarité sociale et famille [Direction de la recherche, de l …, 2004).

[16] Cross, « Adults as Learners. Increasing Participation and Facilitating Learning. »

[17] Albert Tuijnman et Paul Belanger, *New Patterns of Adult Learning: A Six-Country Comparative Study.* (ERIC, 1997).

[18] Cross, « Adults as Learners. Increasing Participation and Facilitating Learning. »; Gordon G Darkenwald et Sharan B Merriam, *Adult education: Foundations of practice* (Ty Crowell Co, 1982); Doray, Bélanger, et Labonté, *Les contours de la demande insatisfaite de formation*; Tuijnman et Belanger, *New Patterns of Adult Learning: A Six-Country Comparative Study.*

[19] Cross, « Adults as Learners. Increasing Participation and Facilitating Learning. »

[20] Darkenwald et Merriam, *Adult education: Foundations of practice*.

[21] Audrey M Thomas, *The Reluctant Learner. A Research Report on Nonparticipation and Dropout in Literacy Programs in British Columbia.* (ERIC, 1990); Hal Beder, « Reasons for nonparticipation in adult basic education », *Adult education quarterly* 40, n° 4 (1990): 207-18.

résultats directs et perceptibles[22]. Dans cette optique, la théorie de « *l'Expectancy-Value* » postule que l'engagement en formation découle du sens et de la valeur (« *value* ») que l'apprenant·e attribue à la formation et de sa perception de ses chances de réussite (« *expectancy* » ou « *espérance de réussite* »)[23]. Il s'agit de représentations chez l'apprenant·e qui résultent elles-mêmes de facteurs aussi bien individuels (le parcours de vie, les capacités cognitives, l'estime de soi, les motivations personnelles du moment, etc.) que situationnels ou institutionnels (la pédagogie, le coût de la formation, les priorités vitales concurrentes, etc.).

De nombreuses recherches ont adopté le modèle de Patricia Cross sur les obstacles à la participation des adultes à la formation[24], comme celle de Darkenwald et Merriam[25]. Ces auteurs reprennent eux aussi les catégories de Cross, mais y ajoutent d'autres catégories, comme celle des barrières informationnelles. Ces barrières concernent l'accessibilité des informations sur les ressources éducatives disponibles et les opportunités de formation ; elles englobent les messages, les contenus, les lieux de formations, les moyens disponibles et l'image que projette l'information chez les personnes peu scolarisées.

Aux obstacles de Cross, s'ajoutent aussi parfois de nouvelles catégories ou sous-catégories de facteurs qui s'associent davantage à l'individu, à son capital humain ou culturel. Cependant, aucune recherche ne relève les barrières relatives aux processus migratoires, d'intégration ou aux discriminations… Lemire[26] considère que les troubles d'apprentissage constituent un obstacle à la participation qui ne relève ni des facteurs dispositionnels ni situationnels. Elle préfère parler d'obstacles intrinsèques, mais qui, selon Potvin et Leclercq[27], peuvent plutôt s'apparenter aux barrières institutionnelles lorsqu'ils témoignent d'un manque d'adaptation institutionnelle à certains profils pour faciliter la participation. Evans[28] a ajouté des obstacles culturels qui découlent de la socialisation, donc du processus d'inculcation et de construction des identités sociales et leur reproduction (notamment hommes-femmes), ainsi que des obstacles relatifs aux qualifications, qui sont liés aux exigences imposées en termes de prérequis, « *pouvant mener à une faible reconnaissance des acquis, voir à des discriminations institutionnelles si ces prérequis sont*

[22] John Wallace Claire Johnstone et Ramon J Rivera, *Volunteers for learning: A study of the educational pursuits of American adults*, vol. 4 (Aldine Pub. Co., 1965); Daniel A Wagner, « Literacy and Adult Education: Thematic Studies », 2000.

[23] Benoît Galand et Étienne Bourgeois, *Se motiver à apprendre* (Presses Universitaires de France, 2006).

[24] Natalie Lavoie et al., *Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel: rapport de la recherche* (Rimouski, Québec: Éditions Appropriation, 2004); Jean-Yves Levesque, Natalie Lavoie, et Shanoussa Aubin-Horth, *La persévérance des adultes en alphabétisation: modèle théorique et fiches pratiques* (Rimouski: Editions Appropriation, 2008); Maryse Potvin et Jean-Baptiste Leclercq, « Facteurs affectant la trajectoire scolaire des jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale des adultes », *Revue des sciences de l'éducation* 40, nº 2 (2014): 309, https://doi.org/10.7202/1028423ar; Maria Adamuti-Trache et Robert Sweet, « Adult immigrants' participation in Canadian education and training », *Canadian Journal for the Study of Adult Education* 22, nº 2 (2010): 1-26.

[25] Darkenwald et Merriam, *Adult education: Foundations of practice*.

[26] Vanessa Lemire, « Obstacles à la persévérance scolaire d'adultes ayant des problèmes d'apprentissage lors de leur passage à l'éducation des adultes », 2011.

[27] Potvin et Leclercq, « Facteurs affectant la trajectoire scolaire des jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale des adultes ».

[28] Karen Evans, « Barriers to participation of women in technological education and the role of distance education », 1995.

*injustifiés* »[29]. De ce point de vue, MacKeracher, Stuart et Potter[30] considèrent que l'absence ou l'insuffisance des compétences essentielles requises pour la formation peuvent constituer un obstacle à la participation ou au succès des apprentissages, mais selon Potvin et Leclercq[31], elles peuvent être vues comme un obstacle institutionnel, si des mesures d'aide ou de remédiation ne sont pas prévues pour faciliter l'entrée et la réussite en formation.

En Belgique francophone, les recherches sur la formation non académique des adultes ne font, également, que rarement de distinction entre la population migrante et non migrante et s'intéressent que très peu au succès de l'apprentissage linguistique de cette population. D'ailleurs, lorsque la problématique de la formation non académique adulte est soulevée, ce qui intéresse le plus souvent les chercheurs c'est l'évaluation des politiques publiques liées à l'alphabétisation[32], aux formations socioprofessionnelles[33] ou encore l'analyse des dispositifs de formation. Les quelques rares études ayant tenu compte de la formation des migrants adultes l'ont abordé de manière davantage descriptive à travers les politiques d'intégration, et plus spécifiquement, à travers les parcours d'accueil mis en place ces dernières années[34]. D'autres, l'on fait à travers des études d'impact comme celle réalisée en Flandre pour évaluer la politique d'intégration linguistique[35].

L'étude exploratoire de Lire et Ecrire sur la fréquentation et la persévérance des apprenant·e·s en alphabétisation à Bruxelles[36] est sans doute l'une des seules à prendre en compte des facteurs liés à l'immigration et à l'adaptation des immigrants dans le processus d'apprentissage en mettant en exergue la situation de vie particulière de ce public généralement fragilisé et vulnérable aux discriminations et/ou aux exclusions de la société. Pour analyser les facteurs qui influencent la

[29] Potvin et Leclercq, « Facteurs affectant la trajectoire scolaire des jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale des adultes ».

[30] Dorothy MacKeracher, Theresa Suart, et Judith Potter, *State of the field report: Barriers to participation in adult learning* (Canadian Council on Learning, 2006).

[31] Potvin et Leclercq, « Facteurs affectant la trajectoire scolaire des jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale des adultes ».

[32] Camille Deguelle, « L'analphabétisme dans la Communauté française de Belgique », 1992; Bernard Fusulier et David Laloy, « Évaluation de la politique d'alphabétisation en Région de Bruxelles-Capitale et en Région wallonne », *Rapport final. GIRSEF UCL Etude commanditée par l'Observatoire des politiques culturelles du Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles.[en ligne] http://www. opc. cfwb. be/index. php*, 2012; Bernard Fusulier et David Laloy, « Les politiques publiques, des univers composites à évaluer : l'exemple de l'alphabétisation », *L'Institut wallon de l'évaluation, de la prospective et de la statistique*, Dynamiques régionales, 1, nº 1 (2014): 12.

[33] Bernard Conter et Christian Maroy, « Le développement de la formation professionnelle continue en Belgique francophone. », 1999.

[34] Ilke Adam et Marco Martiniello, « Divergences et convergences des politiques d'intégration dans la Belgique multinationale. Le cas des parcours d'intégration pour les immigrés », *Revue européenne des migrations internationales* 29, nº 2 (1 juin 2013): 77-93, https://doi.org/10.4000/remi.6404; Catherine Xhardez, « L'intégration des nouveaux arrivants à Bruxelles : un puzzle institutionnel et politique », *Brussels Studies*, 24 octobre 2016, https://doi.org/10.4000/brussels.1429; Sonia Gsir, « Les dispositifs d'apprentissage de la langue du pays d'accueil pour les primo-arrivants en Belgique, en Europe et au Québec. », s. d., 29.

[35] Claire Extramiana et Piet Van Avermaet, « Apprendre la langue du pays d'accueil: Une enquête du Conseil de l'Europe et une étude d'impact réalisée en Flandre », *Hommes & migrations*, nº 1288 (1 novembre 2010): 8-20, https://doi.org/10.4000/hommesmigrations.847.

[36] Iria Galván Castaño, « A propos des facteurs qui influencent la persévérance et la fréquentation des apprenant·e·s en alpha », *Lire et Ecrire Bruxelles*, 2017, 73.

persévérance et la fréquentation des apprenant·e·s de Lire et Ecrire Bruxelles, l'auteure s'est inspirée des barrières de Cross et a regroupé les différents facteurs identifiés en trois groupes : la situation de vie des apprenant-e-s, la dynamique motivationnelle et le dispositif de formation.

D'après les résultats de cette étude qualitative, les facteurs qui influencent la persévérance et la fréquentation de leurs apprenant.e.s sont multiples et interdépendants. Les circonstances de vie des apprenant.e.s influencent leur participation, leur fréquentation et leur persévérance. La pauvreté, la précarité du statut de séjour ou de la situation socioprofessionnelle et les problèmes de santé ont un effet défavorable sur tous les interviewé.e.s. Les responsabilités familiales, une priorité pour les apprenant.e.s, sont identifiées comme un facteur très puissant qui influence et même détermine la fréquentation et la persévérance des apprenant.e.s. Elles peuvent contraindre l'apprenant.e. à s'absenter voire à interrompre à terme leur formation. Toutefois, ils peuvent aussi être source de motivation. D'autres facteurs semblent également influencer positivement ou négativement la fréquentation des enquêtés. Il s'agit de l'entourage social et de la contrainte de se former. La famille et l'entourage peuvent constituer une source de soutien et d'encouragement comme à l'inverse, être source de découragement et donc peuvent aussi bien être un moteur qu'un frein à la fréquentation et à la persévérance. Face à la contrainte de se former, les apprenant·e·s ne semblent pas avoir un comportement type. Si la contrainte ne semble pas être déterminante pour la fréquentation, elle est identifiée comme un facteur de stress supplémentaire pour certains apprenant·e·s constituant ainsi un obstacle à l'apprentissage.

Quant à la dynamique motivationnelle, elle influence aussi bien la fréquentation que la persévérance des apprenant·e·s mais n'est pas un facteur stable dans le temps ni indépendant d'autres facteurs. C'est pour cela que la persévérance et l'assiduité des apprenant·e·s ne peuvent être appréhendées uniquement sur base de leur motivation. Elle varie aussi selon les sources de motivation, qui peuvent être cumulables (apprentissage de la langue, accès à un emploi ou une formation qualifiante, reconnaissance sociale ou besoin de socialisation, participation à un espace social, etc.).

Enfin, concernant le dispositif de formation (les barrières institutionnelles), l'étude n'a analysé qu'une partie des ressources, des modalités et stratégies proposées par Lire et Ecrire Bruxelles. Il s'agit des frais d'inscription, du volume et régime horaire (journée ou soirée), de l'adaptation des formations aux besoins des apprenant-e-s, de la relation pédagogique et de la dynamique de groupe.

En résumé, le dispositif de formation semble influencer la fréquentation et la persévérance des apprenant·e·s en alphabétisation. Selon certains formateurs, les apprenant·e·s suivant des formations en soirée sont les plus susceptibles de s'absenter. Ils expliquent cela par la proportion élevée de travailleurs dans ces cours et donc de la fatigue cumulée tout au long de la journée et/ou de l'incompatibilité des horaires de travail impactant la fréquentation des apprenant-e-s. En ce qui concerne la relation pédagogique et la dynamique du groupe, la majorité des apprenant·e·s semble satisfaite malgré que les besoins et espérances d'apprentissage des apprenant·e·s soient loin d'être homogènes. Cependant, seuls les apprenant·e·s ayant persévéré jusqu'à la fin de l'année scolaire ont été interrogé·e·s. Il s'agit d'apprenant·e·s qui sont, à priori, satisfait·e·s des cours et dont l'avis n'est pas nécessairement représentatif de ceux ayant fait le choix ou ont été contraints d'interrompre la formation. Il semblerait également que le prix de l'inscription et l'inadéquation de l'offre de formation aux connaissances et expériences des apprenant·e·s ont poussé certaines personnes à abandonner les formations ou à s'orienter vers d'autres opérateurs. À ce sujet, une enquête de la

COCOF[37] auprès des travailleurs des BAPA et des formateurs linguistiques révèle les difficultés que rencontrent les travailleurs sociaux dans la détermination de la filière et du niveau dans lequel la personne primo-arrivante devrait être orientée, notamment lorsque les résultats des tests réalisés indiquent des niveaux différents d'une compétence à une autre (compréhension orale, production orale, compréhension écrite, production écrite). Les travailleurs sociaux pointent, entre autres, le manque de corrélation entre la grille de positionnement et les niveaux prévus par le dispositif alors que les formateurs estiment que les programmes définis par la COCOF concernant les différents niveaux en filière FLE sont très vagues et laissent une grande marge de manœuvre dans leur compréhension. Cela va sans dire : un mauvais positionnement de départ et les réorientations que cela pourrait engendrer, peuvent avoir de lourdes conséquences sur les parcours des apprenant-e-s. Avec un sentiment d'échec, de perte de temps et une faible estime de soi, l'apprenant·e rencontrerait davantage de difficultés dans sa progression.

## 2.4 CADRE CONCEPTUEL

Dans la présente recherche, nous avons adapté le modèle de Cross sur les obstacles à l'apprentissage et à la participation à la formation des adultes aux réalités des personnes primo-arrivantes bénéficiaires du parcours d'accueil bruxellois, et ce en devant nous limiter aux éléments pour lesquels nous disposons d'information. Nous avons construit un cadre d'hypothèses intégrant certaines conditions liées à l'expérience migratoire qui peuvent influencer le processus d'apprentissage du français et nous avons regroupé les facteurs et barrières rencontrés par ces apprenant·e·s en deux grandes catégories, l'une situationnelle et l'autre institutionnelle. Il est important de garder à l'esprit que ces facteurs sont étroitement interreliés et sont souvent cumulatifs.

- Les ***facteurs institutionnels***, comme nous l'avons vu, peuvent avoir des effets préjudiciables si les mesures de soutien à l'apprentissage sont inexistantes ou insuffisantes, les processus de classement et d'orientation sont inadéquats, les lieux de formation sont trop éloignés, les subsides trop faibles, etc.
- Les ***facteurs situationnels et individuels*** concernent les situations du contexte de vie de l'apprenant·e ou ses caractéristiques propres. Nous avons donné à cette catégorie une définition plus large que celle adoptée par Cross en englobant également des facteurs d'ordre académique, social, économique ou plus spécifique à la migration. Il s'agit de situations caractéristiques aux personnes migrantes, telles que les raisons d'immigration qui nous renseignent de manière implicite sur les conditions de départ et les potentiels traumatismes associés (exil, guerre, deuil, séparation/réunification familiale, etc.) et le processus d'intégration socioéconomique qui pourrait être approché par les conditions de vie des personnes primo-arrivantes à Bruxelles (emploi et sources de revenus). À cela s'ajoute la situation familiale qui permet de distinguer les personnes qui vivent de manière isolée, de celles en couple (avec ou sans enfants), des familles monoparentales, etc. De cette manière, nous espérons évaluer l'effet des responsabilités parentales ou familiales sur la

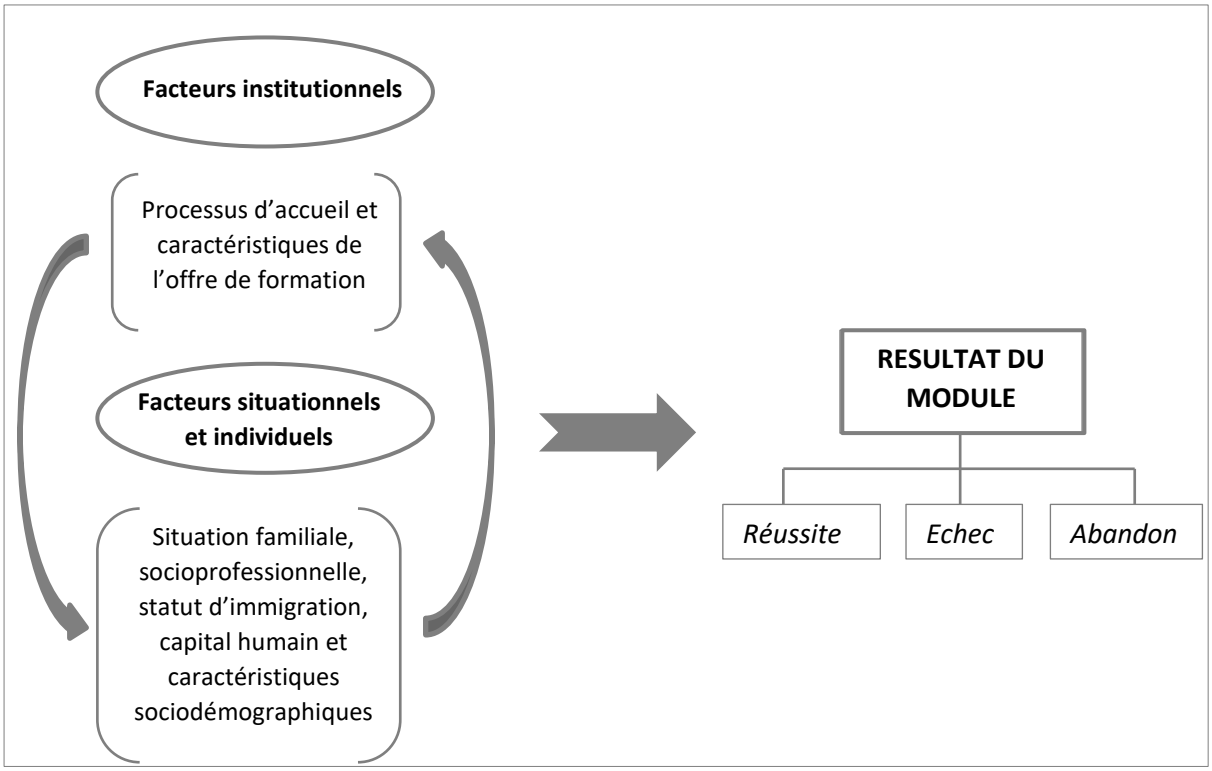
[37] Commission communautaire française, « Bilans et formations linguistiques à l'attention des bénéficiaires du parcours d'accueil pour primo-arrivants : compte-rendu des réponses aux questionnaires adressés aux "bilanteurs" et formateurs ».

disponibilité et, dans une moindre mesure, l'influence de l'entourage proche sur la motivation. Le capital humain de l'apprenant·e entre également en compte (niveau d'éducation) puisqu'il nous renseigne sur les expériences formatives précédentes de l'apprenant·e et peut être même sur leur perception de leurs chances de réussir la formation. Enfin, le sexe et l'âge de l'apprenant·e sont intégrés à notre modèle pour identifier l'existence, ou non, d'un différentiel d'apprentissage.

