
Comment les demandeurs d'asile s'engagent-ils dans le module de citoyenneté inclus dans leur parcours d'intégration ?

Auteur : Rappe, Manon

Promoteur(s) : Faulx, Daniel

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en formation des adultes

Année académique : 2023-2024

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/22035>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.



LIÈGE université

Psychologie, Logopédie
& Sciences de l'Éducation

Comment les demandeurs d'asile
s'engagent-ils dans le module de
citoyenneté inclus dans leur parcours
d'intégration ?

Réalisé par Manon RAPPE

S213501

Promoteur : Daniel FAULX

Lectrices : Tania NOËL et

Claire WILQUET

Mémoire présenté en vue de
l'obtention du grade de Master
en Sciences de l'Éducation

Année académique 2023-2024

“J’adore savoir, et comme pour savoir il faut apprendre, alors j’apprends, mais c’est pas un grand plaisir pour moi, c’est comme courir, c’est long, fastidieux, fatigant, seulement j’ai l’impression de gagner du temps de vie en courant régulièrement” - Ben Mazué (2020)

Remerciements

Merci aux formateurs qui m'ont permis d'entrer dans leurs classes afin de pouvoir rencontrer les participants à la formation. Un tout grand merci à ces sept personnes qui m'ont accordé du temps et qui se sont livrées à moi afin de m'aider à raconter leur vécu et sans qui la recherche n'aurait aucun sens.

Merci à Monsieur Daniel Faulx, mon promoteur qui, au fil de ses cours donnés avec passion, m'a donné l'envie d'explorer le domaine de l'apprentissage des adultes ; il m'a conduit à une recherche pleine de sens et d'humanisme.

Un tout grand merci à Marine Winand qui, grâce à sa disponibilité et à ses feedbacks toujours pertinents, m'a amenée à aller toujours plus loin dans mes réflexions.

Merci à ma famille de m'avoir soutenue, en particulier mon papa pour son regard attentif et son soutien sans faille mais également merci à mon compagnon pour son encouragement perpétuel et son aide indéfectible.

Table des matières

1. Introduction	1
2. Revue de la littérature	4
2.1 Contexte historique et politique par rapport à la demande d’asile	4
2.1.1 Le parcours d’intégration, une histoire évoluant au fur et à mesure des politiques .	4
2.1.2 Le parcours d’intégration dans son ensemble	6
2.1.3 Le module de citoyenneté	7
2.2 La motivation et l’engagement	8
2.2.1. La motivation et l’engagement chez l’adulte : des notions liées	9
2.2.2 L’engagement et les tensions identitaires, des notions qui vont de pair	10
2.2.3 La dimension volontaire, un paramètre motivationnel pas si évident	11
2.3 L’intégration, une des stratégies de l’acculturation	12
2.4 La citoyenneté à travers le temps : droits, devoirs et diversités des perspectives.....	15
2.5 L’adulte en formation, une pédagogie spécifique.....	16
2.6 Amorcer le changement grâce à la formation.....	17
2.7 Synthèse générale	19
3. Méthodologie	21
3. 1 Introduction	21
3.2 Des méthodes qualitatives pour mieux appréhender les situations singulières	21
3.3 La vigilance éthique nécessaire afin de préserver les personnes rencontrées	22
3.4 Parfois oser aller au-delà des dires de la personne	24
3.5 Des entretiens avec un public singulier.....	25
3.6 Un contexte particulier et une certaine désirabilité sociale, des freins à la critique.....	26
3.7 L’usage de la micro-analyse pour faire émerger les préconceptions.....	28
3.8 Étiqueter afin de mettre en lumière des phénomènes sous-jacents.....	29
3.8.1 Le codage ouvert : aller chercher l’expérience de notre interlocuteur	29
3.8.2 Le codage axial : s’assembler pour faire émerger la variation du phénomène	31
3.8.3 Le codage sélectif, la transition vers la présentation des résultats.....	33
3.8.4 Une schématisation qui s’articule au pluriel	33
3.9 La parole, un outil pour prendre du recul	33
4. Résultats.....	35
4.1 Explication des schématisations et la présentation des résultats	35
4.2 Introduction	35
4.3 S’engager en se conformant	36

4.3.1	Conceptualisation	36
4.3.2	Narration	36
4.4	Apprendre et changer en étant accompagné.....	41
4.4.1	Conceptualisation	41
4.4.2	Narration	41
4.5	Dépasser les freins à l'engagement	43
4.5.1	Conceptualisation	43
4.5.2	Narration	43
4.6	S'insérer professionnellement et socialement pour s'intégrer	45
4.6.1	Conceptualisation	45
4.6.2	Narration	45
4.7	S'activer pour se sentir utile	48
4.8	Appliquer les savoirs appris et transmettre les notions apprises	48
4.9	Se sentir citoyen belge ?	49
5.	Discussion	50
5.1	L'engagement.....	50
5.2	Le changement	51
5.3	L'accompagnement au changement.....	53
5.5	La citoyenneté.....	55
6.	Limites et perspectives.....	56
6.1	Limites de notre recherche	56
6.1.1	Limite des entretiens	56
6.1.2	Limites de l'analyse	56
6.2	Perspectives de notre recherche	57
7.	Conclusion.....	59
	Bibliographie	61
	Annexes.....	a
	Annexe 1 : Formulaire d'information au volontaire	a
	Annexe 2 : Formulaire de consentement	d
	Annexe 3 : Schématisation	f
	Annexe 4 : Déroulement de la recherche.....	g

1. Introduction

Depuis quelques décennies, les questions de la migration et l'intégration des demandeurs d'asile se sont retrouvées sur le devant de la scène médiatique européenne, occupant de ce fait même une place importante dans les préoccupations politiques. Encore récemment, l'accueil des migrants a été l'une des thématiques centrales à l'occasion des élections législatives belges et européennes. De grandes décisions vont être prises par les nouveaux dirigeants, ce qui inquiète de nombreuses Organisations Non Gouvernementales [ONG], dont Amnesty International et Oxfam. Par exemple, celles-ci ont récemment critiqué une lettre de quinze États membres de la Communauté Européenne qui veulent que la Commission européenne explore les possibilités de traitement externe des demandes d'asile, entre autres via des modifications de la législation européenne. La présidente de la Commission européenne, Ursula von der Leyen, a manifesté son intérêt pour ce type de projet, alors qu'Amnesty est convaincu qu'il va aboutir à négliger la protection des réfugiés (Amnesty, 2024).

En Belgique aussi, la question de l'accueil est un thème récurrent. La gestion de l'accueil a beaucoup évolué. En 2009, le Gouvernement wallon a décidé de mettre en place un parcours d'accueil et d'insertion comprenant des cours de français, un module sur la citoyenneté et la vie pratique ainsi que de l'orientation socioprofessionnelle. Quelques années plus tard, ce parcours, ouvert à tous et encouragé pour les primo-arrivants, est devenu obligatoire pour les personnes demandant l'asile.

Le module de citoyenneté aborde des thématiques de la vie pratique, mais également des thématiques culturelles, ce qui peut occasionner des changements chez les participants. En effet, la formation n'amène pas seulement l'acquisition de nouveaux savoirs, mais produit en général des changements plus systémiques car elle bouscule le système affectif, cognitif, relationnel de l'apprenant (Faulx & Danse, 2021). C'est pourquoi nous estimons opportun d'aborder également la thématique du changement (Faulx, 2019 ; Lewin, 1947) dans le cadre du présent travail. En outre, nous traiterons de la question de l'intégration en la différenciant de l'*assimilation* et de l'*acculturation*, des termes qui lui sont souvent adjoints. Nous nous pencherons de surcroît sur la notion de *citoyenneté*.

L'examen des recherches relatives à l'intégration des demandeurs d'asile nous montre que l'on a peu exploré jusqu'ici la question de l'engagement des participants au module sur la citoyenneté, de même que celle des changements identitaires et le ressenti des participants lors de ce module sur la citoyenneté. La recherche évoque plutôt l'ensemble du parcours ainsi que l'ensemble des acteurs (Gossiaux et al., 2019). Cela nous a motivée à nous centrer sur les demandeurs d'asile eux-mêmes plutôt que sur les acteurs périphériques tels que les politiques ou les formateurs. Nous avons pensé que cela nous permettrait de mieux comprendre comment ils vivent de l'intérieur ce processus, les changements qu'il engendre et les stratégies qu'ils déploient pour s'y adapter.

Cela nous a donc amenée à choisir la perspective d'interroger les acteurs qui sont les premiers concernés, c'est-à-dire les participants au module de citoyenneté. Ledit choix nous pousse ainsi à formuler la question de recherche suivante : « *Comment les demandeurs d'asile s'engagent-ils dans le module de citoyenneté inclus dans leur parcours d'intégration ?* »

Afin de tenter de répondre à cette question, nous avons interrogé sept personnes ayant participé à la formation et au module sur la citoyenneté. Nous avons recueilli leurs témoignages via des entretiens semi-directifs permettant d'allier une certaine liberté en fonction des interactions avec l'examen de certaines thématiques préparées à l'avance (Kohn & Christiaens, 2014).

Nous débuterons le présent travail par une revue de la littérature scientifique dans laquelle nous rappellerons tout d'abord le contexte historique dans lequel s'inscrit le parcours d'intégration. Nous évoquerons ensuite les notions d'engagement, d'intégration et de citoyenneté, puis nous nous pencherons sur l'andragogie et la notion de changement.

Nous poursuivrons en explicitant la méthodologie employée. Il convient de préciser que, vu la problématique envisagée, le fait que les entretiens sont basés sur le vécu des informateurs et dans le dessein de saisir toute la nuance du phénomène, nous avons jugé opportun de recourir à une démarche qualitative, et plus précisément l'approche dite Grounded Theory Method (Lejeune, 2019).

La quatrième partie abordera les résultats de l'analyse des entretiens. Nous nous baserons alors sur la schématisation et les matériaux empiriques récoltés. Par après, nous mettrons en perspective ces résultats à l'aide de certaines notions théoriques abordées lors de

la revue de la littérature. Enfin, dans la sixième partie, nous évoquerons les limites de notre recherche et les perspectives qui en découlent.

2. Revue de la littérature

Dans un premier temps, nous allons rappeler le contexte général de l'accueil de l'immigration pour ensuite parler du contexte de la création du module sur la citoyenneté et expliquer ce que recouvre concrètement celui-ci. Nous nous pencherons par la suite sur différentes notions comme la citoyenneté, l'intégration et certaines théories du changement, puis nous nous concentrerons sur la formation et sur le public d'adultes et l'andragogie, mais également sur l'engagement en formation.

2.1 Contexte historique et politique par rapport à la demande d'asile

2.1.1 Le parcours d'intégration, une histoire évoluant au fur et à mesure des politiques

Pour mieux comprendre l'évolution du parcours d'intégration en Wallonie, il est bon de le situer dans le contexte européen.

La politique d'intégration n'est pas homogène en Europe, en particulier depuis l'élargissement de l'Europe qui a eu lieu à partir des années 90, car les pays de l'Est sont confrontés à des situations particulières (Tiberghien, 2016). Les définitions de termes essentiels comme *migrant* ou *intégration* diffèrent énormément d'un pays à l'autre, influençant ainsi les politiques et les critères utilisés pour évaluer l'intégration, allant du multiculturalisme à la quasi-assimilation (Andreo et al, 2009). D'autres éléments influencent les conditions d'accueil comme les différences des caractéristiques socio-économiques, politiques et culturelles entre les pays d'accueil. (Conseil de l'Europe, 1998)

Cependant, une constante est que depuis 2001, l'Union Européenne [UE] accorde la priorité à la sécurité et à la répression de l'immigration illégale, ce qui l'amène à accorder moins d'importance aux politiques d'accueil et d'intégration des immigrants. Elle en arrive à ne pas toujours respecter la Convention de Genève, par exemple quand certains pays optent pour une procédure accélérée. Celle-ci ne permet pas toujours de cerner la situation réelle de certains demandeurs d'asile. Les frontières sont de plus en plus hermétiques, ce qui favorise le développement de filières illégales (Tiberghien, 2016).

Dans les années 1980 et 1990, deux positions extrêmes s'affrontent en matière d'immigration en Belgique. D'aucuns sont partisans de la restreindre au maximum, arguant

notamment des raisons sécuritaires. D'autres, au contraire, préconisent une politique d'ouverture et encouragent l'intégration (Xhardez, 2014). Dans le même temps, diverses réformes de l'Etat ont eu pour conséquence la prise en charge de cette politique d'immigration par divers niveaux de pouvoir (Xhardez, 2014).

En Wallonie, le déploiement de la politique d'intégration commence par l'adoption du décret « Intégration » du 4 juillet 1996 (Xhardez, 2014). Ledit décret vise, entre autres, (1) la création de Centres Régionaux d'Intégration [CRI] et (2) l'adoption de mesures d'actions *positives* afin de donner les mêmes chances aux personnes d'origine étrangère qu'aux natifs. Au début des années 2000, la Belgique dispose d'une législation particulièrement libérale en matière de naturalisation, ce qui montre que le courant en faveur de l'intégration domine à l'époque. La naturalisation peut être acceptée même si la personne concernée ne s'engage pas à apprendre une des langues nationales et ne manifeste aucun attachement particulier à la *nation* (Xhardez, 2014).

Cependant, le décret a des effets limités vu le manque de moyens qui lui sont octroyés (Adam, 2011, 2013). Or, des indicateurs internationaux et nationaux montrent que la Belgique accuse du retard en matière d'insertion professionnelle des personnes issues de l'immigration. Les débats parlementaires à ce propos sont pourtant assez rares en Wallonie entre 1996 et 2009.

C'est lors de cette même année 2009 que le Gouvernement wallon annonce la création d'un parcours d'accueil et d'insertion des primo-arrivants (Parlement wallon, 2009). De façon à leur permettre de développer leur autonomie, il leur est demandé de suivre divers cours : (a) alphabétisation (si nécessaire), (b) français, (c) initiation à la citoyenneté et à la vie pratique, (d) orientation socioprofessionnelle. Ce sont la Région wallonne et la Fédération Wallonie-Bruxelles qui se chargent de l'organisation conjointe dudit parcours (Parlement wallon, 2009).

En 2014, des débats au Parlement wallon aboutissent à un rapprochement avec les pratiques en cours en Flandre (Décret du 27 mars 2014). Diverses remarques sont émises : on peut en retenir l'importance de présenter les divers modules en un même lieu, de s'assurer des compétences des professeurs de français langue étrangère, de prévoir suffisamment de cours à partir du moment où ceux-ci deviennent obligatoires et, surtout, d'accorder assez de moyens pour mener à bien une politique aussi ambitieuse.

Le décret est adopté en 2014 et est modifié en 2016 (Décret du 28 avril 2016) afin d'en étendre le caractère obligatoire et d'en détailler le fonctionnement.

On observera que le contexte a changé. Si la naturalisation était un outil menant à l'intégration au début des années 2000, le processus s'est par la suite inversé : il s'agit en effet de s'intégrer avant d'avoir la possibilité d'être naturalisé. L'*étranger* doit de fait manifester une connaissance suffisante d'une des langues nationales et doit prouver qu'il est socialement et économiquement intégré (Xhardez, 2014).

2.1.2 Le parcours d'intégration dans son ensemble

D'après le Gouvernement wallon, le parcours d'intégration, accessible à tout qui cela intéresse, est gratuit. Il se présente comme un outil permettant d'accueillir adéquatement les nouveaux résidents étrangers de Belgique et facilitant l'intégration de ceux-ci en leur apportant les informations essentielles sur le mode de vie des citoyens belges.

Le premier module permet d'évaluer le niveau de français de la personne, de l'informer sur ses droits et devoirs, de déterminer quels sont ses besoins et de lui procurer une aide sur le plan administratif. Un second module consiste en une formation en langue française de 400 heures. Le troisième axe est une formation en citoyenneté alors que le quatrième consiste en une orientation socioprofessionnelle adaptée aux besoins de l'individu.

Cette présentation du parcours contraste avec un rapport réalisé par des chercheurs de l'ULiège (Gossiaux et al., 2019). Ceux-ci reconnaissent que le parcours concerne des dimensions essentielles de la vie des primo-arrivants, à savoir la maîtrise du français, la citoyenneté et l'insertion socioprofessionnelle, mais déplorent que certains objectifs ne soient pas atteints. Ainsi, ils considèrent que les besoins en matière de logement et de santé mentale ne sont pas assez pris en considération. Certains primo-arrivants semblent être trop traumatisés que pour rapidement suivre un parcours d'intégration (Gossiaux et al., 2019).

De plus, la multiplicité des intervenants aux pratiques diverses et le manque de liens entre les diverses formations proposées génèrent un manque de cohérence.

Par ailleurs, la présentation du parcours d'intégration omet d'évoquer les menaces de sanctions encourues par ceux qui ne parviennent pas à le suivre, alors que cette épée de Damoclès est à même d'engendrer beaucoup de stress. L'Office des Étrangers peut en effet refuser d'octroyer une prolongation de permis de séjour si le parcours d'intégration n'est pas suivi comme prévu dans les dix-huit mois (Gossiaux et al., 2019). Au demeurant, il semble

abusif de parler de totale gratuité, puisque les frais de transport ne sont pas forcément remboursés.

Enfin, le parcours d'intégration ne semble pas assez tenir compte de la discrimination à l'embauche dont souffrent beaucoup de primo-arrivants (Gossiaux et al., 2019).

2.1.3 Le module de citoyenneté

Pour expliciter le contenu des soixante heures du parcours d'intégration consacrées à la citoyenneté, Fedasil renvoie rapidement à *parcoursintegration.be*, un site très généraliste. En effet, celui-ci se contente de dire que ce module permet de mieux comprendre le fonctionnement du pays dans différents domaines qu'ils doivent apprivoiser en arrivant en Belgique, tels que le logement, l'emploi, la santé, ...

En explorant les sites des Centres Régionaux d'Intégration et le site du Dispositif de concertation et d'appui aux Centres Régionaux d'Intégration de Wallonie (DISCRI), nous trouvons un aperçu plus affiné du contenu. Le DISCRI a identifié divers freins à l'intégration. Il a ensuite formulé des réponses à ces freins sous la forme de sept facilitateurs d'intégration citoyenne. Il s'agit notamment d'éclairer les primo-arrivants à propos du nouveau contexte qu'ils découvrent en Belgique et ce, en veillant à communiquer des informations pratiques leur permettant de résoudre des problèmes pratiques. La formation vise aussi à mieux faire comprendre la culture belge, à préparer les primo-arrivants à affronter les préjugés – les leurs comme ceux des autochtones –, à valoriser les compétences des participants au parcours, à les inciter à participer concrètement à des actions interculturelles et citoyennes, à repérer les comportements qui freinent ou facilitent leur intégration et à développer leur « capital économique, social, culturel et symbolique » (DISCRI, 2020).

Ces nombreux objectifs doivent être concrétisés par le biais de six modules.

Le premier permet au groupe de se découvrir et va inciter les participants à user d'une écoute active. Le but est de créer un cadre sécurisant, qui facilite l'expression de chacun. On confronte chacun à la notion de choc culturel via une activité ludique.

Le second module évoque le contexte géopolitique belge. Il brosse un portrait du paysage institutionnel et évoque certains principes considérés comme essentiels au fonctionnement de notre démocratie. Il parle de la place de l'État, mais aussi du rôle de

l'individu, en incitant les participants à prendre conscience de l'importance de l'implication de chacun sur le plan politique.

Le module suivant aborde diverses dimensions de l'univers professionnel, en donnant entre autres des informations sur les différents statuts de travailleurs. Il traite la notion de culture d'entreprise, parle des risques de discrimination, mais aussi de la fonction des syndicats. Enfin, il évoque les possibilités pour les primo-arrivants de valoriser leur parcours étudiant et professionnel.

Après un intermède incitant chacun à prendre du recul par rapport aux modules 2 et 3, par exemple en évoquant la protection sociale assurée par l'État, le parcours se poursuit par un module qui s'axe sur la présentation des diverses possibilités de pratiquer du sport ou de participer à des actions sociales ou culturelles, notamment par le biais du bénévolat. Les formateurs insistent sur le fait qu'être volontaire facilite l'intégration, puisque l'on agit au sein de la communauté et au profit de celle-ci. Ils dialoguent aussi avec les participants à propos de la relativité des goûts de chacun, dans le but que les primo-arrivants ne soient pas tentés de se référer uniquement à leur culture quand il s'agit d'apprécier la culture belge.

L'avant-dernier module a une dimension très pratique. Il se centre d'abord sur les questions liées à la recherche du logement et à sa gestion, notamment en incitant chacun à développer de bonnes relations avec ses voisins. Le module cherche aussi à apporter des informations sur la santé et le rôle des mutuelles.

