Rapport de recherche du CBAI-CRAcs
2020

La formation citoyenne du parcours d'accueil – *Étude de cas*

Mission d'évaluation relative à la politique d'accueil des primo-arrivants

Sarah Bellet, Noé Grenier
Centre Régional d'Appui à la Cohésion sociale - CRAcs
Centre Bruxellois d'Action Interculturelle - CBAI

Décembre 2020

Table des illustrations

Figures

Figure 1 : Évolution du nombre de modules citoyenneté par BAPA 101
Figure 2 : Répartition des formations à la citoyenneté par BAPA, par année et selon l'offre (linguistique et pédagogique) de formation 104
Figure 3 : Évolution du nombre de participant·e·s effectif·ve·s aux modules citoyenneté par BAPA 105
Figure 4 : Évolution de la répartition des participant·e·s selon le type de ménage 108
Figure 5 : Évolution de la répartition des participant·e·s selon le groupe de nationalité 112
Figure 6 : Répartition des motifs de délivrance des titres de séjour selon la nationalité des participants 114

Tableaux

Tableau 1 : Évolution du nombre de participant·e·s et taux de remplissage des modules 106
Tableau 2 : Répartition des participant·e·s selon le groupe d'âge (2016-2019) 106
Tableau 3 : Répartition des participant·e·s selon la situation du ménage (2016-2019) 107
Tableau 4 : Répartition des participant·e·s selon la situation principale (2016-2019) 108
Tableau 5 : Répartition des participant·e·s selon le plus haut diplôme obtenu (2016-2019) 110
Tableau 6 : Répartition des participant·e·s selon le pays de nationalité et le BAPA (2016-2019) 111
Tableau 7 : Répartition des participant·e·s selon le motif de délivrance du titre de séjour (2016-2019) 113
Tableau 8 : Répartition des participant·e·s selon les besoins exprimés (2016-2019) 115

Table des matières

Introduction 7
1. Présentation du rapport 7
2. Éléments de contexte et chiffres-clés 7
3. Enjeux et question(s) de recherche 12
4. Cadre théorique 14
a) Le concept de citoyenneté 15
b) Stratégies individuelles d'intégration 22
5. Méthodologie 26
6. Plan du rapport 28
Partie 1 : Les formations à la citoyenneté du point de vue du législateur 29
1.1 Introduction 29
1.2 La question des FOCI presque absente des débats 30
1.3 Les débats parlementaires sur l'intégration et les objectifs du parcours 31
1.4 Contexte politique et médiatique 34
1.5 Prise en compte de l'interculturalité 36
1.6 Une volonté manifeste de s'appuyer sur les acteurs de la société civile 38
Partie 2 : Construction du contenu des formations à la citoyenneté 41
2.1. La construction du contenu a été laissée à la discrétion des BAPA 41
2.2. Méthodologie pour la construction du contenu 43
2.2.1. Contenu initial : préparer la première FOCI 44
2.2.2. Un contenu construit et adapté à l'initiative des formateur.rice.s en concertation avec l'institution 45
2.2.3. Un contenu en évolution constante 46
2.3. La construction du contenu implique un questionnement sur les objectifs du parcours d'accueil 48
Partie 3 : Attentes et représentations des formateur·rice·s 50
3.1. Le sens donné aux formations à la citoyenneté 50
3.1.1. Donner des outils concrets 50
3.1.2. Donner des clés de compréhension 51
3.1.3. Un moment d'accompagnement, un espace d'échange 52
3.1.4. La place de l'animation et de l'interculturalité 53
3.2. Quelle citoyenneté et quelle intégration ? 56
3.3. La formation citoyenne : une mise en abyme de la conception de la citoyenneté 58
3.4. En conclusion 59
Partie 4 : Attentes des personnes primo-arrivantes 61
4.1. Pourquoi est-on là ? 61

4.2. Qu'en retire-t-on ? ... 64
Partie 5 : Articuler l'intérêt des participant·e·s et les représentations des formateur·rice·s ... 70
5.1. Création de thèmes supplémentaires ... 71
5.1.1. Des thèmes ajoutés pour répondre aux attentes exprimées par les primo-arrivant·e·s. ... 71
5.1.2. Quand l'équipe pédagogique anticipe les besoins des participant·e·s ... 73
5.1.3. À l'intersection entre les représentations des formateur·rice·s et l'intérêt pour les participant·e·s ... 75
5.1.4. Des ajouts qui résultent d'une interprétation des objectifs du décret ... 78
5.1.5. Pour synthétiser sur les thèmes ajoutés ... 79
5.1.6. Au-delà du cadre du parcours d'accueil : une approche extensive des besoins des primo-arrivant·e·s ... 80
5.2. Offre linguistique ... 82
5.2.1. Des différences d'approches entre différentes institutions ... 82
5.2.2. Des différences de pratiques… Et pourtant un même principe de départ : l'idéal du « beau mélange » ... 83
5.2.3. Des difficultés pédagogiques concrètes posées par la diversification de l'offre linguistique 86
5.2.4. L'intérêt des participant·e·s en jeu dans la diversification de l'offre linguistique ... 87
5.2.5. Au final : la prévalence d'une adaptation aux besoins des participant·e·s ... 89
Partie 6 : Conclusion et recommandations ... 91
6.1. Synthèse et résultats ... 91
6.2. Nos recommandations ... 93
Références citées ... 97
Annexes ... 99
Annexe 1 : Cadre contextuel ... 99
1. État des lieux de l'offre de formation à la citoyenneté ... 101
1.1 Combien de formation à la citoyenneté ont-été dispensées ? ... 101
1.2 Caractéristiques des modules organisés par les BAPA ... 103
2. Profil sociodémographique et situation des participant·e·s ... 105
2.1. Combien de personnes ont participé aux formations à la citoyenneté ? ... 105
2.2. Quelle est leur répartition par âge et par sexe ? ... 106
2.3. Quelle est la situation de leur ménage ? ... 107
2.4. Quelle est leur situation socioéconomique ? ... 108
2.5. Quelles sont les nationalités et les raisons d'immigration les plus rencontrées ? ... 110
2.6. Quels sont leur(s) besoin(s) exprimés ? ... 114
3. Que retenir ? ... 115
Annexe 2 : Evaluation de la formation à la citoyenneté ... 116

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier les formateur·rice·s des formations citoyennes qui nous ont accueilli, nous ont intégré dans leurs groupes et sans qui cette recherche n'aurait pas pu être réalisée. Nous tenons également à remercier l'ensemble des personnes du bureau d'accueil sélectionnées pour notre étude de cas, pour leur disponibilité et pour les informations précieuses échangées qui ont alimenté notre réflexion autour des thématiques abordées dans ce rapport. Enfin, nous tenons à remercier l'Administration de la Commission communautaire française pour son aide.

Introduction

1. Présentation du rapport

Nous avons consacré nos deux précédents rapports de recherche à l'accompagnement social et à la formation linguistique dans le cadre du parcours d'accueil. Cette année, c'est sur la formation citoyenne que nous avons porté notre attention. Il s'agit d'une thématique centrale qui interroge directement les conceptions des opérateurs, le sens donné par les différents acteurs concernés aux formations, à la notion de citoyenneté et, de manière plus large, au parcours d'accueil et à l'accueil des migrants à Bruxelles.

Ce rapport prend la forme d'une étude de cas focalisée sur un des bureaux d'accueil du parcours francophone bruxellois. Pour cette étude de cas, nous avons employé principalement une méthode qualitative basée sur des entretiens et de l'observation participante. Nous avons alimenté ce rapport par l'analyse de documentation tels que les textes législatifs, les déroulés de formation du BAPA, etc.

Ainsi, nous partons du cadre législatif, en passant par les débats parlementaires et le contexte politique et médiatique au moment de la mise en place du parcours d'accueil pour déceler la manière dont les formations citoyennes ont été pensées. Nous nous intéressons ensuite à la façon dont elles ont été mises en œuvre dans le bureau d'accueil étudié. À travers ce rapport, nous avons souhaité également donner la voix au public concerné, en incluant ses attentes vis-à-vis de cette formation. De la sorte, il nous a été possible d'articuler ces différentes catégories de points de vue — celle du politique, celle du bureau d'accueil et celle des personnes primo-arrivantes — et de voir dans quelle mesure ces formations répondent aux besoins du public et traduisent les conceptions qu'ont les différents acteurs de la citoyenneté, de l'accueil, voire de l'intégration.

2. Éléments de contexte et chiffres-clés

Le parcours d'accueil comprend des aspects de suivi individuel et des aspects de formation collective. La formation à la citoyenneté est l'une d'elles. Elle est constituée d'un ensemble de séances, d'une durée minimum de 50 h, permettant (entre autres) de faciliter aux personnes primo-arrivantes la compréhension de leur société d'accueil. Si l'on s'en tient aux textes législatifs, cette formation a pour objectif de permettre aux personnes primo-arrivantes de disposer de connaissance de base sur « *le fonctionnement des institutions publiques, des relations sociales en Belgique et de la société d'accueil* »[1]. Quant à son contenu, les textes précisent certaines thématiques qu'elle doit aborder telles que « *l'histoire de la Belgique y compris l'histoire des migrations, l'organisation politique et institutionnelle de la Belgique, la géographie de la Belgique, l'organisation socio-économique de la Belgique, le système de sécurité sociale belge, l'organisation du marché de l'emploi ainsi que les modalités de*

[1] (Commission communautaire française 2013)

participation »[2]. Cette formation peut être dispensée par un·e formateur·rice membre du Bureau d'accueil, mais peut aussi être déléguée à un autre opérateur ou confiée à un tiers indépendant, pour peu que les formateur·rice·s disposent des compétences pédagogiques exigées par les textes[3] [4].

La formation à la citoyenneté est une composante importante du parcours, et ce, à plusieurs égards. Tout d'abord, car il s'agit d'une composante du parcours qui suscite l'intérêt des personnes primo-arrivantes[5], et ce, pour plusieurs raisons.

- D'abord, parce qu'elle représente, tout comme le module « Droits et devoirs », une source d'informations non négligeables pour elles, pensées comme devant leur permettre de rencontrer les défis que peut constituer leur arrivée récente en Belgique.
- Par ailleurs, elle permet aussi d'alimenter les demandes en accompagnement individuel et/ou en orientation socioprofessionnelle exprimées dans le cadre du parcours.
- Ensuite, elle constitue pour de nombreuses personnes un moyen de prouver leur intégration dans la société belge en vue de l'obtention de la nationalité[6].
- Parfois, le suivi de la formation (voire du parcours) est une exigence formulée par les communes pour prouver les efforts d'intégration lors du renouvellement d'un titre de séjour et/ou par les CPAS pour maintenir leur droit à un revenu d'intégration sociale.

Ensuite, car, au-delà de ces raisons, ayant des motivations intrinsèques ou extrinsèques, la formation à la citoyenneté est aussi une des composantes du parcours dont la saturation apparaît assez importante, et ce, malgré la récente extension de l'offre réalisée grâce à des partenariats entre l'un des bureaux d'accueil et des opérateurs externes. Le temps d'attente nécessaire à pouvoir effectivement entamer une formation citoyenne est — en moyenne — de 47 jours[7].

[2] (Commission communautaire française 2014a)

[3] Ces derniers précisent que les formateur·rice·s doivent : 1) disposer de compétences pédagogiques, en ce, compris à l'égard d'un public ne maîtrisant pas le français ; 2) être titulaire d'une attestation de formation de formateur·rice·s délivrée par un organisme de formation reconnu et ; 3) être titulaire d'une attestation de formation continuée délivrée par ce même type d'organisme. Plus loin, l'art 72 de l'arrêté indique « *qu'à titre transitoire (...) le CBAI dispense la formation et délivre les attestations (...) visées à l'article 18* ».

[4] (Commission communautaire française 2014b)

[5] Parmi les 7855 personnes admises dans le parcours d'accueil entre 2016 et fin 2019, 6.560 ont marqué leur intérêt pour le suivi du module citoyenneté lors du bilan social (soit 84% du public admis) et pour les 4.876 personnes qui ont entamé le volet secondaire, près de 93% ont cette formation incluse dans leur convention.