Ainsi, nous nous appuyons sur une base théorique inclusive qui intègre toute une gamme de facteurs associés aussi bien à l'individu qu'à l'institution et en accordant une attention particulière à la situation propre des personnes primo-arrivantes. Concrètement, cela revient à s'intéresser à deux choses :

- aux relations entre certaines caractéristiques de l'offre de formation (régime horaire, localisation des opérateurs, pratiques de positionnement en début de parcours et de réorientation en cours du parcours, changement d'opérateur) et les risques d'échec, d'abandon et de réussite d'un module linguistique et ;
- aux relations entre certaines caractéristiques associées aux situations de vie et aux individus (statut d'immigration, situation socioprofessionnelle et familiale, capital humain, l'âge et le sexe) et les mêmes risques évoqués ci-dessus.

***Figure 2 - Schéma causal théorique : l'effet des facteurs institutionnels, situationnels et individuels sur les résultats des modules***




La figure 2 synthétise notre problématique et présente les facteurs pris en compte, et parfois leur interaction, ainsi que leur potentiel effet sur les résultats des modules. Comme cela sera explicité de

manière approfondie dans la partie descriptive des variables (Point 3.3.1, p.26-27), dans notre étude, le concept de *réussite* se réfère au passage d'un module donné à un module de niveau supérieur. Une distinction sera faite entre les modules *réussis, échoués ou abandonnés* et chaque filière sera analysée séparément.

# 3. DONNÉES ET MÉTHODOLOGIE

L'objectif de la présente recherche est donc double, il s'agit d'une part de mesurer l'effet de certaines caractéristiques sur la réussite, l'échec ou l'abandon d'un cours de langue par les personnes primo-arrivantes, et d'autre part, d'identifier les facteurs sur lesquels il est possible d'agir pour maintenir les apprenant·e·s en formation et favoriser l'évolution dans le parcours. De cette manière, nous espérons parvenir à identifier certaines pistes d'action potentiellement efficaces et celles qui, a contrario, constituent un obstacle à la réussite et à la progression dans le processus d'apprentissage des migrants adultes.

Cette étude se base sur trois sources de données compilées : (1) les données de l'APA (Application Primo-arrivants[38]), (2) les fiches de fin de module qui sont transmises par l'opérateur de formation au BAPA (3) et les données de la STIB relatives au temps de trajets entre quartiers bruxellois. À partir de ces trois sources de données, des statistiques descriptives seront effectuées pour analyser les profils des personnes primo-arrivantes et l'offre de formation linguistique. Ensuite, des analyses statistiques plus complètes (régressions) seront réalisées pour identifier et évaluer le rôle des facteurs institutionnels et leur interaction avec d'autres facteurs individuels et situationnels dans la réussite des modules de formation selon la filière suivie.

## 3.1 SOURCES DE DONNÉES

### 3.1.1 L'Application Primo-arrivants (APA)

L'APA est une application utilisée par les travailleurs des BAPA pour constituer les dossiers des personnes primo-arrivantes sur base de leurs caractéristiques personnelles et les compléter au fil du temps en fonction des évènements survenus (réalisation d'un bilan linguistique, inscription à une formation, etc.). Elle comprend donc d'une part des éléments relatifs aux caractéristiques individuelles et à la situation (actuelle ou passée) des personnes primo-arrivantes et d'autre part des éléments relatifs au suivi de leur parcours d'accueil.

Les informations collectées sont extrêmement riches puisqu'elles permettent d'étudier plusieurs événements se rapportant à un·e même primo-arrivant·e (situation familiale, situation socioprofessionnelle, lieu de résidence, niveau d'éducation, origine nationale, date de délivrance du titre de séjour, raison de l'immigration, etc.). Elles sont à la fois rétrospectives, car elles nous renseignent entre autres sur les caractéristiques prémigratoires (pays de naissance, nationalité, diplôme obtenu à l'étranger, etc.), et actuelles (voir ci-dessous).

En principe, cette base de données reprend les éléments biographiques tels qu'enregistrés au moment du bilan social réalisé par le travailleur social. Néanmoins, comme cette application est un outil pour les travailleurs sociaux, certains d'entre eux actualisent ces éléments biographiques. Il existe donc une relative incertitude quant à la temporalité à laquelle se rattachent les données

[38] Il s'agit de l'application utilisée par les travailleurs sociaux des BAPA pour gérer les dossiers, encoder les informations, organiser les formations, etc.

encodées. Mais, quoi qu'il en soit, il n'existe pas de possibilité de suivre l'historique de ces éléments : la base de données ne permet pas, sauf via quelques champs libres, de suivre la modification de la situation familiale ou professionnelle des bénéficiaires.

En principe toujours, cette base de données comprend par contre un historique des formations auxquelles le bénéficiaire a été inscrit. Néanmoins, à nouveau, il semble que les travailleurs sociaux effacent parfois des inscriptions obsolètes à certaines formations. En théorie donc, ces données sont de nature longitudinale, c'est-à-dire que la situation des personnes primo-arrivantes dans le parcours et son évolution est prise en compte à plusieurs reprises dans le temps (statut du dossier, réalisation de bilans, inscriptions, etc.) puisque leur collecte consiste à suivre les personnes primo-arrivantes pendant autant de mois ou d'années que nécessaire, et ce, depuis la création de leur dossier dans un BAPA jusqu'à l'interruption ou l'achèvement de leur parcours. L'avantage de ce type de données est de pouvoir reconstituer les trajectoires individuelles, parfois complexes, des personnes primo-arrivantes en formation linguistique.

Malgré la richesse de l'APA, celle-ci ne nous renseigne pas de manière indéniable sur l'issue d'un module linguistique (voir les explications plus bas, dans la section relative à la variable dépendante, Point 3.3.1, p.26). Les fiches de fin de modules constituent dès lors une source incontournable pour compléter notre base de données et limiter les potentiels biais.

### 3.1.2 Les fiches de fin de modules

Les fiches de fin de module quant à elles contiennent les résultats des modules (réussite, échec, abandon ou réorientation) et éventuellement quelques remarques sur les capacités d'apprentissage de l'apprenant·e et leurs évolutions. Remises par le formateur linguistique attaché à un opérateur associatif tiers au BAPA à l'issue de chaque module, elles constituent un outil de communication entre les acteurs, et permettent d'optimiser l'organisation du parcours linguistique de l'apprenant·e, et ce, en adéquation avec ses besoins. En cas d'abandon, d'échec ou de réorientation, les travailleurs du BAPA pourront ainsi inscrire ou réinscrire l'apprenant·e dans le module adéquat et par ailleurs libérer les places qu'il aurait du occuper si son parcours avait été linéaire.

Ces fiches sont collectées par les BAPA, qui n'en organisent pas d'encodage systématique.

Par ailleurs, ces fiches sont nominatives. Or le CRAcs ne peut accéder à des informations permettant d'identifier les personnes. Il en résulte qu'un lourd travail d'anonymisation et d'encodage a dû être réalisé pour rendre ces informations exploitables.

### 3.1.3 Les données de la STIB

Nous avons également mobilisé une troisième base de données, qui est relative au temps de trajets entre « quartiers » à Bruxelles. Cette base de données, fournies par la STIB permet d'estimer le temps de trajet moyen pour atteindre, à l'aide du réseau STIB, un secteur statistique, et ce depuis chacun des plus de 700 autres secteurs statistiques.

Il faut bien sûr souligner les limites de ces données. Tout d'abord, il faut garder à l'esprit qu'elles ne portent que sur l'utilisation d'un seul réseau de transports en commun (la STIB) et pas sur les autres

(TEC, De Lijn, SNCB). Par ailleurs, elles ne prennent pas en compte les possibilités de multimodalité qui pourraient associer transport en commun et marche, ou transport en commun et vélo, etc. Enfin, ces données sont relatives à des moyennes entre secteurs statistiques, construites en faisant la moyenne entre tous les arrêts présents dans chacune de ces entités territoriales.

## 3.2 POPULATIONS ET ÉCHANTILLON

Nous avons travaillé sur des données qui sont relatives aux inscriptions et non pas uniquement aux personnes. En effet, c'est bien chaque cours, pour chaque individu, qui doit être caractérisé. Dans le cas contraire, si l'unité d'observation avait été l'individu, il aurait été difficile de faire le lien entre les caractéristiques du cours et l'issue de celui-ci. Par exemple de constater qu'un même individu avait abandonné des cours en horaire décalé, mais avait réussi des cours en horaire de jour.

L'extraction de données de l'APA la plus récente dont nous disposons date du 11 janvier 2019 et reprend un ensemble d'informations collectées sur les personnes primo-arrivantes ayant suivies le parcours depuis l'ouverture des BAPA en 2016. Notre période d'observation s'étend donc sur près de 33 mois. Toutefois, celle-ci est différente pour chaque individu et dépend de la date de création de son dossier dans un BAPA. Ainsi, les personnes primo-arrivantes qui se sont présentées récemment dans un BAPA (et ont donc commencé plus récemment les cours de langue) ont été observées sur une moins longue période que celles ayant entamé leur parcours il y a plus longtemps. Par ailleurs, la durée du parcours linguistique varie inéluctablement selon la filière et le nombre de modules estimés nécessaires pour permettre à la personne primo-arrivante d'atteindre l'objectif visé, mais aussi selon les modalités horaires des cours qu'il suivra (en journée ou en soirée).

Aux données de l'APA, nous avons donc ajouté les données de la STIB sur la durée des trajets entre le domicile de l'apprenant·e et le lieu de formation, et ce pour chaque inscription. Nous avons aussi ajouté les résultats de 119 fiches de fin de modules anonymisées récoltées auprès des BAPA et exploitées après un long travail d'encodage et d'anonymisation. Ces fiches nous renseignent sur le résultat de quelque 1,362 inscriptions qui ont eu lieu entre le 09 janvier 2017 et le 5 février 2019.

Après la fusion de ces deux sources de données, nous avons obtenu un échantillon de départ de 4,462 inscriptions en cours de langue, desquelles ont été exclues 1,229 inscriptions reprises dans l'APA et qui concernaient des cours se terminant au-delà de notre période d'observation et pour lesquelles le résultat n'est donc pas connu. La date limite d'observation a été fixée au 5 février 2019 pour se calquer à celle des fiches de fin de module accessibles. À cela, 1,132 observation ont été retirées de l'échantillon dont :

- 527 inscriptions pour lesquelles il nous été impossible de déterminer l'issue du module (réussite, échec ou abandon) et qui consistaient essentiellement en inscription unique ou d'inscription de dernier rang [39];

[39] On entend par inscription unique, les inscriptions qui sont les seules connues pour un même individu. Le fait d'être une inscription unique rend hasardeux la détermination de l'issue du module. Dans le cas d'une inscription unique, il nous est impossible de déterminer le résultat de cette inscription. En effet, une façon de procéder pour identifier cette issue est d'observer le niveau du cours suivi ultérieurement : s'il s'agit d'un niveau supérieur, c'est que le cours a été réussi, s'il s'agit du même niveau, c'est que le cours a été échoué. On

- Et 605 autres observations, car elles avaient des valeurs manquantes pour un ensemble de variables d'intérêt.

De ce fait, l'analyse portera sur 2,101 inscriptions, dont 607 en filière ALPHA, 985 en FLE A et 509 en FLE B. Ces 2,101 inscriptions concernent 1,446 apprenant·e·s qui suivent ou ont suivi des cours de langues entre juillet 2016 et février 2019.

## 3.3 DÉFINITION DES VARIABLES ET HYPOTHÈSES

Dans un souci de clarification, de reproductibilité, mais aussi pour permettre toute comparaison dans le temps, il paraît nécessaire de définir certaines notions phares sur lesquelles se base cette recherche et d'expliquer les méthodes de mesure.

Dans certains types d'analyses statistiques, il est nécessaire de définir à priori d'une part des variables *dépendantes*, qui sont relatives à la situation que l'on cherche à expliquer, et des variables *indépendantes*, qui sont relatives aux éléments que l'on considère comme potentiellement (par exemple sur base d'une étude de la littérature) explicatifs.

### 3.3.1 L'apprentissage du français dans le parcours d'accueil : variable dépendante

Comme explicité ci-dessus, nos analyses ont pour objectif de mesurer l'effet de certains facteurs institutionnels et individuels sur les risques des apprenant·e·s d'échouer ou d'abandonner plutôt que de réussir un module. L'apprentissage du français dans le cadre du parcours d'accueil francophone bruxellois est donc examiné ici à partir d'une variable dépendante : les résultats des modules. Elle fait référence au résultat individuel d'un module linguistique selon la filière suivie.

Comme nous ne disposons pas de toutes les fiches de fin de module, les résultats d'un module linguistique sont également déduits à partir des données de l'APA relatives aux inscriptions des primo-arrivant·e·s à des formations. Nous disposons d'une ou de plusieurs inscriptions à des cours de langue pour chaque apprenant·e permettant de déduire l'issue de chaque module et d'observer les différentes trajectoires, parfois complexes, dans le processus d'apprentissage du français. Notre variable dépendante est de nature catégorielle non ordonnée. Elle est composée de trois modalités : « réussite », « échec » et « abandon ». Ces catégories ont pu être définies à partir des inscriptions enregistrées dans l'APA selon la logique schématisée dans la figure 3, ci-dessous :

- Un module est considéré comme **réussi** lorsque la personne primo-arrivante est, ensuite, inscrite à un module de niveau supérieur au module considéré ou lorsque la fiche de fin de module mentionne une réussite.

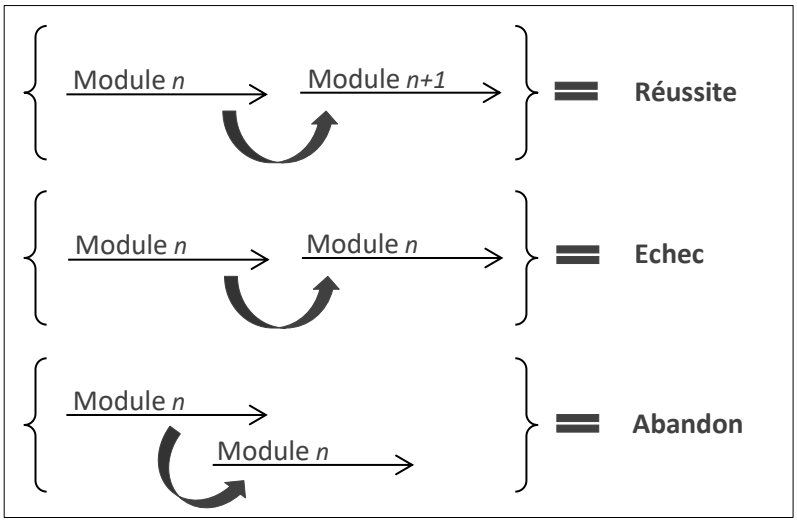
---

entend par inscription de dernier rang, la dernière inscription enregistrée pour un·e apprenant·e. Dans le cas d'une inscription de dernier rang, il nous est également impossible de déterminer le résultat du module à moins qu'il s'agisse d'un module de niveau A2 et que le statut du dossier et/ou l'historique des statuts de dossier indiquent que l'apprenant·e a terminé son volet secondaire ou encore que le travailleur social mentionne dans les raisons d'archivage du dossier que l'apprenant·e a reçu une attestation relative à l'achèvement de la formation linguistique.

- On considère qu'il y a eu **échec** pour un module si la personne primo-arrivante a, ensuite, été réinscrite dans le même module ou lorsque la fiche de fin de module mentionne un échec.
- On considère qu'un module a été **abandonné** si la personne primo-arrivante a été réinscrite dans le même module et que les dates de fin de module et de demande d'inscription et/ou la date de début du module suivant posent questions ou lorsque la fiche de fin de module mentionne un abandon. Si le travailleur social introduit une demande d'inscription pour la personne primo-arrivante au même module à une date antérieure à la date de fin du module suivi, on déduit que l'apprenant·e a abandonné son cours.

Nous n'avons pas considéré dans l'analyse les modules dont l'issue est une réorientation[40] : en effet, il serait faux de les considérer comme réussis (puisque les compétences visées par ce module étaient déjà acquises), mais également faux de les considérer comme échoués ou abandonnés.

***Figure 3 – Définition schématisée des résultats d'un module***




L'un des points faibles de l'APA est qu'elle ne nous permet pas de distinguer avec un degré de précision satisfaisant les échecs des abandons. De plus, certains modules abandonnés ou même échoués sont parfois supprimés de la base de données par les travailleurs sociaux, ce qui impacte évidemment la représentativité de nos données (voir plus haut). Dès lors, pour pallier partiellement cette limite, il a été nécessaire de vérifier manuellement chacune des inscriptions et recoder le résultat des modules lorsqu'une incohérence était constatée. En outre, nous avons également comparé les résultats déduits à partir de l'APA à ceux récoltés à partir des fiches de fin de module pour évaluer leur fiabilité. Après l'examen de ces deux sources de données, nous avons pu conclure que près de 90% des résultats des fiches de fin de module concordent avec ceux obtenus à partir de l'APA. Les 10% restants ont été examiné avec prudence en gardant les résultats les plus cohérents avec l'évolution du parcours linguistique des apprenant·e·s. Nous considérons dès lors que les données sont suffisamment fiables pour permettre des analyses de qualité.

[40] Voir le point 3.3.2.1.3 relatif aux réorientations (p.29-30).

### 3.3.2 Les facteurs institutionnels, situationnels et individuels : variables indépendantes

Les variables *indépendantes* sont donc relatives aux éléments qui sont considérés comme, à priori, pouvant expliquer en partie les phénomènes décrits par les variables dépendantes.

Nous avons constitué deux groupes de variables indépendantes : d'une part des variables qui décrivent des caractéristiques des modules suivis (variables institutionnelles) et d'autre part des variables qui décrivent des caractéristiques des personnes primo-arrivantes qui suivent ces modules.

#### *3.3.2.1 Variables liées aux facteurs institutionnels*

En ce qui concerne l'offre de formation (facteurs institutionnels), celle-ci est appréhendée à travers sept variables relatives 1) au régime horaire (jour ou décalé), 2) au changement d'opérateur linguistique, 3) aux pratiques en termes de positionnement/réorientation de l'apprenant, 4) à la durée du trajet entre le domicile et le lieu de formation, 5) au niveau du module, 6) au rang de l'inscription et 7) à la connaissance de l'alphabet latin. La raison pour laquelle la problématique de l'offre de formation fut restreinte à ces facteurs est indissociable de la nature des données de l'APA. Conséquemment, le contenu de la formation, les pratiques andragogiques, le nombre de réussites ou d'échecs antérieurs et bien d'autres facteurs susceptibles de caractériser l'offre de formation linguistique ne peuvent être pris en compte.

##### 3.3.2.1.1 Horaire du cours

Les opérateurs linguistiques proposent généralement des cours pendant la journée et le soir. Si le volume horaire global d'un module est le même, que celui-ci se donne en journée ou en soirée, le nombre d'heures hebdomadaires et donc le nombre de semaines nécessaires sont bien sûr différents : la durée d'un module est trois fois plus longue pour les apprenant·e·s en horaire décalé (7h par semaine) qu'en horaire de jour (20h par semaine). Nous pouvons supposer que ce rallongement de la durée de formation n'est pas sans conséquence sur les risques de décrochage. Notons que la majorité des apprenant·e·s qui sont en emploi ou qui suivent d'autres formations à temps plein choisissent des sessions en soirée, nous pouvons donc supposer que cela peut avoir une incidence sur leur fréquentation et leur disponibilité et par conséquent peut affecter leurs chances de réussite.