Enfin, le sixième module traite le sujet sensible de la vie familiale, dans un premier temps plutôt sous un angle juridique et historique. Il s'agit de permettre aux participants de réfléchir au mode de fonctionnement d'un couple et d'un parent. C'est aussi l'occasion d'évoquer la culture scolaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Le module est propice au développement d'échanges interculturels, ce qui est facilité par un climat de confiance qui est censé se renforcer au fil des divers modules (DISCRI, 2020).

2.2 La motivation et l'engagement

Un rapport de l'ULiège (Gossiaux et al., 2019) souligne que les participants au module de citoyenneté se disent *motivés*. Dans le cadre de notre recherche, examinons de plus près ce terme, *motivé*, en nous référant à la fois à la littérature et au terrain.

2.2.1. La motivation et l'engagement chez l'adulte : des notions liées

Les concepts de *motivation* et d'*engagement* sont fort proches. La *motivation* serait la force pour laquelle la personne agit (Fenouillet, 2011). On distingue dès lors la *motivation extrinsèque* (provenant de l'environnement extérieur) et la *motivation intrinsèque* (provenant du for intérieur de la personne, pour son propre plaisir) (Adam & Louche, 2009 ; Micheaux, 2021 ; Vallerand et al.,2019).

Pour sa part, l'*engagement* serait une notion plus méta, englobant l'adhésion aux valeurs et à une recherche active de sens (Coulaty, 2018). Cependant, certains préfèrent adopter des modèles motivationnels plus globalisants comme Carré (2001) ou Bourgeois (2008). En effet, ces derniers prennent en compte différentes théories motivationnelles pour construire leur modèle motivationnel en les adaptant à la spécificité de la formation des adultes. D'autres parlent plutôt de la motivation comme une variable de l'engagement (Fenouillet, 2011).

Nous avons décidé de présenter d'autres définitions de l'engagement, car elles permettent de nuancer notre position et d'avoir une autre vision du phénomène. En effet, pour Kaddouri (2011), l'*engagement* peut correspondre :

- À une **valeur**. Ce serait un choix conscient qui va entraîner la défense d'une cause ou de valeurs qui la soutiennent.
- À une **contrainte**. En effet, même si c'est un choix au départ, l'engagement correspond à une obligation, car cette décision s'inscrit dans un contexte social et dans un tissu interactionnel.
- À un **amorçage**. Il s'agit alors d'un processus qui se construit et qui ne nécessite pas forcément au départ de poursuivre un objectif précis.
- À un **but**. Le participant accomplit des efforts pour atteindre ses objectifs, ses buts, ce qui serait la dimension visible du projet, ou bien pour évoquer son intérêt, autrement dit son attirance pour un champ spécifique.

Dans cette revue de la littérature, nous partirons sur un modèle intégratif mettant en relation la motivation et l'engagement et nous verrons la motivation comme la composante motrice de l'engagement, indiquant que les forces motivationnelles agissent comme éléments déclencheurs du processus d'engagement (Brault-Labbé & Dubé, 2009).

Nous trouvons donc que le modèle intégratif définit avec plus de nuances le phénomène d'engagement. Ce modèle plus intégratif voit l'engagement comme le résultat de l'interaction de diverses forces. Il s'agit des forces affectives, qui correspondent aux sentiments de plaisir, d'intérêt personnel ou d'attirance qu'une personne éprouve vis-à-vis de l'objet d'engagement, des forces motivationnelles, des forces motrices qui permettent de passer outre les obstacles liés à l'engagement, et pour finir des forces cognitives qui se réfèrent aux processus mentaux qui permettent aux individus de comprendre, de faire preuve de résilience et de réconcilier les aspects positifs et négatifs liés à l'engagement (Brault-Labbé & Dubé, 2009).

Une dernière notion liée à la motivation est l'*autodétermination*. La théorie de l'autodétermination se base sur trois besoins : l'*autonomie* (le sentiment d'une personne d'être au centre de ses décisions), la *compétence* (la volonté de s'engager efficacement dans son environnement) et l'*appartenance sociale* (le sentiment de lien mutuel avec autrui). On parle d'autodétermination quand l'individu agit en ayant le sentiment qu'il est tout à fait libre d'agir. Plus la personne est autodéterminée, plus elle est motivée à réaliser sa tâche (Deci & Ryan, 2000). Un autre modèle ajoute que l'autonomie ne vise pas simplement le contrôle personnel, mais que cela implique pour la personne de choisir des domaines de vie sur lesquels elle souhaite avoir un contrôle et déterminer un certain degré de ce contrôle. Ce modèle considère l'autodétermination comme un processus complexe qui allie le désir de contrôle, l'importance des domaines de vie et la capacité à exercer ce contrôle (Abery & Stancliffe, 2003).

2.2.2 L'engagement et les tensions identitaires, des notions qui vont de pair

L'engagement peut être perçu comme un processus dynamique et évolutif. Il sera dès lors intéressant de se pencher sur les forces comportementales, notamment la persévérance. Cette dernière va permettre au participant de passer outre les obstacles et de rester engagé (Brault-Labbé & Dubé, 2009).

Par ailleurs, une personne peut être en tension identitaire entre différents engagements (Kaddouri, 2011). Une *tension* est une force qui risque de créer du déséquilibre, mais qui peut aussi pousser à agir afin de restaurer une harmonie. Une personne est face à une *tension identitaire* quand une situation la force à choisir entre deux engagements fondamentaux, par exemple entre son engagement professionnel et son engagement familial (Kaddouri, 2019). Les tensions identitaires sont des obstacles à l'engagement. Les primo-arrivants y sont confrontés, eux qui doivent par exemple mener leurs démarches administratives alors qu'il leur faut aussi

s'occuper de leur famille. Cette préoccupation ne leur permet pas toujours de s'engager de manière active dans la formation, même si ceux-ci disent être motivés par le module de citoyenneté (Xhardez, 2014).

2.2.3 La dimension volontaire, un paramètre motivationnel pas si évident

Certains auteurs soulignent l'importance de la dimension volontaire dans l'engagement. Pour eux, les conditions dans lesquelles l'acte d'engagement est réalisé sont essentielles et dépendent de la liberté dont jouit celui qui agit (Lac, 2011). D'autres chercheurs mettent plutôt l'accent sur l'impact du contexte de formation et de la mise en projet de l'apprenant (Faulx & Danse, 2021) sur la motivation et l'engagement de ce dernier. Afin de mieux saisir cette hypothèse, il est utile de présenter la *mise au carré*, un outil méthodologique présenté par Faulx (2017).

La mise en carré, qui est un outil à la fois analytique et créatif, permet de visualiser les oppositions et les associations entre différents éléments et remet en question certaines évidences, amenant à ouvrir des possibles. En effet, au lieu de lier seulement deux éléments qui semblent être forcément associés, comme les éléments *grand* (élément 1) et *visible* (élément 2), le chercheur va tenir compte de leur contraire. Il se retrouve avec quatre composants (*grand / petit / visible / caché*) qu'il va associer deux à deux pour donner parfois naissance à des configurations auxquelles il n'avait pas pensé de prime abord. Ainsi, il peut réaliser qu'un élément peut être grand sans pour autant être visible pour l'être humain, comme l'atmosphère, ou bien qu'un autre, par exemple un grain de sable, est minuscule tout en étant visible. Cela nous donne donc une matrice avec deux éléments qui s'associent (*mise en évidence de liaisons*) et deux *éléments qui s'opposent* (Faulx & Danse, 2021). Dans le cas présent, si nous suivons certains auteurs à l'instar de Lac (2011) ou encore de Beauvois et Joule (1998), nous pouvons lier le fait de venir en formation de manière volontaire avec le fait d'être plus engagé. Mais la mise au carré vient en partie remettre en question cette évidence, comme l'indique le tableau suivant.

	Perception par l'apprenant d'une liaison entre son projet et la formation	Pas de perception par l'apprenant d'une liaison entre son projet et la formation
Présence volontaire	1. X	2. X
Présence "contrainte"	3. X	4. X

Tableau 1. Présence volontaire ou non en formation et liaison au projet (Faulx & Danse, 2021)

En effet, certes, certains participants viennent de manière volontaire et comprennent en quoi la formation leur est utile ; ils sont donc motivés et engagés. D'autres viennent en formation de manière contrainte et ne trouvent pas de sens à la formation. Ils sont donc moins engagés lors de cette dernière (case 1 et 4). Cependant, des participants à la formation viennent de manière contrainte et pourtant arrivent à se développer grâce à la formation car ils voient en elle une réponse à certaines de leurs aspirations (case 3). Autrement dit, ce n'est pas forcément le fait que le participant soit contraint ou non de venir en formation qui influence son engagement, mais plutôt l'énergie que va mettre le formateur pour encourager le participant à trouver un lien entre son projet personnel et la formation. D'ailleurs, même si le participant vient de manière volontaire, il se peut qu'il n'arrive pas à trouver un lien entre la formation et ses projets. À la suite de cela, il ne s'engagera pas lors de celle-ci (case 2) (Faulx & Danse, 2021).

2.3 L'intégration, une des stratégies de l'acculturation

Comme son nom l'indique, la volonté première qui résulte du parcours d'intégration est l'intégration des primo-arrivants dans la société belge. Il est donc important de s'attarder quelques instants sur les notions d'*intégration*, d'*assimilation*, d'*insertion* et d'*acculturation* afin de comprendre ce qui les différencie.

Le substantif *intégration* vient du latin *integrare*, qui peut être traduit par « réparer, remettre en état, refaire ». Une des premières définitions nous vient de Durkheim (1967), qui étudie l'intégration sociale en examinant comment les mécanismes de solidarité harmonisent l'autonomie individuelle et la cohésion dans les sociétés modernes. Il associe un taux de suicide

moins important à des niveaux d'intégration sociale plus élevés, soulignant ainsi le rôle de l'intégration collective dans la stabilité sociale (Durkheim, 1967).

Au fil du temps, la notion d'intégration a commencé à se lier avec celle d'*immigration*. Ce lien entre ces deux notions différentes est dû à différents facteurs, initialement historiques. Notamment à la suite de la mondialisation et à différentes crises politiques et financières, les flux migratoires se sont intensifiés depuis une vingtaine d'années (Wihtol de Wenden, 2017). Sous l'influence de la montée de l'extrême droite, la question de la façon d'intégrer les nouveaux arrivants tout en préservant une identité nationale a pris plus d'importance et certains se sont demandé s'il était vraiment possible d'intégrer les migrants.

L'intégration est maintenant définie comme visant la participation et l'association, en favorisant les échanges et une interdépendance entre les individus qui cherchent à s'intégrer et l'environnement ciblé. Cette dynamique engendre des changements mutuels, encouragés par les politiques gouvernementales (Scandellari, 2018). Nous constatons que la définition de Durkheim (1967) et celle de Scandellari (2018) se concentrent sur la notion de lien social et d'interaction entre individus et groupes dans une société. Cependant, Durkheim (1967) s'appuyait surtout sur la cohésion sociale et la stabilité à travers l'intégration collective. Quant à Scandellari, sa définition est élargie en tenant compte de la participation active des acteurs et de l'interdépendance entre ceux-ci avec l'environnement au sein duquel ils souhaitent s'intégrer. Cette dernière définition met en lumière l'implication de tous les acteurs, du primo-arrivant envers la société d'accueil, mais aussi de la société d'accueil envers le primo-arrivant (Khellil, 2005).

De son côté, Sayad (1994) souligne le côté continu de l'intégration, insistant sur le fait que c'est un processus qui ne se limite pas à un moment, mais qui se construit. Il est donc compliqué, selon lui, d'évaluer rapidement si l'intégration a réussi. Il insiste de surcroît sur la difficulté d'accomplir des actions facilitant cette intégration. Vouloir accélérer ce processus a des effets négatifs, car *vouloir intégrer* peut constituer un obstacle à l'intégration (Sayad, 1994). Cela sous-entend de fait un jugement de valeur : on considère l'autre comme valant moins tant qu'il n'est pas *intégré*, c'est-à-dire semblable à nous. Procédant ainsi, une frontière se dresse entre l'*intégré* et le *non-intégré*.

Les notions d'*intégration* et d'*acculturation* semblent être intimement liées lorsqu'il s'agit de la migration. L'acculturation est définie par Redfield et ses collègues (1936) comme

« l'ensemble des phénomènes résultant du contact direct et continu entre des groupes d'individus de cultures différentes, avec des changements subséquents dans les types de cultures originales de l'un ou des deux groupes » (p. 149). Il en va de même avec le modèle de Berry (2005) qui est largement employé dans la littérature scientifique. Berry (2005) postule qu'en passant par ce processus d'acculturation, les migrants auraient seulement le choix entre (a) garder leur identité et leur culture d'origine et (b) vouloir appartenir au groupe d'accueil. Ces deux pôles mènent à quatre stratégies d'acculturation distinctes : (1) intégration, (2) assimilation, (3) marginalisation et (4) séparation.

Dans le contexte de notre recherche, nous considérerons que l'intégration se différencie donc de l'acculturation dans la mesure où elle conjugue la conservation des aspects de la culture d'origine des individus cherchant à s'intégrer et l'adoption de diverses caractéristiques de la culture de leur nouvel environnement.

Quant à l'assimilation, elle entraîne une séparation et une perte de l'identité culturelle au profit d'une nouvelle, celle du pays d'accueil (Khellil, 2005). Dès lors, les caractéristiques socioculturelles propres au primo-arrivant ne peuvent s'exprimer que dans leur sphère privée (Van Eeckhout, 2006).

La marginalisation est quant à elle un repli, c'est-à-dire une restriction des contacts avec le groupe d'origine et avec le groupe d'accueil, voire une absence de ce type de contacts (Berry, 2005).

Enfin, la séparation reviendrait à éviter d'établir des relations avec le groupe d'accueil afin de conserver sa culture et son identité d'origine (Berry, 2005).

Cependant, Sayad (1994) estime que *assimilation* et *intégration* ne sont finalement que des mots désignant le même phénomène social, mais créés dans un contexte historique spécifique. L'assimilation fait référence au passé colonial, avec cette idée de domination et de prescription de ce qu'il faudrait être. Ce terme est dès lors perçu trop négativement que pour être utilisé. Le vocable *insertion* semble mieux convenir, car il est moins connoté politiquement, mais c'est finalement un terme trop globalisant et ne définissant pas assez bien les attendus. Puis vient le terme *intégration*, permettant d'allier une dimension individuelle et collective. Il souligne l'idée que, finalement, tout individu – pas seulement les personnes étrangères – s'intègre à cette dimension collective et est à même de garder son intégrité individuelle dans cet ensemble (Sayad, 1994). Mais afin de garder de la nuance et ne pas

généraliser le vécu et les stratégies différentes mises en place par les demandeurs d'asile, nous posons le choix de conserver la terminologie de Berry (2005).

2.4 La citoyenneté à travers le temps : droits, devoirs et diversités des perspectives

La citoyenneté a été associée aux droits civils (Dallari, 2004). Cette approche où on considère l'individu comme un mélange entre le fait d'être un sujet, soumis à certaines obligations, et être un souverain, qui dispose de droits, semble être la première signification historiquement reconnue (Krazem et al, 2017). Les droits civils et politiques peuvent par exemple renvoyer au vote ou au fait d'être candidat lors d'une élection (Schnapper, 2001). Notons que, selon cette optique, d'aucuns se diront que les immigrés d'origine extra-européenne ne sont pas des citoyens, puisqu'ils ne bénéficient pas de tous ces droits. Effectivement, ils peuvent uniquement demander pour voter aux élections communales mais sous certaines conditions. On relèvera notamment que pour pouvoir voter lors des élections communales, il faut être inscrit au registre de population de la commune ou au registre des étrangers, introduire une demande d'inscription sur le registre des électeurs de la commune et résider en Belgique sur base d'un titre de séjour légal depuis au moins 5 ans (Toukabri, 2024).

Par ailleurs, le citoyen a aussi des devoirs, comme l'obéissance à la loi et la participation aux dépenses publiques (Schnapper, 2001).

Mais la notion de citoyenneté a petit à petit revêtu une dimension plus globale, avec une vision humaniste de respect des autres, de travail pour le bien commun, de solidarité, tout cela combiné avec la volonté de ne pas discriminer (Dallari, 2012).

La citoyenneté a en outre une dimension sociale, présente notamment dans le rapport entre le citoyen et la sécurité sociale. Pour tenter d'assurer l'égalité entre ses citoyens, l'Etat doit protéger ceux qui subissent les aléas de la vie afin qu'ils ne soient pas dans un état de dépendance totale qui entraverait leur liberté de citoyen (Agacinski, 2020).

Il est intéressant de mettre ces réflexions en rapport avec la stratégie des organisations intervenant dans la mise en place du parcours d'intégration en Wallonie. Ainsi, voyons ce que nous dit le Dispositif de concertation et d'appui aux Centres Régionaux d'Intégration de Wallonie (DISCRI). Dans son rapport *Regards croisés sur le concept de Citoyenneté* (2020), cette ASBL définit la citoyenneté comme « le fait d'appartenir à une communauté politique

donnée, d'y jouir des mêmes droits et obligations et de pouvoir participer activement à la définition et la poursuite du bien commun tant sur le plan social, économique, politique et culturel » (p. 3). S'ajoute ici, par rapport à la définition usuelle de la citoyenneté, une insistance sur la prise en considération des dimensions économiques et culturelles de cette notion. Le document souligne également l'importance de concilier la promotion du vivre ensemble et le respect des diversités (DISCRI, 2020).

De même, il est intéressant de voir que cette notion s'est popularisée. Elle apparaît dans de nombreux projets pédagogiques et se confond avec le principe d'autonomie. Il y a également dans cette notion actuelle de la citoyenneté l'idée d'être un citoyen idéal, non plus un homme ou une personne idéale ayant des relations appropriées avec les autres (Krazem et al., 2017).

Mais le document du DISCRI (2020) pointe aussi une difficulté observée sur le terrain : le fait que la notion de *citoyenneté* n'est pas universelle. En effet, sa perception peut changer d'un pays à l'autre, d'une époque à l'autre et au sein même d'une même époque ou d'un même pays (Xypas, 2003).

2.5 L'adulte en formation, une pédagogie spécifique

Après avoir évoqué le contexte dans lequel a été créé le module de citoyenneté et son contenu, il importe de se pencher sur la pédagogie utilisée pour le transmettre. En effet, les spécificités du public qui suit la formation à la citoyenneté, notamment le fait qu'il s'agit d'un public adulte, méritent qu'on s'y attarde.

En effet, l'apprentissage se fait tout au long de la vie, souvent dans un cadre formel, comme celui de la scolarisation pendant notre enfance et notre adolescence, mais également de manière informelle grâce aux expériences, l'observation (Tezcan et al., 2022). L'andragogie, qui est la science de l'éducation et de la formation des adultes, demande tout particulièrement de prendre en compte l'expérience passée des personnes (Averlant, 2007), car, plus qu'un enfant, l'adulte qui vient en formation possède des dispositions préalables. Il a déjà beaucoup de connaissances (dispositions cognitives), il a vécu de multiples expériences (dispositions expérientielles), il a dû affronter des échecs, il a connu des réussites (dispositions émotionnelles). Il est par conséquent important de prendre en compte, voire de mobiliser ces différentes dispositions lors de la formation (Faulx 2021).

L'andragogie demande par ailleurs d'adapter son dispositif de formation en fonction du groupe, qui peut être extrêmement hétérogène (Averlant, 2007). En effet, tous les groupes sont hétérogènes mais à différents degrés. Les membres d'un groupe extrêmement hétérogène pourraient avoir des objectifs différents, des prérequis acquis pour certains et pas pour d'autres et ce sont des données que le formateur doit prendre en compte afin d'accrocher chacun au projet de formation (Faulx, 2023)

Ensuite, il faut donner du sens pour arriver à un meilleur apprentissage (Averlant, 2007). Plus encore que les enfants pour qui il est logique que l'apprentissage se centre principalement sur un sujet, les adultes attendent du formateur qu'il présente des exemples concrets et situationnels leur permettant d'appliquer les apprentissages dans leur vie quotidienne (Tezcan et al., 2022).