[6] En effet, dans plusieurs cas de figure prévus par la procédure d'acquisition de la nationalité par déclaration, le demandeur doit prouver son intégration sociale. Celle-ci peut être démontrée de plusieurs façons et le suivi d'un cours d'*intégration* est l'une d'elles[6]. Devant la difficulté qu'ont certains demandeurs à présenter, par exemple, un diplôme dans l'une des langues nationales ou de démontrer un travail continu sur une période de 5 ans pour prouver leur intégration sociale, le suivi d'une formation de 50h en citoyenneté s'impose comme le choix optimal.

[7] Le délai étant compté à partir de la demande d'inscription. Cette moyenne cache bien évidemment des réalités différentes : pour les plus chanceux, ce temps est inférieur à 10 jours (20% des participant·e·s) tandis que pour d'autres, entre 2 à 7 mois sont parfois nécessaires (34% des participant·e·s).

a) État des lieux de l'offre de formation citoyenne dans les BAPA

Depuis la mise en place du parcours d'accueil francophone à Bruxelles et jusqu'à fin 2019, au total, **160 modules de formation à la citoyenneté** ont été dispensés : 37 par le BAPA Bxl et 123 par VIA pour un total de **2 702 participant·e·s**. Ces formations sont assurées par des formateur·rice·s polyglottes qui, parfois, assurent d'autres fonctions au sein de la structure, comme l'accompagnement social ou la coordination.

Depuis l'ouverture effective des BAPA, l'offre en formation n'a cessé de croître. Le nombre de modules mis en œuvre a augmenté **de 71 % entre 2017 et 2018, et a continué à augmenter (+7 %) entre 2018 et 2019**.

L'organisation d'un nombre suffisant de formations pour répondre à la demande croissante est une gageure pour les BAPA, qui estiment qu'un ensemble de raisons, liées directement ou indirectement à une question budgétaire, rendent complexe la mise en œuvre d'une offre à la hauteur des besoins. L'organisation des formations constitue dès lors un *goulot d'étranglement* dans le parcours[8].

Actuellement, les textes imposent aux BAPA d'organiser des modules d'une durée minimale de 50 h[9] [10]. La très grande majorité des modules est organisée en journée (9 modules sur les 160 ont été organisés en horaire décalé[11], soit 6 % de l'ensemble de l'offre et cette part est relativement la même, quelle que soit l'année considérée[12]). Dans l'un des BAPA, la formation est répartie sur quatre journées par semaine à raison de 3 h par jour, dispensée le matin ou parfois l'après-midi. Dans l'autre, la formation s'étale sur quatre jours/semaine, mais à raison de 3 h 30 par jour et uniquement en matinée. Dans les deux bureaux d'accueil, la formation n'est souvent pas dispensée le mercredi afin d'éviter les problèmes de garde d'enfants.

Comme mentionné, les BAPA peuvent externaliser la dispense de ces formations. Cette option n'a pas été mobilisée dans l'un des BAPA, dont les formateur·rice·s dispensent l'ensemble des modules. Par contre, le second BAPA a eu recours à des opérateurs externes[13],

[8] A noter qu'au 31 décembre 2019, au moins 1.035 personnes en volet secondaire sont en attentes d'une formation en citoyenneté.

[9] L'article 18 de l'arrêté précise que la formation citoyenne a une durée minimale de 50h, cette durée est en réalité aussi la durée maximale subsidiée, comme l'indique l'article 45 du même texte : « *les frais de fonctionnement couvrent les frais de formation citoyenne, limitées à 50h, en ce compris la rémunération du formateur s'il est un membre du personnel du bureau d'accueil* ».

[10] Ce volume horaire est jugé insuffisant pour aborder en profondeur l'ensemble des thématiques et réaliser des activités en extérieur.

[11] Notons que nous retrouvons dans les modules organisés en soirée une proportion plus importante de personnes en emploi (38% contre 9% pour les modules organisés en journée).

[12] Selon les bureaux d'accueil, les formations en horaire décalé sont très difficiles à mettre en place car les formateur·rice·s ne sont pas engagé·e·s pour travailler en soirée et qu'il est parfois impossible d'organiser des visites ou de recevoir des intervenant·e·s extérieur·e·s.

[13] Dans le rapport d'activité de 2019 de VIA, l'appel à des partenaires extérieurs est motivé à la fois pour des raisons budgétaires (réduire les coûts d'interprétariat), et de qualité de service (réduire le temps d'attente pour l'accès à la formation). Ces partenaires externes sont : 1) le Sétis, qui assure majoritairement des modules en arabe oriental, et 2) la Maison de Quartier d'Helmet, qui dispense des modules en français facile orientés ISP.

cette modalité lui permettant de faire face à une importante demande, notamment en arabe oriental.

Au-delà de l'adaptation à un contexte caractérisé par une augmentation du volume global de la demande, les BAPA doivent faire face au défi que constitue l'organisation des formations dans des langues étrangères pratiquées ou comprises par le plus grand nombre de (potentiel·le·s) participant·e·s, ou adaptées à leur niveau de scolarité : aujourd'hui, les formations sont dispensées en 7 langues, dont trois formes distinctes d'arabe et sont également pensées pour des publics en difficulté avec l'écrit.

Aujourd'hui, le taux de remplissage des modules de formation est assez élevé, le nombre de participant·e·s, ayant augmenté plus rapidement que le nombre de modules organisés. Le taux de remplissage des modules est aujourd'hui de 86 %, et ce alors que les BAPA ont indiqué, dans leurs rapports d'activités, que la norme prévue par les textes était, pour des raisons pédagogiques, trop élevée.

a) Profil sociodémographique et situation des participant·e·s

Le décret stipule que « *le bilan social consiste dans l'identification des besoins et des acquis du bénéficiaire sur le plan social et économique ainsi que sa connaissance du pays d'accueil.* » et que « *lorsque le bilan social ou le bilan linguistique ont mis en évidence des besoins d'accompagnement ou de formation spécifiques, le Bureau d'accueil doit proposer une convention d'accueil et d'accompagnement au bénéficiaire* ». En théorie donc, le bilan social devrait servir de moment d'évaluation du niveau de connaissance du pays d'accueil et seules les personnes identifiées en situation de *besoin* pourraient être orientées vers la formation à la citoyenneté. Mais, devant la difficulté à définir ce qui constitue un *besoin* en la matière, la pratique veut que l'ensemble des personnes primo-arrivantes se voient proposer de participer à ces formations, et que seules celles qui sont intéressées s'y inscrivent.

Le public des BAPA est aujourd'hui — et depuis 2019 — plus féminin qu'en 2016. Les participant·e·s sont par ailleurs assez jeunes : l'âge moyen est de 35 ans, 33 % ayant moins de 30 ans et 50 % ayant entre 30 et 44 ans. Derrière ces valeurs moyennes se cachent des variations selon l'origine et la langue parlée. Ainsi, selon la langue utilisée, les modules peuvent être composés de populations différentes : les groupes pour lesquels la formation en dispensée en farsi sont plus jeunes, les modules dispensés en arabe maghrébin ou anglais sont davantage composés de femmes (76 % et 66 %), etc.

Si les familles monoparentales sont de plus en plus présentes dans le parcours, les couples avec enfants constituent le type de ménage le plus fréquent. Près de 60 % des participant·e·s ont des enfants, caractéristique qui peut bien sûr avoir des conséquences sur la disponibilité, mais aussi sur la motivation[14].

[14] Voir Rapport 2019 du CRAcs

L'analyse de la situation socio-économique permet de distinguer trois catégories principales : des allocataires d'un revenu d'intégration sociale (RIS) ou équivalent (ERIS) du CPAS, des personnes au foyer et des personnes avec un emploi qui représentent respectivement 56 %, 21 % et 11 % de l'ensemble des participant·e·s aux modules. La proportion d'allocataires du CPAS est plus importante parmi les participants hommes, 65 % contre 45 % pour les femmes. Ces dernières se déclarent plus souvent au foyer (36 % contre seulement 6 % chez les hommes) et donc sans revenus par rapport aux participants hommes.

Du point de vue du niveau de formation, qui peut également avoir une influence sur la situation socio-économique, le public des BAPA apparaît comme fortement diversifié : si près d'un·e participant·e sur quatre est titulaire d'un diplôme de l'enseignement supérieur (le taux est plus élevé chez les femmes que chez les hommes), il n'en reste pas moins également que 15 % n'ont qu'un diplôme du primaire et que 13 % n'ont aucun diplôme. De ce point de vue également, les deux BAPA présentent des publics qui ne sont pas totalement semblables : la part de personnes ayant, au mieux, un diplôme du primaire varie du simple au double selon le BAPA considéré.

Au moment de leur admission dans le parcours d'accueil, les participant·e·s aux modules citoyenneté étaient pour la plupart des ressortissant·e·s syrien·ne·s (47 %), marocain·e·s (14 %), guinéen·ne·s (6 %) ou irakien·ne·s (4 %). Les autres nationalités ont une part inférieure ou égale à 2 % parmi l'ensemble des participant·e·s recensé·e·s entre 2016 et 2019. En moyenne, la durée de résidence des participant·e·s en Belgique est inférieure à 2 ans (environ 19 mois). La durée minimale de résidence observée est inférieure à 1 mois et la durée maximale s'approche de 7 années de résidence.

Ici également, des différences significatives existent entre les participant·e·s des deux bureaux d'accueil en termes de nationalité. Non seulement les nationalités ne sont pas identiques, mais l'hétérogénéité est également variable d'un BAPA à l'autre : si l'un accueille 82 nationalités, il présente aussi certains groupes très majoritaires (4 groupes composant 77 % du public).

Un autre élément permettant de caractériser le public, élément qui informe sans doute également sur le type de besoins rencontrés, est relatif au motif de délivrance du titre de séjour. De manière générale, une part importante des personnes a un statut de réfugié (45 %) et est composée majoritairement d'hommes. Viennent ensuite les personnes venues en Belgique dans le cadre d'un regroupement familial (33 %), qui sont principalement des femmes, et celles à qui on a accordé un statut de protection subsidiaire (13 %). La quatrième catégorie reprend les personnes avec un titre de séjour au motif d'une activité rémunérée (3 %).

Un autre élément permet de se forger une idée des besoins rencontrés par les personnes inscrites dans les modules de formation : la nature de l'accompagnement sollicité. Les questions relatives au séjour et au parcours migratoire viennent en tête et semblent importantes pour 28 % des participant·e·s. S'en suivent les questions relatives au logement (25 %), aux études et formations (24 %), à la situation professionnelle et financière (20 %), à

la vie de famille (17 %), aux réseaux sociaux (12 %) et à la santé et l'accès aux soins (11 %). Par ailleurs près de la moitié des participant·e·s a déclaré être en recherche d'emploi (n=1.354) et parmi les personnes avec un emploi, 28 % en recherchent un autre. Ainsi, à côté de ses problématiques pour lesquelles un accompagnement est demandé, il faudrait garder à l'esprit que la recherche d'emploi, ou la participation au marché du travail au sens large, constitue un enjeu important pour un peu plus de la moitié des participant·e·s aux formations citoyennes.

b) En conclusion

Le public des BAPA, et plus spécifiquement le public inscrit dans les formations citoyennes, est extrêmement diversifié : plus de 82 nationalités ; de tous âges (même si principalement des personnes relativement jeunes) ; tant des personnes hautement qualifiées que des personnes ne sachant ni lire ni écrire ; en Belgique depuis quelques mois ou depuis quelques années ; francophones ou locuteurs de langues rares en Belgique (pour lesquelles il est parfois difficile voire impossible de trouver des interprètes) ; familles monoparentales ou couples avec enfants ; avec d'importants besoins en accompagnement social ou présent uniquement dans le cadre d'une contrainte extérieure...