##### 3.3.2.1.2 Changement d'opérateur

Cette variable a été construite en comparant l'opérateur où une inscription est enregistrée à l'opérateur de l'inscription qui la précède pour un·e même primo-arrivant·e. Bien évidemment, s'il s'agit d'une première inscription dans le parcours linguistique pour un apprenant, nous considérons qu'il n'y a pas eu de changement d'opérateur. Cette variable est composée de deux modalités : « 0 » lorsqu'il n'y a pas de changement d'opérateur et « 1 » lorsqu'un changement d'opérateur est constaté.

Un changement d'opérateur pour un·e apprenant·e peut être motivé par différentes raisons. Il peut s'agir soit d'une volonté émanant de l'apprenant·e par exemple pour se rapprocher de son lieu de résidence ou de quelconque lieu d'intérêt ou pour fréquenter une offre dont les horaires lui conviennent davantage, soit d'une volonté du travailleur social faisant suite par exemple à de l'inadéquation, de l'absence ou de la saturation de l'offre de formation chez l'opérateur actuel. Dans la première hypothèse, cela aurait probablement un impact positif sur la fréquentation et réduirait donc les risques d'abandon de cours voire d'interruption du parcours. A contrario, si le changement d'opérateur est lié à des raisons purement institutionnelles, l'effet sur la réussite pourrait s'avérer négatif.

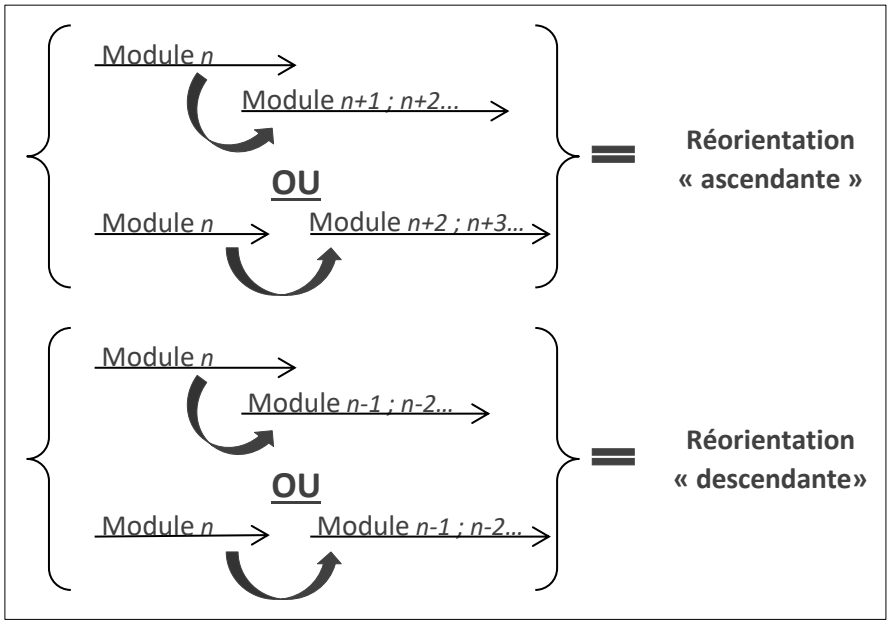
#### 3.3.2.1.3 Réorientations

Pour ce qui est des réorientations, celles-ci peuvent avoir lieu à n'importe quel moment du parcours de formation, en début ou en fin de module et peuvent aussi bien être intrafilière qu'interfilière. Dans cette recherche, nous avons voulu non seulement évaluer l'effet d'une réorientation sur les chances de réussite, mais aussi distinguer les apprenant·e·s ayant fait l'objet d'une « *réorientation ascendante* » de ceux ayant subis une « *réorientation descendante* » (le schéma ci-dessous présente de manière simplifiée les deux types de réorientations).

- Une **réorientation ascendante** se produit quand un·e apprenant·e est réorienté·e vers un module de niveau supérieur à celui qu'il était censé suivre ;
- Et inversement, lorsqu'un·e apprenant·e est réorienté-e vers un module de niveau inférieur à celui déjà suivi ou du moins entamé, nous parlons alors de **réorientation descendante**.

La variable relative aux réorientations contient une troisième catégorie qui inclut les modules où les apprenant·e·s n'ont pas (encore) expérimenté de réorientation. Ainsi, il est possible de comparer les chances de réussite d'un module que celui-ci fasse suite à une réorientation ou non. De cette manière, nous essayons de prendre en considération le caractère non linéaire du parcours en formation en accordant une place toute particulière aux pratiques de repositionnements en début de parcours ou de réorientations tout au long du processus d'apprentissage. L'effet d'une réorientation sur les chances de réussite peut-être ambigu car dépend de la façon dont l'apprenant·e perçoit et vit ce repositionnement. Que la réorientation soit ascendante ou descendante, elle pourrait être bénéfique au cas où l'apprenant·e y voit et surtout y trouve une amélioration de l'adéquation entre l'offre proposée et ses besoins en termes d'apprentissage, ou être négative et démotivante si elle est perçue comme une entrave à la progression et une perte de temps.

***Figure 4 – Définition schématisée des réorientations***




### 3.3.2.1.4 Durée du trajet entre le lieu de résidence et le lieu de formation

Le quatrième élément lié aux facteurs institutionnels intégré dans notre cadre conceptuel concerne la localisation des lieux de formations et plus spécifiquement, le temps que met l'apprenant·e pour s'y rendre.

L'hypothèse est ici qu'un lieu d'apprentissage éloigné du domicile va impliquer un temps de trajet plus important et peut accroître le risque pour un·e apprenant·e d'abandonner le module.

La durée du trajet est exprimée en minutes et représente le temps nécessaire pour se rendre du secteur statistique du lieu de résidence au secteur statistique du lieu de formation. Ce temps peut bien évidemment varier pour un·e même primo-arrivant·e s'il est amené à fréquenter différents opérateurs ou différentes implantations d'un même opérateur durant sa formation. Cette variable numérique prend une valeur allant de 0, dans le cas où le domicile de l'apprenant·e se trouve dans le même secteur statistique que le lieu de formation, à 65 minutes, la durée de trajet la plus élevée enregistrée pour notre échantillon.

### 3.3.2.1.5 Niveau du module

Le niveau du module a été intégré dans l'analyse, car nous supposons que les chances de réussite ou les risques d'échec/d'abandon seront forcément différenciés selon le niveau suivi. L'hypothèse est que, pour une filière donnée, plus le niveau est élevé et plus les chances de le réussir s'amenuisent puisqu'un niveau plus important sous-tend des prérequis et des exigences en apprentissage plus conséquents.

La variable relative au niveau du module est une variable catégorielle ordonnée et est composée de dix modalités : (1) « Alpha Oral A1.1 », (2) « Alpha Oral A1.2 », (3) « Alpha Ecrit A1.1 », (4) « Alpha

Ecrit A1.2 », (5) « Alpha Ecrit A2 », (6) « FLE A A1.1 », (7) « FLE A A1.2 », (8) « FLE A A2 », (9) « FLE B A1 » et (10) « FLE B A2 ».

#### 3.3.2.1.6 Rang de l'inscription

Le rang de l'inscription fait référence au nombre d'inscriptions cumulées par un·e apprenant·e à un moment donné dans le parcours. Cette variable est donc construite en additionnant les inscriptions selon l'ordre d'occurrence pour un·e même apprenant·e. C'est une variable numérique qui peut prendre une valeur allant de « 1 » lorsqu'il s'agit d'une première inscription (ou s'il s'agit d'une inscription unique) dans le parcours linguistique à « 7 », le nombre le plus élevé d'inscriptions enregistrées dans notre échantillon.

Ainsi, il serait possible de voir si les chances de réussite varient selon le nombre de modules suivis auparavant, qu'ils aient été réussis ou non. À ce stade, il est difficile d'émettre une hypothèse sur l'effet potentiel de cette variable, qui pourrait jouer dans les deux sens. L'augmentation de rang pourrait traduire une expérience de formation plus importante, et avoir donc permis au bénéficiaire de mieux appréhender les exigences et le fonctionnement de ce type de formation. Mais cette plus grande expérience de formation pourrait aussi révéler une progression difficile dans le parcours, des difficultés se traduisant par des échecs, des abandons et/ou réorientations (parfois successifs).

#### 3.3.2.1.7 Connaissance de l'alphabet latin

La base de données APA comprend une variable binaire qui nous renseigne sur la connaissance (ou non) de l'alphabet latin. La variable originelle a été utilisée sans y apporter de modification, nous avons seulement exclu les observations pour lesquelles l'information n'a pas été spécifiée.

L'hypothèse ici est que la connaissance de l'alphabet latin constituerait un prérequis déterminant qui favoriserait la réussite et la progression dans le parcours de formation.

### *3.3.2.2 Les variables liées à l'apprenant·e et à sa situation*

Dans cette recherche, les facteurs situationnels font référence aux situations du contexte quotidien de l'apprenant·e et aux facteurs de son environnement immédiat comme défini par Patricia Cross. Il s'agit des obstacles liés à la situation économique, culturelle et à la structure familiale. À partir de notre base de données, il est possible d'approximer ces barrières à travers les sources de revenus et la composition du ménage.

Quant à la dimension culturelle, celle-ci fut écartée, car difficile à appréhender. Nous aurions pu utiliser le pays d'origine ou la nationalité comme *proxy*[41], mais cela constituerait une approche très réductrice de l'identité culturelle et de la façon dont celle-ci peut intervenir dans un processus d'apprentissage. Par ailleurs, il nous semble que l'effet de l'origine pourrait en réalité être la résultante d'autres facteurs qui y sont liés : niveau de revenus, de diplôme, structure familiale, etc. L'aspect culturel ne figure pas parmi les principaux facteurs liés à l'apprentissage des adultes repris

[41] En sciences sociales, un proxy ou une variable proxy est une variable qui constitue un indicateur « indirect », un substitut à une variable non observable ou non mesurable.

dans la littérature, sauf quand il s'agit d'approcher d'autres éléments (à propos desquels on ne dispose pas d'informations) par la nationalité. Les raisons les plus souvent évoquées dans la littérature pour symboliser les freins à l'apprentissage sont le manque d'argent, le manque de temps et les responsabilités familiales ou parentales. À travers nos modèles explicatifs, nous espérons vérifier l'existence d'un lien entre ces déterminants et les chances de réussite et, dans l'affirmatif, évaluer son intensité.

#### 3.3.2.2.1 La situation socioéconomique principale

La situation socioéconomique nous offre un aperçu des conditions de vie des personnes primo-arrivantes. À travers les sources de revenus et le statut d'activité, il nous est possible d'approcher les moyens financiers dont dispose les apprenant·e·s, et ainsi, distinguer les personnes en activité (emploi ou études), de celles concernées par des mesures d'activations (CPAS, Actiris), de celles sans revenus, etc. Nous pouvons faire l'hypothèse qu'une situation précaire, généralement conjuguée à une obligation de se former, pourrait constituer une barrière supplémentaire à l'apprentissage et entraver les chances de progresser dans le parcours. Une deuxième hypothèse pourrait être émise par rapport aux personnes en activité et qui stipulerait que ces dernières, par manque de temps, sont plus susceptibles de moins fréquenter, voire d'abandonner les cours, ralentissant ainsi leur avancement dans le parcours. La situation socioéconomique traduit donc à la fois un élément relatif à la précarité (et à l'impact que celle-ci peut avoir) et à la disponibilité temporelle laissée à l'apprentissage.

La base de données comporte une variable relative à la situation principale des personnes primo-arrivantes. Celle-ci indique si l'apprenant·e dispose de sources de revenus et si oui, quelles en sont les origines. Elle est composée de huit catégories distinguant les bénéficiaires d'ERIS[42], les bénéficiaires du RIS[43], les personnes en formation à temps plein, les personnes au foyer (sans revenus), les retraités, les chômeurs indemnisés, les personnes en incapacité de travail et une dernière catégorie « autre ». En plus de cette variable, nous disposons d'une autre qui nous informe si la personne est en emploi.

Notre variable relative à la situation socioéconomique de l'apprenant·e a été construite en regroupant les informations des deux variables précitées. Elle se compose de cinq modalités : (1) « actifs occupés », qui inclut les personnes en emploi et celles suivant une formation à temps plein ; (2) « chômeurs » ; (3) « bénéficiaires du CPAS » qui comprend les personnes ayant droit au RIS ou à l'ERIS ; (4) « personnes au foyer et sans revenus » et (5) « autre » à laquelle on a ajouté les personnes en incapacité de travail et les retraités, un groupe d'individus très minoritaire dans notre échantillon.

[42] L'aide sociale financière équivalente au revenu d'intégration sociale. L'ERIS est une aide financière périodique octroyée par le CPAS en vertu de l'art.60, §3 de la LO lorsque le RIS (aide financière périodique octroyée par le CPAS en vertu de la loi DIS) ne peut être accordé à une personne car elle ne répond pas aux conditions d'octroi de celui-ci.

[43] Revenu d'intégration sociale.

#### 3.3.2.2.2 La situation familiale

Pour construire cet indicateur, nous avons combiné des informations disponibles dans plusieurs variables (statut civil, la présence d'enfants en Belgique et la présence d'autres individus dans le ménage autres que le/la partenaire) pour ensuite les recoder en cinq types de ménages privés : (1) « partenaires avec enfants », (2) « partenaires sans enfants », (3) « isolés », (4) « familles monoparentales » et (5) « ménages collectifs ». Cette classification correspond à une version plus simplifiée de la typologie LIPRO[44], la différence réside dans la non-distinction entre les personnes mariées et les cohabitantes.

À ce stade, il est difficile d'émettre une quelconque hypothèse quant au potentiel effet de la situation familiale sans soutenir d'idées préconçues. En outre, comme la littérature le stipule, la situation familiale peut avoir des effets contradictoires en étant source de motivation ou de frein à l'apprentissage. À titre d'exemple, des couples avec enfants peuvent aussi bien s'avérer motivés et réussir leur formation dans le but de s'émanciper, d'être un exemple pour les enfants et de les accompagner dans leur scolarité, comme ils peuvent se montrer moins assidus, car donnant la priorité à leurs obligations parentales. Par conséquent, nous préférons nous abstenir de toute formulation d'hypothèse causale et nous contenter de préciser qu'il est possible que, d'une situation familiale à une autre, les chances de réussir soient différenciées.

#### 3.3.2.2.3 Le niveau d'instruction

Le niveau d'instruction a été obtenu en combinant le diplôme que l'apprenant·e a soit acquis à l'étranger soit en Belgique et en gardant le plus haut des deux. Nous avons construit deux variables distinctes relatives au niveau d'éducation : l'une utilisée pour le modèle d'analyse en FLE A et l'autre pour celui en FLE B, tandis qu'en Alpha cette variable ne sera pas prise en considération, car pour beaucoup d'apprenant·e cette information n'est pas spécifiée et réduit ainsi considérablement notre échantillon[45].

- Pour le FLE A, la variable a été recodée en trois catégories : « Sans diplôme ou de niveau primaire », « Secondaire » et « Postsecondaire ».
- Pour le FLE B, la variable a été recodée en deux catégories : « Niveau secondaire ou inférieur » et « Postsecondaire ».

Cette distinction fait suite à des analyses non présentées ici et qui montrent qu'en FLE B, seuls les modules suivis par des apprenant·e·s de niveau postsecondaire se différencient dans leurs résultats par rapport aux autres catégories de diplôme. Dès lors, en vue de simplifier et faciliter l'interprétation des résultats, il nous a semblé plus pertinent de comparer les apprenant·e·s de niveau postsecondaire à tout·e·s les autres (sans diplôme, primaire, secondaire inférieur et secondaire supérieur).

[44] BCSS, « Datawarehouse | position LIPRO », consulté le 16 juin 2019, https://www.bcss.fgov.be/fr/dwh/variabledetail/registre-national-et-registre-bcss/Variables/position-lipro.html.

[45] Voir figure 10, p.38.

L'hypothèse ici est que plus le niveau d'instruction est élevé, plus les chances de réussir un module augmentent. Nous supposons qu'un niveau d'éducation plus ou moins important traduirait des expériences éducatives plus ou moins longues et donc une certaine familiarité avec les systèmes éducatifs et les modalités d'apprentissage.

#### 3.3.2.2.4 La raison d'immigration

La raison d'immigration a été déduite à partir des types de permis de séjour et comprend six modalités : (1) « Réfugié », (2) « Protection subsidiaire », (3) « Regroupement familial », (4) « Travail/Études », (5) « Citoyen européen » et (6) « Autre ». Cette dernière catégorie regroupe les étrangers avec une autorisation de séjour exceptionnel (Article 9bis ou Article 9ter) et les victimes de trafic des êtres humains.

À partir de la littérature, nous avons relevé que le statut de séjour pouvait être source de précarité et de stress en conditionnant l'accès au marché du travail, à des aides sociales et la durabilité du séjour. De plus, les personnes ayant vécu l'exil ont généralement migré dans des situations traumatisantes (guerre, arrachement à leur milieu social, deuil, persécution, discrimination, etc.) qui laissent des séquelles psychologiques indéniables pouvant constituer des barrières à l'apprentissage pour certaines.

#### 3.3.2.2.5 L'âge et le sexe

La variable sexe contient deux modalités (homme et femme) et l'âge a été calculé au moment de la création du dossier au BAPA et est exprimé en années. Ces deux variables sont utilisées dans cette analyse comme des variables de contrôle. En d'autres termes, conscients que des différences peuvent exister selon le sexe et l'âge, nous les intégrons dans notre modèle d'analyse pour contrôler toutes variations de résultats qui pourraient être liées à ces deux variables.

## 3.4 MÉTHODOLOGIE

Étant donné notre volonté de tester l'impact de certains facteurs (institutionnels, situationnels et individuels) sur les risques d'échouer ou d'abandonner un module plutôt que de le réussir, la méthode statistique utilisée dans cette recherche est la régression logistique multinomiale. En effet, dans une régression multinomiale, on peut examiner l'effet d'une série de variables indépendantes (variables explicatives) présentées simultanément (par exemple, le régime horaire, les réorientations, la situation socioéconomique et familiale, le niveau d'éducation, l'âge, etc.) sur une variable dépendante ou à expliquer (par exemple, les résultats du module) en neutralisant l'effet des autres variables indépendantes dans le modèle. En d'autres termes, elle permet de connaître les facteurs associés à un phénomène ou à la survenue d'un évènement (par exemple, échec, réussite ou abandon d'un module) à partir de l'élaboration d'un modèle de prédiction où la variable à prédire est la présence ou l'absence du phénomène.

La régression logistique contrôle l'ensemble des biais de confusion[46] : elle quantifie la relation entre le phénomène étudié et chacun des déterminants l'influençant tout en tenant compte de l'effet des autres variables explicatives dans le modèle, c'est-à-dire « *toutes choses égales par ailleurs* ». La pertinence des régressions logistiques est liée au fait que les variables dépendantes sont des variables nominales. Une variable est considérée comme nominale lorsqu'elle a des catégories de réponse non numérique : avoir réussi, abandonné ou échoué.

Nous n'entrerons pas dans le détail des formules mathématiques de cette technique qui est amplement reprise et expliquée dans plusieurs publications[47]. Nous présentons plutôt les outils qui permettent d'interpréter et de comprendre les résultats présentés dans la section relative aux résultats des modèles (point 4.2 « Résultats des régressions », p.46-52).