Enfin, il faut confier à l'apprenant une certaine responsabilité dans l'apprentissage (Averlant, 2007). Il faut proscrire une pédagogie centrée sur l'enseignant qui est un modèle traditionnel selon lequel les participants ne sont parfois pas traités comme sujets, mais plus comme objets de transfert d'un savoir. Ici, l'adulte a gagné en autonomie et a besoin d'être traité comme tel, en ayant une part de responsabilité dans son apprentissage (Tezcan et al., 2022). Pour y arriver, le formateur doit réfléchir à son positionnement relationnel. Nous pouvons peut-être percevoir le formateur comme celui qui détient le pouvoir, ce qui amène une asymétrie dans la relation *formateur-formé*. Pourtant, il est important que l'apprenant soit actif (Gobeil-Proulx, 2018). Cela implique que le formateur essaye d'alterner un positionnement d'expert et celui de pair. Tantôt le formateur sera l'expert, détenteur du savoir, de compétences, qui les partage ; tantôt il sera le pair, une personne non omnisciente qui construit avec les apprenants. Cette alternance de positionnement relationnel permet aux apprenants de parfois consommer, mais également de produire du savoir (Faulx & Danse, 2021).

2.6 Amorcer le changement grâce à la formation

Pour l'apprentissage, il est crucial qu'un formateur compétent soit capable de générer des questionnements, de provoquer des conflits cognitifs et d'encourager la réflexion (Gobeil-Proulx, 2018). Ces conflits cognitifs peuvent amener des changements – touchant la pensée, des comportements et des valeurs –, et le formateur va accompagner ceux-ci en utilisant diverses techniques : (a) en s'adaptant au rythme de chacun, (b) en étant à l'écoute de l'évolution de la personne (de ses questionnements, de ses besoins...), (c) en permettant

d'anticiper les potentielles barrières aux changements et (d) en recourant à une autoréflexion sur sa pratique (Faulx & Danse, 2021).

Afin de mieux cerner ces changements, nous nous référerons à deux théories du changement : celle de Lewin qui distingue trois étapes de changement (1947) et le modèle dit des six portes d'entrée du changement.

Tout d'abord, Lewin décrit trois phases de changements : *unfreeze* (dégel), *change* (changement) et *refreeze* (recristallisation) (Lewin, année, cité par Faulx, 2019). Nous avons lié ces trois étapes de changement avec les trois domaines dans lesquels la rééducation doit s'exercer, selon Lewin, pour en arriver à un changement : les domaines de la cognition, des valeurs et de l'action.

Lors de la première phase (*unfreeze*), l'apprenant a tendance à abandonner certains de ses comportements, de ses modes de pensée à la suite de la découverte de comportements et modes de pensée différents du sien. Pour en arriver à ce résultat, le formateur peut jouer sur des portes d'entrée du changement liées au domaine de la cognition et à certaines en rapport avec le domaine des valeurs.

Ainsi, le formateur pourra notamment mobiliser la cognition en incitant l'apprenant à interroger certaines de ses perceptions et croyances initiales. En lien avec le domaine des valeurs, il pourra utiliser la porte de la relation au groupe, en recourant par exemple à la discussion de groupe comme outil pour favoriser le changement grâce à une prise de conscience collective à propos de certaines valeurs et normes. Selon Lewin, la discussion de groupe a souvent l'avantage de limiter les résistances au changement.

Lors de la deuxième phase (*change*), l'apprenant évolue, adopte de nouveaux comportements, de nouvelles attitudes et de nouvelles valeurs. Le formateur peut alors jouer sur différentes portes d'entrée propices à cette étape, notamment certaines qui concernent le domaine de l'action. Il s'agit de développer les capacités motrices de l'apprenant et de l'inciter à réfléchir à ses comportements afin qu'il sache garder le contrôle de ces derniers. De plus, grâce à l'apport de contenu et aux discussions avec les pairs, son système de valeurs et ses croyances sont modifiés.

Enfin, lors de la troisième phase (*refreeze*), les nouveaux comportements, attitudes, valeurs, perceptions sont consolidés et stabilisés, un nouvel état d'équilibre apparaît et les

tensions s'amoindrissent. Différents domaines du changement sont alors en jeu, comme celui de la cognition, quand le formateur aide l'apprenant à consolider ses nouvelles perceptions et croyances, et le domaine des actions : l'apprenant transforme les nouveaux comportements en routines. Mais cette phase touche aussi le domaine des valeurs, notamment lorsque l'individu intègre de nouvelles valeurs dans sa culture organisationnelle. De plus, la relation avec des groupes et le sentiment d'appartenance ont également de l'importance. Le formateur peut chercher à maintenir la cohésion de groupe et susciter l'adoption de nouvelles normes groupales.

A partir de ces deux théories, celle des trois étapes du changement et des portes du changement, nous avons décidé de créer un modèle qui synthétise nos propos et que nous remobiliserons lors de la discussion.

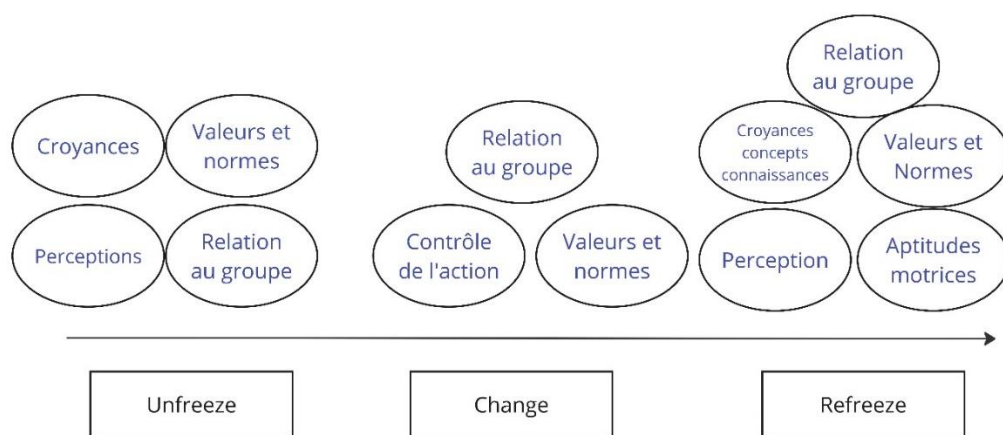


Tableau 2. *Modèle synthétique liant les trois phases de Lewin et les six portes d'entrée du changement (1947)*

2.7 Synthèse générale

Dans cette revue de littérature, il apparaît que si la création du parcours d'intégration en Wallonie s'est inscrite dans un contexte européen qui a mis progressivement l'accent sur la sécurisation des frontières européennes, il a été aussi influencé par un courant favorable à la prise en considération des intérêts des migrants. Il s'agissait de favoriser leur intégration. Cependant, une certaine pression s'est accrue pour en faire en sorte que les demandeurs d'asile se sentent obligés de suivre ce parcours.

Nous avons expliqué les divers modules à suivre lors du parcours, avant de nous focaliser sur le module relatif à la citoyenneté qui explore les différentes facettes de l'intégration, comme les droits et devoirs des citoyens, la vie pratique en Belgique (logement, assurance) et la conception de la famille.

Nous avons poursuivi en expliquant les termes essentiels à la recherche et notamment pourquoi nous voulons tenir compte d'un modèle intégratif de l'engagement, en soulignant entre autres le lien entre ce concept et celui de la motivation ainsi qu'avec l'autodétermination.

Il nous a semblé aussi intéressant de tenir compte du fait que les tensions identitaires qui peuvent émerger lors de la formation peuvent avoir un effet sur la motivation, mais également de nous demander s'il ne faut pas relativiser l'importance de la dimension volontaire ou non de l'inscription au parcours d'intégration. C'est ce que suggère l'application de la méthode de la mise au carré.

Par la suite, la revue de littérature apporte un éclairage sur la notion d'intégration, notamment afin d'examiner les rapports entre la culture d'origine du participant et celle du pays d'accueil. Cela amène à se demander si l'intégration, qui est un des buts explicites du module de citoyenneté, ne cache pas une volonté d'assimilation ou d'acculturation.

La notion de citoyenneté a également été abordée, la revue de la littérature permettant de souligner son côté global. Être citoyen ne se limite pas à avoir des droits et des devoirs politiques, mais a entre autres une dimension sociale. Une difficulté est que ce n'est pas une notion universelle.

En outre, la notion d'andragogie mérite qu'on s'y attarde, afin de mieux comprendre ce que la recherche préconise pour que l'on arrive à toucher le public adulte. Elle souligne entre autres l'importance de tenir compte des expériences passées des adultes et de favoriser leur autonomisation. Ce sont des points importants dont devraient tenir compte les formateurs pour accompagner le changement du participant lors de la formation, changement qui peut s'opérer en plusieurs phases.

3. Méthodologie

3.1 Introduction

Cette troisième section du mémoire vise à explorer les choix méthodologiques, en mettant en lumière la considération des principes éthiques, le recours à la recherche qualitative et à la méthodologie de la théorisation ancrée ainsi que les ajustements opérés tout au long de la recherche afin de répondre à notre question de recherche : « *Comment les demandeurs d'asile s'engagent-ils dans le module de citoyenneté belge inclus dans leurs parcours d'intégration ?* »

3.2 Des méthodes qualitatives pour mieux appréhender les situations singulières

Nous avons opté pour une approche qualitative / compréhensive car notre but n'est pas d'établir des lois universelles, d'expliquer ou de prédire un phénomène, mais plutôt de le comprendre en prenant en considération les acteurs et le contexte dans lequel il s'est passé. (Dumez, 2011). Un risque de cette méthode est lié à la posture interprétative du chercheur. Il peut lui être difficile de se décentrer complètement de lui-même afin d'être tout à fait neutre (Jodelet, 2003). Il doit sélectionner certains éléments à analyser et des questions à se poser, choix qui peuvent dépendre en partie de sa personnalité. C'est pourquoi il s'agira de suivre le conseil de Derèze (1994) qui incite le chercheur à mener une autocritique afin de mieux prendre conscience du contenu de son questionnement personnel, mais aussi de bien cerner la situation dans laquelle il est impliqué.

Réaliser une analyse qualitative demande donc de la réflexion, de la rigueur et une base empirique solide. Cette méthode de collecte de données, apparue plutôt récemment, est aussi exigeante que l'analyse quantitative, que ce soit sur le plan ontologique, épistémologique et méthodologique. (Kohn & Christiaens, 2014).

Nous avons réalisé des entretiens pour collecter des données.

De Ketele et Rogiers (1996) distinguent trois types d'entretiens :

- Les entretiens dirigés : les questions sont préparées à l'avance et sont précises. Elles sont posées en suivant l'ordre prévu. Cela laisse peu de possibilités de recours à

l'inférence, mais cela permet d'utiliser le même questionnaire pour chaque personne interrogée.

- Les entretiens semi-dirigés : le chercheur commence par concevoir un guide d'entretien qui reprend les thèmes à traiter pendant l'entretien, mais il s'octroie une certaine liberté lors des interactions avec celui-ci, ceci afin de poursuivre au mieux le but recherché par l'enquête.
- Les entretiens libres : le chercheur ne prépare pas de question avant l'entretien, il adapte sa stratégie en fonction de ce que lui explique la personne interviewée.

Le choix du type d'entretien dépend des objectifs de la recherche (Imbert, 2010). Nous avons opté principalement pour des entretiens semi-dirigés (Savoie-Zajc, 1997), autrement dit un dialogue entre le chercheur et la personne interrogée. Nous avons veillé à nous centrer sur la réalité de l'autre, afin de mieux percevoir les particularités de cette personne, même si cela nous a parfois amené à mettre au second plan nos références théoriques (Dionne, 2009).

3.3 La vigilance éthique nécessaire afin de préserver les personnes rencontrées

Lors de notre recherche, nous avons été attentive aux questions éthiques en suivant les règles préconisées par *l'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains (EPTC)* car entamer une recherche dans un but académique requiert implique la prise en compte de certaines responsabilités afin de préserver les personnes rencontrées. Nous avons donc suivi les trois principes directeurs de ce texte, à savoir le respect des personnes, la préoccupation pour le bien-être et la justice (Hobeila, 2018).

Respecter une personne consiste entre autres à prendre en considération son autonomie quand elle doit prendre une décision. Ce principe se traduit par la notion de consentement libre, éclairé, continu (Hobeila, 2018). Pour le respecter, nous avons communiqué au préalable un dossier d'information aux participants afin qu'ils puissent comprendre la finalité de notre recherche ainsi que leurs droits. Nous leur avons soumis un formulaire de consentement à compléter (Annexe 1 et 2). A chaque début d'entrevue, nous leur avons rappelé les buts de la recherche, leur liberté de participer ou non et leur droit à la rétractation à tout moment.

Le deuxième principe insiste sur le respect du bien-être de la personne lié au respect de la vie privée et à la confidentialité des données (Hobeila, 2018). Le formulaire d'information a

énuméré aux participants les risques encourus lors de leur participation. Par ailleurs, les entretiens ont été enregistrés avec l'accord des participants et afin d'en garantir la confidentialité, ils ont été supprimés de notre GSM dans les quarante-huit heures. De plus, lors de la retranscription, tous les noms, prénoms, noms d'endroits et d'institutions ont été modifiés afin de garantir l'anonymat des personnes interrogées.

Nous avons également tenu compte des biais des entretiens semi-dirigés, notamment ceux liés au dispositif de la recherche, ceux occasionnés par la situation sociale de chaque intervenant et ceux relatifs au contexte de l'enquête (Poupart, 1977). Afin d'en limiter la portée, nous avons déterminé avec prudence le moment et le lieu de notre rencontre. Ainsi, à chaque fois, nous avons évité la salle de formation afin que l'entretien ne se passe pas sur le lieu même du thème principal. Nous avons veillé à interroger chaque personne au minimum quelques jours après la fin de leur formation et nous avons choisi un moment de rencontre au cours duquel la personne interviewée disposait de beaucoup de temps pour s'exprimer.

Enfin, il importait de tenir compte du critère de la justice, c'est-à-dire accorder un respect et une considération égaux à toutes les personnes rencontrées (Hobeila, 2018).

En outre, il s'agissait de tenir compte de la variabilité du phénomène. Le public cible étant des primo-arrivants ayant au moins 18 ans, car les MENA n'ont pas accès au parcours d'intégration, nous avons contacté des formateurs dispensant le module de citoyenneté compris dans le parcours d'intégration en veillant à ce qu'ils travaillent dans deux régions différentes (namuroise et liégeoise) et dans différents organismes, afin d'avoir un panel plus élargi. Par la suite, nous avons sollicité la participation de certains volontaires lors de diverses formations. Nous avons parfois fait cela lors de formations se passant dans des lieux éloignés des villes, afin de rencontrer des personnes avec un vécu particulier du phénomène étudié. En effet, ce n'est pas la même chose de s'intégrer quand on vit loin de la population locale et tenter de le faire lorsque le centre dans lequel réside le participant se trouve en ville.

Enfin, pour également saisir la variabilité du phénomène, nous avons rencontré des personnes de genres différents, de diverses nationalités et de différentes confessions car ces paramètres ont influencé leur parcours et leurs ressentis. Ainsi, nous avons interrogé sept personnes à des intervalles assez espacés pour avoir assez de temps afin d'étiqueter et moduler quelque peu les guides d'entretien et faire référence aux résultats précédents lors des entretiens semi-dirigés, comme le préconise la théorisation ancrée.

Prénom d'emprunt	Date d'entretien
Chris	19/12
Jean	02/03
Laura	23/03
Adam	15/04
Paul	15/04
Mariem	17/04
Elisa	28/04

3.4 Parfois oser aller au-delà des dires de la personne

Étant donné que notre question de recherche interroge le vécu de certains individus, nous avons plutôt opté pour une analyse phénoménologique, afin d'aller au plus près de l'expérience, du vécu de chaque acteur, et nous avons utilisé une analyse par théorisation ancrée (Fossion, 2022). Cela a aidé à comprendre la singularité de chacun et à percevoir sa compréhension des mécanismes qui dirigent ses actes (Fasseur, 2018).

La théorisation ancrée est un processus itératif et progressif qui demande une interaction constante entre la collecte de données sur le terrain et la réalisation de la théorisation (Meliani, 2011). Cette démarche demande un certain lâcher prise par rapport à nos modèles théoriques pour ne pas s'attendre à recevoir certaines données, mais plutôt se laisser surprendre par la variabilité du phénomène. C'est ce qui permet de construire de nouvelles théories grâce à l'ancrage, le fait qu'on ait pu exploiter de manière adéquate nos données récoltées (Lejeune, 2019).

Cette méthode induit une certaine interprétation des données. Cela se distingue des modèles positivistes qui ne considèrent pas que la vision de la réalité va varier en fonction de l'identité du chercheur. La théorisation ancrée entend expliquer certaines variables en envisageant la vision de la réalité comme un phénomène plus global, en interaction avec tous les auteurs (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018, p. 145). Il s'agit donc d'interpréter, ce qui peut être

vu comme une limite de la méthode s'il n'y a pas un travail d'explicitation des références théoriques du chercheur et du choix de certaines interprétations (Guillemette, 2006).

3.5 Des entretiens avec un public singulier

Le public des demandeurs d'asile est, comme cela a été expliqué dans la revue de la littérature, un public fragilisé qui comporte certaines spécificités. Nous avons dû en tenir compte lors des entretiens et le premier entretien a été instructif à ce sujet.

En effet, il y a tout d'abord la difficulté d'avoir un langage commun. Certes, les personnes interrogées ont participé à la formation donnée en français, ce qui demandait une certaine maîtrise de la langue. Elles venaient de l'Afrique subsaharienne où le français est majoritairement la langue apprise à l'école (Pilhion, 2020) et également une langue officielle qui répond à des fonctions importantes au niveau politique, culturel et social. Mais c'était rarement leur langue maternelle. Or, la maîtrise d'une langue est liée à la fréquence du degré d'exposition avec cette langue mais également à la récurrence selon laquelle elle sera utilisée par le locuteur. C'est difficile à déterminer tant ça varie d'une communauté à l'autre, et même d'une personne à l'autre (De Féral, 2010).

C'est pourquoi, lors des entretiens, il a été important de clarifier certains termes. Cela a permis de simplifier par moments le degré de cognition afin d'arriver à utiliser un langage commun. Ainsi, à différents moments, la personne interrogée n'avait pas interprété la question de la même manière que nous et sa réponse était dès lors incomprise. Ce fut notamment le cas avec le premier participant rencontré quand nous avons utilisé le terme *valeur*. La chercheuse voulait parler des *principes* alors que la personne interviewée évoquait l'*intérêt* de la formation.

Manon *Et tu penses que cette formation elle voulait vous faire passer quelle valeur ?*

Chris *Oui la formation, la formation « Bonjour Belgique » a une grande valeur.*

Manon *Et quelle valeur ?*

Chris *Bon la valeur qui est là. Selon les règles que l'on nous a données dans « Bonjour, Belgique », si tu veux avoir la nationalité. Il faut présenter le diplôme « Bonjour, Belgique » (...)* (Chris, entretien 1, verbatim 120)

Pour remédier à cette divergence d'interprétation, des ajustements répétés ont été nécessaires, comme la reformulation de certaines questions et l'utilisation d'exemples concrets afin de faciliter une compréhension mutuelle.

Par ailleurs, le français co-existe avec des langues vernaculaires dans la vie relationnelle et parfois éducative de certains demandeurs d'asile. Cela pose la question de la place dans lequel est positionné le chercheur à la suite de l'utilisation de cette langue. En effet, le français a un passé particulier pour les habitants des anciennes colonies françaises. Il est vu comme une langue représentant une forme de développement, mais aussi la colonisation. Son utilisation est donc liée à une question d'identité, de culture et de politique (North, 2007). Cela place le chercheur maîtrisant parfaitement le français dans une posture de domination. Il était dès lors primordial de ramener de la symétrie dans l'échange. Cette notion systémique mise en lumière par Grégory Bateson est un des deux positionnements relationnels : il parle de symétrie et de complémentarité.

Au début de l'entretien, vu son statut d'étudiante à l'université, de personne maîtrisant le français, de personne venant interviewer quelqu'un, belge de surcroît, la chercheuse était dans une position haute. Or, le but de la recherche est de comprendre le vécu de l'interlocuteur. Pour ce faire, il ne faut pas le mettre dans une position de soumission mais bien le valoriser (Balta, 1999). Pour ramener plus de symétrie, nous avons été par exemple attentive à la disposition spatiale. A chaque fois, nous avons évité de nous mettre dans la position où se mettrait le professionnel : par exemple, dans un bureau d'éducateur, nous avons choisi de nous assoir du même côté que la personne rencontrée en évitant de prendre la chaise de bureau.