Par ailleurs, les caractéristiques de ce public sont variables dans le temps. Ainsi, à la faveur d'une politique communale d'orientation systématique d'une commune bruxelloise en particulier, un BAPA a pu constater un afflux important et subit de femmes indiennes anglophones, bien formées, pas forcément demandeuses d'une insertion sur le marché de l'emploi et présentes (en première intention) pour satisfaire à une contrainte administrative. Ces variations rendent complexe toute stratégie d'adaptation structurelle à un public particulier et obligent les BAPA à penser leur capacité d'adaptation, entre autres via le développement de partenariats externes.

Outre ces éléments, le travail des BAPA en matière d'organisation des formations à la citoyenneté se réalise dans un contexte caractérisé par une augmentation de la demande que les ressources budgétaires et humaines peinent parfois à satisfaire dans des délais raisonnables.

C'est dans ce contexte général que se déploient les formations que nous avons pu observer.

3. Enjeux et question(s) de recherche

Parmi les recherches qui existent sur les politiques d'accueil des migrants à Bruxelles et plus spécifiquement sur les parcours d'accueil, les travaux d'Ilke Adam (2013) sont considérés comme un cadre de référence. Ilke Adam propose de comparer les politiques d'accueil des différentes communautés de l'État belge en les classant selon une typologie qui distingue des politiques « assimilationnistes » des politiques « multiculturalistes » d'une part et des politiques « interventionnistes » des politiques « laisser-faire » d'autre part.

Selon elle, les politiques francophones d'intégration à Bruxelles sont passées d'une forme de multiculturalisme « laisser-faire » dans les années 80 à un assimilationnisme « laisser-faire » à partir des années 90, qui aboutit en 2004 au décret de « cohésion sociale ». Pour l'auteure ce décret correspond à un cadre de pensée « assimilationniste/universaliste », car il traduit la volonté de mettre en place une politique non marquée, alors même que l'élaboration du décret avait été motivée par l'insertion des publics issus de l'immigration. L'élaboration de ce décret correspondrait à une forte importance attachée à l'idée de mixité et une défiance à l'égard de toutes les activités adressées à un public de même origine ethnique ou culturelle ou qui valorisent la culture d'origine d'un groupe. Concrètement, la Communauté française cesse à partir des années 90 de financer les associations promouvant la culture d'origine, pour financer plutôt les activités visant à l'insertion sociale et professionnelle.

La mise en place des parcours d'accueil pour les primo-arrivants aurait marqué, selon Ilke Adam, un infléchissement récent de la politique de la COCOF vers une forme « d'assimilationnisme interventionniste. » (Adam et Torrekens 2015). Une forme de politique « d'intégration » que l'auteure définit ainsi :

> *« Les assimilationnistes interventionnistes estiment qu'ils doivent viser, à l'aide de politiques spécifiques, à réduire les différences culturelles pour atteindre une certaine homogénéité. L'organisation de cours de langues du pays d'accueil, de parcours d'intégration sociale, mais aussi relative aux normes, aux valeurs et à l'histoire du pays d'installation constituent les exemples illustrant le mieux un tel cadre de pensée ». (Adam, 2013 : 38) »*

Il n'est pas nécessaire de rentrer dans une discussion détaillée et critique du cadre théorique proposé par Ilke Adam pour relever les interrogations soulevées par la conclusion de l'auteure quant aux politiques « d'intégration » de la Cocof à Bruxelles. En premier lieu, **l'idée suggérée par Ilke Adam selon laquelle la mise en place de parcours d'accueil constitue automatiquement et nécessairement le signe d'une politique de type « assimilationniste interventionniste » mérite une attention spéciale.**

Il ne nous semble pas que cette idée aille de soi. Il est par exemple envisageable que des formations citoyennes puissent correspondre à une logique interculturelle, dans laquelle les informations sont transmises de façon non normative, sans objectif d'adhésion aux valeurs transmises, avec une attention égale portée aux représentations culturelles de la société d'accueil qu'à celle des cultures d'origine. D'un point de vue strictement logique, il est donc tout à fait pensable d'imaginer des formations à la citoyenneté s'inscrivant dans un cadre de pensée plus « multiculturaliste ». Cela dépendrait de la façon dont est pensé le parcours, sa pédagogie, ses objectifs et également son contenu.

Or cette réserve doit être liée à un autre constat : **le décret et les arrêtés d'exécution qui définissent le cadre légal du parcours d'accueil francophone bruxellois semblent laisser une très grande part d'indétermination sur les orientations et les objectifs des formations citoyennes.** Autrement dit, une grande responsabilité semble dévolue aux ASBL

en charge de mettre en place le parcours d'accueil pour définir les orientations et les objectifs de celui-ci.

La question se pose alors de savoir si des marges d'interprétation sont effectivement mobilisées et comment. L'hypothèse à partir de laquelle se déploie notre questionnement est que les orientations du parcours d'accueil, en termes de politique d'« intégration »[15], dépendent de la façon dont est traitée cette question par les acteur·rice·s,

Pour étudier cette hypothèse et pour tenter de caractériser les orientations qui sont données au parcours à travers les FOCI, il nous a semblé pertinent d'articuler deux dimensions à la question des marges d'interprétation : les conceptions des différent·e·s acteur·rice·s s du parcours et les besoins des usag·er·ère·s du parcours (ici les participant·e·s aux FOCI).

Finalement, notre question de recherche pourrait se formuler ainsi : **Comment les marges d'interprétation du décret sont-elles mobilisées pour mettre en place un dispositif qui permette de répondre aux besoins des usager·ère·s et de permettre de traduire en acte les conceptions de l'intégration qu'en ont les différent·e·s acteur·rice·s ?**

Cette question de recherche peut se subdiviser en plusieurs questions opérationnelles :

> **Q1 : Le dispositif tel qu'il est mis en œuvre résulte-t-il d'utilisations différentes de marges d'interprétation et de liberté laissées par le décret ?**
>
> **Q2 : Quelles conceptions de l'intégration ont les acteur·rice·s du dispositif ?**
>
> **Q3 : Ces conceptions sont-elles traduites en actes dans le dispositif ?**
>
> **Q4 : Le dispositif permet-il de répondre aux besoins des usager·ère·s ?**

4. Cadre théorique

La difficulté à élaborer un cadre théorique pour cette enquête tient au fait que les notions mêmes qu'on tente d'éclairer sont également mobilisées par les acteur·rice·s impliquées dans le dispositif des formations citoyennes. Ces acteur·rice·s sont porteur·euse·s de leurs propres conceptions quant à ces notions. Ces conceptions peuvent reposer sur une construction plus ou moins élaborée, ou simplement être mises en œuvre et révélées par leurs pratiques, sans pour autant avoir été interrogées.

Plus encore, une partie de la recherche sur les modules de formation à la citoyenneté consiste justement à s'interroger sur les conceptions des acteur·rice·s et sur la façon dont elles s'articulent avec les pratiques observées dans les modules de FOCI. Ainsi, **ce cadrage théorique n'a pas pour objectif de définir au préalable des concepts**, **mais plutôt de nous permettre d'étudier la façon dont ces concepts peuvent être envisagés et mis en œuvre**

[15] Politiques qu'on tentera d'ailleurs d'aborder dans un cadre plus riche et nuancé qu'une simple binarité entre « assimilationisme » et « multiculturalisme. »

par les acteur·rice·s du dispositif. Pour y parvenir, nous tenterons d'une part de **discuter les enjeux soulevés par les notions étudiées**, et d'autre part de **construire des balises** qui nous permettront de questionner la façon dont les acteur·rice·s se saisissent de notions telles que citoyenneté, identité, culture, etc.

a) Le concept de citoyenneté

Nous ne tenterons donc pas de proposer ici *une* définition de la citoyenneté. L'idée est plutôt de proposer un cadre théorique qui révèle les différentes conceptions théoriques possibles de la citoyenneté et qui nous permette ultérieurement de caractériser les pratiques liées aux formations à la citoyenneté. En effet, l'objectif de cette recherche est justement de comprendre comment les personnes qui prennent part au dispositif conçoivent cette notion : **Comment définissent-elles la citoyenneté ? Quel contenu est donné aux modules ? Qu'est-ce qui y est transmis ? En quoi la formation à la citoyenneté est-elle censée intervenir dans l'intégration des bénéficiaires ? Quelles sont les finalités suivies par les formateur·rice·s quand ils·elles font de la citoyenneté ?**

Inflation conceptuelle

La notion de citoyenneté n'est pas — aujourd'hui — univoque. Au terme d'une histoire marquée par l'inflation conceptuelle, le terme recouvre aujourd'hui des significations diverses. C'est l'ensemble de ces significations (et sans doute d'autres encore) qui peuvent être prêtées par les acteur·rice·s à la notion quand elle figure — sans être davantage définie — dans un texte.

Une première diversité de sens est celle qui est, pour Martiniello (Martiniello 2000) ou Leca (Leca, Badie, et Birnbaum 1986) liée à son caractère « bi-dimensionnel » :

- Dans certains cas le mot peut être utilisé dans une perspective descriptive ou analytique, dans ce cas l'auteur cherche à rendre compte de la réalité, l'analyser et l'interpréter ;
- Dans d'autres cas, le terme « citoyenneté » est employé de façon normative ou prescriptive, ou dans une stratégie d'action politique. Dans ce dernier cas, les auteurs s'attachent plutôt à décrire un idéal politique : décrire ce que *devrait être* la citoyenneté et un citoyen, plutôt que décrire *ce qu'est ou comment fonctionne* la citoyenneté.

Il faut dire que le concept de citoyenneté est hérité de la philosophie politique, qui s'attache non seulement à s'interroger sur les fondements du pouvoir, mais aussi et surtout à s'interroger sur les formes idéales de gouvernance. L'émergence du concept de citoyenneté dans l'époque moderne correspond également à celui de l'émergence des démocraties en Europe, il était alors question de remplacer le « sujet » de l'État monarchique, par une

nouvelle forme de sujet politique : le·la citoyen·ne. Si définir ce qu'est un·e citoyen·ne revient à construire la forme gouvernable de la personne dans un régime démocratique, on comprend que la notion de citoyenneté soit si souvent employée de façon normative.

La citoyenneté comme relation politique

Ceci nous renvoie à une première acception du concept de citoyenneté, qui s'est développée à partir de la Révolution française. Après la Révolution française, la citoyenneté était d'abord entendue comme un droit politique : la capacité à participer à l'exercice du pouvoir au sein d'une communauté politique, à travers le droit de vote et l'éligibilité (Leca, Badie, et Birnbaum 1986; Martiniello 2000). Le·la citoyen·ne serait alors cette forme nouvelle du sujet politique, à la fois gouvernant et gouverné. **Dans une telle conception, la citoyenneté désigne un type particulier de relation entre les individus et l'État.**

C'est à partir de cette première conception de la citoyenneté comme relation politique que s'amorce la relation de la citoyenneté avec la question des droits et devoirs, relation qui va se développer dans la partie suivante.

La citoyenneté désigne aussi un ensemble de droits civiques et sociaux

Les travaux de référence du sociologue britannique Marshall ont contribué à enrichir le concept de citoyenneté (Marshall et Bottomore 1992). Pour Marshall, **la citoyenneté ne concerne pas seulement le domaine du droit politique, mais englobe aussi des droits civiques et des droits sociaux**. Les droits civiques concernent la liberté individuelle : liberté de la personne, liberté de pensée, liberté d'expression, droit à la justice et à l'égalité devant la justice, droit à la propriété privée. Les droits sociaux, quant à eux, renverraient à la garantie pour le·la citoyen·ne d'un certain bien-être économique et social : l'assurance maladie, le salaire minimum, le chômage, etc. Le concept de citoyenneté de Marshall met en évidence **trois dimensions de la citoyenneté : la citoyenneté politique, mais aussi la citoyenneté civile et la citoyenneté sociale. Ces trois dimensions constituent une approche juridique de la citoyenneté, qui se caractériserait alors par un statut juridique lié à un ensemble de droits et de devoirs.**

La citoyenneté au-delà du statut juridique

Dans les années 90, plusieurs chercheurs ont contribué à enrichir, mais aussi à complexifier le concept de citoyenneté. Jean Leca étend ainsi la conception de la citoyenneté au-delà de la dimension juridique analysée par Marshall. Si la citoyenneté comprend toujours la dimension juridique, elle s'étend à un **deuxième aspect qui serait la séparation entre l'appartenance citoyenne et l'appartenance à des groupes sociaux particuliers** : la citoyenneté construit

une « société civile » qui est distincte des autres registres d'appartenance : famille, lignage, église, etc. Une troisième caractéristique de la citoyenneté pour **Leca est ce qu'il appelle la « citoyenneté pour soi » ou la « citoyenneté consciente d'elle-même ». C'est l'idée que la citoyenneté est également caractérisée par un certain nombre de valeurs morales**. Pour Leca, c'est d'ailleurs justement parce que la citoyenneté renvoie à des valeurs morales qu'une confusion se créée autour du concept à tel point qu'on ne sait pas toujours s'il désigne une réalité ou un idéal.