La lecture des résultats d'une régression logistique multinomiale se fait en deux étapes :

- La première consiste à vérifier la significativité statistique de l'effet de chaque variable indépendante, c'est-à-dire l'évaluation d'une relation entre une variable indépendante et la variable dépendante qui ne soit pas liée au hasard. La significativité statistique d'une variable indépendante est indiquée par un astérisque « * ». Ici, nous prenons 95% comme seuil de signification (autrement dit*, il y a 95% de chance que l'effet de la variable indépendante ne soit pas dû au hasard*) et dans quelques cas nous nous référons à un seuil de 90% pour prendre en considération les relations qui tendent également vers une significativité. Cette tendance à la significativité est indiquée par deux astérisques « ** ».
- La seconde étape consiste à déterminer l'importance de l'effet de la variable indépendante sur la variable dépendante sous la forme de coefficients de régression (en contrôlant l'effet des autres variables indépendantes intégrées dans le modèle). Il y a différentes manières de présenter les coefficients dans une régression logistique. Nous interpréterons ici les coefficients en termes de *risque relatif-ratio* (RRR), c'est-à-dire une mesure de l'effet d'une modalité de la variable rapportée à une modalité de référence. Ils varient entre zéro et l'infini. En l'absence d'association, il tend vers 1, et à l'inverse, lorsque les variables sont fortement liées, il tend vers zéro ou vers l'infini.

**À titre d'exemple, si nous considérons la variable « sexe », que les hommes constituent la situation de référence et que les femmes ont un RRR qui est égal à 1, cela signifie qu'elles ont les mêmes risques que les hommes d'échouer ou d'abandonner un module, si le RRR est supérieur à 1 (par exemple, RRR=1.456), cela signifie qu'elles ont plus de risques que les hommes d'expérimenter un échec ou un abandon (plus précisément, elles ont 45.6% de risques en plus) et si le RRR est inférieur à 1 (par exemple, RRR=0.456), cela signifie qu'elles ont moins de risques que les hommes d'échouer ou d'abandonner (plus précisément encore, elles ont 54.4% (1-0.456=0.544) de risques en moins).**

[46] Le biais de confusion, dans l'estimation d'une association entre un facteur « X » et un phénomène « Y », peut-être défini comme la distorsion attribuable à un tiers facteur « Z », appelé alors facteur confondant ou de confusion (Bernard, P. M., & Lapointe, C. (1987). *Mesures statistiques en épidémiologie*. PUQ.)

[47] Ricco Rakotomalala, « Pratique de la régression logistique », *Régression Logistique Binaire et Polytomique, Université Lumière Lyon* 2 (2011): 258p; Jean Bouyer, « La régression logistique en épidémiologie », 2012; Mohamed El Sanharawi et F Naudet, « Comprendre la régression logistique », *Journal français d'ophtalmologie* 36, n° 8 (2013): 710-15.

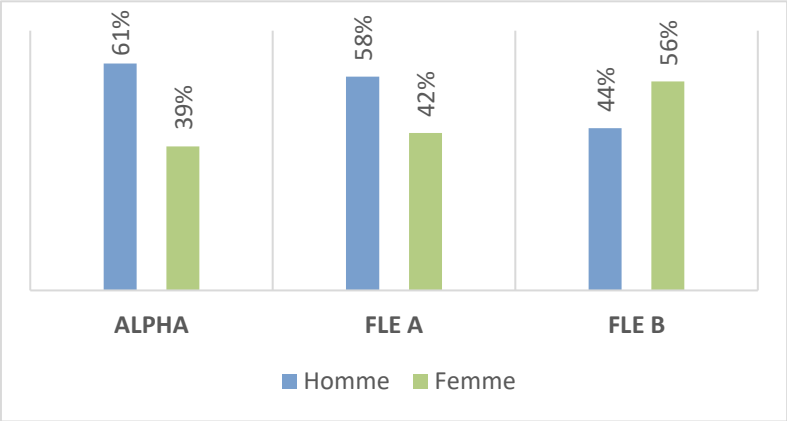
# 4. RÉSULTATS

Dans cette partie du rapport, nous exposons les résultats de nos analyses. Dans un premier temps, nous dressons un portrait sommaire des profils des personnes primo-arrivantes de notre échantillon et des principales caractéristiques des inscriptions analysées par filière, ainsi que les résultats des modules (notre variable dépendante). Dans un deuxième temps nous reprendrons les résultats de nos modèles explicatifs et tâcherons de les interpréter avant de proposer une analyse transversale.

## 4.1 DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON

### 4.1.1 Distribution de l'échantillon d'apprenant·e·s selon quelques caractéristiques sociodémographiques

***Figure 5 - Répartition des apprenant·e·s selon sexe par filière (%)***




Cette section décrit brièvement certaines caractéristiques de la population sélectionnée. Les unités présentées ici sont donc relatives au nombre de personnes et pas au nombre d'inscriptions. Pour rappel, le nombre de personnes primo-arrivantes sélectionnées est de 1,446 personnes, dont 46% sont des femmes et 54% sont des hommes. La figure 5 montre cette surreprésentation d'hommes parmi les modules Alpha et FLE A tandis que les femmes sont majoritaires parmi les modules de FLE B.

Une comparaison de l'âge selon le sexe et les filières permet de constater que les femmes suivant des cours d'alpha sont plus âgées (35 ans en moyenne) que les femmes suivant des cours de FLE A ou de FLE B, qui ont une moyenne d'âge de respectivement 33 ans et 31 ans. Par contre, il n'y a que très peu de différences pour les hommes selon les trois filières (31 ans pour l'alpha, 33 ans pour le FLE A et 32 pour le FLE B).

Ensuite, les figures 6, 7 et 8 présentent la distribution de la situation socioéconomique selon la filière. En Alpha se sont majoritairement les bénéficiaires d'une aide sociale du CPAS qui sont les plus représentés (77%) suivis par les personnes au foyer (13%), tandis que les personnes actives, au chômage ou de toute autre situation représentent 10% restant de notre échantillon. En FLE A, la part de personnes au CPAS est moins importante qu'en Alpha, mais est tout de même prédominante (58%). Nous observons néanmoins dans cette filière une proportion plus importante de personnes

qui se déclarent au foyer (21%) ou actives occupées (11%). En FLE B, les apprenant·e·s se démarquent des autres filières en termes de situations socioéconomiques où les personnes au foyer sont les plus représentées (40%) et non plus celles au CPAS (31%), et avec une part de personnes actives occupées plus importante (20%).

***Figure 6 - Répartition des apprenant·e·s en « Alpha » selon la situation socioéconomique (%)***

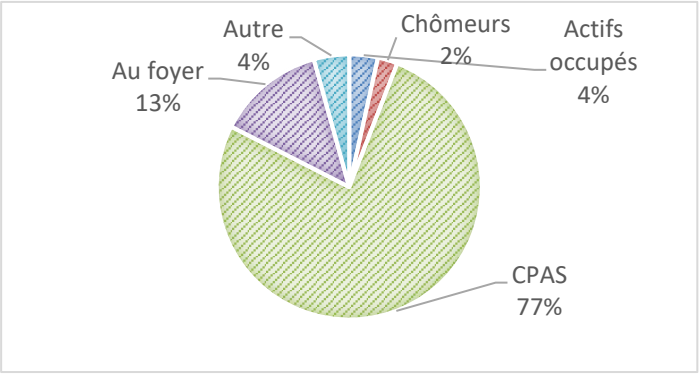



***Figure 7 - Répartition des apprenant·e·s en « FLE A » selon la situation socioéconomique (%)***

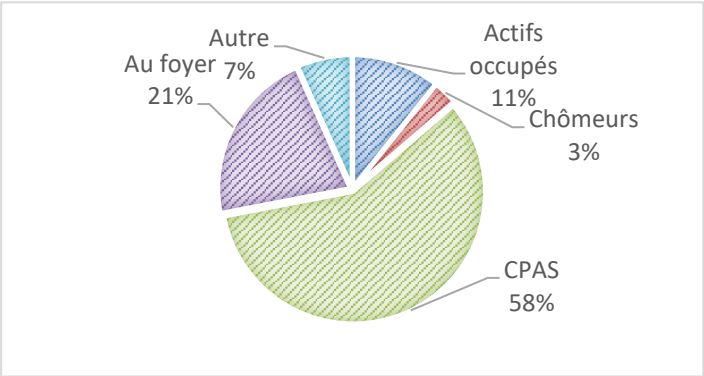
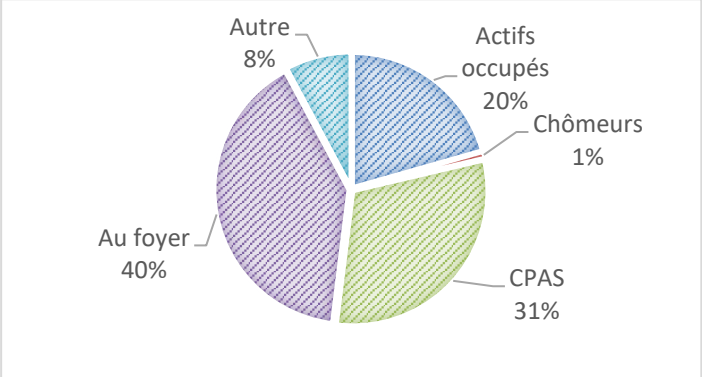
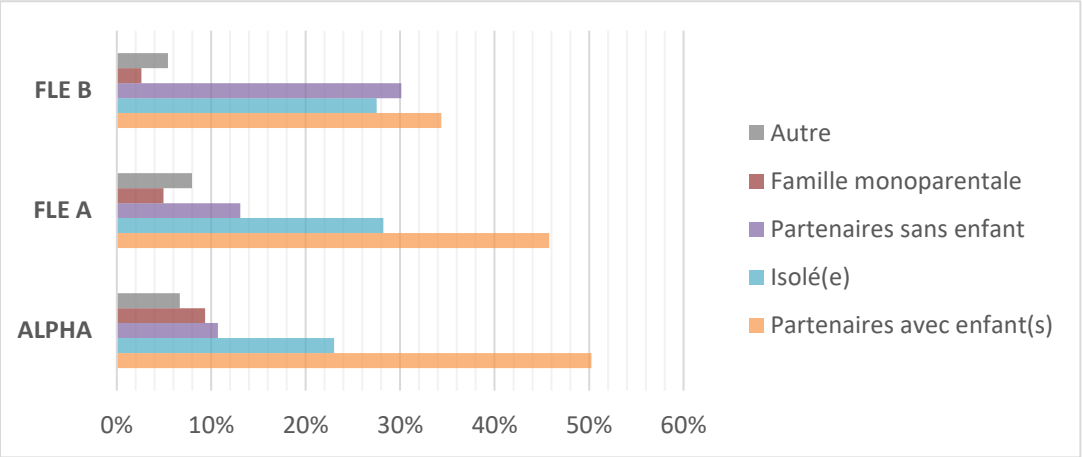



***Figure 8 - Répartition des apprenant·e·s en « FLE B » selon la situation socioéconomique (%)***



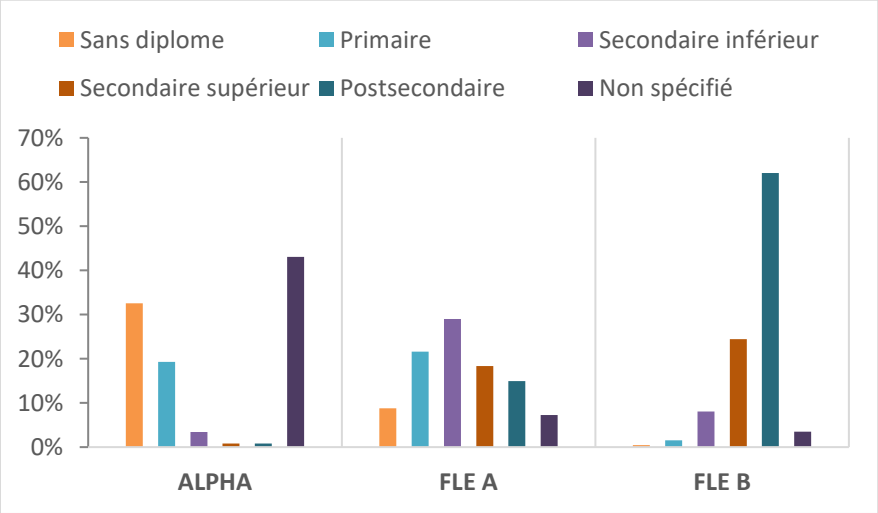
La figure 9 présente la distribution de la situation familiale au sein de chaque filière et montre que, dans les trois filières, les partenaires avec enfant(s) constituent la situation familiale la plus représentée. Cependant leur part varie selon la filière. Les partenaires avec enfant(s) représentent la moitié de notre échantillon en Alpha (50%) et en FLE A (46%) et un tiers (34%) de celui en FLE B. Suivent les personnes isolées, la deuxième catégorie la plus représentée en Alpha et en FLE A, où elles représentent respectivement 23% et 28% du total. En FLE B, ce sont les partenaires avec enfant(s) qui arrivent en deuxième position (30%). Pour ce qui est des familles monoparentales, c'est en Alpha que leur part est la plus importante (9%) alors qu'en FLE A et en FLE B, elles représentent la catégorie la moins représentée.

***Figure 9 - Répartition des apprenant·e·s selon la situation familiale par filière (%)***




En ce qui concerne le niveau d'éducation, sans surprise, de très grandes différences sont observées entre filières étant donné que celui-ci constitue généralement un critère pour positionner les personnes primo-arrivantes dans l'une ou l'autre filière (Voir figure 10, ci-dessous).

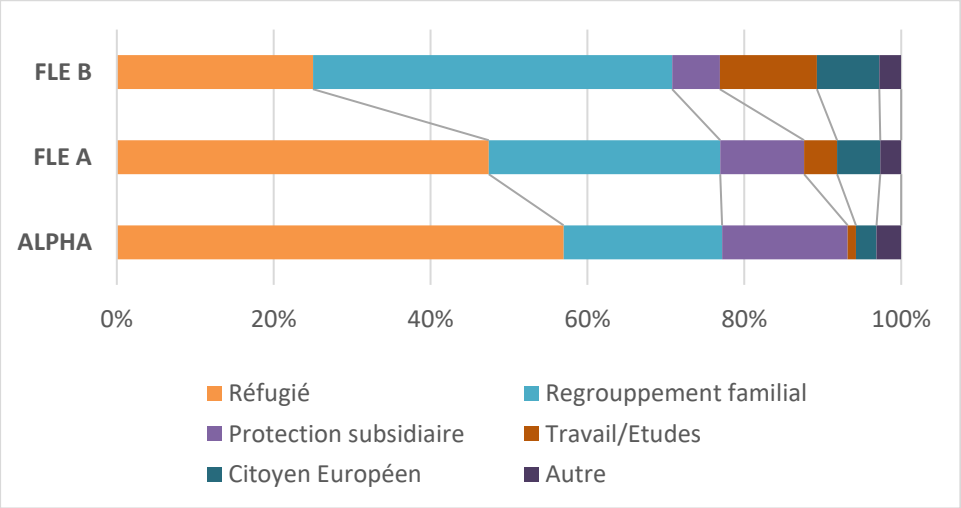
***Figure 10 - Répartition des apprenant·e·s selon le niveau d'éducation par filière (%)***



Tout d'abord, pour 43% des apprenant·e·s positionné·e·s en Alpha, nous ne disposons pas d'information sur leur niveau d'éducation, raison pour laquelle nous avons fait le choix d'exclure cet indicateur de notre modèle d'analyse. Sans cela, notre échantillon pour l'Alpha se serait réduit quasiment de moitié. Ceci étant dit, en Alpha, nous retrouvons principalement des apprenant·e·s sans diplôme ou de niveau primaire. La tendance est moins nette en FLE A où nous retrouvons des proportions similaires pour tous les niveaux d'éducation avec toutefois une légère prédominance du niveau secondaire inférieur (29%) et une faible part de personnes sans diplôme (9%). En FLE B, ce sont principalement des personnes de niveau postsecondaire (62%) et, dans une moindre mesure, de niveau secondaire inférieur (24%) qui sont les plus présentes.

Finalement, une analyse des motifs de délivrance des titres de séjour montre que les personnes qui ont obtenu un titre de séjour par voie de l'asile (réfugié et protection subsidiaire) constituent une part plus importante du public dans les modules Alpha (57%) et FLE A (47%) alors qu'elle ne représente qu'un quart de notre échantillon en FLE B (25%) (voir figure 11, ci-dessous). En filière FLE B se sont les personnes qui sont arrivées en Belgique par voie de regroupement familial qui sont les plus représentées (46%).

***Figure 11 - Répartition des apprenant·e·s selon le type de titre de séjour (%)***




En conclusion, la présentation des différentes caractéristiques a démontré qu'il existe surtout une différence de profil des personnes primo-arrivantes dans la filière FLE B de celles en Alpha ou en FLE A :

- En Alpha et en FLE A, un profil-type est celui d'un homme d'une trentaine d'années en couple avec enfant(s), sans diplôme ou détenteur d'un diplôme de niveau secondaire, bénéficiant d'une aide sociale et ayant un statut de réfugié.
- En FLE B, un profil-type est celui d'une femme au foyer d'une trentaine d'années en couple avec enfant(s), détentrice d'un diplôme postsecondaire et ayant migré en Belgique par voie de regroupement familial.

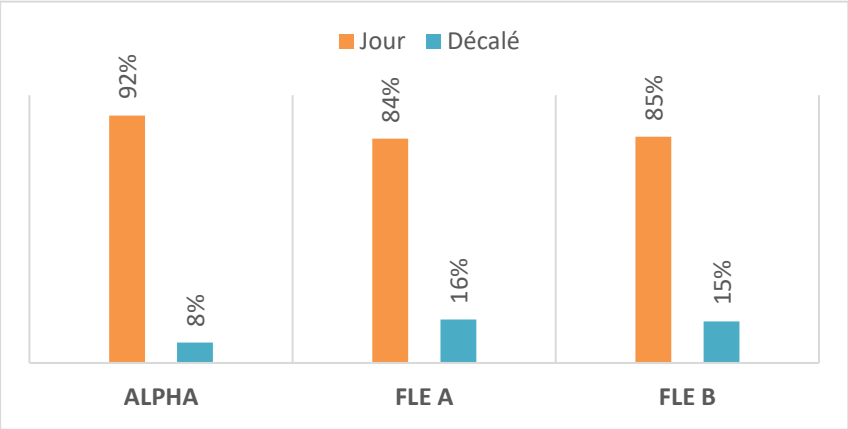
La question qui subsiste est de savoir si ces caractéristiques ont un poids différent sur l'aboutissement des cours de langue en fonction des filières. Autrement dit, les caractéristiques individuelles des apprenant·e·s ont-elles une influence sur la réussite, l'échec ou l'abandon et si le rôle de ces caractéristiques est semblable dans chacune des filières ?

### 4.1.2 Distribution de l'échantillon d'inscriptions selon quelques caractéristiques de l'offre de formation

Dans cette sous-section, il s'agit de décrire certaines caractéristiques liées à l'offre de formation linguistique (facteurs institutionnels). L'unité ici n'est plus la personne primo-arrivante mais l'inscription à un module donné. Par conséquent, plusieurs inscriptions peuvent concerner un·e même apprenant·e. Pour rappel, notre échantillon comptabilise 2,101 inscriptions.