3.6 Un contexte particulier et une certaine désirabilité sociale, des freins à la critique

Un deuxième élément que nous avons dû prendre en compte est la tendance au manque de critique du système belge et plus précisément du parcours d'intégration et des politiques d'accueil de la part des demandeurs d'asile. En effet, malgré des relances pour repérer d'éventuels moments où la formation aurait pu être plus éprouvante pour eux, nous nous sommes retrouvés confrontée à des résultats assez consensuels. Nous tombions donc dans le piège de l'irénisme présenté par Lejeune (2019) dans son manuel : les résultats manquaient de variabilité, on pouvait les qualifier de trop banals.

Ce manque de critique est dû à différents facteurs. Une certaine désirabilité sociale entre certainement en jeu mais le contexte particulier dans lequel les participants évoluent a également dû avoir un certain impact.

En effet, deux notions liées à la valeur sociale viennent influencer nos entretiens : la désirabilité sociale et l'utilité sociale (Beauvois, 1995). Le biais de désirabilité sociale se réfère à la tendance des individus à présenter une image exagérément positive d'eux-mêmes, conformément aux normes sociales acceptées (Popescu, 2021) ainsi qu'aux attentes affectives du groupe, reflétant ainsi ce qui est considéré comme socialement souhaitable (Cambon, 2006).

Quant au concept de l'utilité sociale (Beauvois, 1995), il se réfère à l'aptitude d'une personne à répondre aux exigences fondamentales du fonctionnement social, reflétant sa valeur marchande ou ses chances de succès dans la société (Cambon, 2006). Ceci représente un défi pour la recherche scientifique car cela conduit souvent les participants à ne pas répondre de manière authentique aux questions de l'étude, préférant se mettre en valeur plutôt que de répondre honnêtement (Popescu, 2021). Ainsi, les participants au parcours d'intégration pourraient avoir tendance à croire qu'ils ne doivent pas apparaître comme des personnes exigeantes, critiques vis-à-vis de ce que leur propose le pays d'accueil. Ils peuvent aussi penser qu'ils ont intérêt à dire que le parcours d'intégration a bien fonctionné pour eux, car cela sous-entend qu'ils sont aptes à s'intégrer dans le pays d'accueil.

Un autre facteur pouvant expliquer ce manque de critique pourrait venir du rapport aux institutions des demandeurs d'asile. Tout au long de leur parcours de demande d'octroi de la protection internationale, il leur est demandé d'appuyer leur récit de vie par des preuves. Ils peuvent considérer que les autorités se méfient d'eux. Cela peut impacter leur rapport aux institutions et les amener à modifier leur comportement et leurs propos afin de ne pas se mettre en défaut par rapport aux personnes qui représenteraient des figures d'autorité. Cela peut provoquer un biais dans le cadre de notre recherche, dans la mesure où les participants peuvent assimiler la posture du chercheur à celle d'une figure d'autorité, potentiellement capable d'influer sur leur demande de protection internationale. Cela les pousserait à tenir des propos positifs envers le système belge.

Certains résultats peuvent également suggérer la présence d'un biais culturel, en fonction duquel le système d'apprentissage belge serait automatiquement perçu comme

bénéfique et supérieur. Cette croyance se serait progressivement intégrée dans leur schéma de pensée.

“Vous savez, à certains moments, moi je vis une chose ici, par exemple, c'est seulement, c'est pas question de langue ou de quoi, mais ici, j'ai l'impression que les gens, ils réfléchissent beaucoup, très vite, ils réfléchissent beaucoup (...) (Paul, entretien 5, verbatim 95)

Afin de diminuer ses effets, nous avons fait un rappel systématique au début d'entretien de la posture du chercheur. Il n'est pas là pour juger les histoires comme peuvent le faire certains lors de leur procédure mais pour écouter leurs ressentis. Se rendant compte que ce biais persistait, nous avons élargi le champ des personnes interrogées en prenant pour le dernier entretien une primo-arrivante et non une demandeuse d'asile. Elle n'était pas en train de passer des entretiens lors desquels on peut douter de la véracité de son histoire. Elle ne devait pas prouver que celle-ci est véridique, ce qui aurait pu amener de la confusion lors les entretiens.

3.7 L'usage de la micro-analyse pour faire émerger les préconceptions

Afin de mettre à distance nos croyances, nos préjugés et de faire émerger de nouvelles facettes de la thématique choisie, il est conseillé de réaliser une micro-analyse (Lejeune, 2019).

Lors du cours de recherche qualitative donné par monsieur Lejeune, nous avons réalisé collectivement une micro-analyse par mot à mot. Il nous a cité des mots comme *je, quand* ou *ce*. Nous avons ensuite discuté de toutes les significations possibles de ces termes et plus largement dit à quoi ça nous faisait penser. Grâce aux échanges avec les personnes de la classe, de nouvelles thématiques sont apparues comme la temporalité, la famille, le qu'en dira-ton et nous avons créé des questions de recherche envisageables en lien avec notre question principale.

Extrait de la micro-analyse

Le mot « Quand » est inscrit.

Ça nous fait penser :

Aux camps scouts, à la vie en collectivité, mais aussi à des moments de jeunesse et de joie, à la nostalgie, aux camps militaires : à la discipline, à une standardisation : on doit marcher au même pas, quand c'est aussi la chanson « Dis, quand reviendra-tu ? » de Barbara, quand

ça se rapporte à une temporalité, le French cancan : la transgression de ce qui est autorisé, la folie, le qu'en dira-t-on, à la condition (présent / passé / futur), à la récurrence (quand il pleut, je prends mon parapluie)

Thèmes et questions de recherche :

Sentiment d'appartenance « Est-ce que les demandeurs d'asile se sentent appartenir à une communauté belge, européenne ? »

Rapport à la norme « Comment les demandeurs d'asile parviennent-ils à exercer de l'autodétermination dans un programme assez normatif ? »

Transgression « Est-ce que les demandeurs d'asile transgressent certaines normes ? Si oui, lesquelles et comment ? »

(...)

Cette micro-analyse réalisée collectivement a permis d'insuffler un certain dynamisme à notre recherche et d'élargir notre schéma de pensée. En effet, nous étions huit à rebondir sur les interventions de chacun et cela a amené des réflexions auxquelles nous n'avions pas pensé. À la suite de cet exercice, nous avons un peu modifié notre guide d'entretien et nous avons repris nos échanges lors des premiers entretiens pour arriver à poser des questions que nous n'avions pas encore abordées, comme le rapport du participant à la norme et à son identité.

3.8 Étiqueter afin de mettre en lumière des phénomènes sous-jacents

3.8.1 Le codage ouvert : aller chercher l'expérience de notre interlocuteur

Les étiquettes prennent racine dans les dires de la personne interviewée lors de l'entretien. Contrairement à ce qui se passe lors d'une analyse thématique, il n'est pas question de classer, ni d'être descriptif (Paillé, Mucchielli, 2016) mais bien de comprendre et d'analyser ce qu'a voulu dire notre interlocuteur (Lejeune, 2019).

Pour étiqueter en étant au plus proche du vécu des personnes, Lejeune propose 4 ficelles :

- Celle de l'expérience : il va au-delà des dires de la personne et tente de saisir ce qu'elle exprime.

- Celle des verbes : cela amène à rendre la personne actrice. Elle n'est pas figée dans une position. Ainsi, on évite d'étiqueter en apposant un nom plutôt qu'un verbe et on tâche d'insuffler un certain dynamisme en mettant l'interlocuteur au centre d'un processus.

Exemple de verbatim

“Elle a dit actuellement il y a des femmes noires ici qui changent leur mari dans leur maison à cause des primes des enfants dans les foyers. Donc j'étais un peu triste. J'étais un peu triste quand elles expliquaient cela.” (Chris, entretien 1, verbatim 128)

Ficelle de l'expérience : Ici nous pouvons percevoir une forme de **déracinement** avec l'idée de la perte de repères culturels et sociaux ajouté à un sentiment de tristesse.

Ficelle des verbes : Afin de mettre le sujet dans une posture active, nous choisirons “déplorer que certaines valeurs de la culture d'origine ne soient pas respectées en Belgique”.

- Celle de la variation : cela permet de mettre en évidence la diversité et la complexité des situations et de ne pas limiter notre interlocuteur à une seule dimension mais de voir dans quelles conditions le phénomène varie.
- Celle de la première personne : il s'agit de relever les différences, les oppositions dont témoigne la personne avec qui nous nous sommes entretenues, voir en quoi, quand elle nous parle des autres ou de son futur, elle nous renseigne sur elle-même et sur son expérience.

Lors de cette recherche, il nous a donc semblé plus pertinent de nous appuyer principalement sur la ficelle du verbe pour rendre l'interlocuteur acteur de ses propos et du phénomène étudié.

Notons qu'il n'y a pas une seule bonne manière d'étiqueter, les étiquettes apposées sont constamment modifiées à la suite de relectures, de discussions avec des pairs, de lectures. Comme le montre l'extrait ci-dessous, à force de réaliser de nouveaux entretiens, en prenant du recul sur l'entretien en lui-même, nous sommes passée d'étiquettes plus proches des paroles de l'interlocuteur à des étiquettes plus interprétatives. Nous cherchions de plus en plus à savoir ce que la personne voulait vraiment exprimer en nous parlant.

Extrait de l'entretien de Jean	Étiquettes	Compte rendu analytique
<p>“Comme nous sommes nouveaux, il y a des normes et des règles que nous ne connaissons pas. Raison pour laquelle je devais participer pour que je sois informé de ce qui est autorisé et ce qui est prohibé. C’est ça qui m’a motivé. (...) Maintenant je sais ce que je dois faire et ce qu’il ne faut pas faire. (...)”</p>	<p>S’informer sur ce qui est autorisé</p> <p>Vouloir s’adapter à la société d’accueil</p> <p>Se conformer</p>	<p>Hésitation entre les verbes "s'adapter" et "se conformer". Au départ, j'aurais plutôt opté pour "s'adapter" car cela donne l'impression qu'il cherche un équilibre entre sa propre culture et la culture belge. Cependant, après avoir examiné plus attentivement l'entretien et lu des entretiens similaires, je pencherais davantage vers "se conformer". En effet, il semble subir une certaine pression (notamment exprimée par l'utilisation du mot "devoir") et un sentiment d'abandon de certains aspects de sa propre culture.</p>

3.8.2 Le codage axial : s’assembler pour faire émerger la variation du phénomène

Le codage axial (Lejeune, 2019) consiste à lier deux à deux les propriétés découvertes lors du codage ouvert et ce, pour découvrir la variation du phénomène : percevoir ce qui les oppose, ce qui concorde, les interdépendances. Pour ce faire, nous utilisons la phrase à trois verbes, c’est-à-dire que nous choisissons un verbe tel que, par exemple, “empêcher”, “amener”, “entraîner”, “contribuer” ou “autoriser, permettant de relier les deux étiquettes entre elles.

Exemple de codage axial

Étiquette A : comprendre son environnement et les lois belges

Étiquette B : s’intégrer dans la communauté belge

➔ Comprendre son environnement et les lois belges **contribue** à s’intégrer dans la communauté belge

Étiquette A : appréhender les risques liés à la transgression des normes belges

Étiquette B : commettre des délits

Étiquette C : adopter les normes belges.

→ Appréhender les risques liés à la transgression des normes belges permet d'éviter de commettre des délits et amène à adopter ces normes belges. »

Cette démarche, suivie tout au long de la recherche, permet de schématiser et de comprendre les liens entre les entretiens, de prendre un certain recul par rapport au phénomène étudié et de creuser certains de ces liens lors d'autres entretiens, en se demandant s'il n'y a pas de cas négatif, de conditions, de situations qui font varier cette liaison.

<u>Codage axial</u>	<u>Réflexion</u>	<u>Questions posées lors de l'entretien suivant</u>	<u>Réponse lors de l'entretien suivant</u>	<u>Amélioration du codage axial</u>
Rechercher des amitiés lors de sa participation à la formation permet de s'engager et y trouver du plaisir	Est-ce que tout le monde recherche des amitiés ? Est-ce que ça permet toujours d'y trouver du plaisir ? Est-ce que parfois le fait de se faire des amis ne freine pas	Et vous échangez pas beaucoup avec les autres ?	<i>“Non, non, non. Moi je suis venu pour faire ma formation, je suis pas venu pour me faire des camaraderies.”</i> (...) <i>C'est quand ils sont d'accord avec moi, si les personnes, quand on fait la formation aide-soignante, si on embauche un ami avec qui vous avez</i>	Même si on ne recherche pas des amitiés, Rencontrer de nouvelles personnes permet de se construire un réseau Une condition au fait de rechercher des amitiés, c'est

	l'apprentissage ?		<i>fait la même formation, on peut trouver un travail là où il travaille s'il cherche quelqu'un pour travailler.</i>	d'être ouvert aux rencontres
--	----------------------	--	--	------------------------------

3.8.3 Le codage sélectif, la transition vers la présentation des résultats

Le codage sélectif va permettre d'identifier les dimensions et propriétés qui éclairent au mieux notre phénomène et d'écarter celles qui décrivent un autre phénomène (Lejeune, 2019). Vu que, lors de notre recherche, il était difficile de repérer des propriétés et des dimensions qui évoquaient le vécu, nous n'avons pas dû énormément en écarter. Au contraire, lors d'un dernier entretien, cette sélection a permis de creuser certaines variabilités pour approfondir certaines conclusions.

Par exemple, nous avons exploré les difficultés liées à la langue. Nous avons observé comment la personne a parfois pu quand même passer outre cette difficulté et dans quels cas cette maîtrise partielle de la langue parlée en formation a été un plus gros frein.

3.8.4 Une schématisation qui s'articule au pluriel

L'analyse thématique requiert d'utiliser l'arbre thématique comme outil de conceptualisation. En revanche, la méthode par théorisation ancrée ne vise pas la détermination de catégories par rapport auxquelles on classerait différentes thématiques. On recourt généralement à une seule schématisation. En effet, isoler certaines parties peut empêcher d'avoir un regard dynamique sur le phénomène observé. Pour notre recherche, nous avons donc réalisé une seule schématisation (Annexe 3), mais pour faciliter la lisibilité du document, nous avons privilégié une présentation des résultats sous formes de parties de schématisation, en prenant appui sur les catégories représentées.

3.9 La parole, un outil pour prendre du recul

Pendant toute la recherche, nous avons marqué certaines pauses pour pouvoir discuter avec différentes personnes et dans différents lieux. Cela s'est produit lors de tables de

discussion, pendant le cours de recherche qualitative mené par Christophe Lejeune, lors de discussions avec des camarades, avec des amis et des membres de notre famille.

Comme le conseille Lejeune (2019) dans son manuel sur la méthode par théorisation ancrée, mais de manière moins formelle, nous avons régulièrement mis par écrit le fruit de ces discussions, tout en gardant en tête les différents ancrages, c'est-à-dire la source des preuves de nos interprétations (que ce soit dans la théorie ou sur le terrain).

Cette démarche a motivé certains changements tout au long de la recherche. Lorsque nous avons discuté et puis mis par écrit le ressenti par rapport à un entretien, de nouvelles notions ont parfois émergé, comme le montre un extrait concernant le déroulement de la recherche (Annexe 4).

Extrait du déroulement de la recherche

“Un autre moment clé de ma recherche était lors du troisième entretien. Je me suis retrouvée à aller interroger une personne de manière assez excentrée. J'ai fait une heure de bus, une heure de marche pour me rendre au centre où elle logeait, en portant mes affaires de la semaine. Et lors de cette marche, je râlais intérieurement en me disant que c'était vraiment loin, que c'était pénible. Mais c'est sur le chemin que j'ai pu vraiment comprendre certaines difficultés de pouvoir justement s'intégrer quand on est au milieu de la forêt, ce qui a donné lieu à d'autres questions lors de l'entretien (l'intégration et l'éloignement avec la population belge par exemple), et de me rendre compte que c'était aussi intéressant de ne pas rencontrer que des personnes qui habitent dans le centre, mais d'étendre ma recherche à des zones plus reculées, car ces personnes font face à d'autres difficultés. Marcher de manière générale me permettait, avant un entretien, de repenser aux questions que j'allais poser, de me refaire en tête les entretiens précédents, de faire des liens entre eux, et de me connecter d'une certaine façon aux personnes que j'allais rencontrer.”

4. Résultats

4.1 Explication des schématisations et la présentation des résultats

Afin de mieux faire comprendre les schématisations et de distinguer les relations entre les différents éléments, une explication de la légende est utile. Les flèches vertes définissent une liaison positive entre deux éléments. S'il n'y a pas de mot qui accompagne la flèche, c'est que la liaison signifie "*qui permet*". S'il y a d'autres mots marqués sur la flèche ou sur la ligne, ceux-ci remplacent le "*qui permet*". Ces flèches peuvent être dirigées et veulent donc dire que cette liaison ne va que dans un sens (élément A permet B, mais B ne permet pas spécialement A) ; lorsqu'il y a seulement une ligne, c'est que les deux éléments s'influencent mutuellement (l'élément A permet B et B permet A). Lorsqu'une flèche ou ligne est rouge, c'est que c'est une relation négative (c'est-à-dire que ça empêche, évite). Les flèches rouges plus larges sont là pour présenter les cas négatifs (les conditions ou situations qui font que la relation entre les deux éléments ne fonctionne pas dans tous les cas).

Lors de la présentation des résultats, des mots sont écrits **en gras**. Cela signifie qu'ils proviennent d'étiquettes et sont présents dans la schématisation. [000]

4.2 Introduction

Lorsqu'un primo-arrivant entame un module de formation sur la citoyenneté, qui est inclus dans son parcours d'intégration, on attend de lui qu'il s'engage en se conformant. Il apprend et change en étant accompagné par le formateur. Il doit dépasser les freins à l'engagement. La formation lui ouvre les portes pour s'insérer professionnellement et socialement afin de s'intégrer et elle donne du sens à son parcours, lui permettant de s'activer.

Lors des entretiens et de l'analyse de ceux-ci, nous avons remarqué que de nombreux sujets étaient évoqués. Même si ceux-ci semblent parfois ne pas directement concerner la formation en elle-même, nous avons trouvé pertinent de l'exprimer dans ces résultats car ils étaient indirectement liés à celle-ci. Nous avons donc privilégié une vision plus systémique de la problématique, la formation s'inscrivant dans un dispositif plus large présent autour du demandeur d'asile. Le contexte dans lequel s'inscrit la formation influence le contenu de celle-ci et sa perception.

4.3 S'engager en se conformant

4.3.1 Conceptualisation

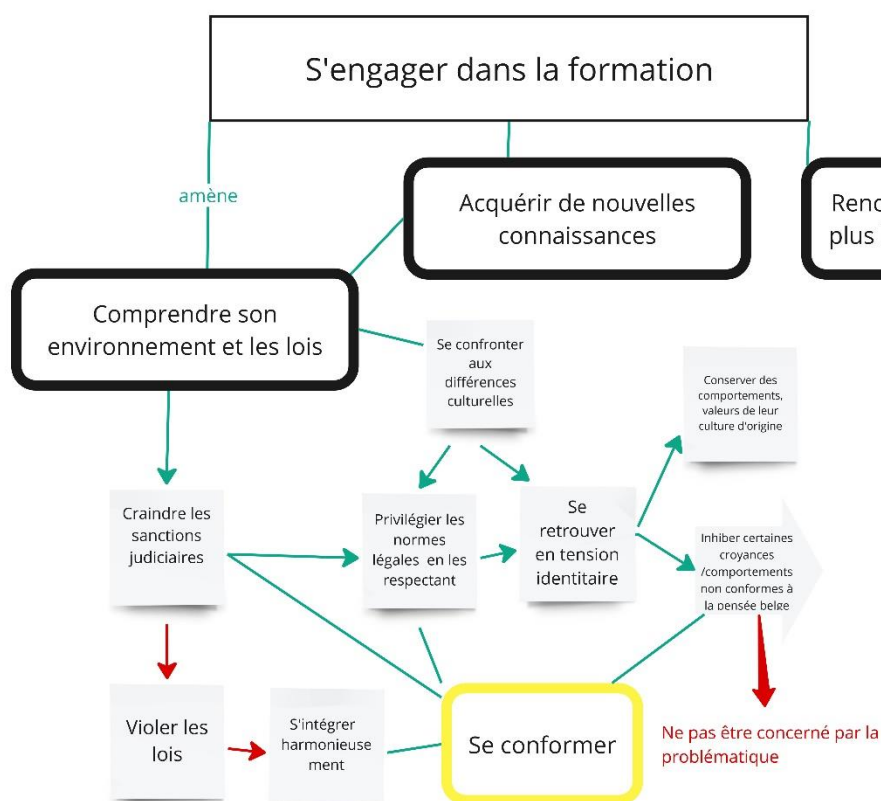


Tableau 3. *Se conformer*

4.3.2 Narration

Nous avons exploré les processus qui incitent les demandeurs d'asile à s'engager dans la formation sur la citoyenneté, une partie intégrante du parcours d'intégration auquel ils sont tenus de participer. Nous avons identifié trois motivations principales : a) rencontrer des individus plus avancés dans leur démarche de demande d'asile, b) acquérir de nouvelles connaissances, c) comprendre leur environnement.