Citoyenneté, identité et appartenance

Les notions introduites par Jean Leca pour enrichir le concept de la citoyenneté avec les questions d'appartenance et de valeurs morales touchent en fait à un ensemble d'enjeux complexes relatifs à la question de la citoyenneté. Les caractéristiques d'appartenance et de valeurs morales interrogent en effet l'articulation souvent problématique qui existe entre citoyenneté, identité et appartenance (appartenance nationale, culturelle, communautaire).

En effet, force est de constater que dans la plupart des pays européens, les questions de l'identité culturelle, de l'appartenance communautaire et des croyances religieuses sont constamment mises en confrontation avec la question de la citoyenneté. Que ce soit à travers des débats sur l'identité nationale, sur l'immigration ou à travers les polémiques récurrentes sur les citoyens musulmans, il semble que pour beaucoup de protagonistes du débat public, la question des appartenances communautaires, identitaires et culturelles ne s'articule pas harmonieusement avec la pratique de la citoyenneté.

L'idée que la citoyenneté a pour caractéristique la séparation entre une appartenance « citoyenne » et tous les autres types d'appartenance (communautaire, culturelle) est une idée très française, comme le note le politologue belge Vincent de Coorebyter (De Coorebyter 2002). Pour lui, dans le « modèle français », fortement marqué par le républicanisme français et l'idéalisation de la nation, les appartenances communautaires doivent être effacées, niées : les citoyen·ne·s doivent agir au plan politique en faisant abstraction de leurs appartenances communautaires, pour agir dans l'intérêt de la Nation.

Or, comme le note Etienne Balibar, cette conception de la nationalité « civique » implique un paradoxe. La création d'une identité exclusivement « politique » (sacralisation de l'état, de ses symboles et de ses institutions et de son histoire), qui impliquerait une lutte contre les « communautarismes », est utilisée pour tracer des lignes de démarcation ethnique : il y a le peuple de la république avec son histoire et ses traditions et les autres (Balibar 2001). **Autrement dit, la capacité à être citoyen·ne**, **l'appartenance politique est culturalisée, voire naturalisée, pour finir par être perçue comme la qualité exclusive des nationaux.** Catherine Neveu l'explique ainsi :

> *« En constituant comme traits culturels innés des modalités spécifiques de pratiques démocratiques, en les naturalisant, le groupe dominant peut alors tout à la fois perpétuellement exclure certains de l'essence de la communauté nationale, et faire de sa propre nationité la norme, la culture dominante qui viendra irriguer la sphère publique. C'est*

alors bien dans un même mouvement la citoyenneté elle même qui se trouve touchée par ce mouvement de naturalisation ». (Neveu 2005)

En repartant des travaux de Jean Leca, on pourrait reformuler ce paradoxe ainsi :

- Si la citoyenneté implique une séparation entre une appartenance « politique » ou « civique » et les autres formes d'appartenance, alors la citoyenneté devrait pouvoir être une forme d'appartenance et d'identité qui coexiste et qui accepte d'autres formes d'appartenances et des identités culturelles diverses.
- Cependant, dans la pratique, l'abstraction des identités et appartenances particulières requises pour accéder à une identité « civique » équivaut souvent à un effacement ou à une négation des autres formes d'appartenances et d'identité. On aurait une espèce de glissement d'une citoyenneté comme « supra-appartenance » capable de concilier des identités culturelles diverses, vers une citoyenneté comme type d'appartenance exclusif qui, de fait, exclut l'existence d'identités culturelles particulières. (C'est le même type de logique qui en Belgique a permis le glissement d'une neutralité inclusive vers une neutralité exclusive).
- Plus encore, l'idée de « citoyenneté pour soi », selon laquelle la citoyenneté implique certaines valeurs morales produit le risque d'une « culturalisation » de la citoyenneté : plutôt que de considérer que tout le monde est apte à partager les valeurs morales nécessaires à la citoyenneté indépendamment de ses autres appartenances, on associe ces valeurs morales à la culture dominante, à laquelle il faudrait dès lors adhérer pour accéder à une citoyenneté pleine et entière. Nos voisins français montrent un exemple achevé de « culturalisation » de la citoyenneté : on peut lire sur de sites gouvernementaux français « la citoyenneté française est la manifestation d'une identité culturelle et d'une histoire commune »[16].

Citoyenneté identitaire/citoyenneté pluraliste

On pourrait donc distinguer encore deux acceptions de la citoyenneté : une « citoyenneté identitaire » et une « citoyenneté pluraliste ».

La citoyenneté identitaire serait cette forme de citoyenneté qui résulte du paradoxe précédemment exposé. C'est-à-dire une conception selon laquelle l'accès à la citoyenneté et l'exercice de la citoyenneté requerraient une certaine forme d'homogénéisation culturelle, ou le partage d'une identité culturelle commune. Cette « citoyenneté identitaire » peut présenter des degrés différents d'intensité : on peut considérer qu'il faille une adhésion complète à une culture nationale dominante (c'est l'exemple des nationalismes et des formes historiques extrêmes d'assimilation coloniale) ou considérer qu'il faille *a minima* un « tronc commun » de valeurs culturelles partagées. Cette conception identitaire de la citoyenneté, qui s'impose de plus en plus dans les débats sur l'intégration et l'immigration, était auparavant caractéristique des états reposant sur un fort récit national. Elle trouve ses fondements dans une confusion

[16] https://www.vie-publique.fr/fiches/23858-en-quoi-la-citoyennete-est-elle-la-manifestation-dune-identite-commune

entre nationalité et citoyenneté.[17] Elle est également caractéristique des modèles d'intégration dits « assimilationnistes ».

La citoyenneté pluraliste renverrait à cette conception plus politique de la citoyenneté comme appartenance qui fait abstraction (et pas exclusion) des autres formes appartenances et qui serait donc à même de les intégrer. La citoyenneté pluraliste ouvre donc la possibilité d'appartenances multiples, communautaires et culturelles, réunies autour d'une appartenance citoyenne commune. Généralement, les chercheurs ont tendance à associer cette conception de la citoyenneté à un modèle d'intégration anglo-saxon dit « pluraliste » (Martiniello 2011; Neveu 2004). Elle est également plus caractéristique des modèles d'intégrationindividu dits « multiculturalistes ».

Ces deux conceptions de la citoyenneté entendue comme mode d'appartenance se rattachent à des façons différentes de concevoir ce qu'est une identité, et à plus forte raison une identité culturelle. Il nous est impossible de rentrer ici dans les détails d'une philosophie ou d'une anthropologie des identités. Notons simplement que l'identité est souvent perçue dans une dimension « essentialiste » : on considère qu'une identité est une « essence », une substance qu'un·e individu·e ou un groupe porte en lui et le caractérise : dans cette optique une identité culturelle serait définie par des traits objectifs : l'adhésion à certaines valeurs et à certaines croyances par exemple. Cette vision « essentialiste » de l'identité a été fortement déconstruite au cours des dernières décennies, en anthropologie (voir Barth 1998) comme en philosophie (voir Ricoeur 1990). Pour ces auteurs, l'identité c'est avant tout quelque chose que l'on construit à travers des récits de soi, des appartenances qu'on revendique, ou des appartenances qu'on impute aux autres. Et c'est précisément pour cette raison qu'il est possible de cumuler des identités différentes de naviguer sur différents registres d'identification (identité culturelle, identité citoyenne, etc.). Ces phénomènes de cumul d'identités, que l'on mobilise successivement ou simultanément de façon stratégique en fonction des situations ont été beaucoup documentés par les sociologues qui étudient les stratégies des descendants d'immigrés (voir plus loin, la partie « stratégies individuelles d'intégration »).

La question de la participation

Au cours des dernières décennies, de plus en plus de chercheurs se sont attachés à penser la citoyenneté dans ses aspects pratiques et empiriques, pour se démarquer d'une définition normative ou juridique de la citoyenneté[18].

On peut considérer que ces travaux plus récents poursuivent une voie ouverte par Turner, qui établit en 1990 une distinction entre deux conceptions de la citoyenneté : citoyenneté passive et citoyenneté active (Turner 1990). Pour Turner, la citoyenneté s'est développée de façon différente selon les sociétés. Certaines sociétés auraient développé une citoyenneté plus

[17] Nous ne pouvons pas rentrer dans les détails de cette question dans le cadre du présent rapport. Pour plus d'informations sur les concepts de nation et de nationalisme, voire les travaux d'Ernest Gellner (Smith 1983) et Benedict Anderson (Anderson 2006). Pour plus d'informations sur le lien entre nationalisme et citoyenneté, voire les travaux de Etienne Tassin (Tassin 1994) et Catherine Neveu (Neveu 2004; 2005).
[18] Voire par exemple (Neveu 2005; De Coorebyter 2002)

passive, « *from above* », où le statut de citoyen·ne a été défini et octroyé par l'État ; tandis que d'autres auraient développé une citoyenneté plus active « *from below* », à travers la participation d'institutions locales. En combinant cette distinction « *above/below* » avec une distinction entre public et privé, Turner propose une typologie de types de politiques démocratiques et de contextes sociaux au sein desquels la citoyenneté se serait réalisée. Dans la citoyenneté passive, le citoyen n'est pas supposé actif au-delà de l'exercice des droits reçus, comme le vote, par exemple. Dans une perspective plus active de la citoyenneté, on considère que la citoyenneté est développée par l'engagement et la participation des citoyens.

En résumé : un concept normatif ?

La première observation qu'on peut faire, c'est que chaque effort pour préciser le concept de citoyenneté contribue aussi à dilater son contenu, si bien que le concept de citoyenneté finit par couvrir des dimensions très nombreuses. Ce simple fait à une implication majeure pour notre recherche : le concept, quand il est présent dans un décret, ne veut pas dire grand-chose, ou peut vouloir dire un nombre de choses très différentes. **De facto, employer le terme de citoyenneté sans le définir confère une marge d'interprétation aux acteurs (**exemple inverse : mentionner pour les formations linguistiques le niveau A2 du CECRL n'ouvre pas de possibilité d'interprétation, l'objectif est clairement défini). **Ici la multiplicité de dimensions que recouvre la notion de citoyenneté ouvre déjà une marge d'interprétation pour les BAPA.**

Pour synthétiser, **la citoyenneté accepte une définition juridique : c'est un ensemble de droits politiques, sociaux et civils**. Mais cette définition juridique ne suffit pas : **la citoyenneté peut aussi être définie comme une forme de relation entre les individus et l'État, comme une sphère civile qui se distingue des autres appartenances sociales (famille, église, communauté) et comme un ensemble de qualités morales** nécessaires à la démocratie (intelligibilité, empathie, civilité). Cette multiplicité ouvre une première dimension de choix pour les BAPA et les formateur·rice·s.