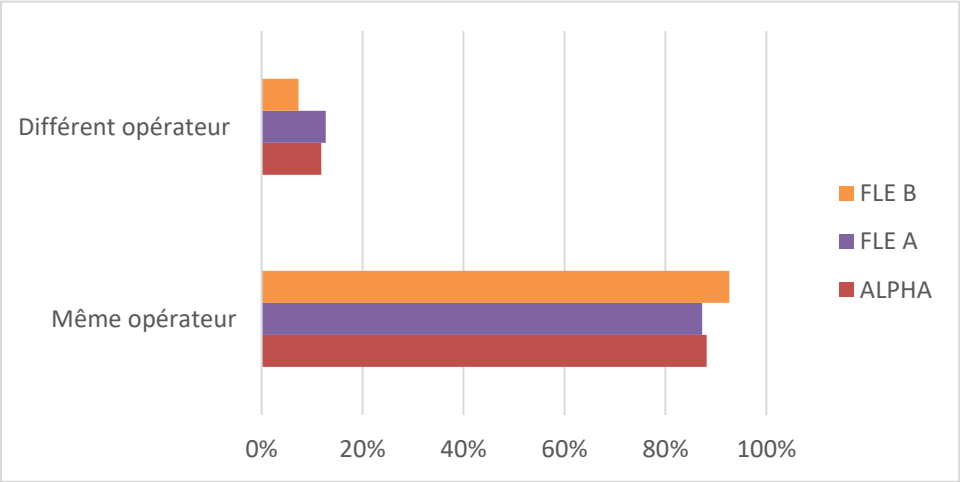
Premièrement, en ce qui concerne l'horaire, dans toutes les filières, une très grande majorité des cours (pour lesquels nous avons des inscriptions dans notre échantillon) se donnent en journée (voir figure 12, ci-dessous). La répartition des inscriptions selon l'horaire varie toutefois entre l'Alpha et les filières FLE A et B : la part d'inscriptions enregistrées en horaire décalé est de 8% en Alpha alors qu'elle est de 16% et 15% en FLE A et en FLE B. Ceci pourrait s'expliquer par une plus importante part de personnes se déclarant actives occupées dans les filières FLE A et FLE B en comparaison à la filière Alpha.

***Figure 12 - Répartition des inscriptions par filière selon le régime horaire (%)***



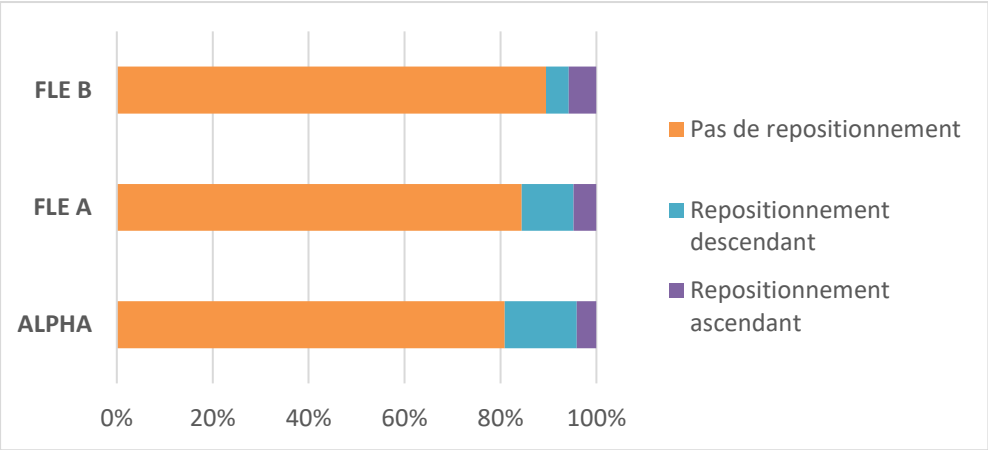

Ensuite, si nous nous intéressons aux inscriptions ayant fait suite à un changement d'opérateur, il semblerait que les filières ne se distinguent pas tellement entre elles, sauf la filière FLE B qui observe moins de changement d'opérateur. Un constat qui est sans doute lié au fait que cette filière n'est constituée que de deux modules et qu'un changement d'opérateur a plus de chances d'avoir lieu au fur et à mesure que le nombre de modules augmente. Une autre explication possible serait de faire un parallèle avec les pratiques de réorientations, intra, mais surtout interfilière, qui dans certains cas peuvent conduire à un changement d'opérateur.

***Figure 13 - Répartition des inscriptions par filière selon un changement d'opérateur (%)***




En effet, la répartition des inscriptions par filière selon qu'il y ait eu un repositionnement ascendant ou descendant, présentée dans la figure 14, ci-dessous, montre que la filière FLE B est moins concernée par les repositionnements en comparaison aux autres filières. En FLE B, 11% des inscriptions font suite à des repositionnements dans notre échantillon : 5% concernent des repositionnements descendants et 6% des repositionnements ascendants.

***Figure 14 - Répartition des inscriptions par filière selon l'occurrence d'un repositionnement (%)***




Les repositionnements semblent plus fréquents en Alpha (15% de repositionnements descendants et 4% de repositionnements ascendants) et en FLE A (11% de repositionnements descendants et 5% de repositionnements ascendants)[48].

[48] D'autres analyses, basées sur le traitement des données de l'APA et qui concernent non pas les inscriptions mais bien les individus, montre que les parcours complexes, c'est-à-dire impliquant des passages entre filières sont plutôt rares. Ainsi, 97% des personnes ayant commencé en Alpha oral n'ont suivi que des modules d'alpha oral ou des modules d'alpha écrit (ce qui est la suite logique). Seul 2% des personnes ayant commencé en

Quant à la durée du trajet entre le lieu de résidence et le lieu de formation, nous avons calculé une moyenne du temps nécessaire pour se rendre en formation par filière. Pour rappel, ce temps peut varier d'une inscription à une autre pour une même personne primo-arrivante dans le cas où il y a un changement d'opérateur ou dans le cas où la personne est amenée à fréquenter différentes implantations pour un même opérateur linguistique. Le temps moyen d'un trajet est de 18 minutes en Alpha, de 20 minutes en FLE A et de 25 minutes en FLE B.

En répartissant notre échantillon d'inscriptions par module, nous obtenons les compartiments, représentés dans la figure 15, qui donnent une idée de l'importance de certains modules (et filières) dans la composition de notre échantillon. À partir de la figure ci-dessous, nous voyons clairement que notre échantillon est majoritairement composé d'inscriptions en FLE A (48%). Les inscriptions en Alpha et en FLE B représentent respectivement 28% et 24% de notre échantillon. En réalisant le même exercice de répartition par module au sein de chaque filière, ce sont les premiers modules des filières qui sont les plus représentés et la part des modules se réduit à mesure que nous avançons dans les niveaux. Pour la répartition exacte des modules au sein des filières, vous pouvez vous référer aux données présentées dans les figures 16, 17 et 18.

***Figure 15 - Répartition des inscriptions par module***

Alpha oral sont passé en FLE A. Pour les personnes ayant commencé en Alpha écrit, FLE A ou FLE B, les résultats sont semblables : entre 94 et 96% sont restés dans la même filière.

***Figure 16 - Répartition des inscriptions par module en Alpha (%)***

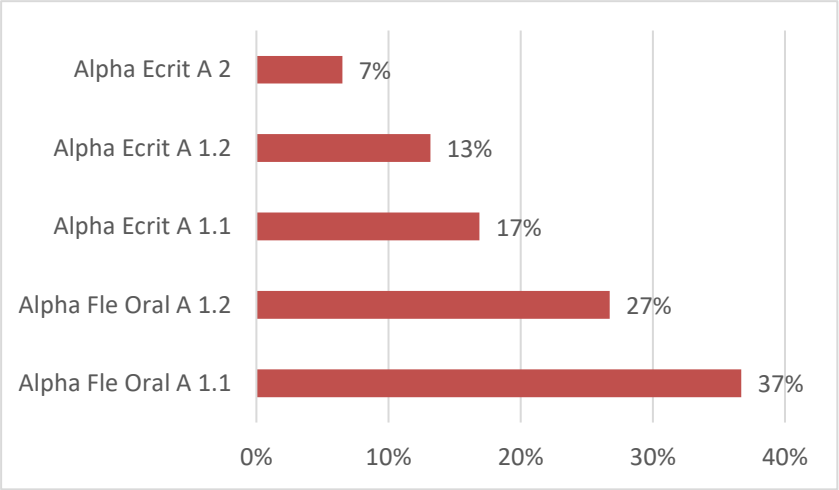



***Figure 17 - Répartition des inscriptions par module en FLE A (%)***

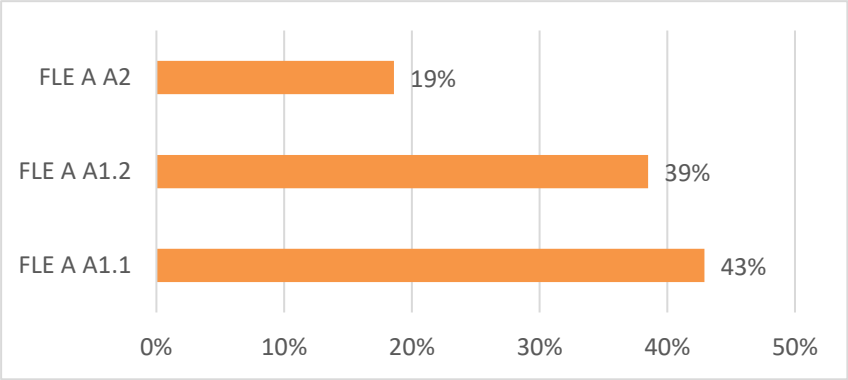
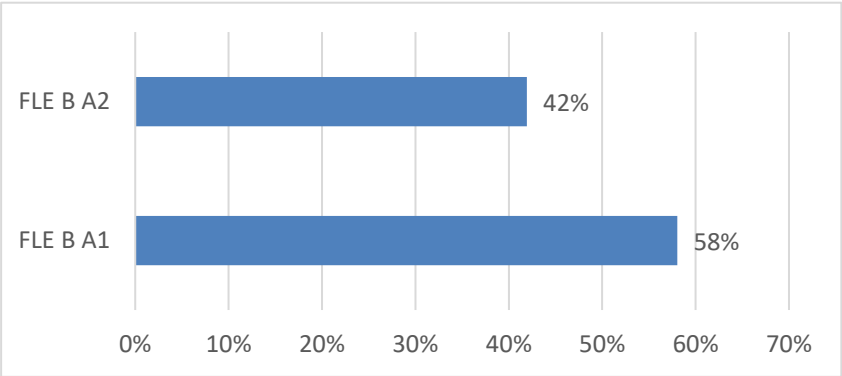
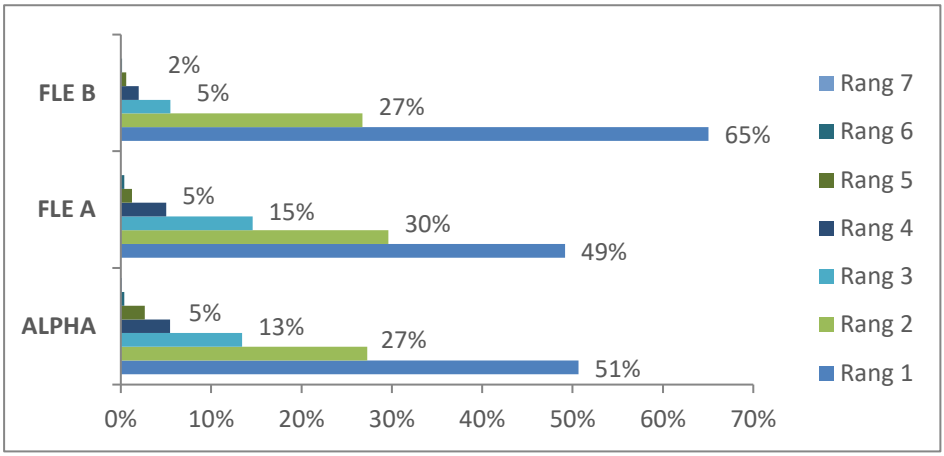



***Figure 18 - Répartition des inscriptions par module en FLE B (%)***



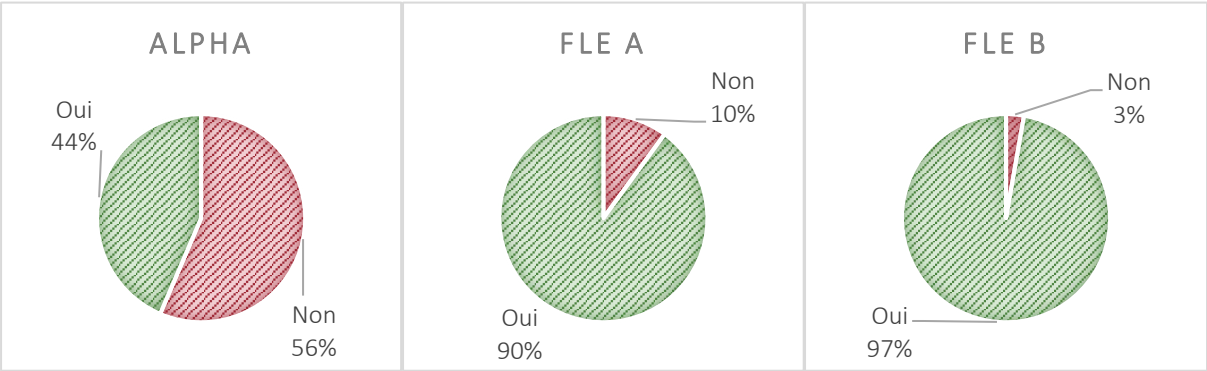
Ensuite, pour ce qui est de la répartition des inscriptions par rang[49], nous avons jusqu'à sept inscriptions enregistrées pour un·e même apprenant·e. En moyenne, un·e apprenant·e en Alpha ou en FLE A a près de trois inscriptions et un·e apprenant·e en FLE B près de deux inscriptions. De manière générale, notre échantillon est composé de 53% d'inscriptions de 1er rang, de 28% d'inscriptions de 2e rang, de 12% d'inscriptions de 3e rang, de 4% d'inscriptions de 4e rang, de 1% d'inscriptions de 5e rang et de moins de 1% d'inscriptions de 6e ou de 7e rang. Ces proportions varient évidemment selon la filière considérée (pour plus de détails, voir la figure 19, ci-dessous).

***Figure 19 - Répartitions des inscriptions par filière selon le rang (%)***




Dans la figure 20, présentée ci-dessous, nous avons réparti les inscriptions par filière selon qu'elles ont été suivies par des apprenant·e·s qui connaissent ou pas l'alphabet latin. La connaissance de l'alphabet latin est un facteur décisif dans l'apprentissage du français et intervient aussi en amont pour orienter les personnes primo-arrivantes dans les filières adéquates. Par conséquent, il est évident que la connaissance de l'alphabet latin est rencontrée à des proportions différentes selon la filière considérée. En Alpha, 44% des inscriptions sont suivies par des apprenant·e·s qui connaissent l'alphabet latin. Cette part est de 90% pour le FLE A et de 97% pour le FLE B.

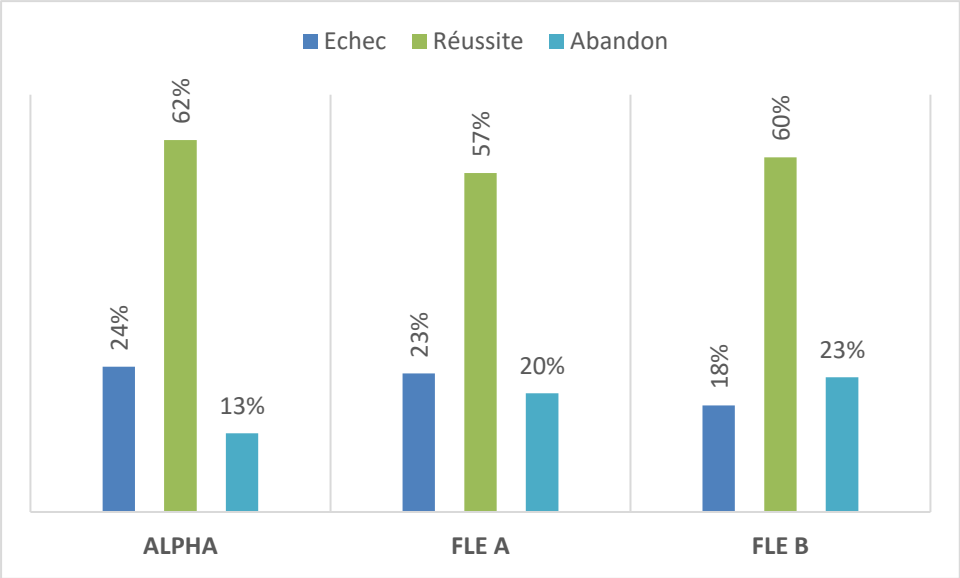
***Figure 20 - Répartition des inscriptions par filière selon la connaissance de l'alphabet latin (%)***




[49] Pour rappel, sont écartées de l'analyse les inscriptions uniques (qui sont de facto des inscriptions de rang 1) et les dernières inscriptions pour lesquelles nous ne disposons pas de résultats de module.

### 4.1.3 Distribution des résultats de module par filière (variable dépendante)

***Figure 21 - Répartition des résultats par filière (%)***




Dans les trois filières, la majorité des inscriptions de notre échantillon se sont soldées par des réussites : 62% en Alpha, 57% en FLE A et 60% en FLE B (voir figure 21, ci-dessus). La proportion d'échecs est relativement la même en Alpha et en FLE A (24% et 23%) tandis qu'en FLE B, celle-ci est légèrement plus faible (18%). En ce qui concerne les abandons, c'est en FLE B que nous observons la part la plus élevée (23%) alors qu'en Alpha l'abandon semble moins récurrent (13%).

Ces proportions de réussite, d'échec et d'abandon ne sont pas comparables à celles obtenues par la Cocof à partir des fiches de fin de module pour plusieurs raisons. Tout d'abord, nous n'avons eu accès qu'à une partie des fiches de fin de module (plus exactement, 119 fiches) dont l'anonymisation ainsi que l'encodage des résultats a nécessité un temps de traitement laborieux. Par conséquent, une bonne partie des résultats des inscriptions de notre échantillon a été déduite à partir de la base de données APA. Le couplage de ces deux sources de données a permis d'évaluer la fiabilité des résultats déduits à partir de l'APA, mais aussi d'observer certaines incohérences rencontrées dans les fiches de fin de modules. En croisant ces deux sources de données, nous avons réalisé qu'une partie des résultats des fiches de fin de module stipulant que les apprenant·e·s ont abandonné·e·s ou ne se sont jamais présenté·e·s à un module est en réalité erronée. Il s'agit en fait d'inscriptions anticipatives, c'est-à-dire des inscriptions que les travailleurs sociaux réalisent en avance pour assurer aux bénéficiaires une place dans les niveaux ultérieurs et un parcours régulier, construit sur base de leurs disponibilités. De la sorte, ils émettent l'hypothèse de la réussite des modules et donc de la linéarité des trajectoires de formation. Or, les trajectoires de formation sont parfois sujettes à échecs, abandons ou réorientations, rendant caduques les inscriptions anticipatives qui, lorsqu'elles ne sont pas supprimées de l'application APA, sont interprétées comme des abandons ou non-présentations par les opérateurs linguistiques. En définitive, les résultats obtenus par la Cocof à partir des fiches de fin de module surestiment potentiellement la part d'abandon et de personnes qui ne se sont jamais présentées à un module au détriment de la proportion de réussite ou d'échec.