D'abord, **rencontrer lors de la formation des individus plus avancés dans leur démarche** de demande d'asile permet de se projeter et de se rassurer par rapport à sa propre demande, mais également de comprendre l'importance de la formation. En effet, les participants sont confrontés à des personnes qui ne sont pas obligées de faire la formation parce

qu'elles ont déjà obtenu leur titre de séjour, mais qui ont choisi de la réaliser au lieu de par exemple travailler. Cela montre aux autres participants que la formation a de l'importance.

Par ailleurs, la possibilité **d'acquérir de nouvelles connaissances** pousse les participants à la formation à s'engager dans celle-ci. En effet, être curieux, aimer apprendre, faire des liens, des comparaisons, tout cela amène les participants à s'intéresser au contenu de la formation.

Enfin, en saisissant leur environnement, les participants comprennent comment éviter de **violier les lois belges** et que cela **facilite leur intégration** dans la société du pays d'accueil. Ils prennent conscience des risques associés à la violation des normes belges, tels que l'incarcération, les amendes ou le rejet de leur demande d'asile. Cela réoriente leur perception en matière de hiérarchisation des normes. Nous parlons de *violier* les lois et non de les *enfreindre* car les participants au module de citoyenneté évoquent des mots très durs comme commettre des crimes pour parler par exemple du fait de frauder dans le bus. Nous avons donc choisi l'expression *violier les lois* afin de souligner une violence à laquelle ils font face et coller au plus près au sentiment d'angoisse exprimé par les intervenants.

En revanche, cette source d'inquiétude par rapport aux lois et aux sanctions est moins présente lorsque la procédure est finie, quand la personne s'est préalablement beaucoup renseignée sur la procédure d'asile ou quand la personne est confiante quant à son issue.

“Et même quand quelqu'un disait qu'il était entré dans un bus sans payer le ticket, mais c'est tellement dangereux. Mais après la formation, il nous a dit qu'après 5 ans, quand quelqu'un veut demander la nationalité, il nous a dit que c'est un crime, un crime social. C'est dangereux, il nous a dit que même ça pouvait empêcher une personne à avoir la nationalité. Oui, c'est vraiment très important de faire la formation afin d'éviter les dégâts.”
(Jean, entretien 2, verbatim 46)

Les participants à la formation adoptent ainsi une nouvelle attitude envers les lois et **accordent la priorité aux normes légales du pays d'accueil plutôt qu'aux normes sociales** de leur pays d'origine. De plus, si eux ou leurs proches ont l'habitude d'adopter certains comportements tolérés dans leur pays d'origine mais interdits en Belgique, les nouveaux arrivants ayant suivi la formation sur la citoyenneté modifient leur façon d'agir. Par exemple, un mari demande à sa femme de ne plus frapper leur enfant en cas de dispute ou certains font attention aux paroles qu'ils disent par rapport à l'homosexualité.

« *S'il arrivait de regrouper ma famille, de faire le regroupement familial, je dois lui dire qu'elle ne doit plus toucher les enfants car je sais que mon épouse le fait, qu'elle frappe. (...) J'aurais laissé continuer comme elle faisait avant. Ah oui, mais après, avec la formation, j'ai entendu que c'était dangereux.* (Jean, entretien 2, verbatim 12-14)

Au-delà des normes, ils s'adaptent également aux différences culturelles, que ce soient des changements alimentaires en mangeant plus de frites, ou bien sur le plan professionnel. En effet, parfois, ils découvrent des spécificités du cadre professionnel belge, comme la nécessité de justifier son absence pour maladie mais également la pénibilité du travail à effectuer qui est parfois plus perceptible en Belgique.

Notons que se retrouver en tension identitaire en raison des différences entre les normes, valeurs et comportements de leur pays d'origine et ceux de leur pays d'accueil pousse des participants à la formation à **inhiber certains aspects de leur culture d'origine** (tels que l'homophobie ou la conception d'une famille élargie plutôt que nucléaire) afin d'éviter les jugements, de se sentir intégrés et de **se conformer** à ce qu'ils estiment être attendu. Cependant, ils ne renoncent pas entièrement à leur culture d'origine ; ils **conservent** par exemple certaines façons de communiquer avec des personnes de culture similaire (par exemple en utilisant l'expression *ma sœur* pour désigner des femmes et *maman* pour s'adresser à des tantes ou des amies) ainsi que certains principes tels que le respect, l'hospitalité, la cohabitation pacifique et le maintien des personnes âgées à domicile plutôt que de les placer dans des établissements spécialisés.

Des comportements quotidiens sont plus simples à changer pour certains d'entre eux, comme céder sa place à des personnes âgées ou le tri de leurs déchets, par rapport à la prise en compte de valeurs qui sont plus ancrées dans des schémas de pensée complexes (l'acceptation de l'homosexualité, la non-violence envers les enfants). En ce qui concerne les éléments de leur culture qu'ils refusent d'abandonner, comme une forme particulière de respect ou la cohabitation pacifique, ce sont des comportements et des valeurs qui ne les mettent toutefois pas en conflit avec la société belge, car cela correspond à ce qu'elle tolère.

« *Ce que je vais garder c'est le respect, comme on vit en Belgique. Comme tu es là, je vais t'appeler madame, si tu es ma petite sœur, je vais t'appeler petite sœur, ici ça ne se fait*

pas. (...). Mais chez nous en Afrique c'est comme ça, ça je ne vais pas abandonner ma culture. » (Laura, entretien 3, verbatim 87).

Il y a également l'envie, pour les croyants, de garder une part de leur identité et de leurs convictions religieuses. Ainsi, certains manifestent ces dernières en portant un signe distinctif de leur religion, comme le port du voile. Mais les personnes concernées que nous avons interrogées **se conforment** aussi aux règles belges, plus strictes que dans leur pays d'origine, en acceptant que l'on ne porte pas le voile à l'école ou dans certains lieux publics. Elles se conforment à cela car, selon elles, ce sont elles qui ont choisi de venir en Belgique et elles considèrent que c'est à elles de faire des concessions et de respecter le fonctionnement belge.

“Oui, par exemple, si je sais que, moi je sais qu'on est dans un pays là où par exemple y'a des lieux où on n'accepte pas les voiles, des signes des religions, je me dis que c'est moi qui veux y aller donc je serai obligée de faire un sacrifice. Pour me sacrifier quoi même si c'est un petit moment, après je pourrai remettre mon voile.” (Mariem, entretien 6, verbatim 9)

Cependant, des personnes interrogées ne veulent pas modifier leurs croyances par rapport à certains sujets comme l'homosexualité, en particulier quand ce n'est pas une thématique qui les touche personnellement. Elles ont grandi avec une autre conception sur la question et elles ne voient pas pourquoi elles devraient modifier ces croyances. Par exemple, certaines voient l'homosexualité comme une déviance, même si elles respectent la législation belge et vont veiller à ne pas commettre de délits (comme insulter ou frapper une personne homosexuelle).

“ Pourquoi rien n'a changé ? C'est peut-être à cause de à cause de mon âge (...). Cette histoire d'homosexualité, cette question je ne pense même pas ça ne m'intéresse pas et puis ça n'a, ça ne me touche pas. Simplement j'ai l'idée chez moi que l'homosexualité pour moi je pense que c'est une sorte de déviation. Mais je ne condamne pas ça.” (Paul, entretien 5, verbatim 70)

« (...) moi je me demande mais pourquoi ils veulent rester comme ça, pour moi c'est pas normal, c'est pas normal. Mais la loi je dois respecter, je dois respecter.” (Adam, entretien 4, verbatim 157)

En revanche, trois éléments permettent de réduire certaines tensions identitaires : a) le fait qu'il y ait des points communs entre la culture d'origine et la culture belge, b) avoir grandi

avec une éducation “européenne”, c) adopter avant d'arriver en Belgique des valeurs qui y sont présentes et qui diffèrent de celles du pays d'origine.

Par exemple, partager la même culture religieuse que celle de la majorité des Belges, en l'occurrence la culture chrétienne, célébrer les mêmes fêtes liées à celle-ci et en discuter pendant la formation, cela concourt à se sentir rassuré quant à son identité. Avoir grandi dans un pays anciennement colonisé permet aussi d'être éduqué avec des valeurs et normes relativement semblables à ceux de la métropole, car les demandeurs d'asile pour qui c'est le cas ont eu une éducation à l'euro-péenne avec des professeurs belges, utilisant des méthodologies pédagogiques proches de celles appliquées en Belgique. Faire ses études en Europe facilite également l'adoption de normes occidentales, car on bénéficie alors d'une éducation européenne et on ne ressent dès lors pas ou peu de choc culturel. Enfin, avoir des valeurs au préalable différentes de celles de son pays natal mais communes à la Belgique, telles que l'acceptation dans leur schéma de pensée de l'homosexualité, de l'avortement ou des familles nucléaires, permet à certains de **ne pas** devoir **inhiber** ces valeurs en Belgique. Au contraire, l'individu se sent libéré car il ne doit plus cacher ce qu'il pense, comme c'était le cas dans son pays natal.

“Oui, les règles sur la religion, on nous en a parlé de la religion. Donc, tu as vu, moi, je suis chrétien. Moi j'étais très fier de cela quand même.” (Chris, entretien 1, verbatim 6)

“ J'étais tenue par des, des, des pères blancs, des Belges. Et spécialement des flamands. Alors je crois que il y a une, une grande, et grande ressemblance vraiment dans tout ce qu'on fait même, même, vous savez, même au niveau de de la méthodologie”. (Paul, entretien 5, verbatim 28)

Même si devoir mieux comprendre son nouvel environnement engendre parfois des tensions identitaires, découvrir le système belge motive les personnes que nous avons interrogées. Cela leur apporte des connaissances pratiques pour la vie quotidienne, comme savoir qui assume la responsabilité en cas de problèmes avec le logement (dégâts des eaux, panne de chaudière, etc.), la gestion des contrats de location ou encore le tri des déchets. Et acquérir des connaissances théoriques sur la Belgique, comme certaines particularités de sa géographie et de son histoire, permet aux participants de se sentir impliqués dans leur formation et de s'intégrer parmi la population belge.

4.4 Apprendre et changer en étant accompagné

4.4.1 Conceptualisation

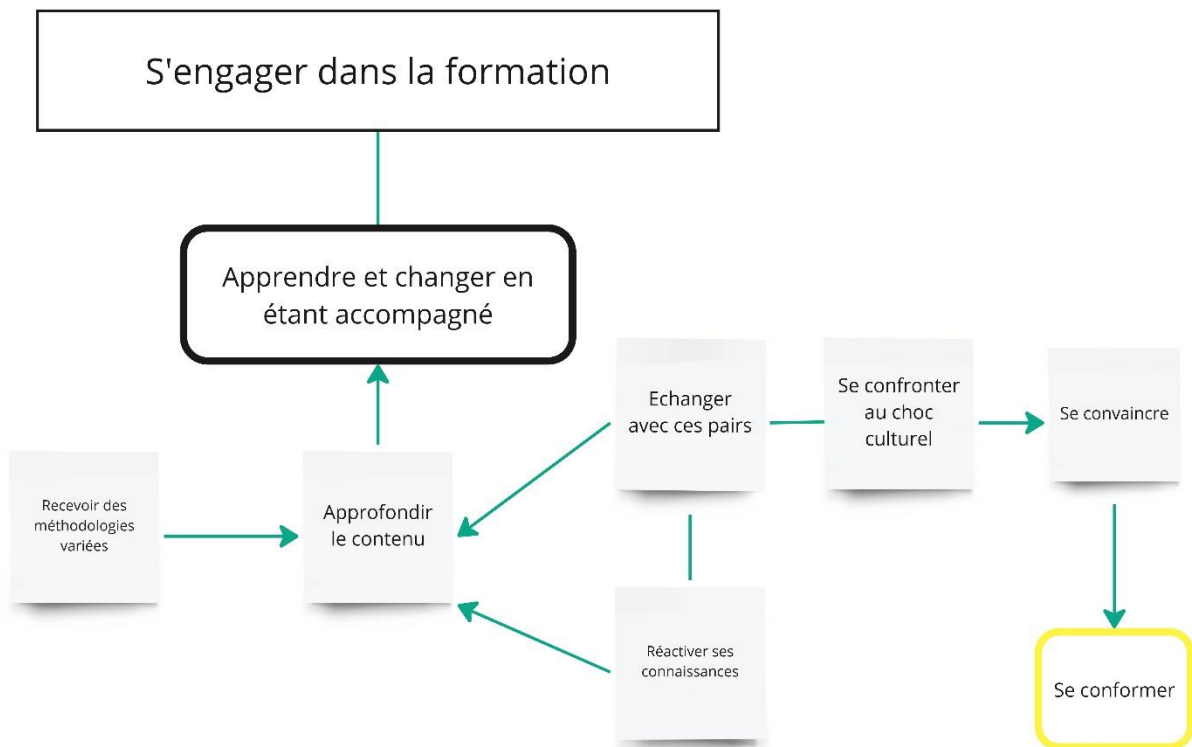


Tableau 4. *Se conformer*

4.4.2 Narration

Ensuite, nous nous sommes penchés sur les méthodologies qui accompagnent les nouveaux apprentissages.

Tout d'abord, être encadré lors de la formation par des professionnels est un élément qu'apprécient les participants, car, selon eux, ceux-ci arrivent à détecter ce dont le groupe a besoin et prennent en compte les dispositions préalables des participants.

Trois processus donnent l'occasion d'approfondir la compréhension du contenu : a) **varier les méthodes d'apprentissage**, b) **réactiver des connaissances** et c) **échanger avec les pairs**. Par méthodes d'apprentissage variées, nous voulons dire que le formateur opère différents choix afin de produire des effets sur le plan de l'apprentissage, sur le plan de la

motivation, des dynamiques sociales, relationnelles et identitaires. Les formateurs donnent de nombreux exemples, dont des exemples imagés ou sous formes d'histoire, ce qui permet aux participants de mieux retenir. Ils veillent également à varier les approches, travaillant avec les formés soit individuellement, soit en petits groupes, soit avec l'ensemble du groupe. Les formateurs organisent aussi des sorties comme une visite d'une ville ou d'une entreprise. Cela permet aux participants de découvrir ce qui se passe en dehors du lieu de formation.

De plus, réactiver les connaissances acquises lors de la séance précédente en début de session aide les participants à se remémorer les concepts étudiés et à les assimiler.

Enfin, échanger avec les pairs permettent à ceux qui ont assimilé les apprentissages de faire comprendre aux autres comment ils ont perçu ces derniers, mais aussi de **mettre en lumière des différences culturelles** ainsi que des conflits cognitifs. Ce fut le cas lors d'un débat sur l'avortement lors duquel il est apparu que la législation relative à l'interruption volontaire de grossesse et son acceptation sont différentes en fonction de la culture à laquelle chacun est attaché.

En exposant leurs idées, les participants à la formation débattent, tentent de **convaincre** et ont généralement tendance à **se conformer** à la norme belge, que ce soit par conviction ou par résignation. En effet, il arrive qu'ils arrêtent de débattre car les personnes concernées par des points de vue divergents ne veulent pas voir évoluer leur position et finalement, ils se sentent obligés de se conformer à la position belge mais sans nécessairement l'intégrer.

« Oui, oui, ça apportait beaucoup de choses parce que les discussions entre nous, il y a certains qui peuvent comprendre mieux que moi et moi je peux comprendre mieux que l'autre et c'est comme ça qu'on s'associait pour faire ça. » (Chris, entretien 1, verbatim 93)

« Oui, oui, à la fin, ça a été bien, donc les normes juridiques priment à nos normes culturelles de nos pays. » (Jean, entretien 2, verbatim 100)

« On laisse tomber, on laisse tomber. Si nous sommes pas tous d'accord, on laisse tomber. » (Laura, entretien 3, verbatim 260)

Adapter son langage en fonction du public et en l'occurrence, dans le cadre de cette formation, adopter un discours terre à terre et apporter une touche d'humour contribuent aussi à rendre le contenu accrocheur et à ne pas ennuyer les participants à la formation.

Le fait que le formateur puisse poser un cadre permet aux participants d'oser s'exprimer sans être jugés. En effet, quand ils pourraient se sentir stigmatisés parce qu'ils ont une opinion divergente de la majorité des membres du groupe, la présence de règles précises, comme le fait de ne pas interrompre les autres, et les interventions du formateur qui veille à préserver l'écoute de l'avis de la personne qui parle, contribuent à faciliter le débat et l'apprentissage.

"(...) Elle a mis en place des règles, je dirais, de telle sorte que chaque personne va se sentir à l'aise. De telle sorte que personne ne pas être exclue parfois des débats(...)." (Mariem, entretien 6, verbatim 117)

4.5 Dépasser les freins à l'engagement

4.5.1 Conceptualisation

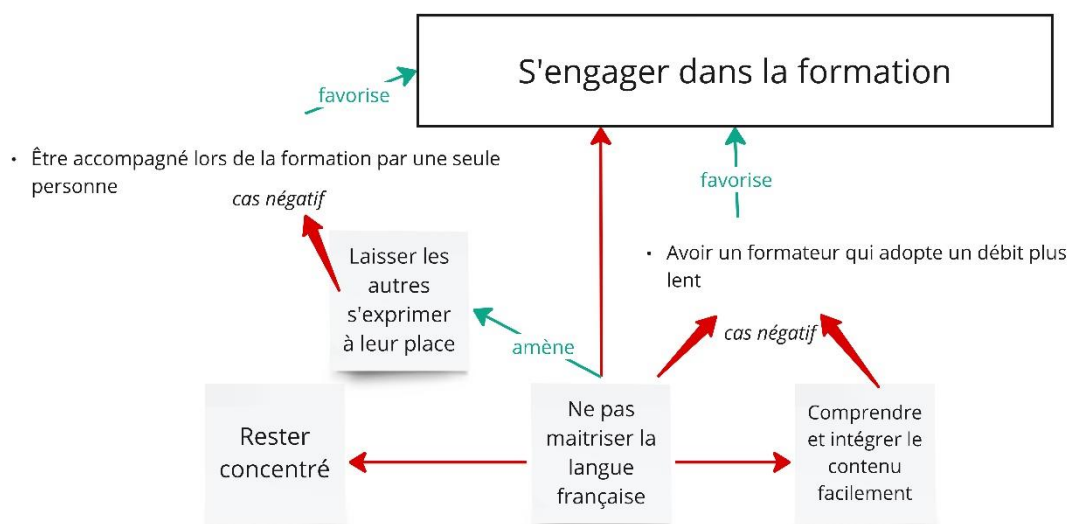


Tableau 5. Dépasser les freins à l'engagement

4.5.2 Narration

Quand un demandeur d'asile s'engage dans la formation sur la citoyenneté, on attend de lui qu'il dépasse certains freins à l'engagement, notamment ceux liés à la langue. En effet, tous

les participants ne maîtrisent pas la langue de manière égale. Cette différence de maîtrise entraîne des difficultés de compréhension ainsi qu'une sensation accrue de fatigue. Rester concentré pendant une longue durée et assimiler de nombreuses nouvelles connaissances dans une langue qui n'est pas la vôtre, cela demande beaucoup d'énergie. Un débit plus lent du formateur permet aux apprenants d'avoir le temps de saisir et de traiter les informations, ce qui impose de passer par plusieurs étapes : traduire mentalement l'information, la comprendre, réfléchir à son contenu, formuler sa pensée pour réagir et la traduire.

Le manque de maîtrise de la langue pousse également à **laisser les autres prendre la parole sans donner son avis**, en particulier lorsqu'il s'agit de rapporter devant toute la classe ce qui a été dit en petit groupe. En effet, c'est plus facile pour ceux qui éprouvent des difficultés à **s'exprimer de le faire face à peu de personnes** plutôt que de synthétiser des propos de participants. Cependant, le fait de travailler avec des groupes composés d'individus ne maîtrisant pas parfaitement la langue encourage chacun à ne pas se sentir seul dans sa difficulté langagière et à progressivement oser plus souvent prendre la parole, sans se sentir jugé.