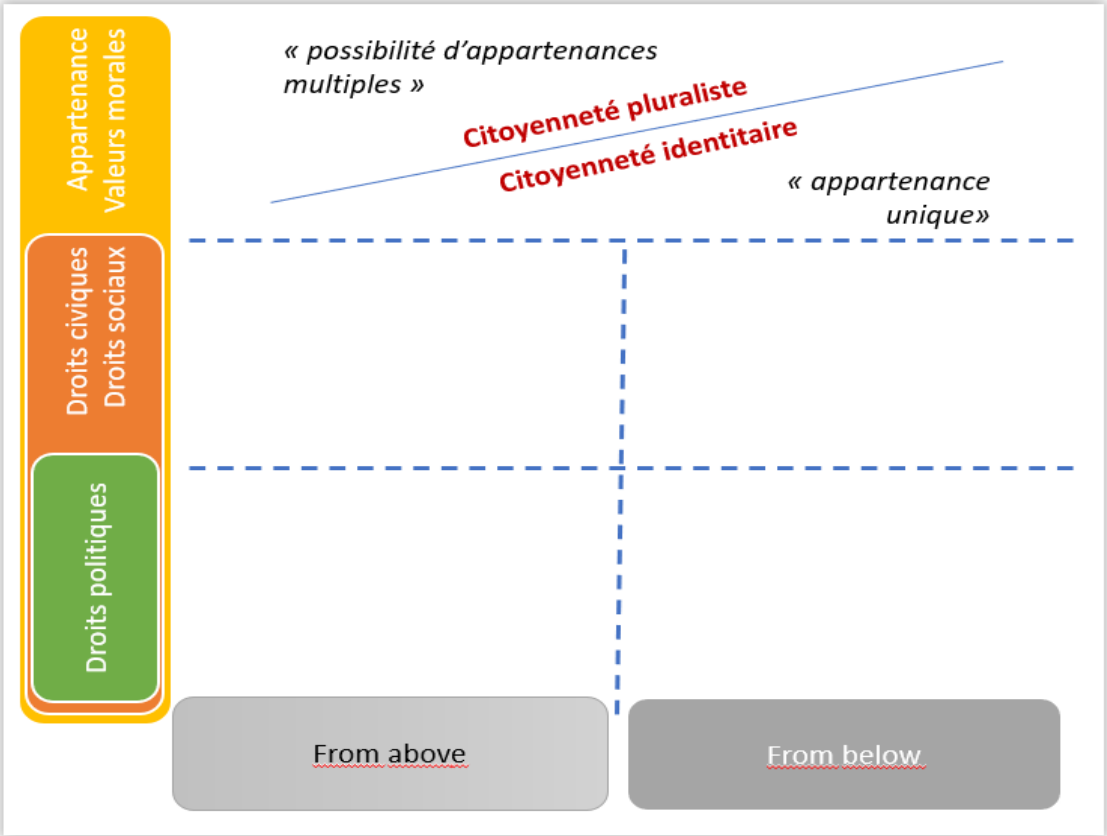
On pourrait aussi placer au sein de cette dimension la distinction entre une conception pluraliste de la citoyenneté et une question identitaire. Cette dimension présente des enjeux importants pour notre recherche : est-ce que la citoyenneté telle que les formateur·rice·s l'envisagent requiert l'adhésion à une identité « belge » et l'abandon de certaines valeurs au profit d'autres valeurs présentées par les formateur·rice·s comme étant des valeurs propres à la société belge ? Ou au contraire les formateur·rice·s envisagent-ils·elles une citoyenneté strictement pluraliste ?

La **citoyenneté peut prendre des formes variées selon les contextes sociaux et politiques,** ainsi, **on peut distinguer des formes de citoyenneté active et des formes de citoyenneté passive,** des formes de citoyenneté axées sur la participation collective, sur la participation individuelle, ou plus axées sur la représentativité, c'est à dire réduites à l'exercice des droits octroyés par l'État. Cette distinction « *from below* »/« *from above* » ouvre une deuxième dimension de choix pour les acteurs du parcours.

Enfin, **la théorisation du concept de citoyenneté se heurte toujours au risque d'octroyer une dimension normative au concept**. **Cette tension tient à la nature même du concept de citoyenneté, qui désigne aussi bien un mode de rapport politique, par lequel le pouvoir s'exerce, s'obtient et se légitime, qu'une forme d'idéal politique, nécessairement normatif**. Cette tension est d'autant plus forte que le terme de citoyenneté jouit d'un succès énorme et qu'il est employé à tous les niveaux (politique, médiatique, etc.) et pour des usages divers et variés qui excèdent bien souvent la définition plus restrictive qu'aimeraient en donner les chercheurs.

Or **cette tension nous intéresse particulièrement** dans le cadre d'une recherche sur les modules de formation à la citoyenneté à destination des personnes primo-arrivantes : **est-il possible de parler de citoyenneté de façon non normative ?** La réponse à cette question dépendra assurément de la façon dont les modules sont construits et donnés au sein des BAPA : à quel niveau de définition de la citoyenneté se situe-t-on ? Est-il possible de parler de valeurs citoyennes et d'appartenance citoyenne sans être normatif ?

Finalement, si on synthétise tous ces éléments, on peut proposer un cadre conceptuel sous forme de typologie des conceptions possibles de la citoyenneté et qui permettrait de caractériser les représentations des acteur·rice·s du parcours d'accueil (formateur·rice·s, législateurs, équipe du BAPA, …). Ce cadre reprendrait les différents niveaux de définition de la citoyenneté, croisés avec la distinction *from below/from above*, ou citoyenneté active/citoyenneté passive :



b) Stratégies individuelles d'intégration

La question de la citoyenneté, dès lors qu'elle se pose en pratique, mobilise des enjeux culturels et identitaires, en particulier pour des migrants. Cela implique pour les migrants qu'ils déploient des stratégies face à la complexité de ces enjeux culturels et identitaires. Cette question nous intéresse particulièrement dans le cadre de notre recherche : **comment les BAPA anticipent ces stratégies ? Quelles sont les stratégies identitaires plébiscitées par les BAPA ? Les formateur·rice·s cherchent-ils à orienter ou à accompagner ces stratégies ?** (Par exemple, décrypter avec les participant·e·s les éventuels conflits de loyauté, ou à l'inverse, les inviter à adopter certaines valeurs culturelles). Ces questions sont connectées avec les conceptions exposées précédemment, notamment la distinction citoyenneté identitaire/citoyenneté pluraliste et la distinction appartenances multiples/appartenance uniques. Il semble en effet probable que les stratégies identitaires plébiscitées par les formateur·rice·s dépendent de la façon dont ils s'inscrivent par rapport à ces conceptions. Un cadre conceptuel sur les stratégies identitaires nous aidera donc à caractériser les pratiques des formateur·rice·s et des participant·e·s.

Les stratégies identitaires des migrants ont été particulièrement étudiées par des chercheurs s'identifiant au champ théorique et aux méthodes de la psychologie sociale. Les travaux de deux auteurs en particulier font référence encore aujourd'hui. Il s'agit des travaux de Carmel Camilleri sur les stratégies identitaires en contexte « d'interculturation » et les travaux de John Berry sur l'adaptation et l'acculturation.

Cadre conceptuel de Camilleri

L'approche de Camilleri repose sur un présupposé simple : le contact entre une culture d'origine et la société d'accueil est vécu par le migrant comme un conflit et un « morcellement culturel » (Camilleri et al. 1990). Ce conflit produit un « stress » psychologique et menace l'identité du migrant. Le conflit résulte de la difficulté de faire coexister les valeurs qui constituaient jusqu'alors l'identité du migrant avec le nouvel « environnement ». Pour Camilleri, deux types de difficultés se présentent ou peuvent se présenter au migrant :

- Une difficulté liée au fait que certains éléments du système culturel d'origine puissent être en inadéquation ou en contradiction avec le nouvel environnement, à savoir le système culturel de la société d'accueil : ce que Camilleri nomme l'unité de sens ;
- Une difficulté liée au fait que les composantes valorisées de son identité peuvent (éventuellement) être dévalorisée dans son nouvel environnement : auto attribution de valeur.

Les stratégies identitaires interviennent pour tenter de résoudre ces conflits et rétablir une « cohérence » dans une unité de sens ou une perception valorisée de soi, compromises par

l'expérience migratoire. Les notions de conflit et de cohérence sont donc centrales dans le cadre conceptuel proposé par Camilleri.

Concernant la question de l'unité de sens, il inventorie trois façons de rétablir cette cohérence et de résoudre le conflit :

> **1) cohérence simple** : il s'agirait de rétablir une unité de sens en supprimant un des termes de la contradiction. Soit en s'investissant exclusivement dans le système culturel d'origine, soit en l'abandonnant complètement au profit du système d'accueil, soit enfin en alternant d'un système à l'autre selon les situations (par exemple : espace public/espace privé).
>
> **2) Cohérence complexe** : l'individu essaie de concilier des valeurs et des systèmes culturels différents, a priori contradictoires. Soit en détournant/bricolant le sens de ces valeurs, soit de façon plus rationnelle en trouvant des arguments valables dans les deux systèmes culturels
>
> **3) modération des conflits** : l'individu limite sa perception des conflits, ou bien il surinvestit un aspect d'un système pour compenser l'abandon d'un autre aspect.

À ces stratégies pour rétablir la cohérence et l'unité de sens, s'ajoutent donc des dimensions liées à l'estime de soi : Camilleri estime que la migration met les individus dans une situation de dépréciation de leur identité (discriminations, racisme). Cette dévalorisation identitaire appelle elle aussi des stratégies, qui ont cette fois pour but de rétablir une estime de soi, une perception positive de sa propre identité. Là encore, Camilleri inventorie plusieurs formes de stratégies :

> **1) les identités dépendantes** : les individus migrants maintiennent leur identité sous la dépendance des injonctions de « l'environnement » (entendons, la société dominante). Soit en intériorisant l'image négative qui leur est attribuée (identité négative), soit en s'immergeant dans la société d'accueil (assimilation) et en déplaçant la dépréciation sur leurs pairs (identité négative déplacée), soit en évitant l'intériorisation de l'identité négative par une prise de distance vis-à-vis de la société d'accueil (identité par distinction).
>
> **2) les identités réactionnelles** : ce sont des stratégies qui visent à s'émanciper de l'image négative prescrite. Soit en revendiquant son origine pour se protéger des autres (identité défense), soit en suraffirmant les caractères stigmatisés pour échapper aux sentiments dévalorisants (identité polémique, que l'on connaît plus communément sous le terme « inversion du stigmate).

Limites et critiques du cadre conceptuel de Camilleri :

Le cadre conceptuel de Camilleri repose sur l'idée que l'identité du migrant est nécessairement dans un rapport d'inadaptation avec la société d'accueil. Il ne s'agit pas seulement d'une incompatibilité entre des valeurs culturelles étrangères l'une à l'autre, mais

aussi d'une impossibilité de maintenir intacte une identité culturelle dans le cadre de la société d'accueil : pour Camilleri, l'immersion dans ce nouveau contexte engendre nécessairement un conflit logique entre les valeurs culturelles du migrant et la société d'accueil.

Mais cela va plus loin qu'une incompatibilité « logique », le cadre conceptuel de Camilleri repose aussi sur l'idée que les migrants vivent nécessairement une dévalorisation de leur identité.

On pourrait dire que le cadre conceptuel de Camilleri pèche par son aspect trop franco-français : l'auteur semble tenir pour une tendance générale des éléments qui caractérisent en fait des dispositions spécifiquement françaises à l'égard de la migration et de l'interculturalité

L'exposé qui va suivre du cadre conceptuel de John Berry étaye assez bien cet argument : John Berry a d'abord mené des recherches au Canada, dans une société où la question du multiculturalisme est traitée très différemment que dans le contexte français. Or, le cadre conceptuel qu'il propose comprend également des situations non conflictuelles.

Cadre conceptuel de Berry

À l'instar de Camilleri, Berry s'interroge sur ce qu'il advient des individus qui se sont développés dans un « contexte culturel » donné lorsqu'ils tentent de vivre dans un autre « contexte culturel » (Berry 1997).

Pour désigner les processus liés à l'immersion des individus dans un nouveau contexte culturel, Berry a recours aux notions d'acculturation et d'adaptation. Il se base sur la définition de l'acculturation donnée par Melville Herskovits[19] : « l'acculturation désigne les phénomènes qui adviennent lorsque des groupes d'individus ayant des cultures différentes entrent en contact continu, entraînant des changements conséquents dans les systèmes culturels originaux d'un ou des deux groupes »[20]. Berry rappelle toutefois que le phénomène est souvent inégal entre les deux groupes, et aussi qu'il peut être protéiforme : assimilation, mais aussi réactive (résistance au changement), créative, délayée. Il insiste également sur l'importance de distinguer deux niveaux : le niveau collectif (un changement dans la culture du groupe), et le niveau individuel, nommé « acculturation psychologique » (un changement dans la psychologie de l'individu).