## 4.2 RÉSULTATS DES RÉGRESSIONS

### 4.2.1 Quels risques d'échec ou d'abandon en Alpha ?

***Tableau 1 : Les risques relatifs d'abandonner ou d'échouer plutôt que de réussir un module en filière Alpha***

| | | Échec | Abandon |
|---|---|---|---|
| **Facteurs institutionnels** | **Horaire du cours** | | |
| | *Jour* | 1.000 | 1.000 |
| | Décalé | n.s | 2.221* |
| | **Changement d'opérateur** | | |
| | *Même opérateur* | 1.000 | 1.000 |
| | Différent opérateur | n.s | 3.000** |
| | **Repositionnement** | | |
| | *Pas de repositionnement* | 1.000 | 1.000 |
| | Repositionnement descendant | 0.239* | n.s |
| | Repositionnement ascendant | n.s | 3.615* |
| | **Durée du trajet domicile-OL** | n.s | n.s |
| | **Module** | 1.316** | n.s |
| | **Rang** | n.s | n.s |
| **Facteurs individuels et situationnels** | **Connaissance de l'alphabet latin** | | |
| | *Non* | 1.000 | 1.000 |
| | Oui | 0.594** | n.s |
| | **Situation socioéconomique** | | |
| | *Au foyer* | 1.000 | 1.000 |
| | Actifs | n.s | n.s |
| | Chômeurs | n.s | n.s |
| | CPAS | n.s | 0.353* |
| | Autre | n.s | n.s |
| | **Situation du ménage** | | |
| | *Couple avec enfant(s)* | 1.000 | 1.000 |
| | Couple sans enfant | 2.641** | n.s |
| | Isolé(e) | n.s | n.s |
| | Famille monoparentale | n.s | n.s |
| | Ménage collectif | n.s | n.s |
| | **Titre de séjour** | | |
| | *Regroupement familial* | 1.000 | 1.000 |
| | Réfugié | n.s | 2.590* |
| | Protection subsidiaire | n.s | 4.213** |
| | Travail/Études | n.s | n.s |
| | Citoyen européen | n.s | n.s |
| | Autre | n.s | n.s |
| | **Sexe** | | |
| | *Homme* | 1.000 | 1.000 |
| | Femme | n.s | n.s |
| | **Âge** | 1.031** | n.s |
| | **N** | **607** | **607** |

**n.s** relation non significative
****** significative à 5%
***** tendance à la significativité (<10%)

Le tableau 1, ci-dessus, présente les risques relatifs d'échouer ou d'abandonner plutôt que de réussir un module en Alpha selon un ensemble de caractéristiques prises en compte toutes choses égales par ailleurs. Dans l'ensemble, les résultats des modules en filière Alpha semblent être impactés, en majeure partie, par les facteurs liés au dispositif de formation linguistique et dans une moindre mesure par les facteurs relatifs à l'apprenant·e et à sa situation.

#### *4.2.1.1 Facteurs institutionnels*

Concernant les formations en alphabétisation, les résultats des analyses multivariées démontrent que certains facteurs institutionnels augmenteraient la probabilité d'abandonner tandis que d'autres affectent positivement ou négativement les risques d'échouer un module en filière Alpha :

- Le fait de suivre les cours en horaire décalé multiplie par deux les risques d'abandonner comparé aux apprenant·e·s en horaire du jour. Cependant, les modules organisés en journée ou en soirée ne se distinguent pas par rapport aux risques d'échec.
- Un changement d'opérateur semble s'accompagner de plus fortes probabilités d'abandon, mais n'influence pas les risques d'échec. En effet, un·e apprenant·e ayant connu un changement d'opérateur voit ses risques d'abandonner un module en filière alpha multiplié par trois.
- Un repositionnement influence aussi bien les risques d'échec que d'abandon. Plus précisément, une personne qui a été repositionnée de manière descendante a une probabilité plus grande de réussir : ses risques d'échouer diminuent de 76% par rapport à une personne n'ayant pas subi de repositionnement. Parallèlement, une personne qui a été repositionnée de manière ascendante multiplierait par plus de trois ses probabilités d'abandonner.
- Le niveau de module a quant à lui un effet positif sur la probabilité d'échouer. Les risques d'échec augmentent à mesure que l'on s'élève dans les niveaux ou si l'on débute à des niveaux avancés dans la filière. Ainsi, les risques d'échouer augmentent en moyenne de 32% entre chaque niveau. À titre d'exemple, les risques d'échouer le module Alpha Oral A1.2 sont (toutes choses égales par ailleurs) 32% supérieurs à ceux d'échouer le module Alpha Oral A1.1 et les risques d'échouer le module Alpha Ecrit A1.1 sont 32% supérieurs à ceux d'échouer le module Alpha Oral A1.2, etc.
- La durée du trajet entre le domicile et le lieu de formation ne semble pas avoir d'impact significatif sur l'échec ou l'abandon d'un module en Alpha.
- Le nombre d'inscriptions ou de modules suivis précédemment n'influencerait pas les probabilités de réussite en filière Alpha.
- La connaissance de l'alphabet latin influence positivement la réussite des cours. C'est-à-dire qu'une personne qui connaît l'alphabet latin aura une probabilité plus grande de réussir qu'une personne ne maitrisant pas cet alphabet, en réduisant de 40% les risques d'échec, et ce indépendamment du niveau du cours.

#### *4.2.1.2 Facteurs individuels et situationnels*

En ce qui concerne les facteurs individuels et situationnels, certains sont également significatifs.

- La situation socioéconomique de l'apprenant·e n'influence pas l'échec, mais les bénéficiaires d'une aide sociale du CPAS semblent caractérisés par des risques d'abandon plus faibles. En effet, ces derniers voient leurs risques d'abandon se réduire de deux tiers par rapport aux autres catégories.
- Les différentes catégories de ménage de l'apprenant, ne se différencient pas dans leurs risques d'abandonner un module en Alpha plutôt que de le réussir (ou de le rater). Néanmoins, les résultats montrent que les risques d'échec des couples sans enfant sont multipliés par plus de deux.
- Le titre de séjour, symbolisant la raison d'immigration en Belgique, n'influence pas les probabilités d'échec, mais plutôt celles d'abandon : les réfugiés et les apprenant·e·s bénéficiant d'une protection subsidiaire observent respectivement deux fois et quatre fois plus de risques d'abandonner un cours.
- Les hommes ne se distinguent des femmes ni dans leurs risques d'échec ni dans leurs risques d'abandon en filière Alpha.
- L'âge ne semble pas déterminant pour l'abandon, mais a une relation positive avec l'échec : plus l'âge augmente, plus le risque d'échouer augmente également. Pour chaque année d'âge en plus, les probabilités d'échouer un module augmentent de près de 3%.

### 4.2.2 Quels risques d'échec ou d'abandon en FLE A ?

Le tableau 2, ci-dessous, présente les risques relatifs d'échouer ou d'abandonner plutôt que de réussir un module en FLE A. De manière générale, les résultats montrent qu'aussi bien des facteurs situationnels, individuels qu'institutionnels influencent les risques d'échouer un module en filière « *FLE A* ». En revanche, pour ce qui est des risques d'abandon, ceux-ci semblent être davantage impactés par les facteurs institutionnels que par ceux propres aux individus ou à leur contexte de vie.

#### *4.2.2.1 Facteurs institutionnels*

En ce qui concerne les facteurs institutionnels, certains semblent être reliés à de plus fortes chances de réussite tandis que d'autres semblent plutôt être reliés à des risques plus importants d'échec et/ou d'abandon d'un module en FLE A :

- Les cours du jour et les cours du soir se distinguent par leurs risques d'abandon, mais pas par rapport à leurs risques d'échec. Les modules en FLE A qui sont donnés en horaire décalé sont caractérisés par des risques d'abandon deux fois plus importants que ceux donnés en journée.
- Un changement d'opérateur augmenterait de moitié les risques d'abandon, mais réduirait de plus d'un tiers (38%) les risques d'échouer un module.
- Un repositionnement descendant n'a pas d'incidence sur l'abandon, mais augmenterait de 78% les risques d'échouer un module plutôt que de le réussir en comparaison à un·e apprenant·e n'ayant pas subi un repositionnement avant le module suivi. En revanche, un repositionnement ascendant n'a pas d'effet sur les chances de réussite.
- Pour les modules suivis en FLE A, la durée du trajet en transport en commun du domicile à l'opérateur linguistique n'affecte pas les chances de réussir un module.

***Tableau 2 : Les risques relatifs d'échouer ou d'abandonner plutôt que de réussir un module en filière FLE A***

| | | Échec | Abandon |
|---|---|---|---|
| **Facteurs institutionnels** | **Horaire du cours** | | |
| | *Jour* | 1.000 | 1.000 |
| | Décalé | n.s | 2.121** |
| | **Changement d'opérateur** | | |
| | *Même opérateur* | 1.000 | 1.000 |
| | Différent opérateur | 0.615* | 1.541* |
| | **Repositionnement** | | |
| | *Pas de repositionnement* | 1.000 | 1.000 |
| | Repositionnement descendant | 1.778* | n.s |
| | Repositionnement ascendant | n.s | n.s |
| | **Durée du trajet domicile-OL** | n.s | n.s |
| | **Module** | 1.621** | 1.291* |
| | **Rang** | n.s | n.s |
| **Facteurs individuels et situationnels** | **Connaissance de l'alphabet latin** | | |
| | *Non* | 1.000 | 1.000 |
| | Oui | 0.386** | n.s |
| | **Niveau d'instruction** | | |
| | *Aucun ou primaire* | 1.000 | 1.000 |
| | Secondaire | 0.629** | n.s |
| | Postsecondaire | 0.526** | 0.602* |
| | **Situation socioéconomique** | | |
| | *Au foyer* | 1.000 | 1.000 |
| | Actifs | n.s | 1.936* |
| | Chômeurs | 3.017** | n.s |
| | CPAS | 2.202** | n.s |
| | Autre | 2.319** | n.s |
| | **Situation du ménage** | | |
| | *Couple avec enfant(s)* | 1.000 | 1.000 |
| | Couple sans enfant | n.s | n.s |
| | Isolé(e) | n.s | n.s |
| | Famille monoparentale | 0.338** | n.s |
| | Ménage collectif | n.s | n.s |
| | **Titre de séjour** | | |
| | *Regroupement familial* | 1.000 | 1.000 |
| | Réfugié | 1.829* | n.s |
| | Protection subsidiaire | 1.876* | n.s |
| | Travail/Études | n.s | n.s |
| | Citoyen européen | n.s | n.s |
| | Autre | n.s | n.s |
| | **Sexe** | | |
| | *Homme* | 1.000 | 1.000 |
| | Femme | 1.552** | n.s |
| | **Âge** | 1.019** | 0.981* |
| | **N** | **985** | **985** |

**n.s** relation non significative
****** significative à 5%
***** tendance à la significativité (<10%)

- Les risques d'échec et d'abandon ne sont pas les mêmes pour les différents modules en FLE A, ils augmentent à mesure que l'on s'élève dans les niveaux de la filière. Les risques d'échouer le niveau A1.2 sont 62% plus élevés que ceux d'échouer le niveau A1.1 et ceux d'échouer le niveau A2 sont eux aussi 62% supérieurs à ceux d'échouer le niveau A1.2. Quant aux risques d'abandonner un module A1.2, ils sont 29% plus élevés que ceux d'abandonner le niveau A1.1 et ceux d'abandonner le niveau A2 sont eux aussi 29% supérieurs à ceux d'abandonner le niveau A1.2.
- La connaissance de l'alphabet latin réduirait de près de deux tiers (61%) les risques d'échec, mais n'impacte pas les risques d'abandon par rapport aux apprenant·e·s ne connaissant pas l'alphabet latin.

#### *4.2.2.2 Facteurs individuels et situationnels*

De la même manière, certains facteurs individuels et situationnels sont soit favorables soit défavorables à la réussite d'un module en FLE A :

- L'instruction joue un rôle favorable dans la réussite des modules : plus on est instruit, plus les risques d'échouer, et dans une moindre mesure, les risques d'abandonner, se réduisent[50]. Un·e apprenant·e avec un niveau du secondaire diminuerait de 37% ses risques d'échouer alors qu'un·e apprenant·e de niveau postsecondaire réduirait de 47% ses risques d'échec et de 40% ses risques d'abandon comparé à un·e apprenant·e sans diplôme ou avec un niveau du primaire.
- La situation socioéconomique affecte davantage l'échec que l'abandon. Les apprenant·e·s au chômage ou bénéficiaires du CPAS ont respectivement trois fois et deux fois plus de risques d'échouer que les personnes au foyer (sans revenus). Les actifs ont quant à eux 94% de risques en plus d'abandonner.
- La situation du ménage n'a pas vraiment d'incidence sur les chances de réussite. Seules les familles monoparentales observent des risques plus faibles d'échec (66% de risques en moins que les couples avec enfant(s)).
- La raison d'immigration, approchée à partir des titres du séjour, semble aussi impacter la réussite d'un module en FLE A. Les apprenant·e·s réfugiés ou sous protection subsidiaire ont en moyenne 85% de risques en plus d'échouer un module que les apprenant·e·s ayant immigré par voie de regroupement familial.
- Les hommes et les femmes ne se distinguent pas par leurs risques d'abandonner un module, cependant, les femmes observeraient 50% de risques en plus d'échouer que les hommes, toutes choses égales par ailleurs.
- L'âge semble déterminant pour la réussite d'un module en FLE A en impactant aussi bien les risques d'échec que ceux d'abandon. Pour chaque année d'âge en plus, les risques d'échouer augmentent de 2% tandis que les risques d'abandonner diminuent de 2%. En bref, plus on est âgé, plus on est susceptibles d'expérimenter l'échec, mais plus on également davantage persévérant.

[50] Pour rappel, le niveau d'instruction influence (en théorie) le positionnement.

### 4.2.3 Quels risques d'échec ou d'abandon en FLE B ?

***Tableau 3 : Les risques relatifs d'échouer ou d'abandonner plutôt que de réussir un module en filière FLE B***

| | | Échec | Abandon |
|---|---|---|---|
| **Facteurs institutionnels** | **Horaire du cours** | | |
| | *Jour* | 1.000 | 1.000 |
| | Décalé | n.s | 2.798** |
| | **Changement d'opérateur** | | |
| | *Même opérateur* | 1.000 | 1.000 |
| | Différent opérateur | n.s | n.s |
| | **Repositionnement** | | |
| | *Pas de repositionnement* | 1.000 | 1.000 |
| | Repositionnement descendant | n.s | n.s |
| | Repositionnement ascendant | n.s | n.s |
| | **Durée du trajet domicile-OL** | n.s | 1.041** |
| | **Module** | 2.039** | 1.794** |
| | **Rang** | n.s | n.s |
| | **Connaissance de l'alphabet latin** | | |
| | *Non* | 1.000 | 1.000 |
| | Oui | n.s | n.s |
| **Facteurs individuels et situationnels** | **Niveau d'instruction** | | |
| | *Secondaire ou moins* | 1.000 | 1.000 |
| | Postsecondaire | n.s | 1.730* |
| | **Situation socioéconomique** | | |
| | *Au foyer* | 1.000 | 1.000 |
| | Actifs | n.s | 2.403** |
| | Chômeurs | n.s | n.s |
| | CPAS | n.s | n.s |
| | Autre | n.s | n.s |
| | **Situation du ménage** | | |
| | *Couple avec enfant(s)* | 1.000 | 1.000 |
| | Couple sans enfant | n.s | n.s |
| | Isolé(e) | n.s | n.s |
| | Famille monoparentale | n.s | n.s |
| | Ménage collectif | n.s | n.s |
| | **Titre de séjour** | | |
| | *Regroupement familial* | 1.000 | 1.000 |
| | Réfugié | n.s | n.s |
| | Protection subsidiaire | n.s | n.s |
| | Travail/Études | n.s | 0.362** |
| | Citoyen européen | n.s | n.s |
| | Autre | n.s | n.s |
| | **Sexe** | | |
| | *Homme* | 1.000 | 1.000 |
| | Femme | n.s | n.s |
| | **Âge** | 1.036* | n.s |
| | **N** | **509** | **509** |

**n.s** relation non significative
** significative à 5%
* tendance à la significativité (<10%)

Le tableau 3, ci-dessus, nous renseigne sur les risques relatifs d'échouer ou d'abandonner un module en filière FLE B plutôt que de le réussir. Il en ressort que les caractéristiques institutionnelles et individuelles/situationnelles affectent différemment les résultats des modules en filière FLE B que ceux de la filière FLE A. Les risques d'échouer un module en FLE B ne semblent pas tributaires des facteurs retenus dans nos modèles. A contrario, les risques d'abandon dépendent grandement des facteurs institutionnels et à un niveau moins important, des facteurs individuels et situationnels.

#### *4.2.3.1 Facteurs institutionnels*

Pour ce qui est des facteurs institutionnels, ceux-ci entraînent essentiellement une augmentation des risques d'abandon en FLE B :

- Les cours du jour et les cours du soir se distinguent dans les risques d'abandon, mais pas par rapport aux risques d'échec. Les modules en FLE B qui sont donnés en horaire décalé sont caractérisés par des risques d'abandon presque trois fois plus importants que ceux donnés en journée.
- Un changement d'opérateur ou un repositionnement (descendant ou ascendant) ne semblent pas affecter les risques d'échouer ou d'abandonner un module en FLE B plutôt que de le réussir.
- La durée du trajet en transports en commun du domicile au lieu de formation affecte les risques d'abandonner un module en FLE B. Une augmentation du temps de trajet entraîne une augmentation des risques d'abandon.
- Les risques d'échec et d'abandon ne sont pas les mêmes pour les deux modules en FLE B, ils sont plus conséquents en module A2. Les risques d'échouer le niveau A2 sont deux fois plus élevés que ceux d'échouer le niveau A1 et ceux d'abandonner le module A2 sont 79% plus élevés que ceux d'abandonner le niveau A1.
- La connaissance de l'alphabet latin n'est pas significative pour la réussite d'un module.

#### *4.2.3.2 Facteurs individuels et situationnels*

Quant aux facteurs individuels et situationnels, leur impact semble très limité en FLE B :

- Le diplôme ne semble pas avoir d'effet sur les risques d'échouer un module plutôt que de le réussir. Néanmoins, les détenteurs d'un diplôme postsecondaire observent des risques plus importants d'abandon.
- La situation familiale et la situation socioéconomique ne jouent pas non plus dans les chances de réussite d'un module en FLE B. On observe seulement des risques d'abandon plus importants chez les apprenant·e·s en emploi ou en formation continue : des risques deux fois supérieurs à ceux des personnes au foyer.
- Le sexe n'est pas déterminant dans la réussite d'un module en FLE B. Les hommes et les femmes ne se différencient pas dans leurs risques d'échouer ou d'abandonner un module.
- L'âge n'est pas déterminant dans les risques d'abandonner un module en FLE B plutôt que de le réussir. Toutefois, pour ce qui est des risques d'échec, une augmentation d'une année d'âge des apprenant·e·s semble augmenter de près de 4% les risques d'échouer un module en FLE B.

## 4.3 CONCLUSION PARTIELLE : QUELS RISQUES D'ÉCHEC ET D'ABANDON ?

En résumé, les modèles d'analyses présentés dans cette étude démontrent l'impact important de facteurs relatifs au dispositif de formation (facteurs institutionnels). Les relations entre ces derniers et les résultats de module sont plus souvent significatives et, dans certains cas, avec des risques relatifs (d'échec ou d'abandon) plus importants. L'effet des caractéristiques individuelles (prises en compte ici) ou de celles liées à la situation des apprenant·e·s semble plus limité, parfois inexistant selon les risques (échec/abandon) et les filières considérés.