“Il y a une personne qui parle mieux que moi. Je sais pas, les jeunes Africaines. Elles parlent mieux que nous, j’ai toujours dit : “Parle, toi”, après, quand on doit expliquer ce que le groupe a fait. Mais c’est pas volontaire... On donne notre, comment tu dis, notre droit à parler à cette personne car on est gêné, on pense que c’est pas facile pour nous d’expliquer et c’est normal. (...) (Elisa, entretien 7, verbatim 17)

Un autre facteur qui aide les demandeurs d’asile ayant moins d'aisance en français est le fait d'être accompagné par une personne de confiance. Par exemple, même si les intervenants de la formation changent, ils ne sont pas très nombreux et chaque formateur devient peu à peu une sorte de repère rassurant, qui s’adapte au niveau de langue de chacun. Les participants qui osent s'exprimer en français ont besoin de se sentir soutenus par le formateur et de savoir que celui-ci accueille leur parole avec la même considération que ceux qui s'expriment mieux en français.

4.6 S'insérer professionnellement et socialement pour s'intégrer

4.6.1 Conceptualisation

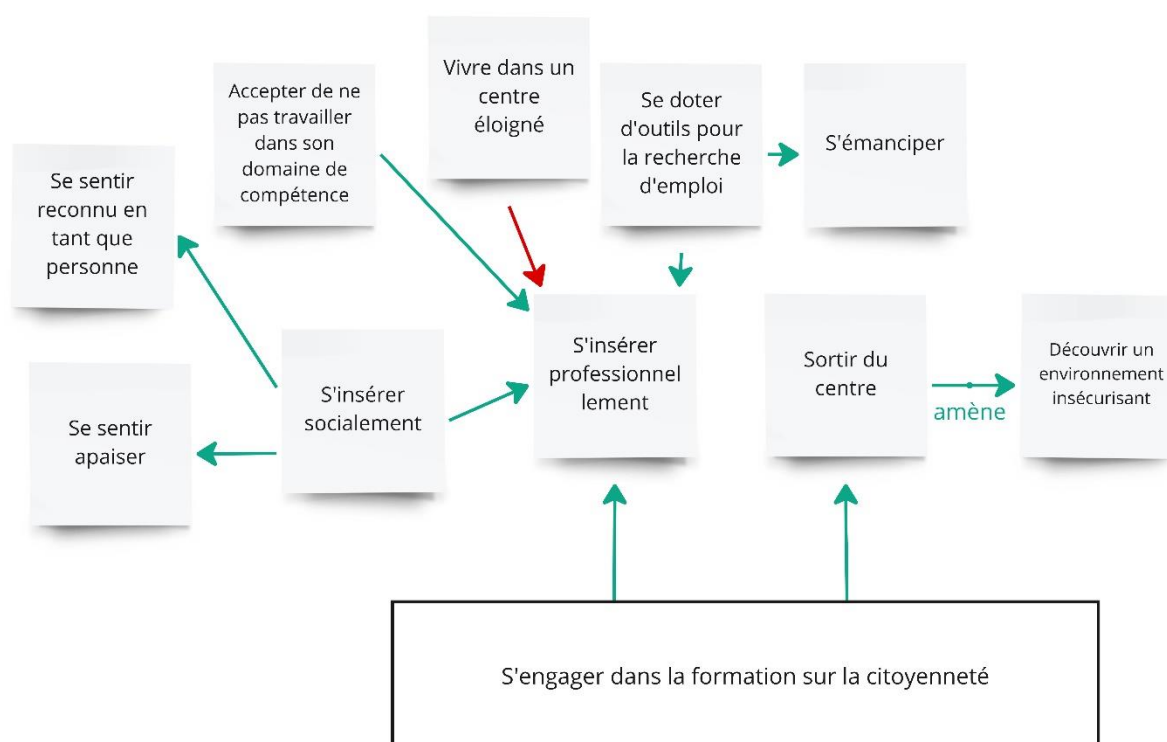


Tableau 6. *S'insérer professionnellement et socialement pour s'intégrer*

4.6.2 Narration

La formation permet également aux participants de quitter le centre, pour ceux dont la formation n'est pas dispensée sur place. **Sortir**, bien que cela puisse **susciter une certaine insécurité**, offre l'occasion de mettre en pratique certaines notions acquises, telles que l'utilisation des transports en commun et la socialisation. En effet, le centre étant parfois éloigné de la ville ou offrant tous les services nécessaires aux résidents sur place (soins médicaux, logement, nourriture), il arrive ces derniers y passent tout leur temps. Mais lorsque la formation se déroule à l'extérieur, ils sont contraints de sortir de cet environnement et doivent faire face aux défis liés à l'utilisation des transports en commun, tels que savoir quand descendre, comment le faire ou demander son chemin.

La formation sur la citoyenneté donne la possibilité de **se doter d'outils pour la recherche d'emploi ou d'études**, ce qui est crucial pour les participants. Elle permet de mieux comprendre les différentes aides possibles et les démarches nécessaires, telles que se rendre au Forem, rédiger une lettre de motivation, un curriculum vitae et obtenir le CESS en tant que

candidat libre. Avoir suivi cette formation évite également que certains emplois leur soient refusés.

Toutefois, si le centre se situe dans une zone éloignée, même avec l'amélioration du CV et des compétences obtenues à la suite de la socialisation assurée par la formation, la distance géographique peut devenir un obstacle à l'accès à l'emploi et susciter une certaine anxiété.

Par ailleurs, la formation incite à **accepter de ne pas travailler dans son domaine de compétence**. En effet, les participants sont amenés à comprendre que la recherche d'emploi est complexe, que leurs diplômes ne sont pas toujours reconnus en Belgique et qu'ils doivent donc accepter les offres qui leur sont faites. En outre, la découverte de leurs droits dans le domaine professionnel mais également en matière de santé et de logement va amener les demandeurs d'asile à **s'émanciper**, car ils savent désormais ce qui est réglementé, les aides possibles et les formations adaptées à leur projet.

« Si on fait les emails pour les agences d'intérim, si vous donnez l'adresse de Genoir, non, non, non. C'est loin, il y a pas de travail pour vous. » (Laura, entretien 3, verbatim 176)

« J'avais pas assez de formation, pour le moment, je suis suffisamment outillé après la formation. Je sais où m'adresser et je vais m'y rendre pas plus tard que mercredi. J'ai déjà fait le choix d'un métier quelconque. » (Jean, entretien 2, verbatim 78)

Nouer des liens sociaux facilite l'insertion. Or, la participation à la formation implique la rencontre de personnes au départ inconnues. Certes, le format de la formation est assez court (dix jours), ce qui peut compromettre la création d'amitiés durables. Mais si le participant s'ouvre aux autres, il va en arriver à échanger avec certains en dehors de la formation, voire à nouer des amitiés. Garder des contacts en dehors de la formation avec d'autres participants permet de **s'apaiser**, notamment par rapport à un quotidien difficile, marqué par l'éloignement de la famille ou les procédures administratives. Rencontrer des personnes qui sont dans le même et qu'ils peuvent recroiser quotidiennement facilite non seulement le fait de nouer des relations durables, mais contribue également à **se sentir reconnu en tant que personne**.

« (.. .) Elle m'appelle aujourd'hui, chaque matin, elle me demande mon ressenti : « tu as dormi très bien ? Comment ça va ? ». Tu as vu ? C'est à travers la formation que j'ai connu certaines personnes. » (Chris, entretien 1, verbatim 116)

Ces liens sociaux se créent au fur et à mesure de la formation et sont facilités par l'**échange d'idées** lors de débats ou de travaux en petits groupes. De plus, connaître préalablement certaines notions liées au fonctionnement de la Belgique et de son histoire donne l'occasion à ceux qui n'osaient pas prendre la parole de s'exprimer pour partager leur savoir lors de petits jeux. C'est notamment le cas lors d'un quizz concernant la connaissance générale de la Belgique. Des participants peuvent à cette occasion donner des réponses à leur groupe et ainsi se sentir valorisés.

“Oui parce que ce jour-là, je me rappelle, on faisait des jeux. J'étais celle qui avait plus de points. On avait des groupes mais les groupes, eux, ils savaient pas trop. C'est moi qui les dirigeais (...) Oui, ça m'a fait plaisir. Parce que les autres, c'est des grandes personnes. C'étaient des étrangères, eux ils savaient pas.” (Elisa, entretien 7, verbatim 32,36).

L'objectif premier de la plupart des participants à la formation est d'acquérir des connaissances et non de vouloir connaître les autres. Rester concentré sur l'apprentissage amène cependant certains à trouver un sens à discuter avec les autres, car ils se disent que constituer un réseau pourrait **faciliter l'obtention d'un emploi à l'avenir**. Par exemple, un demandeur d'asile qui a suivi la formation et qui a un emploi pourrait proposer la candidature d'une autre personne avec qui il a suivi cette formation.

« (...) Quand on fait la formation aide-soignante, si on embauche un ami avec qui vous avez fait la même formation, on peut trouver un travail là où il travaille s'il cherche quelqu'un pour travailler.” (Laura, entretien 3, verbatim 244)

De plus, afin d'arriver à s'intégrer, les demandeurs d'asile souhaitent en général vivre comme les Belges. La rencontre d'autres personnes en formation facilite l'intégration car ça leur permet notamment d'apprendre certains gestes de courtoisie et d'échanger à propos de ce qui est bien vu ou non par les Belges, comme la manière de recevoir quelqu'un chez soi ou de saluer l'autre.

En effet, des participants comprennent que l'intégration passe également par des gestes simples, comme dire bonjour à quelqu'un. Ainsi, lorsque le formateur salue et prend des nouvelles des apprenants, ceux-ci se rendent compte qu'ils se sentent reconnus et se disent que c'est une forme d'intégration.

“Mais la vie, même le contact vous, vous apprend. Oui. Parce que par exemple, il y a des choses de, de courtoisie, de, quoi. Vous rencontrez quelqu'un quand vous êtes un homme poli, un homme éduqué, il faut saluer quelqu'un. Vous savez, on ne nous a jamais appris à, à saluer. Pendant le cours, on nous a jamais dit ça. Mais le contact déjà qu'on fait avec les, les gens...” (Paul, entretien 5, verbatim 91)

Enfin, certains mécanismes au départ inconscients amènent des participants à une forme particulière d'intégration. C'est le cas quand ils se sentent poussés à accélérer leur pas étant donné que dans la rue, les Occidentaux marchent plus en général rapidement qu'eux. Dès lors, ils adaptent naturellement leur démarche.

4.7 S'activer pour se sentir utile

La formation, en plus de fournir un chemin vers l'intégration, offre un espace permettant aux demandeurs d'asile de rompre avec une routine qui leur offre peu de possibilités d'action, ce qui est source de frustration. Ne pas pouvoir travailler ou poursuivre des études les amène à chercher des lieux où ils peuvent **être actifs**. Ils apprécient se lever le matin avec un but précis et se sentir utiles dans la société. La formation sur la citoyenneté répond à ce besoin. De plus, elle permet de **se projeter** dans un avenir professionnel en faisant découvrir les différentes formations possibles et en montrant des exemples de personnes qui ont réussi à obtenir la nationalité.

“Donc, du coup, je restais seule, je n'avais rien à faire. Tout le temps je partais. Je cherchais des formations par ci, des formations par là. Parce que j'aime pas rester sans rien faire. Donc, du, après, il y a eu la formation de citoyenneté (Mariem, entretien 6, verbatim 2)

4.8 Appliquer les savoirs appris et transmettre les notions apprises

En dehors de la formation, les apprenants mettent en pratique certains éléments appris lors de la formation comme la réduction de la consommation d'énergie ou la recherche d'un travail au Forem.

En outre, si les participants apprécient s'échanger des informations lors de la formation, certains éprouvent aussi le désir de transmettre ce qu'ils ont appris à leurs proches. Par exemple, en découvrant le tri des déchets, ils peuvent ensuite montrer à leur famille comment trier

correctement. Partager ces compétences suscite une fierté d'avoir acquis des connaissances supplémentaires grâce à la formation.

4.9 Se sentir citoyen belge ?

Quand un participant à la formation se rend compte qu'il a acquis beaucoup de connaissances, que ce soit sur l'histoire de la Belgique, ses us et coutumes ou les droits et les devoirs de chacun, et qu'il va bénéficier des mêmes droits que ceux des citoyens belges, comme avoir la possibilité d'obtenir un contrat de travail ou être couvert par la mutuelle, il a tendance à se sentir proche des citoyens belges.

Cependant, avoir les mêmes droits et devoirs que les Belges ne suffit pas pour se considérer vraiment comme ce type de citoyen. En effet, un demandeur d'asile a forgé son identité dans une certaine culture et en général ne veut pas totalement changer celle-ci. Comme dit précédemment, il tient à respecter certaines valeurs, à conserver son appartenance religieuse et à adopter des comportements propres à son pays d'origine, ce qui fait qu'il se sent toujours comme un étranger.

“Même, je ne pense pas que vous pouvez, que moi je peux me sentir comme un citoyen belge. Il y a quelque chose qui est resté du pays. (...) Je peux avoir les mêmes avantages qu'ont les citoyens belges, je peux même jouir des mêmes droits, mais vous savez, quand vous êtes étrangers à un pays, il y a quand même quelque chose d'étranger qui reste et qui vous accompagne, honnêtement.” (Paul, entretien 5, verbatim 20)

5. Discussion

Dans cette partie, nous allons analyser les résultats à la lumière de quelques concepts théoriques tels que l'engagement, le changement lié à la formation, la notion d'intégration et de citoyenneté.

5.1 L'engagement

Malgré le côté obligatoire de la formation, de nombreux participants aux modules ont cité des motifs d'engagement liés à des projets et des aspirations personnels, comme avoir une meilleure connaissance de la Belgique, pouvoir être en action, rencontrer de nouvelles personnes ou encore s'intégrer plus facilement. Nous pouvons donc distinguer différentes formes d'engagement. Certaines motivations sont plutôt d'ordre extrinsèque (liées à leur environnement) comme la volonté de s'intégrer et de rencontrer des personnes, d'autres sont davantage intrinsèques (liées à leur for intérieur) (Micheaux, 2021) comme le désir d'acquérir des connaissances sur la Belgique.

Notons que ces deux sources de motivation (intrinsèques et extrinsèques) peuvent être liées. Ainsi, mieux connaître la Belgique permet de mieux s'intégrer, puisque l'intégration est facilitée par une meilleure connaissance des règles, des devoirs et aides mis en place en Belgique.

Comme la mise au carré présentée par Faulx nous l'avait suggéré, nous remarquons que cette corrélation entre une obligation de participation et un manque d'aspiration et d'engagement à la formation ne se confirme pas et qu'il est plus intéressant de se demander si les participants sont venus en formation avec un projet ou non. Celui-ci peut être déjà conscientisé avant même de participer à la formation, mais peut également naître de façon progressive lors de la formation, notamment grâce aux discussions. Il s'agit dans ce cas d'un processus (Kaddouri, 2011), ce qui est illustré par les témoignages de personnes interrogées qui ont donné un sens à leur participation en amont ou pendant la formation.

Il y a également quelques freins à l'engagement qui peuvent se dégager, comme les tensions identitaires. Dans le cas présent, et peut-être à cause du contexte dans lequel la formation s'inscrit, même si les participants ressentaient par moments certaines tensions, ceux-ci disent les avoir surmontées et être restés actifs lors de la formation : ils débattaient, tentaient de convaincre. En revanche, le manque de maîtrise de la langue française a parfois amené à un

certain désengagement, le participant laissant alors les autres parler à sa place et ne donnant pas son avis.

5.2 Le changement

La formation a pour vocation de provoquer des changements, que ce soient des schémas de pensée, de l'environnement et parfois même sur le plan identitaire (Barbier, 2006). Les participants ont rapporté avoir modifié certaines de leurs attitudes et croyances à la suite des apprentissages réalisés lors de la formation. Pour certains, ce changement est présenté comme durable, bien qu'il soit difficile de le certifier en raison du manque de recul lors des entretiens et de la formation elle-même.

Comme mentionné précédemment, le changement peut aussi prendre une dimension identitaire. Grâce aux apprentissages, notre vision du monde peut évoluer (Perrenoud, 2004). Certes, quand l'évocation de certaines thématiques provoque un trop grand conflit cognitif, les participants se conforment à la norme belge, respectent la loi et évitent toute discrimination, mais ils ne changent pas réellement leurs convictions profondes. Toutefois, nous avons pu observer une amorce de changement sur des thématiques telles que le bien-être des enfants, la tolérance envers l'avortement, l'homosexualité et les relations avec autrui (notamment vivre dans une famille nucléaire plutôt que dans une famille élargie).

Comme tout changement, cela demande du temps et de l'accompagnement. Pour expliciter cela, nous allons présenter le croisement entre la synthèse que nous avons réalisée lors de la revue de la littérature, reprenant le modèle des trois étapes du changement et les six portes d'entrées du changement (Lewin, 1947), et les résultats obtenus lors de nos entretiens.

Lors de la première phase, le "dégel" (unfreeze), certaines réticences peuvent apparaître, comme évoqué dans nos résultats. Certains participants se braquaient et ne comprenaient pas les différences entre certaines de leurs convictions avec ce qui est préconisé en Belgique. Afin de contrer ces réticences aux changements, les formateurs ont utilisé différentes portes d'entrées du changement.

Tout d'abord, le formateur a joué sur le domaine de la cognition, et plus particulièrement sur les portes d'entrées de la perception, des concepts, croyances et celle des valeurs. En effet, les premiers modules amènent des connaissances sur la Belgique mais permettent aussi de mettre à plat les différentes croyances des participants et de découvrir ce qui diffère et ce qui

est commun avec la Belgique. Le formateur évoque également certains exemples qui travaillent la réflexivité et remet en question les valeurs que l'on a et les valeurs des autres. En expliquant la façon de vivre en Belgique, il ouvre également l'apprenant à adopter une nouvelle perception du monde.

Lors de cette première phase, pour accompagner le changement, le formateur recourt à des exercices individuels, mais également de groupe, ce qui est une autre porte d'entrée du changement. Organiser des exercices réalisés en groupe facilite le débat et nourrit la réflexion autour des conflits cognitifs qui surgissent lors de la formation.

Lors de la seconde phase "*change*", de nouveaux comportements et postures apparaissent. Les portes de changement qui peuvent être activées par le formateur peuvent être le contrôle de l'action (par exemple en verbalisant les étapes à mettre en place pour prendre le bus, ou encore les nouveaux comportements à adopter en famille). Lors de cette phase, les apprenants peuvent rencontrer certaines difficultés à abandonner certaines particularités de leur culture. Comme décrit lors des résultats, le formateur doit rassurer les apprenants. Il souligne les éléments qui ne changent pas, les valeurs ou les comportements communs entre les deux cultures (les fêtes religieuses, le système scolaire...) et ne juge pas les participants même si ceux-ci ont des avis divergents par rapport à la norme. Dans la lignée de la phase précédente, le formateur va continuer à renforcer les nouvelles valeurs et normes en jouant notamment sur le groupe grâce à des discussions de groupe afin de passer d'un système où les normes sociales primaient à un système où ce sont les normes légales qui ont la priorité.

Lors de la troisième phase "*refreeze*", un nouvel état d'équilibre se crée en consolidant les nouvelles valeurs, perceptions, comportements, postures. Le formateur va utiliser différentes portes d'entrée du changement, notamment celle de l'action et plus précisément celle des aptitudes motrices. Par exemple, il réalise avec les formés une visite d'entreprise ou de la ville. Par ailleurs, il met également en avant les nouveaux comportements adoptés par les participants (comme le tri des déchets, le fait de céder la place dans les transports, les économies d'énergie). Comme dit précédemment, les participants intègrent ce nouveau système de valeurs et normes dans leur schéma de pensée ou du moins agissent en le respectant.

Le groupe peut être aussi un levier lors des débats afin d'amener chaque participant à adopter la norme du groupe qui correspond de plus en plus à la norme belge.

L'explication des derniers modules permet aussi de se projeter et de disposer des outils permettant de s'insérer. A ce moment-là, c'est la porte d'entrée du changement de la connaissance et des concepts qui intervient.

Avec un peu recul, nous constatons que l'engagement est bien la résultante de forces affectives, motivationnelles et cognitives (Brault-Labbé & Dubé, 2009). En effet, les personnes interrogées soulignent combien elles ont éprouvé du plaisir à nouer une relation positive avec leur formateur ou formatrice et à découvrir toute une série d'informations à propos de la façon dont on vit en Belgique. Elles ont été stimulées par des forces motivationnelles qui les ont aidées à surmonter des obstacles les empêchant de s'impliquer totalement dans la formation, comme leur manque de maîtrise de la langue française. Et sur le plan cognitif, elles ont compris les tenants et aboutissants de ce parcours obligatoire.