Pour Berry, la question qui se pose dans les « sociétés plurielles » est donc « comment s'acculturer ? » Cette question renvoie selon lui à deux ordres de problèmes :

– **le maintien culturel** : dans quelle mesure l'individu veut-il ou peut-il maintenir une identité culturelle et des caractéristiques culturelles, dans quelle mesure ces traits lui semblent-ils importants ?

[19] Anthropologue américain qui posa les bases d'une théorie des contacts culturels en étudiant les survivances africaines sur le continent américain. C'est à lui qu'on doit la première définition du concept d'acculturation.
[20] C'est notre traduction

– **le contact et la participation** : dans quelle mesure les individus doivent-ils ou souhaitent-ils s'impliquer dans d'autres groupes culturels, ou rester entre eux.

Le croisement de ces deux ordres constitue un cadre conceptuel qui présente quatre stratégies possibles d'acculturation pour ce qu'il appelle les groupes culturels « non dominants » :

1) Assimilation : les individus ne souhaitent pas maintenir une identité et des caractéristiques culturelles/ils cherchent des interactions quotidiennes avec « les autres cultures »

2) Séparation : Les individus tiennent à maintenir leur culture originale/Les individus cherchent à éviter les interactions avec les autres

3) Intégration : intérêt à maintenir sa culture/cherche à participer à la société, avoir des interactions

4) Marginalisation : peu de possibilité de maintien culturel/« *little interest* » d'avoir des relations avec les autres (exclusion, discrimination).

Berry reconnaît que ce cadre est proposé en présupposant que les membres des groupes non dominants soient libres de choisir « comment ils s'acculturent », mais que ce n'était « pas toujours le cas ». Il pense que lorsque le groupe dominant contraint ou restreint les libertés de choix des migrants, d'autres termes doivent être utilisés :

– ségrégation à la place de séparation lorsqu'elle est imposée par la société dominante

– l'assimilation doit être précisée également, il parle de *melting pot* lorsque les individus choisissent librement de s'assimiler et de *Pressure cooker*, lorsqu'ils y sont forcés.

– la marginalisation résulte à peu près toujours d'une contrainte extérieure

– l'intégration ne peut résulter que d'un choix fait librement, et ce lorsque la société est « ouverte et inclusive » dans son orientation envers la diversité culturelle. Cela veut dire que dans le cas de l'intégration il y a une « accommodation mutuelle » entre le groupe non dominant et le groupe dominant. C'est pour cela que Berry écrit que l'intégration est une stratégie qui ne peut être adoptée que dans une société explicitement multiculturelle, dans laquelle certaines « préconditions psychologiques » sont remplies : la valorisation de la diversité culturelle, peu de préjudices (racisme, ethnocentrisme, discrimination) et une attitude mutuelle positive (pas de haine intergroupes), et enfin un sens d'attachement et/ou d'identification de tous les groupes à la société dans son ensemble. Enfin, l'intégration, puisqu'elle implique la volonté de maintenir une culture, requerrait une dimension collective, contrairement à l'assimilation qui serait une stratégie plutôt « individuelle ».[21]

Ces deux cadres conceptuels sont articulés sur la question de la possibilité d'envisager des identités, multiples et cumulatives, sur le mode du « et, et » plutôt que sur le mode du « ou,

[21] On retrouve ici la distinction intégration individuelle / intégration collective évoquée dans la partie précédente.

ou ». Dans le cadre de Camilleri, la coexistence d'appartenances différentes est nécessairement conflictuelle et implique des reconfigurations identitaires. Le cadre conceptuel de Berry implique en revanche la possibilité d'envisager des identités, multiples et cumulatives, sur le mode du « et, et » plutôt que sur le mode du « ou, ou ».

Les deux cadres peuvent être utiles pour comprendre les stratégies plébiscitées et valorisées par les formateur·rice·s. Bien plus qu'une posture générale du formateur·rice, ces cadres pourront être mobilisés pour étudier au cas par cas la façon dont les formateur·rice·s décryptent avec les participant·e·s les confrontations de valeurs, les chocs culturels et les conflits de loyauté qui peuvent émerger pendant les formations.

5. Méthodologie

Pour cette étude de cas, nous avons employé principalement les méthodes d'enquêtes qualitatives empruntées à l'ethnologie et la sociologie. Cette recherche est donc basée principalement sur des entretiens semi-directifs et de l'observation participante. Nous avons eu également accès à des sources écrites : les déroulés des formations du BAPA sélectionné pour notre étude de cas, sa documentation interne (déroulé des formations, posture du formateur, fiches d'informations à l'attention des apprenants), son rapport d'activités et les textes officiels entourant le décret relatif au parcours d'accueil.

Concernant l'observation participante : nous avons observé et participé à deux formations à la citoyenneté : une en « français fluide » qui s'est tenue dans les locaux du BAPA du 14 septembre 2020 au 8 octobre 2020 et pour laquelle 15 des 16 séances ont pu être observées, et l'autre en « arabe oriental » qui s'est déroulée du 19 octobre au 20 novembre 2020, et pour laquelle les 4 premières séances seulement ont pu être réalisées en « présentiel », avant que le durcissement des mesures sanitaires ne contraignent le BAPA à continuer la formation en visioconférence.

La plupart des entretiens semi-directifs ont été menés en amont des observations des formations à la citoyenneté, sur la période de juillet 2020 à aout 2020, nous en avons mené un avec chaque formateur·rice de ce BAPA. Un deuxième entretien a été mené avec un·e formateur·rice qui assume également la charge de coordination. Un deuxième entretien a été également réalisé pour les formateur·rice·s ayant animé les formations observées, après la fin des formations. En tout, 7 entretiens ont été réalisés avec l'équipe pédagogique de ce BAPA.

Le BAPA externalise certaines de ces formations citoyennes chez une ASBL partenaire qui propose une offre adaptée à des primo-arrivant·e·s ayant des besoins spécifiques en ISP. Nous avons également mené des entretiens avec les formateur·rice·s de cette ASBL, soit 3 entretiens au total.

Nous avons également mené des entretiens auprès de personnes en charge du suivi du parcours d'accueil francophone à la COCOF, soit deux entretiens.

A titre exploratoire, nous avons également mené deux entretiens auprès de formateur·rice·s d'un autre BAPA du parcours francophone, mais ces entretiens ne seront pas utilisés dans le présent rapport qui est une étude de cas focalisée sur un des bureaux d'accueil.

En tout, nous avons réalisé 14 entretiens semi-directifs pour cette recherche, dont 12 qui figurent parmi notre corpus de données.

Précaution méthodologique : l'impact des mesures sanitaires liées à la pandémie de COVID-19.

Le lecteur ne sera pas surpris d'apprendre que la pandémie qui a marqué cette année 2020 a eu un impact très fort sur la réalisation de cette enquête. Les mesures sanitaires prises par les gouvernements belges au cours de cette année ont eu deux impacts notables : un impact sur le nombre d'observations que nous avons pu réaliser et un impact sur le déroulement des formations que nous avons observé.

Concernant les observations : nous avions initialement prévu de participer à au moins 4 formations citoyennes dans leur intégralité. Finalement, nous n'avons pu en observer que deux : une en « français fluide » qui s'est tenue dans les locaux du BAPA du 14 septembre 2020 au 8 octobre 2020 et pour laquelle 15 des 16 séances ont pu être observées, et l'autre en « arabe oriental » qui s'est déroulée du 19 octobre au 20 novembre 2020, et pour laquelle les 4 premières séances seulement ont pu être réalisées en « présentiel », avant que le durcissement des mesures sanitaires ne contraignent le BAPA à continuer la formation en visioconférence.

Concernant l'impact des mesures sanitaires sur le déroulement des formations : le BAPA a du momentanément suspendre les formations pendant une partie de l'année 2020, avant de pouvoir les reprendre avec un protocole adapté : des groupes de 10 personnes maximum, au lieu des 20 habituels, l'arrêt des animations en petits groupes (chacun reste à sa table et respecte les distances de sécurité), la suppression du café et du thé à disposition des participants, l'interdiction de l'habituel repas convivial en fin de formation. Ce protocole a duré jusque fin octobre, date à laquelle de nouvelles mesures sanitaires ont contraint l'équipe pédagogique du BAPA à poursuivre les formations en visioconférence.

Il va sans dire que ces conditions ont considérablement modifié la façon dont ont été données les formations à la citoyenneté, d'autant plus que les animations et les outils pédagogiques occupent une place extrêmement importante dans la façon dont les formateur·rice·s du BAPA abordent les formations et envisagent leur métier.

Ces bouleversements ont évidemment eu un impact sur le contenu du présent rapport et nous invitent à quelques précisions méthodologiques. En effet, les deux formations à la citoyenneté observées ont été réalisées dans des conditions exceptionnelles, qui ne sont pas représentatives de la façon dont se déroule habituellement une formation à la citoyenneté. Nous prenons également note que la teneur des discussions et l'ambiance générale des groupes de formations peuvent être affectées par les changements liés à la situation et que ces éléments ont également une influence directe sur la façon dont se déroulent certaines séances.

Cela ne veut pas dire pour autant que rien ne puisse être dit à partir de ces observations. On pourrait arguer que l'observation participante est ainsi faite qu'on observe toujours ce qui se passe et jamais ce qui est censé se passer, et que c'est précisément ce qui fait l'intérêt de cette méthode. Cependant les circonstances exceptionnelles nous invitent à une rigueur accrue dans le traitement qui est fait des données issues de ces observations : concernant les animations par exemple, les observations faites sont mises en perspective avec ce que les formateurs nous ont expliqué de leur déroulement « normal ». De façon générale, tous les éléments évoqués plus tôt ont été pris en compte dans la rédaction du rapport et dans l'analyse qui a été faite des données d'observations.

Enfin, cette précision est également l'occasion de remercier les formateur·rice·s de ce BAPA qui ont accepté la tâche jamais aisée d'être observé·e·s dans l'exercice de leur métier, et ce dans des circonstances aussi inhabituelles.

6. Plan du rapport

À partir de cette introduction, nous avons situé notre recherche à travers des éléments de contexte, une présentation des questions de recherche et des enjeux qui y sont liés, et un cadre théorique et conceptuel qui sous-tend nos analyses dans les parties subséquentes du rapport.

Le reste du rapport s'articule autour de cinq parties. La première partie s'intéresse à la position du législateur quant à la formation à la citoyenneté au moment de la mise en place du décret relatif au parcours d'accueil. La deuxième partie est consacrée au contenu de ces formations, à la façon dont il a été construit et à la méthodologie employée par le bureau d'accueil sélectionné pour notre étude de cas. Les troisièmes et quatrièmes parties abordent les points de vue des formateur·rice·s et des participant·e·s. Nous y exposons en premier lieu les représentations qu'ont les formateur·rice·s des formations à la citoyenneté et de ses objectifs, et par extension, leurs conceptions de la citoyenneté et de l'accueil ; avant d'aborder les attentes des personnes primo-arrivantes par rapport à ces formations et des apports qu'elles en retirent. Dans la cinquième partie nous analysons la manière dont s'articulent les représentations des formateur·rice·s et l'intérêt des participant·e·s au regard du contexte législatif explicité dans la première partie. Enfin, nous présenterons nos résultats et un ensemble de recommandations.

Partie 1 : Les formations à la citoyenneté du point de vue du législateur

1.1 Introduction

Dans cette partie, nous nous focaliserons sur la position du législateur quant aux modules de formation à la citoyenneté au moment où le décret sur le parcours d'accueil des primo-arrivants a été conçu. Nous tenterons d'explorer les conceptions de l'intégration et de la citoyenneté à partir desquelles ces formations ont été pensées, mais aussi d'éclairer les enjeux politiques liés à ces FOCI et la méthode de travail.