### 4.3.1 L'impact des facteurs institutionnels

#### *4.3.1.1 Horaire du cours*

- *Impact sur la probabilité d'échouer : NS[51] en Alpha ; NS en FLE A ; NS en FLE B*
- *Impact sur la probabilité d'abandonner : Augmente la probabilité en Alpha ; Augmente la probabilité en FLE A ; Augmente la probabilité en FLE B*

Tout d'abord, **les modules organisés en horaire décalé sont caractérisés des risques d'abandon plus importants, quelle que soit la filière.** Plus spécifiquement, ces risques sont multipliés par plus de deux en comparaison aux modules dispensés en journée. Deux raisons, éventuellement cumulables et interreliées, peuvent expliquer à notre sens ce résultat. D'une part, les apprenant·e·s qui suivent des cours du soir sont généralement occupés durant la journée - que ce soit par le travail, les études ou d'autres contraintes personnelles – ce qui affecte leur disponibilité pour la formation allant parfois jusqu'à les conduire à abandonner les cours. Ceci va dans le sens des constatations de Lire et Ecrire, qui explique la proportion élevée de non-fréquentations par le fait que les apprenant·e·s qui choisissent de participer à des cours du soir sont souvent des travailleurs avec des horaires de travail incompatibles et un état de fatigue ne permettant pas de suivre la formation de manière assidue. D'autre part, le choix de suivre des cours en soirée a pour conséquence de rallonger la durée de l'apprentissage. Ce rallongement de la durée de formation pourrait avoir un impact sur la motivation qui, rappelons-le, est tributaire de la perception qu'à l'apprenant·e de la vitesse de ses progrès[52].

**L'horaire n'a par contre pas d'impact sur la probabilité d'échouer**, et ce quel que soit la filière considérée.

#### *4.3.1.2 Changement d'opérateur*

- *Impact sur la probabilité d'échouer : NS en Alpha ; Diminue la probabilité d'échouer en en FLE A ; NS en FLE B*
- *Impact sur la probabilité d'abandonner : Augmente la probabilité en Alpha ; Augmente la probabilité en FLE A ; NS en FLE B*

[51] NS signifie que l'effet du facteur sur nos résultats n'est pas significatif.

[52] Johnstone et Rivera, *Volunteers for learning: A study of the educational pursuits of American adults*; Wagner, « Literacy and Adult Education: Thematic Studies ».

Ensuite, **un changement d'opérateur augmente de manière importante les risques d'abandon pour l'Alpha, d'une manière moindre pour le FLE A et n'a pas d'effet en FLE B.** Pour rappel, un changement d'opérateur peut être lié soit à des raisons institutionnelles (par exemple, une saturation de l'offre ou à l'absence d'offre), soit à la volonté de l'apprenant·e lui-même (par exemple, un rapprochement du lieu de domicile, du travail ou tout autre lieu d'intérêt). Compte tenu de l'augmentation des risques d'abandon pour les modules en Alpha et en FLE A après un changement d'opérateur, nous pouvons supposer que ce changement découle d'une initiative institutionnelle ou que les apprenant·e·s aient opté pour un mauvais choix. Peu importe les raisons qui motivent cette initiative, les conséquences pour l'apprenant·e sont sans doute les mêmes : un changement d'opérateur nécessite de l'apprenant·e un effort supplémentaire d'adaptation à un nouveau lieu de formation, avec peut-être une autre approche pédagogique et/ou une autre dynamique de groupe, influant manifestement sur sa persévérance.

**Le changement d'opérateur *réduit* les risques d'échec, mais uniquement pour le FLE A.** Nous pouvons supposer qu'après un changement d'opérateur et les abandons que cela engendre (voir ci-dessus), il y a un effet de sélection où les plus persévérants restent et finissent le module avec des risques d'échec moindres. Comme nous pouvons supposer aussi que le changement d'opérateur, s'il est animé par la volonté d'offrir une pédagogie plus adaptée à l'apprenant, pourrait exercer un effet stimulant qui accroît l'apprentissage et s'avérer favorable à la réussite.

#### *4.3.1.3 Repositionnement*

- ***Repositionnement descendant***
  - *Impact sur la probabilité d'échouer : Diminue la probabilité en Alpha ; Augmente la probabilité d'échouer en en FLE A ; NS en FLE B*
  - *Impact sur la probabilité d'abandonner : NS en Alpha ; NS en FLE A ; NS en FLE B*
- ***Repositionnement ascendant***
  - *Impact sur la probabilité d'échouer : NS en Alpha ; NS en FLE A ; NS en FLE B*
  - *Impact sur la probabilité d'abandonner : Augmente la probabilité en Alpha ; NS en FLE A ; NS en FLE B*

Quant aux **repositionnements, leurs effets se marquent sur l'abandon, mais seulement en Alpha où un repositionnement ascendant accroît le risque.** Lorsqu'un·e apprenant·e en Alpha subit une réorientation ascendante, cela pourrait impacter sa motivation et sa persévérance jusqu'à abandonner un module. Les formateurs alertent par ailleurs sur les conséquences contreproductives que cela engendrerait chez certains apprenant·e·s « *Dans la majeure partie des cas, cela provoquera chez lui frustration, démotivation, et peut se traduire par une attitude ostensiblement négative, signe de sa frustration face à un niveau trop bas et une progression trop lente à son goût.* »[53]. Nous

[53] Commission communautaire française, « Bilans et formations linguistiques à l'attention des bénéficiaires du parcours d'accueil pour primo-arrivants : compte-rendu des réponses aux questionnaires adressés aux "bilanteurs" et formateurs ».

pouvons supposer dès lors que ce sentiment de frustration et la démotivation qui en découle pousse l'apprenant·e à abandonner malgré une réorientation censée lui offrir une formation plus adéquate.

**L'effet du repositionnement sur l'échec est non significatif en FLE B, mais joue dans des sens contraires en Alpha et en FLE A : en Alpha, le repositionnement descendant contribue à réduire le risque, tandis qu'il contribue à l'augmenter en FLE A.** En Alpha, la réduction des risques d'échec après une réorientation descendante semble logique et pourrait s'expliquer par une meilleure adaptation du niveau de formation aux connaissances et besoins de l'apprenant·e qui serait accompagnée d'un regain de sentiment de légitimité et d'avancement en termes d'apprentissage. Il est par contre délicat d'analyser la situation du FLE A, mais il semble clair que les réorientations vers un niveau inférieur ne sont pas vécues de la même manière par les apprenant·e·s selon qu'ils suivent des modules en filière Alpha ou en FLE A. En FLE A, ce type de repositionnement semble être vécu comme une expérience négative affectant potentiellement l'estime qu'a l'apprenant·e de lui-même/d'elle-même sur le plan des apprentissages et de l'intelligence et provoquant des blocages qui expliqueraient ces risques plus élevés d'expérimenter un échec.

#### *4.3.1.4 Durée du trajet*

- *Impact sur la probabilité d'échouer : NS en Alpha ; NS en FLE A ; NS en FLE B*
- *Impact sur la probabilité d'abandonner : NS en Alpha ; NS en FLE A ; Augmente la probabilité en FLE B*

Pour ce qui est de **la durée du trajet entre le lieu de résidence et le lieu de formation, on n'observe aucun effet sur les probabilités d'échec, et un impact sur l'abandon en FLE B uniquement,** où l'augmentation de la durée du trajet s'accompagne d'un accroissement des risques. La différence entre le FLE A et le FLE B pourrait s'expliquer par une valorisation subjective différente et donc du temps considéré comme perdu dans les transports en commun.

#### *4.3.1.5 Niveau du module*

- *Impact sur la probabilité d'échouer : Augmente la probabilité d'échouer en Alpha ; Augmente la probabilité d'échouer en en FLE A ; Augmente la probabilité d'échouer en FLE B*
- *Impact sur la probabilité d'abandonner : NS en Alpha ; Augmente la probabilité d'abandonner en FLE A ; Augmente la probabilité d'abandonner en FLE B*

**Le niveau du module impacte les probabilités d'abandon dans les deux filières FLE** : le risque d'abandon croît en même temps que le niveau du module. Il n'a par contre pas d'effet sur l'abandon en Alpha. Il intervient également sur l'échec, mais cette fois aussi bien en Alpha qu'en FLE.

Deux hypothèses peuvent être envisagées : soit le rapport entre les objectifs du module et le temps prévu varie et c'est donc la conception de la nomenclature qui doit être interrogée ; soit les exigences sont appliquées de façon plus stricte quand le terme du « A2 » se rapproche et c'est alors les pratiques d'évaluation et de décision des formateurs qui devraient être mieux comprises.

#### *4.3.1.6 Rang du module*

- *Impact sur la probabilité d'échouer : NS en Alpha ; NS en FLE A ; en FLE B*
- *Impact sur la probabilité d'abandonner : NS en Alpha ; NS en FLE A ; en FLE B*

**Le nombre de modules auquel un·e apprenant·e a déjà participé ne semble pas avoir d'impact sur l'abandon. Il ne semble pas non plus en avoir sur l'échec.**

Concrètement, cela veut dire que la probabilité de réussir un module donné est la même, peu importe si l'apprenant·e est à sa première ou énième inscription dans la formation linguistique. Plusieurs phénomènes sont possiblement à l'œuvre pour expliquer ce résultat à priori contre-intuitif :

- On aurait pu s'attendre à ce qu'une expérience de formation plus importante ait permis au bénéficiaire de se familiariser avec la posture particulière d'apprenant·e et donc à ce que les risques d'échec se réduisent ;
- mais on aurait aussi pu considérer qu'une expérience de formation plus importante traduise des échecs successifs et caractérisent des profils d'apprenant·e·s avec davantage de difficultés. L'expérience de formation serait alors associée à une plus grande probabilité d'échouer.

Pour faire la part entre ces deux hypothèses (qui ne s'excluent pas forcément l'une l'autre), il serait pertinent d'intégrer dans l'analyse le nombre de modules précédemment réussis et le nombre de modules précédemment ratés.

#### *4.3.1.7 Connaissance de l'alphabet latin*

- *Impact sur la probabilité d'échouer : Diminue la probabilité d'échouer en Alpha ; Diminue la probabilité d'échouer en FLE A ; NS en FLE B*
- *Impact sur la probabilité d'abandonner : NS en Alpha ; NS en FLE A ; NS en FLE B*

Enfin, **la connaissance de l'alphabet latin n'a pas d'impact sur l'abandon, mais favorise par contre la réussite pour les modules en Alpha et FLE A. En FLE B, son effet est insignifiant** puisque l'écrasante majorité des apprenant·e·s connaissent l'alphabet latin et que l'infime partie qui ne le connait pas ne semble pas se différencier dans ses chances de réussite. Dans l'enquête de la COCOF, aussi bien les travailleurs des BAPA que les formateurs estiment que la connaissance, voire la maîtrise, de l'alphabet latin est un élément important à prendre en compte pour estimer les besoins en apprentissage des personnes primo-arrivantes. Dès lors, la connaissance de l'alphabet latin devrait être considéré comme un facteur important lors du bilan linguistique pour déterminer la filière vers laquelle l'apprenant·e devrait être orienté·e : elle l'est d'ailleurs en théorie pour distinguer l'alpha des filières FLE. Or, il s'avère que ce n'est pas aussi évident et que la question du positionnement ou de la détermination des modules/filières pressentis demeure problématique : des apprenant·e·s ne connaissant pas l'alphabet latin se retrouvent en FLE A et des apprenant·e·s connaissant l'alphabet latin se retrouvent en Alpha… Cette variabilité des pratiques de positionnement génère des différences, puisque des apprenant·e·s dans un même module et filière observent des chances de réussite différenciées liées à leur connaissance ou non de l'alphabet latin. Il est clair que la connaissance de l'alphabet latin est un prérequis important pour l'apprentissage du

français, mais ne devrait pas constituer un obstacle à la réussite en formation, en tout cas, pas en Alpha. Potvin et Leclercq[54] l'auraient qualifié d'obstacle institutionnel, car, selon ces auteurs, l'absence ou l'insuffisance de certaines compétences ne devraient pas constituer un frein à la participation et au succès des apprentissages puisque l'institution devrait pouvoir proposer des mesures de remédiation et de remise à niveau. Toutefois, cet obstacle pourrait (en théorie) disparaître à terme avec l'ajout d'un nouveau module « *Alphabet latin* » dans le dispositif, une mesure d'aide qui faciliterait sans nul doute la réussite en formation.

### 4.3.2 L'impact des facteurs individuels et situationnels

Concernant les facteurs individuels et situationnels, un aperçu général montre que ces types de facteurs ont moins souvent un effet significatif que les facteurs institutionnels sur les chances de réussite. Le contexte institutionnel est donc essentiel à prendre en compte pour aborder les risques de réussite, d'échec ou d'abandon des apprenant-e-s. Néanmoins, nous tenons à présenter certaines caractéristiques individuelles et situationnelles ainsi que leurs relations avec le succès en formation. Une précision est toutefois utile : l'effet de ces facteurs est plus important en filière FLE A qu'en FLE B ou en Alpha.

#### *4.3.2.1 Niveau d'éducation*

Tout d'abord, **le niveau d'éducation joue un rôle dans la réussite d'un module, mais son effet varie selon la filière**. Pour rappel, ce facteur n'a pas pu être pris en considération dans les analyses pour les formations en alpha, car cette variable contient énormément de valeurs manquantes (niveau d'éducation non spécifié) ce qui aurait écarté une part importante de notre échantillon. Les résultats montrent que plus le niveau du diplôme est élevé, plus les risques d'échouer ou d'abandonner diminuent dans les formations en FLE A. En FLE B, l'impact du niveau de diplôme ne se fait sentir que sur la probabilité d'abandonner (plutôt que de réussir), mais dans un sens opposé à celui observé en FLE A : avoir un diplôme postsecondaire *augmente* les risques d'abandon pour les apprenant·e·s en FLE B. Nous pouvons interpréter ces deux résultats :

- En FLE A comme résultant éventuellement d'une offre trop exigeante par rapport au public réellement accueilli
- En FLE B comme résultant d'un problème de motivation soit par rapport à l'apprentissage du FLE dans l'absolu soit liés aux modalités des formations spécifiquement dispensées dans le cadre du parcours d'accueil. Quelle que soit la cause, le résultat est le même et les risques que ces apprenant·e·s abandonnent un module en FLE B sont plus conséquents. Au contraire, pour les modules en FLE A, plus un·e apprenant·e a un niveau d'éducation élevé, plus sa motivation semble se maintenir au cours du temps et favorise la réussite de ses cours.

[54] Potvin et Leclercq, « Facteurs affectant la trajectoire scolaire des jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale des adultes ».

#### *4.3.2.2 Situation socioéconomique*

Ensuite, **la situation économique est également un facteur significatif pour les trois filières, mais est surtout importante pour expliquer les risques d'échec lors d'une formation en FLE A.** Nous formulons l'hypothèse que les situations économiques peuvent générer ou témoigner de problèmes de disponibilité (i.e. par exemple avoir un emploi rend moins « disponible » que bénéficier d'un RIS[55]) ou de tension entre motivation intrinsèque et extrinsèque. En ce qui concerne les personnes actives (en emploi/aux études) en FLE A ou en FLE B, elles observent des risques plus importants d'abandon sans doute liés au manque de temps. En Alpha, la situation socioéconomique des apprenant·e·s n'affecte pas les probabilités de réussite, seules les personnes au CPAS semblent moins enclines à abandonner un module. Dans les modules FLE A, des risques d'échec plus importants sont observés pour les bénéficiaires du CPAS et surtout pour les personnes au chômage et pourraient s'expliquer par la pression exercée sur ces apprenant·e·s pour se former : ces derniers accepteraient alors des modalités et des timings de formation qui ne leur conviennent peut-être pas, mais qui permettent de répondre aux exigences des organismes prescripteurs. Aussi bien l'enquête de la COCOF que l'étude de Lire et Ecrire, mettent en évidence la difficulté de travailler avec un public contraint. Deux hypothèses allant dans ce sens pourraient expliquer cette tendance à l'échec. La première supposerait que le fait de contraindre des adultes, avec des vies complexes rythmées par des responsabilités et obligations, à suivre une formation alors qu'ils n'expriment ni l'intérêt ni la disposition à apprendre finiraient finalement par donner la priorité à la fréquentation « administrative » de la formation plutôt qu'à son succès. La deuxième, qui va dans le sens de l'étude de Lire et Ecrire, supposerait que la contrainte de se former constitue un facteur de stress supplémentaire pour certains apprenant·e·s et donc un blocage à l'apprentissage malgré le désir de se former.

#### *4.3.2.3 Situation du ménage*

Par ailleurs, **les différentes situations du ménage ne se différencient pas tellement dans leur chance de réussir un module donné**. Deux distinctions seulement sont observées. La première concerne les couples sans enfants en Alpha qui ont étonnement plus de risques d'échouer que les couples avec enfants et la deuxième concerne les familles monoparentales en FLE A qui ont plus de chances de réussir. Ces résultats, qui peuvent dans un premier temps paraître inattendus, pourraient s'expliquer par un phénomène d'autosélection : dans le cadre d'un parcours volontaire, il faut que la motivation (intrinsèque ou extrinsèque) soit forte pour l'emporter sur les difficultés liées à la situation du ménage. Autrement dit, pour qu'une femme seule avec enfants s'engage dans le parcours d'accueil sur base de sa propre volonté, c'est que sa motivation est forte (peut-être plus que celle d'un adulte sans enfants) : pas étonnant que cette motivation se traduise en formation.

#### *4.3.2.4 Titre de séjour*

Concernant le titre de séjour, les résultats sont également peu significatifs. **Seuls les réfugiés ou ceux disposant d'un statut de protection subsidiaire semblent avoir des risques d'abandon plus**

[55] Même s'il ne faut pas sous-estimer les charges administratives auxquels les bénéficiaires d'aide doivent faire face, pas plus qu'il ne faut sous-estimer les effets sur la disponibilité cognitive des situations de précarité.

**importants en Alpha et des risques d'échec plus importants en FLE A.** On pourrait hâtivement assimiler ces résultats à un désintérêt pour l'apprentissage de la langue ou à une faible motivation en milieu institutionnel, mais cela reviendrait à écarter d'autres facteurs propres à ce type de migrants, souvent en situation d'insécurité et d'incertitude… On pourrait notamment faire un parallèle avec les conditions de leur immigration : une migration subie et pas forcément choisie, souvent associée à des situations de traumatismes (séparation familiale, départ violent, rupture de liens sociaux et affectifs, etc.) sont très probablement génératrices de difficultés dans l'apprentissage.

#### *4.3.2.5 Sexe*

**Les hommes et les femmes ne se distinguent que très peu dans leurs chances de réussir en formation** : il n'existe aucune différence entre sexe en Alpha et en FLE B, les femmes semblent néanmoins avoir des risques plus élevés d'échec en FLE A.

#### *4.3.2.6 Âge*

Finalement, en ce qui concerne l'âge, les résultats montrent que **plus une personne est âgée, plus ses risques d'échec sont élevés et cela peu importe la filière**. Néanmoins, pour la filière FLE A, il semblerait que plus on est âgé, plus on est susceptible de persévérer en formation en réduisant les risques d'abandon.

# 5. CONCLUSION GÉNÉRALE

## 5.1 LA MISE EN LUMIÈRE DE L'IMPORTANCE DES FACTEURS INSTITUTIONNELS

Il ressort de nos analyses un résultat fort : *les facteurs liés à l'offre (facteurs institutionnels) jouent un rôle important sur les probablités d'échouer à un module, ou de l'abandonner, et ce dans une mesure généralement supérieure aux facteurs individuels*.