Certes, on pourrait considérer que le côté obligatoire de la formation a pu remettre en cause leur capacité d'autodétermination. Mais les réponses des participants à la formation montrent la complexité de ce processus (Abery & Stancliffe, 2003). Le désir de contrôle a pu être comblé par le fait que chacun a pu choisir la façon dont il voulait s'impliquer lors de la formation, par exemple soit en intervenant fréquemment lors des débats réalisés en grand groupe, soit en se contentant de ne donner son avis qu'en plus petit comité. Par ailleurs, chacun a exprimé d'une façon ou d'une autre qu'il développait certaines compétences lui permettant d'évoluer plus efficacement dans son environnement et que la formation lui donnait l'occasion de développer son sentiment d'appartenance sociale. Les participants à la formation ont en effet apprécié se sentir plus proches de certains condisciples, voire des citoyens belges, dans une certaine mesure.

5.3 L'accompagnement au changement

En plus d'utiliser différentes portes d'entrée du changement, nous pouvons à partir des témoignages remarquer que le formateur opère différents choix lors de sa formation. Ceux-ci peuvent concerner trois grands registres en formation d'adulte : le contenu, l'ingénierie et le langage (Faulx & Danse, 2021).

Pour ce qui est du contenu, comme nous l'avons expliqué lors de la revue de la littérature, les thématiques sont imposées. Cependant, le formateur fait des micro-choix qui semblent aider à approfondir le contenu et à améliorer l'apprentissage, comme le choix des

exemples. Le formateur opte pour des exemples frappants, aisément mémorisables et stimulant la réflexion. Ils suscitent le débat, ce qui favorise, en plus de l'apprentissage et de la motivation, la dynamique socio-relationnelle.

Du point de vue de l'ingénierie, les formateurs ont fait des macro-choix comme le type d'outil utilisé. En effet, ils utilisaient en général des présentations PowerPoint, mais également d'autres ressources comme les visites à l'extérieur.

Enfin, les choix de l'utilisation d'un langage simple et varié ainsi que de l'insertion de petites touches d'humour ont aidé les participants à rester engagés dans cette formation. Adopter un débit plus lent permet à ceux qui n'ont pas une maîtrise parfaite du français d'avoir le temps de digérer l'information.

5.4 L'intégration

Comme dit lors de la revue de la littérature, l'intégration ne se joue pas à un moment donné, en l'occurrence ici la formation, mais se construit et il est donc difficile d'évaluer le degré d'intégration de quelqu'un (Sayad, 1994). Notre recherche montre que l'intégration est un processus évolutif qui se joue également indépendamment de la formation, que ce soit quand un demandeur d'asile côtoie ses voisins ou lorsqu'il est au travail.

Si on met la distinction entre *intégration*, *assimilation* et *adaptation* en rapport avec nos résultats, nous remarquons que certains évoquent leur volonté de préserver une partie de leur culture et certaines valeurs (comme le fait de garder les aînés chez soi, la cohabitation pacifique, porter le voile) tout en adoptant de nouvelles conduites amenées par le pays d'accueil (ne pas porter le voile dans les lieux publics, ne plus frapper ses enfants...).

Cependant, certains propos laissent penser que l'on est parfois face à un mécanisme d'assimilation. En effet, certains semblent vouloir abandonner totalement leur culture (ou du moins c'est ce qu'ils déclarent) au profit de celle du pays d'accueil. Ils disent que maintenant qu'ils vivent en Belgique, il leur faut vivre comme les Belges et penser comme des Belges.

Mais d'autres semblent plutôt touchés par un processus d'adaptation : des participants à la formation ajustent leurs comportements pour répondre aux exigences de leur environnement mais sans renoncer à leur culture d'origine. En effet, certains ne changent pas leur identité, ni leurs attitudes. Par exemple, ils tolèrent certaines visions de la société (sur des

questions comme l'avortement, l'homosexualité) qui diffèrent de la leur mais sans changer eux-mêmes de vision.

Comme nous l'avons dit plus haut, la question de la volonté d'intégrer est assez controversée car c'est partir de l'hypothèse qu'il vaut mieux être intégré que ne pas l'être, avec un jugement de valeur sous-jacent qui sous-entend qu'une personne non intégrée vaut moins qu'une autre et qu'il y aurait une frontière entre non intégré et intégré. Dans nos résultats, il n'y avait pas d'expression d'un sentiment d'obligation d'être intégré, mais plutôt d'un désir de l'être afin de développer un tissu relationnel et d'être semblable aux autres. Mais il ne faut pas oublier le contexte politique et historique, ni notre posture de chercheuse qui biaisent ces résultats.

5.5 La citoyenneté

Les résultats nous ont montré que les participants à la formation sont sensibles au fait que la formation peut contribuer à leur faire accéder à des droits civils, ce qui est une composante importante de la citoyenneté (Dallari, 2004). Ils sont conscients que cela va de pair avec la prise en compte de divers devoirs (Schnapper, 2001), en parlant essentiellement de la nécessité de respecter les lois. Si on tient compte de la définition de la citoyenneté qui dit qu'un citoyen a des droits et des devoirs et qu'il doit participer aux dépenses publiques (Schnapper, 2001), alors les participants devraient se considérer comme des citoyens.

Mais on peut comprendre qu'ils ont une acception assez globale de la notion de citoyenneté (Dallari, 2012). Ils sont sensibles à la nécessité de respecter le mode de vie des Belges et au fait que le système belge accorde une grande place à la solidarité, en particulier en matière de soins de santé (Agacinski, 2020). Cela semble indiquer que la conception de la citoyenneté formulée par le Dispositif de concertation et d'appui aux Centres Régionaux d'Intégration de Wallonie (DISCRI) est globalement respectée (DISCRI, 2020). Les formateurs veillent à ce que l'on respecte la diversité des opinions, même si, en fin de compte, c'est quand même la vision du monde occidentale qui est prépondérante. Les participants à la formation acceptent de s'y conformer. Mais, dans certains cas, des différences culturelles les poussent à continuer à se sentir comme des étrangers, bien distincts des citoyens belges. En effet, avoir construit son identité dans une autre culture et ne pas vouloir en changer, cela amène à ne pas se sentir tout à fait comme un citoyen belge.

6. Limites et perspectives

6.1 Limites de notre recherche

6.1.1 Limite des entretiens

Certains entretiens étaient un peu trop rapprochés, ce qui a compliqué l'analyse des données et l'adaptation du guide d'entretien en fonction des entretiens précédents. De plus, les réponses aux questions étaient parfois trop redondantes d'un entretien à un autre, ce qui limitait les possibilités de découvertes à propos du phénomène observé.

Le recrutement des participants aux entretiens a pris beaucoup de temps. Il s'agissait de tenir compte des règles édictées par le comité d'éthique, mais aussi de la nécessité de trouver des personnes ayant participé à diverses formations. De plus, la maîtrise du français des demandeurs d'asile contactés n'étant pas toujours optimale, il a été difficile de réaliser des entretiens, car peu de personnes nous recontactaient spontanément. Cette difficulté à trouver des participants, combinée aux problèmes de compréhension, a pu empêcher d'atteindre une saturation complète des données. Ainsi, certaines propriétés peuvent être partiellement décrites en raison du manque de données recueillies, ne permettant pas une explication complète du phénomène.

6.1.2 Limites de l'analyse

Nous avons découvert cette méthodologie par le biais du cours et du livre de référence de Lejeune (2019), mais certaines activités comme l'étiquetage et la schématisation demandent une certaine maîtrise qui se construit avec des années de pratique. Cela peut expliquer que l'étiquetage est parfois trop peu interprétatif, il colle un peu trop aux dires de la personne sans arriver à cerner précisément le vécu de la personne interrogée. De plus, même si cela a été fait pour certains entretiens, une plus grande collaboration autour du choix des étiquettes avec d'autres camarades aurait amené plus de nuances et de profondeur.

En outre, nous ne sommes pas toujours arrivés à échapper au piège de l'irénisme. En effet, l'analyse axiale amène le chercheur à trouver de la nuance et à chercher de la variabilité dans les résultats. Il ne s'agit pas seulement de décrire les éléments qui sont communs entre les personnes rencontrées mais bien de trouver les conditions et les situations qui font que les

choses varient. Mais trouver cette variation a été compliqué. Il est dès lors probable que nous ayons manqué certaines configurations que nous aurions pu identifier.

En outre, la schématisation liée à l'étiquetage présente certains codes qui sont contraires à la méthodologie. En effet, il y a la présence de verbes qui sont passifs, donc non actifs ("se sentir", "être ..."). Disposer de plus de données ou interpréter plus finement des verbatims nous aurait peut-être permis de mieux comprendre quels mécanismes se cachent derrière ces verbes d'état et remettre le sujet comme acteur.

Enfin, l'équilibre entre théorie et données empiriques venant du terrain était compliqué à trouver. Il fallait rester ouvert aux découvertes inattendues amenées par les entretiens et les analyses et en même temps conserver une certaine maîtrise théorique. Nous avons voulu brasser différentes thématiques mais il aurait peut-être été intéressant d'en choisir une et de l'approfondir afin d'avoir des résultats plus spécifiques. Mais la difficulté de la récolte de données lors des entretiens a amené ce choix d'ouvrir la recherche à différents sujets afin de réaliser de manière un peu plus globale une analyse qui repose sur le vécu.

6.2 Perspectives de notre recherche

Vu que nous ne sommes pas arrivés à une saturation complète des données, il serait intéressant de creuser certains sujets comme l'accompagnement lors de la formation par le formateur. Il a été brièvement évoqué par des participants mais nous pourrions approfondir ce point en prenant certains axes de l'accompagnement afin de découvrir quelles sont les méthodes pratiquées qui permettent de faire évoluer les participants.

Dans la même lignée, nous avons trouvé pertinent de nous intéresser aux participants eux-mêmes, mais afin de mieux comprendre le phénomène et avoir une vision systémique de celui-ci, il serait instructif de mener une recherche à partir du point de vue du formateur. Cela pourrait apporter un autre regard sur les aménagements qu'il a prévus. Par exemple, les questions suivantes pourraient être posées : quelles sont les contraintes imposées par les mandataires de la formation ? Comment le formateur s'adapte-t-il à son public ? Comment fait-il face aux difficultés qui surviennent lors de la formation, comme les conflits cognitifs ? Quels sont les choix qu'il doit poser ? Comment essaye-t-il de capter l'intérêt des participants pour les projets de formation ?

Mais nous pourrions également sonder le point de vue des mandataires de la formation. Quels sont les objectifs décrits mais aussi sous-jacents ? comment la politique influence-t-elle le module de la citoyenneté ? Quelle place a ce module dans le projet plus global d'intégration ?

7. Conclusion

Notre recherche, bien éclairée par notre revue de littérature, nous a permis de mieux comprendre l'engagement des demandeurs d'asile dans le module de citoyenneté intégré dans leur parcours d'intégration et l'impact sur eux de ce module.

Nous avons constaté que diverses sources de motivation poussaient les participants à s'impliquer dans la formation. Ils réalisent l'importance de cette dernière, notamment parce qu'elle leur apporte des informations qui leur seront très utiles dans la vie de tous les jours afin de mieux maîtriser ce qui devrait être leur nouvel environnement. C'est un passage obligé pour accéder de façon durable à un statut de citoyen dont ils perçoivent les enjeux.

Parfois, la formation confronte certains participants à l'une ou l'autre règle en vigueur en Belgique qui peut les déranger parce qu'elle entre en contradiction avec des particularités de leur culture. Mais ils sont conscients qu'ils doivent accepter de s'y conformer pour arriver à s'intégrer et selon eux, ils y arrivent sans problème, même si cela ne veut pas toujours dire que certaines de leurs croyances ont évolué.

Cela dit, les participants disent que le plus souvent, ils adoptent facilement divers comportements préconisés en Belgique et expliqués lors de la formation.

Les participants sont reconnaissants envers les formateurs, car ils estiment qu'ils adoptent une pédagogie efficace. Cela les rassure d'être encadrés par des professionnels qui veillent à varier les approches de la matière, privilégiant le dialogue et l'évocation d'expériences concrètes. Les débats font évoluer le point de vue des participants, qui en arrivent généralement à considérer positivement la norme belge et à s'y référer.

Le manque de maîtrise de la langue française freine l'engagement de certains participants, mais ceux-ci disent arriver peu à peu à surmonter leurs difficultés grâce au climat chaleureux instauré par le formateur.

Divers commentaires des participants soulignent que la formation à la citoyenneté est une porte ouverte sur l'extérieur, à la fois parce qu'elle ne se passe pas forcément sur le lieu de résidence du participant, mais aussi parce que l'on aborde concrètement des facettes importantes de la vie professionnelle. De plus, c'est l'occasion de briser la routine tout en développant son réseau de connaissances. Enfin, la formation permet de se sentir plus à l'aise

en société en apprenant certains gestes de courtoisie qui peuvent sembler étranges quand on vient d'un autre pays.

Tout cela ne signifie pas que les participants se considèrent comme des Belges à part entière. Ils estiment encore être des étrangers, vu leur culture. Mais ils croient que la formation à la citoyenneté les aide à trouver leur place dans la société belge, ce qui leur paraît très important dans leur parcours.

Bibliographie

- Abery, B. H., & Stancliffe, R. J. (2003). An ecological theory of self-determination: Theoretical foundations. In M. L. Wehmeyer, B. H. Abery, D. E. Mithaug & R. J. Stancliffe (Eds.), *Theory in self-determination: Foundations for educational practice* (pp. 25-42). Springfield: Thomas.
- Adam, I. (2011). Une approche différenciée de la diversité ? Les politiques d'intégration des personnes issues de l'immigration en Flandre, en Wallonie et à Bruxelles (1980-2006). In J. Ringelheimn (Ed.), *Le droit et la diversité culturelle* (pp. 253-300). Bruylant.
- Adam, I. (2013). *Les entités fédérées belges et l'intégration des immigrés : Politiques publiques comparées*. Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Adam, A. & Louche, C. (2009). "Approche normative de la motivation intrinsèque dans une situation intergroupe d'asymétrie de statut hiérarchique". *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 81, 87-96. <https://doi.org/10.3917/cips.081.0087>
- Agacinski, D. (2020). Défendre les droits sociaux, consolider la citoyenneté sociale. *Regards*, 58(2), 123-134. <https://doi.org/10.3917/regar.058.0123>
- Amnesty.be. (2024, 9 juillet). *UE, & # 171 ; Il faut rejeter les projets d'externalisation de l'asile et assurer la protection des réfugiés & # 187 ; Amnesty International Belgique*. <https://www.amnesty.be/infos/actualites/article/faut-rejeter-projets-externalisation-asile-assurer-protection>
- Averlant, P. (2007). Sur la formation pour adultes. *Vie Sociale et Traitements*, 96(4), 101-103. <https://doi.org/10.3917/vst.096.0101>
- BARBIER Jean-Marie, BOURGEOIS Étienne, de VILLERS Guy, KADDOURI Mokhtar (éds) (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*, Paris : L'Harmattan, 301 p.
- Beauvois, J.-L. (1995). La connaissance des utilités sociales. *Psychologie Française*, 40, 375-388.
- Berry J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 697-712.

- Bourgeois, E. (2008). Motivation et formation des adultes. In P. Carré & F. Fenouillet (Eds.), *Traité de psychologie de la motivation*. Dunod.
- Brault-Labbé, A., & Dubé, L. (2009). Mieux comprendre l'engagement psychologique : revue théorique et proposition d'un modèle intégratif. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 81(1), 115-131.
- Cambon, L. (2006). Désirabilité sociale et utilité sociale, deux dimensions de la valeur communiquée par les adjectifs de personnalité. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 19, 125-151.
- Carré, P. (2001). *De la motivation à la formation*. L'Harmattan.
- Carré, P., & Fenouillet, F. (2011). Motivation et rapport à la formation. P. Carré (Ed.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 269-289). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2011.01.0269>
- Conseil de l'Europe Direction des affaires sociales et économiques, *Les mesures et indicateurs d'intégration*, vol. 1, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1998.
- Coulaty, B. (2018). Facteurs clés de succès pour une « organisation engageante ». In B. Coulaty (Ed.), *Engagement 4.0 : Pour une expérience durable au travail, avec et par les collaborateurs* (pp. 181-185). EMS Editions.
- De Abreu Dallari, D. (2012). Citoyenneté et droit de participation. *Le Sujet dans La Cité*, 3(2), 60-68. <https://doi.org/10.3917/lsdlc.003.0060>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Déclaration de politique régionale wallonne « *Une énergie partagée pour une société durable humaine et solidaire* », *Doc.*, Parl. w., sess. extr. 2009, n°1.
- Décret de la Région wallonne du 4 juillet 1996 relatif à l'intégration des personnes étrangères ou d'origine étrangère (1996). *Moniteur belge*, 3 septembre, p. 23349.

- Décret du 28 avril 2016 modifiant le Livre II du Code wallon de l'Action sociale et de la Santé relatif à l'intégration des personnes étrangères ou d'origine étrangères (2016), *Moniteur belge*, 9 mai, p.30637.
- de Féral, C. (2010). Les « variétés » du français en Afrique. Stigmatisations, dénominations, réification : à qui la faute ? *Cahiers de Sociolinguistique*, 15, 41-53. <https://doi.org/10.3917/csl.1001.0041>
- De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations : fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents* (3rd ed.). De Boeck Université.
- Derèze, G. (1994). Une double nécessité : recherche et ouverture. *La Lettre de l'ORM*, 2, 2.
- Derèze, G. (2009). *Méthodes empiriques de recherche en communication*. De Boeck Supérieur.
- Dionne, L. (2018). *La recherche en éducation : Étapes et approches. 4e édition revue et mise à jour*. Presses de l'Université de Montréal.
- DISCRI. (2020). *Les formations à la citoyenneté dans le cadre du parcours d'intégration. Syllabus de la formation de formateurs et formatrices à la délivrance de la formation à l'intégration citoyenne (FIC) et des ateliers d'orientation citoyenne (AOC)*. <https://discri.be/wp-content/uploads/AOC-A-SyllabusPourFormateursEtFormatrice-Mars2020.pdf>
- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? *Le Libellio d'AE-GIS*, 7(4- Hiver), 47-58.
- Durkheim, É. (1967). *De la division du travail social*. Presses Universitaires de France.
- Fasseur, F. (2018). Analyse qualitative en psychologie : Grounded Theory Methods. *Études Théologiques et Religieuses*, 93(4), 577-590. <https://doi.org/10.3917/etr.934.0577>
- Faulx, D. (2019). Kurt Lewin et l'accompagnement du changement. In P. Carré & P. Mayen (Eds.), *Psychologies pour la formation* (pp. 37-54). Dunod.
- Faulx, D., & Danse, C. (2015). *Comment favoriser l'apprentissage et le développement des adultes*. De Boeck Supérieur.