Cette partie devrait nous permettre de traiter les questions suivantes :

- **Quelles étaient les attentes des politiques par rapport au parcours lors de la rédaction du décret ?**
- **Que disent les rapports des débats politiques et comptes rendus de séance sur les conceptions des acteurs politiques quant aux FOCI ?**
- **Quelles conceptions de l'intégration, de la citoyenneté et de la culture ont orienté la rédaction du décret ? Débats à l'assemblée, texte.**
- **Les acteurs politiques à l'origine du décret conceptualisaient-ils la citoyenneté comme étant compatible avec d'autres formes d'identifications, notamment des identités culturelles diverses ?**

Les sources à notre disposition et sur lesquelles nous nous appuierons sont la note conjointe des gouvernements francophones sur les politiques d'accueil, le rapport du parlement francophone bruxellois (PFB) sur la proposition de décret relatif au parcours d'accueil des primo-arrivants, remis le 2 juillet 2013, le compte rendu de la séance plénière du PFB du 5 juillet 2013 au cours de laquelle le décret a été présenté et voté à l'assemblée, le texte de l'avant-projet du décret, l'avis du Conseil d'État concernant l'avant-projet et enfin le texte du projet de décret lui-même.

Avant de rentrer dans le détail des délibérations et des échanges qui ont jalonné la construction et l'adoption du décret, il est peut-être utile d'exposer ici la chronologie du travail.

Chronologie

- **26 avril 2011** : une première réunion a lieu, réunissant des élus PS, Ecolo, MR et cdH pour discuter de la proposition de décret du MR concernant un *contrat bruxellois d'insertion et de participation*. Au cours de cette réunion, il est précisé par les élus de la majorité que les gouvernements francophones étaient au même moment en train de travailler sur une note conjointe concernant l'accueil des primo-arrivants. Il est donc décidé au terme de cette réunion de reporter les travaux pour étudier conjointement la proposition de décret du MR et l'avant-projet du gouvernement en place qui résultera de cette note.

- **Mai 2011** : une note conjointe des gouvernements francophones est publiée (FWB, GW, COCOF) dans laquelle les orientations pour la mise en place de parcours d'accueil à destination des primo-arrivants sont exposées.
- **10 juillet 2012** : les discussions reprennent, cette fois-ci en travail conjoint sur la proposition de décret du MR et sur l'avant-projet de décret concernant l'accueil des primo-arrivants, construite par le gouvernement. Au cours de cette réunion, il est décidé d'organiser des auditions avec des acteurs de terrain, ASBL et CPAS.
- **5 février 2013** : audition de l'ASBL BON
- **26 février 2013** : auditions des ASBL CIRé, Collectif Alpha et Convivial
- **12 mars 2013** : audition du Centre d'égalité des chances et de lutte contre le racisme et du CBAI
- **26 mars 2013** : auditions des CPAS Bruxelles, CPAS Schaerbeek, et l'ASBL SAMPA
- **12 mars 2013** : remise par le CBAI d'une présentation du test de programme d'initiation citoyenne, lancé en 2010-2011
- **7 mai 2013** : publication du projet de décret relatif au parcours d'accueil pour primo-arrivants en région de Bruxelles-Capitale.
- **4 juin 2013** : examen du projet de décret, avec la présence de M. Rudi Vervoort, ministre en charge de la Cohésion sociale
- **18 juin 2013** : examen et vote des articles. Adoption de deux amendements.
- **5 juillet 2013** : soumission au vote et adoption du décret lors d'une séance plénière du parlement de la COCOF.
- **24 avril 2014** : publication de l'arrêté d'exécution du décret

1.2 La question des FOCI presque absente des débats

La question des FOCI a été particulièrement peu débattue au cours des différents travaux parlementaires sur le texte. Il faut dire que les différents débats et questions au cours des réunions, auditions et séances qui ont abouti au décret se sont particulièrement focalisés sur trois points : l'obligation, la définition du public cible et l'harmonisation du parcours entre les différentes entités fédérées à Bruxelles.

Ainsi, les différents documents mis à disposition par le Parlement francophone bruxellois n'offrent que peu d'éléments explicites sur les FOCI, que ce soit sur la manière dont leur existence répond aux objectifs du parcours d'accueil, ou sur leur contenu, ou encore sur les motivations qui ont présidé à la définition de leur contenu.

Le contenu des modules FOCI n'est d'ailleurs pas précisé dans le texte du décret. Il faut attendre l'arrêté d'exécution, publié en avril 2014, pour que des précisions soient apportées sur le contenu des FOCI :

> « ***Art. 19.*** *La formation citoyenne porte à tout le moins sur les thématiques suivantes : l'histoire de la Belgique y compris l'histoire des migrations, l'organisation politique et institutionnelle de la Belgique, la géographie de la Belgique, l'organisation socio-économique*

de la Belgique, le système de sécurité sociale belge, l'organisation du marché de l'emploi ainsi que les modalités de participation. »

Si les éléments portant directement et explicitement sur les modules de citoyenneté sont assez rares, nous pouvons néanmoins inférer certains éléments de la posture du politique à partir de la façon dont les objectifs du décret ont été pensés et débattus, des conceptions de l'intégration qui ont été exposées et de la méthode de travail.

1.3 Les débats parlementaires sur l'intégration et les objectifs du parcours

En 2011, il existait un consensus entre tous les partis politiques représentés à la COCOF sur l'utilité et la nécessité d'un parcours spécifique ciblant les primo-arrivants. En revanche, les différents acteurs avaient des représentations différentes de l'esprit et du contenu qu'il fallait accorder à ce parcours, et donc des objectifs que devait endosser ce parcours. En témoignent notamment les discussions sur l'obligation et le public cible. Ces divergences concernent aussi les représentations et les convictions de chacun sur ce que devrait être une intégration citoyenne des primo-arrivants. Se pencher sur ces conceptions différentes devrait pouvoir nous éclairer sur la façon dont le législateur envisage les objectifs du parcours et plus spécifiquement des FOCI, et sur la façon dont il est attendu que les FOCI répondent aux objectifs posés.

Une vision identitaire et culturelle de la citoyenneté et de l'intégration

MR.

Le MR a été très proactif dans l'élaboration d'un parcours d'accueil spécifique pour les primo-arrivant·e·s En effet, ses élu·e·s ont déposé en 2003 puis en 2011 deux propositions de décret relatif à un « contrat d'intégration ». La version de 2011 de la proposition de décret a d'ailleurs été examinée conjointement avec l'avant-projet de décret construit par le Collège de la COCOF, à majorité PS à l'époque. Ces propositions de décret nous permettent de comprendre la position des élu·e·s du MR, qui a par ailleurs été défendue dans les discussions qui ont jalonné l'adoption du décret proposé par le Collège.

La proposition de décret du MR proposait de destiner ce contrat d'intégration, non seulement aux primo-arrivant·e·s, mais aussi à des citoyen·ne·s belges jouissant de la nationalité, mais étant né·e·s à l'étranger et dont les parent·e·s n'auraient pas la nationalité belge. Cette extension du public cible semble chère aux porteur·euse·s de la proposition, puisque ces mêmes élu·e·s ont proposé un amendement dans ce sens lors de l'examen de l'avant-projet proposé par le Collège[22]. Cette légère différence n'est pas anodine : étendre le parcours à des citoyen·ne·s belges d'origine étrangère revient à se focaliser sur une distinction entre des *origines* étrangères/autochtones plutôt qu'une distinction citoyen·ne/futur·e citoyen·ne, et

22 L'avant-projet relatif au parcours d'accueil des PA prévoyait dès le début de ne s'adresser qu'aux primo-arivant·e·s n'ayant pas la nationalité belge. La proposition d'amendement a été rejetée.

donc de définir l'appartenance en vertu de critères communautaires supposés plutôt que de critères juridiques.

Si les publics cibles sont définis davantage selon le critère d'origine que selon le critère de nationalité, il n'en reste pas moins que les problèmes à traiter sont énoncés en termes socio-économiques par les élu·e·s MR. Les indicateurs mentionnés sont les difficultés à accéder à l'emploi, la précarité et l'échec scolaire. Pour les porteur·euse·s de la proposition de décret, il s'agit d'un dispositif « *qui vise à leur autonomie, leur intégration, leur émancipation ainsi qu'à leur participation dans un projet commun de société.* »[23]. Ces mots d'ordre d'autonomie, d'intégration et d'émancipation seront repris dans les discussions sur l'avant-projet du Collège, dans lequel on retrouve d'ailleurs des termes similaires.

Concernant la façon dont les élu·e·s MR envisageaient l'intégration, nous pouvons trouver quelques éléments d'explicitation dans la proposition de décret de 2011 :

> *« La réussite de notre modèle interculturel passe inévitablement par des pouvoirs publics qui soutiennent l'émancipation de tous par le partage d'une langue, d'un socle commun de normes et de valeurs, d'une pleine intégration sociétale, et ce, dans le respect de l'individualité de chacun. L'objectif final étant la participation de tous à la société bruxelloise, et ce, en amont des différences. »*

Le discours reste identique à peu de choses près dans les discussions sur l'avant-projet du Collège :

> *« Comment partager un socle de valeurs avec des personnes reconnues dans la société dont elles font désormais partie ? Comment favoriser l'interculturalité et le mieux vivre ensemble ? »*[24]

La notion d'interculturalité est donc présente dans le discours du MR, mais elle est entendue comme conditionnée au partage d'un *« socle commun »* de normes et de valeurs. Rien n'est précisé en revanche sur ce que sont ces valeurs, ni de quel type de valeurs et de normes il s'agit : s'agit-il de valeurs et de normes culturelles ou de valeurs politiques et citoyennes ? S'agit-il d'un socle commun qui soit proprement belge, auquel cas il serait attendu des « bénéficiaires » qu'ils adoptent des valeurs culturelles du pays d'accueil et abandonnent certaines des leurs ? Ou bien s'agit-il d'un socle « supra-identitaire » ? Le fait que les élu·e·s MR, au premier rang desquel·le·s Françoise Schepmans et Gaëtan Van Goidsenhoven insistent sur l'extension du public cible aux citoyen·ne·s belges d'origine étrangère laisse à penser que des questions communautaires sont en jeu dans leurs conceptions de l'intégration et que le socle commun de valeurs dont il est question se rapporte à des valeurs culturelles autochtones.

CdH

C'est une conception similaire de l'intégration qui est exprimée par les élu·e·s du CdH. Ainsi la notion de socle commun dont le parcours d'accueil devrait garantir l'acquisition est également invoquée, dans une perspective encore plus explicitement culturelle :

23 Proposition de décret de 2011

24 Réunion du 26 avril 2011. Intervention de Françoise Schepmans

> *« Il ne s'agit pas uniquement d'intégration socioprofessionnelle, mais aussi de l'élaboration — dans le respect des différences et des cultures — d'un socle de valeurs communes et d'une identité commune. »*[25]

« Nous pouvons nous entendre sur la nécessité de disposer d'un tronc commun dans lequel chacun, au-delà de ses spécificités, peut se retrouver. Pour nous, il est donc important de le définir. Cela demande une connaissance minimale de la langue, ainsi que des us et coutumes de la région accueillante, ainsi que des droits et devoirs qui incombent à ses habitants »[26].

Le tronc commun auquel se réfère Pierre Migisha dans cette intervention concerne donc des « us et coutumes » de la société d'accueil, c'est à dire des traits culturels qui seraient spécifiquement belges. Il mentionne également l'élaboration d'une identité commune qui devrait aller de pair avec l'élaboration d'un socle de valeurs communes. Mis en rapport avec la question des us et coutumes, on est tenté de comprendre qu'il se réfère ici à une identité culturelle, plus qu'à une identité politique. Il semblerait donc qu'on soit ici en présence d'une conception culturelle ou identitaire de la citoyenneté, où il serait présupposé que cette dernière doive impliquer le partage d'une culture dominante, celle de la société d'accueil, pour être effective. La référence à un respect des différences, même s'il est mentionné, ne peut être qu'au mieux relativisée, sinon rendue impraticable, par l'injonction à l'adhésion à un récit identitaire dominant.