### 5.1.1 Facteurs individuels

Concernant les facteurs individuels, nos analyses ont permis de montrer que certaines caractéristiques pouvaient intervenir sur les probabilités d'échouer ou de réussir un module. Selon les filières, les effets diffèrent et jouent parfois dans des directions opposées. Le niveau d'éducation croissant tend par exemple à réduire l'échec en FLE A, mais à accroître l'abandon en FLE B. Le fait de bénéficier d'un revenu du CPAS tend à réduire l'abandon (en Alpha), mais à accroître l'échec (en FLE A) : on s'interrogera donc sur l'effet réel de cette contrainte externe sur le processus d'apprentissage réel (au-delà de l'assiduité administrative).

### 5.1.2 Facteurs institutionnels

Concernant ces facteurs nous avons ainsi montré que :

- la non-maîtrise de l'alphabet latin joue un rôle, alors même qu'il s'agit d'un facteur normalement pris en compte (et donc neutralisé) par le positionnement. Il est surprenant de constater que, en Alpha (alors que l'apprentissage de l'écrit est l'objectif de la formation), le fait de ne pas connaître l'alphabet latin entraîne des difficultés pour les apprenants. Par ailleurs, on peut s'interroger sur la place des personnes alphabétisées dans un autre alphabet : manifestement, en FLE, leur manque de maîtrise de l'alphabet latin les pénalise. Ils n'ont pour autant pas leur place en Alpha…
- les positionnements remis en question par les opérateurs linguistiques ne sont pas rares (même s'ils concernent davantage des repositionnements intrafilières qu'interfilières) et affectent considérablement les probabilités d'échec ou d'abandon. De ce fait, il faut interroger l'effet d'un repositionnement sur la dynamique motivationnelle de l'apprenant. Par ailleurs, on constate que le repositionnement n'entraine pas toujours un effet positif sur la réussite. S'il le fallait, ce constat souligne encore la nécessité d'une réflexion globale sur les pratiques de positionnement initial et la nécessité d'une approche concertée des exigences et attentes liées à chaque niveau. Enfin, on peut s'interroger sur la place du bénéficiaire dans ce processus de repositionnement et sur la façon dont la décision est discutée et lui est expliquée.
- Le changement d'opérateur s'accompagne d'une augmentation des risques d'abandon. Néanmoins, nous ne pouvons faire ici la distinction entre ces changements selon leurs origines (demande du bénéficiaire, proposition ou imposition par le BAPA, …). Le changement d'opérateur est potentiellement le reflet d'autres processus que notre analyse ne permet pas d'éclaircir. Quoi qu'il en soit, il faut être attentif aux conséquences de cette pratique.
- L'échec et l'abandon (sauf en Alpha) sont plus importants – toutes choses étant égales par ailleurs – quand le niveau du module est élevé, et ce indépendamment du rang de celui-ci. Ceci nous amène à interroger le découpage modulaire et la nomenclature choisie : les volumes horaires des modules de fin de filière sont-ils, par exemple, suffisants ?
- Le type d'horaire joue de façon importante sur l'abandon. La modalité en horaire décalé semble – sans doute du fait de sa durée totale – problématique.

Il ressort de ces constats un élément fort, peut-être essentiel : étant donné le caractère fort de l'impact du design du dispositif sur les probabilités d'échouer ou d'abandonner, la responsabilité de l'issue du module ne peut être attribuée au seul bénéficiaire. Il nous semble que la limitation des possibilités laissées aux individus de recommencer un module ne doit intervenir qu'en dernier ressort, et après une concertation avec l'opérateur linguistique, du moins dans les cas où le bénéficiaire est connu de celui-ci. Avant de prendre une mesure qui peut s'apparenter à une sanction, il faudrait pouvoir s'assurer que tout a été fait pour favoriser la réussite.

Par ailleurs, il nous semble que le bénéficiaire auquel serait refusée la possibilité d'être réinscrit en formation linguistique devrait être systématiquement orienté et accompagné vers des opérateurs extérieurs au parcours d'accueil, dont l'offre est peut-être plus adaptée.

### 5.1.3 Des facteurs réellement individuels ?

Travailler sur les déterminants d'un processus social en intégrant dans l'analyse des variables liées aux individus fait souvent craindre aux auteurs d'être mal compris : nous n'échappons pas à ce phénomène.

En effet, quand nous travaillons sur l'effet de caractéristiques individuelles, ce n'est pas pour pointer du doigt des publics avec lesquels il serait plus compliqué de travailler, car ils se montreraient moins compétents, moins compliants ou moins motivés. Au contraire, travailler sur des facteurs individuels, et mettre en lumière qu'ils peuvent avoir un effet sur le phénomène étudié (ici : la réussite d'un cours de langue), c'est avant tout – pour nous – montrer que la conception du dispositif a peut-être en partie échoué à considérer ses destinataires dans toute leur complexité, à réellement prendre en compte leurs difficultés.

Idéalement, les caractéristiques des individus ne devraient pas avoir d'effet. Non pas parce que les situations de vie n'influencent pas la disponibilité à l'apprentissage, mais parce que, au moment d'imaginer le dispositif, cet effet aurait été anticipé et neutralisé. Si on avait constaté que les femmes avec enfants éprouvaient davantage de difficulté, il aurait été incongru de les renvoyer à une quelconque responsabilité individuelle : on aurait considéré que le dispositif aurait dû penser la question des gardes d'enfants.

En substance, il ne s'agit pas de dire que certains publics n'ont pas – du fait de certaines caractéristiques - leur place dans le dispositif, mais bien de dire que le dispositif leur réserve une place inconfortable, alors même qu'ils en sont les principaux destinataires théoriques. On ne peut reprocher à des personnes précarisées de ne pas être – du fait même de leur précarité –prêtes à entrer en formation, alors que ces formations sont justement censées les aider à dépasser certaines formes de précarité.

Au moment de conclure ce rapport, il nous semble essentiel de rappeler ceci : toute trace de l'effet d'un facteur individuel doit, avant tout, amener à questionner le dispositif et sa conception. Par définition, les bénéficiaires avec leurs difficultés ne peuvent être renvoyées à celles-ci : c'est en vertu de celles-ci qu'ils ont leur place dans ce dispositif si particulier, ou du moins qui devrait l'être.

## 5.2 UNE APPROCHE LIMITÉE

Sans revenir ici sur les choix méthodologiques opérés, il faut bien entendu rappeler que si l'optique quantitative choisie ici se justifie pleinement, elle présente aussi des limites.

En effet, sur certains aspects, nous ne pouvons que formuler des hypothèses. Ainsi, nous avons pu montrer l'impact des changements d'opérateurs sur les probabilités d'échec / d'abandon : par contre, nous n'avons pas pu faire la distinction entre ces changements selon leur origine.

Par ailleurs, il y a des éléments qui n'ont pu être intégrés tels quels dans l'analyse : tout au plus, nous avons pu les approcher indirectement. Il en va ainsi de la disponibilité horaire, de la motivation intrinsèque, de la motivation extrinsèque, etc.

En substance, nous avons - avec cette approche - gagné en robustesse et reproductibilité, mais perdu en finesse et détail de l'analyse.

Toutefois, il nous semble :

- Qu'il est nécessaire de disposer d'une analyse qui se déploie à une échelle plus *méso* que *micro* et ce d'une part, car la situation est alors objectivée, décrite et interprétée à une échelle qui a du sens pour les destinataires de ce rapport[56] et d'autre part, car l'analyse pourra être reproduite en vue d'évaluer l'impact de changements intervenus. L'échelle *micro* – celles des pratiques pédagogiques plus qu'organisationnelles – est essentielle, mais doit, selon nous, rester mobilisée par les acteurs de première ligne que sont les formateurs ou les travailleurs sociaux[57].
- Que nous espérons que ce rapport – qui à ce titre est davantage un rapport de recherche plus que d'évaluation[58] - fera l'objet d'une appropriation par les acteurs pédagogiques du dispositif et qu'il pourra nourrir une réflexion de professionnels de première ligne auxquels nous ne prétendons donc pas nous substituer.

## 5.3 UN RAPPORT DEVANCÉ PAR LA PRATIQUE ?

Il avait été craint qu'une attente d'objectivation (complexe à mettre en œuvre) amène à ne pas accorder aux témoignages remontés du terrain l'attention qu'ils méritent. Force est de constater que les travailleurs de première ligne ont été entendus par l'Administration et le Cabinet responsables du parcours d'accueil, et ce avant que cette objectivation, qui fait l'objet de ce rapport, ait finalement eu lieu. En effet, un arrêté modifiant a été adopté le 14 mars 2019 et il vise à répondre à certaines préoccupations, dont la pertinence est par ailleurs étayée par nos résultats.

Ainsi, sans être exhaustif :

- Les volumes horaires sont généralement étendus
- Un module spécifique dédié à l'alphabet latin est ajouté pour les filières FLE
- Des ateliers de remédiations sont créés
- Les modalités horaires se diversifient et permettent de suivre des cours en journée de façon moins intensive qu'actuellement
- Les opérateurs sont conventionnés pour des nombres d'heures et non plus pour des modules : ceci devrait rendre plus aisée l'adaptation de l'offre à la demande et donc – peut-être- d'avoir moins recours à des passages entre opérateurs
- La possibilité d'orienter vers des acteurs (associatifs) hors parcours est instituée
- Le niveau d'éducation qui sert de critère de distinction entre les deux filières de FLE est modifié à la hausse.

[56] Les rapports du CRAcs sont destinés, avant tout, même si pas exclusivement, au Collège, aux Cabinets, à l'Administration et aux directions des organismes parties prenantes du dispositif

[57] Il existe d'ailleurs dans le dispositif d'autres lieux dont les échanges portent sur cette échelle des pratiques pédagogiques.

[58] Même si nous considérons que ce rapport est *aussi* un rapport d'évaluation et d'appui.

Certaines de ces décisions peuvent avoir des conséquences sur des éléments mis en lumière dans ce rapport. D'autres éléments – qui ne sont pas introduits par l'arrêté modifiant - comme le développement de la mission d'appui pédagogique aux opérateurs FLE (APOLPA) ou les démarches de concertation initiées par l'Administration sont aussi de nature à potentiellement intervenir sur des points problématiques, par exemple les pratiques de positionnement.

Ce rapport, dont la rédaction a accompagné la mise en œuvre de certaines modifications, devra, à terme permettre d'évaluer l'efficacité de ces dispositions en constituant un état des lieux « avant modifications ».

Néanmoins, certains points, relevés comme problématiques dans notre rapport, ne trouvent pas de réponse dans les modifications apportées. C'est par exemple le cas du constat du rôle joué par un changement d'opérateur. Actuellement, près de 10% des inscriptions font suite à un changement d'opérateur[59]. Deux pistes sont donc à envisager : réduire les changements d'opérateur ou améliorer la prise en charge de ces transitions. La seconde piste de réflexion doit sans doute intégrer une réflexion sur l'harmonisation des bilans et des évaluations de fin de modules ainsi qu'une amélioration de la communication entre les opérateurs linguistiques concernés et la prise en compte de ce paramètre comme point d'attention particulier pour les travailleurs des BAPA dans leurs missions de suivi.

Par ailleurs, il nous semble nécessaire qu'une réflexion s'engage sur le constat d'une difficulté plus importante dans les modules de niveau supérieur (et ce indépendamment du rang du module) : soit les exigences sont croissantes alors que le nombre d'heures dévolues n'est pas proportionnel, soit les exigences sont appliquées avec plus de minutie. Quoi qu'il en soit, ce constat doit mobiliser une partie de la réflexion pédagogique qui existe dans le secteur.

## 5.4 ÉCHEC ET ABANDON : UNE QUESTION ORGANISATIONNELLE OU PÉDAGOGIQUE ?

Nous l'avons dit : si la question de l'échec et de l'abandon est apparue, c'est qu'il a été considéré que ces phénomènes posaient des problèmes d'un point de vue organisationnel et qu'ils entravaient l'efficience du dispositif. En effet, quand une personne abandonne un cours ou ne s'y présente pas, la *place* est généralement perdue, sauf si, dans un délais assez court, l'information circule et que le BAPA peut y affecter un autre apprenant. En cas d'échec, c'est tout un programme de formation qui doit être revu, avec ici également des difficultés qui apparaissent.

On est alors tenté de remédier à ces phénomènes, entre autre en s'appuyant sur une amélioration d'aspects organisationnels (limiter les passages entre opérateurs, privilégier certains horaires, etc.). Parfois, cette réflexion peut mener à des stratégies de limitation d'accès à la formation, ce qui est, également, une réponse organisationnelle à un problème plus complexe.

Néanmoins, s'il est indéniable qu'il faille prendre des mesures pour tenter de rendre le phénomène moins fréquent, il faut aussi prendre des mesures pour que les *conséquences* de ce phénomène soient moins lourdes, pour que les travailleurs et les autres bénéficiaires puissent, dans une certaine mesure, s'en accommoder. Ces mesures sont bien sûr organisationnelles elles aussi, mais elles ne

[59] Parmi les inscriptions considérées ici, voir figure 13, p.41

peuvent se limiter à cette perspective. Ainsi, la question de la gestion pédagogique de groupes aux effectifs variables ou réduits, la place laissée aux participants irréguliers, le soutien aux démarches d'apprentissage non formelles sont autant de questions, pédagogiques, dont le secteur pourrait – si ce n'est déjà fait - se saisir.

Echec et abandon sont des questions complexes, dont ni les causes ni les réponses ne peuvent se limiter à être approchées sous un angle – organisationnel ou pédagogique – unique.

# 6. BIBLIOGRAPHIE


Adam, Ilke, et Marco Martiniello. « Divergences et convergences des politiques d'intégration dans la Belgique multinationale. Le cas des parcours d'intégration pour les immigrés ». *Revue européenne des migrations internationales* 29, nº 2 (1 juin 2013): 77-93. https://doi.org/10.4000/remi.6404.

Adami, Hervé. « La formation linguistique des migrants adultes ». *Savoirs*, nº 2 (2012): 9-44.

Adamuti-Trache, Maria, et Robert Sweet. « Adult immigrants' participation in Canadian education and training ». *Canadian Journal for the Study of Adult Education* 22, nº 2 (2010): 1-26.

BCSS. « Datawarehouse | position LIPRO ». Consulté le 16 juin 2019. https://www.bcss.fgov.be/fr/dwh/variabledetail/registre-national-et-registre-bcss/Variables/position-lipro.html.

Beder, Hal. « Reasons for nonparticipation in adult basic education ». *Adult education quarterly* 40, nº 4 (1990): 207-18.

Bélanger, Paul, Brigitte Voyer, et Serge Wagner. « L'aide à l'expression de la demande éducative en formation générale et l'accueil de cette demande dans les commissions scolaires du Québec ». *Montréal, Centre interdisciplinaire de recherche et de développement sur l'éducation permanente (CIRDEP-UQAM)*, 2004.

Bourdon, Sylvain, et Roy Sylvie. « Le plaisir d'apprendre. J'embarque quand ça me ressemble. Fiches descriptives des services de formation et d'accompagnement adaptés visant les 16-24 ans faiblement scolarisés », 2004.

Bouyer, Jean. « La régression logistique en épidémiologie », 2012.

Castaño, Iria Galván. « A propos des facteurs qui influencent la persévérance et la fréquentation des apprenants en alpha ». *Lire et Ecrire Bruxelles*, 2017, 73.

Commission communautaire française. « Bilans et formations linguistiques à l'attention des bénéficiaires du parcours d'accueil pour primo-arrivants : compte-rendu des réponses aux questionnaires adressés aux "bilanteurs" et formateurs », mai 2019.

Conter, Bernard, et Christian Maroy. « Le développement de la formation professionnelle continue en Belgique francophone. », 1999.

Cross, K Patricia. « Adults as Learners. Increasing Participation and Facilitating Learning. », 1981.

Darkenwald, Gordon G, et Sharan B Merriam. *Adult education: Foundations of practice*. Ty Crowell Co, 1982.

Deguelle, Camille. « L'analphabétisme dans la Communauté française de Belgique », 1992.

Doray, Pierre, Paul Bélanger, et Anik Labonté. *Les contours de la demande insatisfaite de formation*. Emploi, solidarité sociale et famille [Direction de la recherche, de l …, 2004.

Doray, Pierre, France Picard, Claude Trottier, et Amélie Groleau. « Les parcours éducatifs et scolaires: Quelques balises conceptuelles », 2009.

El Sanharawi, Mohamed, et F Naudet. « Comprendre la régression logistique ». *Journal français d'ophtalmologie* 36, nº 8 (2013): 710-15.

Evans, Karen. « Barriers to participation of women in technological education and the role of distance education », 1995.

Extramiana, Claire, et Piet Van Avermaet. « Apprendre la langue du pays d'accueil: Une enquête du Conseil de l'Europe et une étude d'impact réalisée en Flandre ». *Hommes*

*& migrations*, nº 1288 (1 novembre 2010): 8-20. https://doi.org/10.4000/hommesmigrations.847.

Fusulier, Bernard, et David Laloy. « Évaluation de la politique d'alphabétisation en Région de Bruxelles-Capitale et en Région wallonne ». *Rapport final. GIRSEF UCL Etude commanditée par l'Observatoire des politiques culturelles du Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles.[en ligne] http://www. opc. cfwb. be/index. php*, 2012.

———. « Les politiques publiques, des univers composites à évaluer : l'exemple de l'alphabétisation ». *L'Institut wallon de l'évaluation, de la prospective et de la statistique*, Dynamiques régionales, 1, nº 1 (2014): 12.

Galand, Benoît, et Étienne Bourgeois. *Se motiver à apprendre*. Presses Universitaires de France, 2006.

Gsir, Sonia. « Les dispositifs d'apprentissage de la langue du pays d'accueil pour les primo-arrivants en Belgique, en Europe et au Québec. », s. d., 29.

Johnstone, John Wallace Claire, et Ramon J Rivera. *Volunteers for learning: A study of the educational pursuits of American adults*. Vol. 4. Aldine Pub. Co., 1965.

Lavoie, Natalie, Jean-Yves Levesque, Shanoussa Aubin-Horth, Lucille Roy, et Sylvie Roy. *Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel: rapport de la recherche*. Rimouski, Québec: Éditions Appropriation, 2004.

Lemire, Vanessa. « Obstacles à la persévérance scolaire d'adultes ayant des problèmes d'apprentissage lors de leur passage à l'éducation des adultes », 2011.

Levesque, Jean-Yves, Natalie Lavoie, et Shanoussa Aubin-Horth. *La persévérance des adultes en alphabétisation: modèle théorique et fiches pratiques*. Rimouski: Editions Appropriation, 2008.

MacKeracher, Dorothy, Theresa Suart, et Judith Potter. *State of the field report: Barriers to participation in adult learning*. Canadian Council on Learning, 2006.

Potvin, Maryse, et Jean-Baptiste Leclercq. « Facteurs affectant la trajectoire scolaire des jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale des adultes ». *Revue des sciences de l'éducation* 40, nº 2 (2014): 309. https://doi.org/10.7202/1028423ar.

Rakotomalala, Ricco. « Pratique de la régression logistique ». *Régression Logistique Binaire et Polytomique, Université Lumière Lyon* 2 (2011): 258p.

Thomas, Audrey M. *The Reluctant Learner. A Research Report on Nonparticipation and Dropout in Literacy Programs in British Columbia.* ERIC, 1990.

Tuijnman, Albert, et Paul Belanger. *New Patterns of Adult Learning: A Six-Country Comparative Study.* ERIC, 1997.

Wagner, Daniel A. « Literacy and Adult Education: Thematic Studies », 2000.

Xhardez, Catherine. « L'intégration des nouveaux arrivants à Bruxelles : un puzzle institutionnel et politique ». *Brussels Studies*, 24 octobre 2016. https://doi.org/10.4000/brussels.1429.