- Faulx, D., & Moncarey, C. (2021). La mise au carré du langage et de la pensée : une technique au service du recadrage en intervention systémique. *Thérapie Familiale*, 42(4), 289-311. <https://doi.org/10.3917/TF.214.0289>
- Fenouillet, F. (2011). La place du concept de motivation en formation pour adulte. *Savoirs*, 25, 9-46. <https://doi.org/10.3917/savo.025.0009>
- Fossion, G. (2022). *Recherche Qualitative : L'analyse thématique. Atelier* (support non publié). Département de psychologie, logopédie et sciences de l'éducation, Université de Liège.
- Gobeil-Proulx, J. (2018). L'art de favoriser le changement par la formation. *Revue Lumen Vitae*, LXXIII(3), 289-295. <https://doi.org/10.2143/LV.73.2.3285248>
- Gossiaux, A., Mescoli, E., Rivière, M. (2019). *Rapport de recherche n°33. Evaluation du parcours d'intégration et du dispositif ISP dédiés aux primo-arrivants en Wallonie*. Institut wallon de l'évaluation, de la prospective et de la statistique.
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la Grounded Theory ; pour innover ?. *Recherches Qualitatives*, 26(1), 32-50. <https://doi.org/10.7202/1085397ar>
- Hobeila, S. (2018). L'éthique de la recherche. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation* (4th ed., pp. 51-84). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *recherche en soins infirmiers*, 23-34. <https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023>
- Jodelet, D. (2003). Aperçus sur les méthodologies qualitatives. In S. Moscovici & F. Buschini (Eds.), *Les méthodes des sciences humaines*. Presses Universitaires de France.
- Joule, R.-V. & Beauvois, J.-L. (1998). *La soumission librement consentie*. Presses Universitaires de France.
- Kaddouri, M. (2011). Motifs identitaires des formes d'engagement en formation. *Savoirs*, 25, 69-86. <https://doi.org/10.3917/savo.025.0069>
- Kaddouri, M. (2019). Les dynamiques identitaires : une catégorie d'analyse en construction dans le champ de la formation des adultes. *Savoirs*, 49, 13-48. <https://doi.org/10.3917/savo.049.0013>

- Khellil, M. (2005). *Sociologie de l'intégration*. Presses Universitaires de France.
- Kohn, L., & Christiaens, W. (2014). Les méthodes de recherches qualitatives dans la recherche en soins de santé : apports et croyances. *Reflets et Perspectives de la Vie Economique*, *LIII*(4), 67-82. <https://doi.org/10.3917/rpve.534.0067>
- Krazem, M. & Busy, J-G. (2017) D'« autonomie » à « citoyenneté », *Linx*, (74). <https://doi.org/10.4000/linx.1723>
- Lac, M. (2011). L'engagement citoyen : une implication en contexte. *Revue internationale Animation, territoires et pratiques socioculturelles*, (2), 61–73. <https://doi.org/10.55765/atps.i2.144>
- Lejeune, C. (2019). *Analyse Qualitative : Analyser sans Compter ni Classer* (2nd ed.). De Boeck Supérieur.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, *2*(4), 34-46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Méliani, V. (2011). Choisir l'analyse par théorisation ancrée : illustration des apports et des limites de la méthode. *Recherches Qualitatives*, (15), 435-452.
- Micheaux, A. (2021). Motivations intrinsèques et engagement. In C. Voynnet Fourboul (Ed.), *Leadership spirituel en pratiques* (pp. 221-225). EMS Editions. <https://doi.org/10.3917/ems.voynn.2021.01.0221>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01>
- Parlement wallon. (2014). « Rapport présenté au nom de la Commission de la santé, de l'action sociale et de l'égalité des chances par Mme Gahouchi sur le projet de décret remplaçant le livre II du Code wallon de l'action sociale et de la santé relatif à l'intégration des personnes étrangères et d'origine étrangère », *Documents parlementaires wallons*, *992* (2013-2014) – N° 5, p. 3.
- Parlement wallon. (2009). Déclaration de politique régionale wallonne. *Documents parlementaires wallons*. http://nautilus.parlement-wallon.be/Archives/2009_2009/DPR/8_1.pdf

- Perrenoud Ph., « Qu'est-ce qu'apprendre ? », in *Enfance & Psy*, no. 24, 2004, pp. 9-17.
- Popescu, C. (2021). Biais de désirabilité sociale. In E. Gagnon-St-Pierre, C. Gratton & E. Muszynski (Eds.). *Raccourcis : Guide pratique des biais cognitifs* (vol. III). <https://www.shortcogs.com/biais/biais-de-desirabilite-sociale>
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. In J. Poupart, J. P. Deslaurier, L. H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer & A. P. Pires (Eds.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 173-209). Gaëtan Morin.
- Redfield, R., Linton, R., & Herskowitz, M. J. (1936). Memorandum for the study of Acculturation. *American Anthropologist*, 38, 149-152.
- Savoie-Zajc, L. (1997). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (Ed.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (3rd ed., pp. 263-285). Presses de l'Université du Québec.
- Sayad, A. (1994). Qu'est-ce que l'intégration ?. *Hommes & Migrations*, 1182(1), 8-14. <https://doi.org/10.3406/homig.1994.2341>
- Scandellari, T. (2018). *Politiques d'intégration et de lutte contre les exclusions*. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.scand.2018.01>
- Schnapper, D. (2001). Histoire, citoyenneté et démocratie. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 71(3), 97-103. <https://doi.org/10.3917/ving.071.0097>
- Toukabri M., *Le droit de vote des étrangers en Belgique : un droit encore largement méconnu*, article publié sur le site Calepin le 20 juin 2024 , disponible sur <https://calepin.be/le-droit-de-vote-des-etrangers-en-belgique-un-droit-encore-largement-meconnu/> (date de dernière consultation : 15 août 2024).
- Tezcan, Fatma. (2022). Andragogy or Pedagogy: Views of Young Adults on the Learning Environment. *International Education Studies*, 15(1), 136. Retrieved from <http://ovidsp.ovid.com/ovidweb.cgiT=JS&PAGE=reference&D=eric3&NEWS=N&AN=EJ1331126>

- Tiberghien, F. (2016). Europe, droit d'asile et crise migratoire. *Après-demain*, 39,NF, 7-9. <https://doi.org/10.3917/apdem.039.0007>
- Vallerand, R., Carbonneau, N. & Lafreniere, M. (2019). Chapitre 3. La théorie de l'autodétermination et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque : perspectives intégratives. Dans : Philippe Carré éd., *Traité de psychologie de la motivation: Théories et pratiques* (pp. 47-66). Paris: Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2019.01.0047>
- Van Eeckhout, L. (2006). Chapitre 6. Quelle intégration ?. Dans : , L. Van Eeckhout, *L'Immigration* (pp. 101-133). Paris: Odile Jacob.
- Wihtol de Wenden, C. (2017). Mondialisation et régionalisation des flux migratoires. *Raison présente*, 11-23. <https://doi.org/10.3917/rpre.203.0011>
- Xhardez, C. (2014). Les différentes routes de l'intégration sur une nouvelle terre d'immigration. *Outre-Terre*, 40(3), 333-343. <https://doi.org/10.3917/oute1.040.0333>
- Xhardez, C. (2014). Parcours d'intégration entre soutien et sommation. *Agenda Interculturel*, 319, 16-19. <http://hdl.handle.net/2078.3/139574>
- Xypas, C. (2003). Qu'est-ce que la citoyenneté ?. In C. Xypas (Ed.), *Les citoyennetés scolaires : de la maternelle au lycée* (pp. 281-290). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.meiri.2003.01.0281>

Annexes

Annexe 1 : Formulaire d'information au volontaire

Faculté de Psychologie, Logopédie et des Sciences de l'Education

Comité d'éthique

PRESIDENTE : Fabienne COLLETTE SECRETAIRE : Annick COMBLAIN

Formulaire d'information au volontaire

TITRE DE LA RECHERCHE

« Le vécu des demandeurs d'asile à propos du module de citoyenneté dans le cadre du parcours d'intégration. »

CHERCHEUR / ETUDIANT RESPONSABLE

Rappe Manon, étudiante ; 0484 34 48 68 manon.rappe@student.uliege.be

PROMOTEUR

Daniel Faulx

Université de Liège Service : Unité d'apprentissage et de formation continue des adultes
Adresse : daniel.faulx@uliege.be

DESCRIPTION DE L'ETUDE

Cette étude vise à comprendre comment les participants au module de citoyenneté inscrit dans le cadre du parcours d'intégration vivent le module de citoyenneté dispensé lors du parcours d'intégration. Du fait de mon choix de méthode mon travail vise à comprendre le vécu spécifique à la personne interrogée. La seule personne détenant la vérité, sera interlocuteur lui-même. Ainsi, j'aspire à pouvoir apporter de la lumière aux propos des participants eux-mêmes sur ce module de citoyenneté car c'est une perspective peut mis en avant lors de recherche sur le sujet.

Pour ce faire, je mènerai un entretien semi-directif qui durera entre 45 minutes et 75 minutes. Nous conviendrons de l'endroit de l'entretien ensemble afin qu'il soit accessible et propice pour le bon déroulement de celui-ci. Cet entretien sera enregistré.

Vos données personnelles (c'est-à-dire les données qui permettent de vous identifier comme votre nom ou vos coordonnées) seront conservées durant la réalisation de l'étude dans un endroit sûr pour un maximum de 1 an, après quoi elles seront détruites.

Enregistrement audio

Afin d'assurer un traitement précis des données de recherche, votre participation implique que vous soyez enregistré. Cet enregistrement pourra être utilisé à des fins de recherche, d'enseignement, de communication scientifique ou figurer sur le site de l'Unité du promoteur, accessible par identifiant et mot de passe).

Ces enregistrements seront conservés durant 1 an sur un dispositif sécurisé et validé par l'ULiège, par exemple un serveur de la faculté nécessitant un accès par mot de passe.

Les personnes qui y auront accès seront moi-même et mon promoteur Faulx Daniel.

Avant de participer à l'étude, nous attirons votre attention sur un certain nombre de points.

Votre participation est conditionnée à une série de droits pour lesquels vous êtes couverts en cas de préjudices. Vos droits sont explicités ci-dessous.

- Votre participation est libre. Vous pouvez l'interrompre sans justification.
- Aucune divulgation de vos informations personnelles n'est possible même de façon non intentionnelle. En cas d'accord pour un enregistrement (audio/vidéo), vos données seront d'autant plus sécurisées. Seules les données codées pourront être transmises à la communauté des chercheurs. Ces données codées ne permettent plus de vous identifier et il sera impossible de les mettre en lien avec votre participation.
- Le temps de conservation de vos données personnelles est réduit à son minimum. Par contre les données codées peuvent être conservées ad vita
- Les résultats issus de cette étude seront toujours communiqués dans une perspective scientifique et/ou d'enseignement.
- En cas de préjudice, sachez qu'une assurance vous couvre.
- Si vous souhaitez formuler une plainte concernant le traitement de vos données ou votre participation à l'étude, contactez le responsable de l'étude et/ou le DPO et/ou le Comité d'éthique (cf. adresses à la fin du document).

Tous ces points sont détaillés aux pages suivantes. Pour toute autre question, veuillez-vous adresser au chercheur ou au responsable de l'étude. Si ces informations sont claires et que vous souhaitez participer à l'étude, nous vous invitons à signer le formulaire de consentement. Conservez bien une copie de chaque document transmis afin de pouvoir nous recontacter si nécessaire.

Conserver les deux points suivants uniquement si l'étude a reçu l'accord pour la transmission des données. Par défaut, la position du comité d'éthique est que la transmission individuelle des résultats n'est pas autorisée. Cette transmission doit être justifiée par le promoteur dans le formulaire de demande d'avis

Personnes à contacter

Vous avez le droit de poser toutes les questions que vous souhaitez sur cette recherche et d'en recevoir les réponses.

Si vous avez des questions ou en cas de complication liée à l'étude, vous pouvez contacter les personnes suivantes :

Daniel Faulx, daniel.faulx@uliege.be

Ou l'investigateur principal du projet : Rappe Manon,

Email : manon.rappe@student.uliege.be Téléphone : 0484344868

Pour toute question, demande d'exercice des droits ou plainte relative à la gestion de vos données à caractère personnel, vous pouvez vous adresser au délégué à la protection des données par e-mail (dpo@uliege) ou par courrier signé et daté adressé comme suit :

Monsieur le Délégué à la protection des données Bât. B9 Cellule "GDPR", Quartier Village 3, Boulevard de Colonster 2,

4000 Liège, Belgique.

Vous disposez également du droit d'introduire une réclamation auprès de l'Autorité de protection des données (HYPE://www.autoriteprotectiondonnees.be, HYPE

Version validée par le comité d'éthique de la FPLSE le 21/03/2021

Annexe 2 : Formulaire de consentement

Faculté de Psychologie, Logopédie et des Sciences de l'Éducation

Comité d'éthique

PRESIDENTE : Fabienne COLLETTE SECRETAIRE : Annick COMBLAIN

CONSETEMENT POUR DES RECHERCHES IMPLIQUANT DES PARTICIPANTS HUMAINS

ECLAIRE

Titre de la recherche : Le vécu des demandeurs d'asile à propos du module de citoyenneté dans le cadre du parcours d'intégration -2024

Chercheur responsable Rappe Manon

Promoteur Daniel Faulx

Service et numéro de téléphone de contact : daniel.faulx@uliege.be - +32 4 3662034

Je, soussigné(e) déclare :

- avoir reçu, lu et compris une présentation écrite de la recherche dont le titre et le chercheur responsable figurent ci-dessus ;
- avoir pu poser des questions sur cette recherche et reçu toutes les informations que je souhaitais.
- avoir reçu une copie de l'information au participant et du consentement éclairé. J'ai compris que :
- je peux à tout moment mettre un terme à ma participation à cette recherche sans devoir motiver ma décision ni subir aucun préjudice que ce soit. Les données codées acquises resteront disponibles pour traitements statistiques.
- je peux demander à recevoir les résultats globaux de la recherche mais je n'aurai aucun retour concernant mes performances personnelles.
- je peux contacter le chercheur pour toute question ou insatisfaction relative à ma participation à la recherche ;
- des données me concernant seront récoltées pendant ma participation à cette étude et que le chercheur/mémorant responsable et le promoteur de l'étude se portent garants de la confidentialité de ces données. Je conserve le droit de regard et de rectification sur mes données personnelles (données démographiques). Je dispose d'une série de droits (accès, rectification, suppression, opposition) concernant mes données personnelles, droits que je peux exercer en prenant contact avec le Délégué à la protection des données de l'institution dont les coordonnées se trouvent sur la feuille d'information qui m'a été remise. Je peux également lui adresser toute doléance concernant le traitement de mes données à caractère personnel. Je

dispose également du droit d'introduire une réclamation auprès de l'Autorité de protection des données (<https://www.autoriteprotectiondonnees.be>, HYPact@apd-gba.be).

- les données à caractère personnel ne seront conservées que le temps utile à la réalisation de l'étude visée, c'est-à-dire pour un maximum de 12 mois.

Je consens à ce que :

- les données anonymes recueillies dans le cadre de cette étude soient également utilisées dans le cadre d'autres études futures similaires, y compris éventuellement dans d'autres pays que la Belgique.

- les données anonymes recueillies soient, le cas échéant, transmises à des collègues d'autres institutions pour des analyses similaires à celles du présent projet ou qu'elles soient mises en dépôt sur des répertoires scientifiques accessibles à la communauté scientifique uniquement.

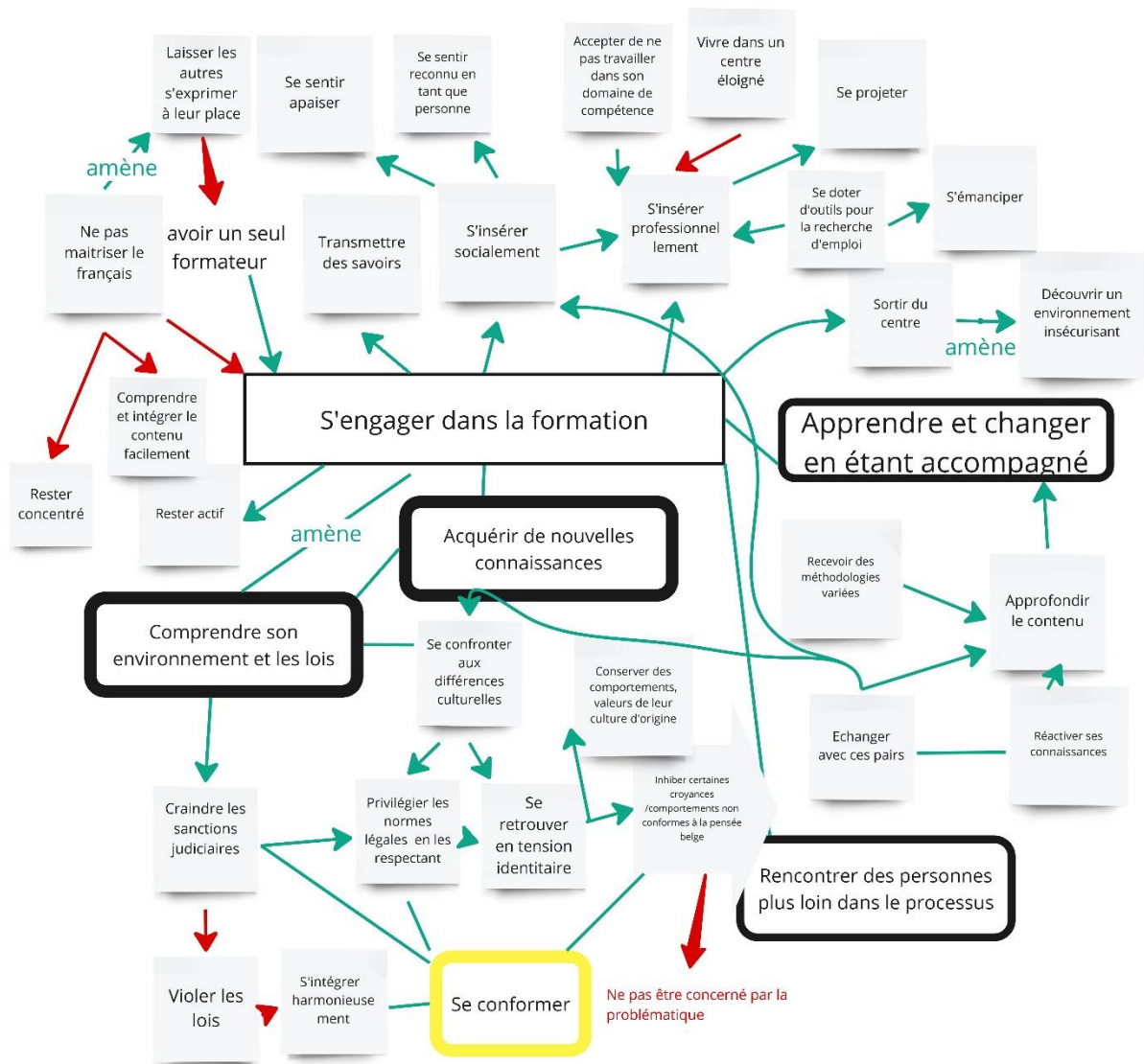
- mes données personnelles soient traitées selon les modalités décrites dans la rubrique traitant de garanties de confidentialité du formulaire d'information.

En conséquence, je donne mon consentement libre et éclairé être participant à cette recherche.

Lu et approuvé,

Date et signature

Annexe 3 : Schématisation



Annexe 4 : Déroulement de la recherche

Ma recherche s'est déroulée en plusieurs phases décisives : le choix de mon sujet de mémoire, le premier entretien et la prise en compte de l'influence de mes mots lors de celui-ci, la marche forcée et la rencontre d'un public au-delà de mon champ d'étude.

Tout d'abord, lors du choix du sujet de mon mémoire en Master 1, l'intérêt porté au vécu des demandeurs d'asile par rapport au module sur la citoyenneté dans leur parcours d'intégration a été motivé par ma volonté de ramener de l'humanité dans un système d'accueil déshumanisant, en écoutant et en comprenant leur expérience. Il m'a semblé pertinent de me centrer sur les demandeurs d'asile eux-mêmes plutôt que sur les acteurs périphériques tels que les politiques ou les formateurs. Je souhaitais ramener l'histoire à la première personne, afin de comprendre comment ils vivent de l'intérieur ce processus, les changements qu'il engendre et les stratégies qu'ils déploient en réponse.

Puis sont venus les entretiens. Lors de ma première rencontre, j'ai rapidement constaté que la barrière de la langue et les contraintes liées à leur parcours de vie constituaient des obstacles à ma recherche. Les demandeurs d'asile, dans un moment de grande vulnérabilité, perçoivent souvent les entretiens comme des interrogatoires, ce qui remet en question la véracité de leurs propos. En adoptant cette forme d'entretien, j'ai malheureusement renforcé cette perception, notamment en évoquant "notre culture" (la culture belge) et "leur culture" (celle de la personne rencontrée et de son pays d'origine). En me positionnant ainsi en tant qu'"autre", j'ai renforcé l'idée que je n'étais pas comme eux. J'ai donc corrigé cela lors du dernier entretien en adoptant un langage plus neutre, évitant d'utiliser le "nous" pour parler de la Belgique et le "chez vous" pour évoquer leur pays d'origine. En ce qui concerne la langue, j'ai simplifié mon discours pour alléger sa charge cognitive, même si cela m'a parfois posé des difficultés.

Un autre moment clé de ma recherche a été lors du troisième entretien. J'ai dû me rendre dans un endroit assez isolé pour interroger une personne, ce qui a suscité des questions sur l'intégration et la distance par rapport à la population belge. J'ai réalisé qu'il était également intéressant de ne pas se limiter à rencontrer uniquement des personnes résidant dans le centre, mais d'étendre ma recherche à des zones plus reculées, car les personnes y résidant sont confrontées à d'autres défis. La marche vers ce lieu m'a permis de réfléchir aux questions à poser avant l'entretien, de revoir mentalement les entretiens précédents, de faire des liens entre eux et de me connecter d'une certaine manière aux personnes que j'allais rencontrer.

Enfin, lors de mon dernier entretien, j'ai rencontré une primo-arrivante plutôt qu'une demandeuse d'asile et j'ai trouvé sa perspective plus ouverte et nuancée. Je pense que le fait qu'elle ne souffre pas d'une incertitude quant à son avenir en Belgique y est pour beaucoup. Je me dis donc que ce serait intéressant d'élargir également ma recherche à ce public-là.