Qu'il s'agisse des conceptions exprimées par les élu·e·s MR ou celles portées par les élu·e·s cdH, il semble qu'il est attendu des formations à la citoyenneté qu'elles ne répondent pas seulement à un objectif d'insertion socio-économique, mais aussi à un objectif culturel. À travers la notion de socle commun de « normes et valeurs » ou d'« us et coutumes », semble présupposer l'idée selon laquelle l'exercice de la citoyenneté requiert l'adhésion à un certain nombre de valeurs culturelles de la société d'accueil, voire à un récit identitaire dominant.

PS et Ecolo : un refus de donner une dimension culturelle à l'intégration et au parcours d'accueil

Du côté du gouvernement et de la majorité PS et Ecolo, le discours est sensiblement différent. Le ministre Rudi Vervoort déclarait lors de l'examen du projet de décret le 4 juin 2013 :

> *« Le ministre précise qu'il ne s'agit pas de voter un quelconque projet de décret "inburgering" avec pour seul objectif l'intégration culturelle comme cela a été mis en place en Flandre, mais d'atteindre un objectif d'insertion socioprofessionnelle : la mise à l'emploi. »*

Il maintient d'ailleurs le même discours lors de la séance plénière du 5 juillet 2013 :

> *« S'agissant de l'articulation de la mesure bruxelloise avec celle du nord du pays, le parcours d'intégration imaginé en Flandre ne poursuit pas les mêmes objectifs que le nôtre. Sa dimension culturelle et linguistique prédominante ne se retrouve pas dans le dispositif francophone. Notre objectif est l'intégration socioprofessionnelle, raison pour laquelle je préfère l'expression "parcours d'accueil" à celle de "parcours d'intégration". »*

[25] Séance plénière du 5 juillet 2013. Pierre Migisha.
[26] Ibid.

Du côté du gouvernement en charge de ce projet de décret, il y a donc une volonté explicite de mettre de côté la question culturelle de l'intégration, pour se focaliser essentiellement sur une intégration socioprofessionnelle. Dans ce cadre, le rôle des modules de citoyenneté est envisagé selon un aspect informatif plutôt que normatif :

> *« Les formations à la citoyenneté apporteront notamment des informations de base sur le fonctionnement des institutions publiques, des relations sociales en Belgique et de la société d'accueil. »*[27]

Alain Maron, élu Ecolo et rapporteur du projet de décret a moins de réticence à expliciter sa position quant à la dimension culturelle de l'intégration :

> *« Le dispositif dont on parle actuellement n'est pas un processus d'éducation de sauvages, d'acculturation ou de perte d'identité, mais a pour vocation de permettre aux personnes d'origine étrangère qui s'installent en Belgique de connaître les normes en vigueur dans leur pays d'accueil, afin de participer pleinement à la vie citoyenne belge. »*

De même, Nadia El Youfsi, élue PS, refuse que le dispositif réponde à un souhait de *« civiliser des sous-citoyens »*[28]

On le voit, il y avait au niveau du gouvernement et de la majorité au parlement un refus explicite de considérer l'intégration autrement que dans sa dimension socio-économique. La question des normes et valeurs est abordée dans une perspective informative et non normative : il est souhaité que les primo-arrivant·e·s en prennent connaissance pour participer à la citoyenneté, mais il n'est pas requis qu'ils·elles les adoptent, éventuellement au détriment de leur propre identité, comme ce serait le cas dans le cadre d'un « socle commun » dont parlent les élu·e·s MR et cdH. Les précisions apportées par Alain Maron et Nadia El Youfsi montrent bien, en creux, la crainte que le dispositif ne soit interprété comme une politique discriminatoire, voire colonialiste (les termes « civiliser des sous-citoyens », « éducation de sauvages » renvoient sans équivoque à l'imaginaire colonial).

1.4 Contexte politique et médiatique

Ces différents points de vue sur l'intégration et sur les objectifs dont devrait se doter le parcours d'accueil doivent être replacés dans le contexte politique de l'époque. La construction du décret, sa délibération et son adoption ont eu lieu à un moment où l'espace médiatique était occupé par un débat où semblaient s'amalgamer des questions liées à l'immigration, l'accès à la nationalité et une supposée montée de l'islamisme radical. Des élu·e·s PS et Ecolo n'ont d'ailleurs pas manqué de mentionner le climat, selon eux malsain, dans lequel se sont déroulés les travaux sur le décret. Alain Maron déclarait par exemple lors de la séance plénière du 5 juillet 2013 :

> *« J'ai déploré les liens entre ce dossier de l'accueil des primo-arrivants, l'affaire Sharia4Belgium et les discours sur une soi-disant montée de l'islamisme dans notre*

[27] Examen du projet. 4 juin 2013.
[28] Séance plénière du 5 juillet 2013

Région. J'ai estimé que ces parallèles avaient miné ces derniers mois le débat politique relatif à la mise en place d'un parcours d'accueil. »

C'est d'ailleurs suite à ce constat qu'il a tenu à préciser que le parcours n'était pas un dispositif d'« éducation de sauvages ». Lors de la même séance du 5 juillet, l'élue PS Nadia El Youfsi faisait le même constat :

« Mon groupe, ainsi que notre partenaire Ecolo, a réagi et déploré les sorties de certains groupes politiques, qui ont quelque peu plombé le débat sur la mise en place d'un dispositif d'accueil pour primo-arrivants. En mélangeant volontairement les débats et en poussant à l'amalgame à outrance, ces déclarations ne pouvaient aboutir qu'à la stigmatisation d'une partie de nos citoyens et ne permettaient pas la sérénité du débat. »

À travers ces déclarations, se révèlent des désaccords entre la majorité, PS et Ecolo et l'opposition, notamment le MR, quant à la question de l'intégration. On trouve dans la séance plénière du 5 juillet 2013 quelques références explicites à ces oppositions dans le débat médiatique et politique qui a accompagné les travaux. La réaction d'Alain Maron (Ecolo) aux opinions exprimées par Françoise Schepmans (MR), lorsqu'elle déplore que le projet de décret ne confère pas un caractère obligatoire au parcours et n'intègre pas les nationaux belges d'origine étrangère dans le public cible, est révélatrice des oppositions et des enjeux du débat autour du parcours d'accueil :

« Je vais commencer par répondre à Mme Schepmans et au MR. L'instrumentalisation que le MR a faite de ce dossier lui a éminemment nui. Je voudrais que vous en preniez un peu conscience. Quand j'entends M. Destexhe, M. Pivin et d'autres parler dans la presse et les médias de l'accueil des primo-arrivants, quand je hume le ragoût peu alléchant et limite malodorant que certains du MR préparent avec ce dossier, mélangeant la question de l'accueil des primo-arrivants avec celle de l'islamisme, du terrorisme, de Sharia4Belgium, etc., stigmatisant les populations potentiellement ciblées et présentant comme un joker et comme étant leur solution, l'accueil des primo-arrivants, faisant le lien avec les lois sur la nationalité, etc., je pense que vous n'aidez pas le dossier.

J'entends, Mme Schepmans, que vous-même, quand vous présentez le dossier, vous faites le lien entre l'accueil des primo-arrivants et le repli communautaire, comme si la mise en œuvre d'un parcours d'accueil allait être une solution miracle, comme si le repli communautaire était basé là-dessus.

Nous ne nions pas ce problème. Mais arrêtez de tout mélanger ! Ce n'est pas le but de l'accueil des primo-arrivants. En tout cas, ce ne peut être un outil de stigmatisation des populations qui arrivent sur le territoire. »

Dans la même allocution, Alain Maron réagit aux propos tenus par les élu·e·s FDF, qui déplorent que le parcours d'accueil ne soit pas harmonisé avec les parcours mis en place par la Communauté flamande. Alain Maron ironise sur les difficultés à discuter avec les élu·e·s de la Commission Communautaire Flamande qui sont issu·e·s du parti d'extrême droite N-VA. Cet échange nous montre que la question de l'harmonisation entre les différents parcours n'est pas neutre, elle est également traversée d'enjeux politiques qui opposent la droite, voire l'extrême droite, avec la majorité PS et Ecolo de l'époque.

Ce serait donc à l'aune de ces désaccords qu'il faudrait comprendre le fait que les questions portant sur le public cible, l'obligation et l'harmonisation des différents parcours aient

mobilisé le débat politique. C'est également en fonction de ces points de tensions que nous pouvons comprendre les enjeux du débat, et éventuellement formuler des hypothèses pour comprendre la façon dont les objectifs du dispositif et le rôle des FOCI quant à ces objectifs ont été envisagés.

- Le choix de la majorité et du gouvernement de **dissocier l'intégration culturelle de l'intégration socio-économique** et de se focaliser sur un objectif d'intégration socio-économique peut être interprété en fonction de ces enjeux : en refusant de considérer d'autres objectifs que les objectifs d'intégration socio-économiques, la majorité et le gouvernement ont la volonté de dissocier la mise en place du parcours des débats de l'époque sur l'immigration et l'islam radical. **Ce choix ne correspondrait donc pas seulement à des convictions politiques, mais aussi à des considérations stratégiques.**
- Ce choix stratégique de ne considérer que l'aspect socio-économique de l'intégration permet à la majorité et au gouvernement de se dispenser d'un débat parlementaire sur la question de la culture et de l'identité. On peut émettre l'hypothèse que pour le gouvernement et la majorité, s'aventurer dans un débat « miné » aurait été potentiellement préjudiciable, puisque cela serait revenu à accepter comme problématiques légitimes les questions soulevées par l'opposition sur les liens entre intégration culturelle, islamisme, immigration et accueil des primo-arrivant·e·s. **Plutôt que d'opposer un avis contradictoire et donc de reconnaître et d'accepter les termes du débat, le choix aurait été fait de refuser la légitimité d'un tel débat ou en tout cas de le contourner.**
- L'hypothèse précédemment évoquée permettrait de comprendre, d'une part, pourquoi les FOCI ont été envisagés dans un rôle informatif avec une participation volontaire plutôt qu'un rôle normatif et une participation obligatoire, et d'autre part, pourquoi les contenus des FOCI n'ont pas été précisés dans le décret et pourquoi le texte reste vague quant à leurs objectifs. La chronologie des travaux étaye cette hypothèse : les contenus des FOCI n'ont été précisés que dans l'arrêté d'exécution d'avril 2014. Cela veut dire que l**a question des contenus des FOCI a été soustraite du débat parlementaire pour être déléguée à la compétence de l'exécutif.**
- Toutefois, il semble que **l'exécutif s'est largement reposé sur les acteurs de la société civile pour déterminer le contenu des modules de citoyenneté.**

1.5 Prise en compte de l'interculturalité

La question de l'interculturalité a été posée lors des travaux sur le décret, et certains éléments laissent supposer une volonté de doter le parcours d'une approche interculturelle.

Comme on l'a vu précédemment, le terme d'interculturalité a été employé par Françoise Schepmmans lorsqu'elle défendait la proposition de décret porté par le MR et portant sur un contrat d'intégration. Mais, comme on l'a vu, cette vision de l'interculturalité était conditionnée à l'adoption d'un socle de valeurs culturelles communes et on est en droit de se demander dans quelle mesure l'interculturalité peut être envisageable s'il est exigé d'une

partie de la population qu'elle abandonne ses valeurs culturelles au profit de valeurs dominantes. Bien que le terme ait été employé, il semble donc malaisé de conclure à une approche interculturelle de la part des partis d'opposition à l'origine de la proposition de décret relative à un contrat d'intégration.

Du côté du Collège de la COCOF et de la majorité parlementaire, certains éléments laissent à penser qu'il existait une volonté d'inclure une approche interculturelle dans le parcours d'accueil, et ce, dès le début des travaux sur le décret.

En effet, dans la note d'orientation conjointe des gouvernements francophones sur une politique d'accueil des primo-arrivants, il est spécifié que les modules de citoyenneté devraient être faits dans une approche interculturelle. Ainsi peut-on lire, parmi la liste des éléments que devront intégrer les parcours d'accueil :

> *« Une initiation à la citoyenneté et à la vie pratique en Belgique, dans une approche interculturelle ».*

Ce souci d'intégrer une approche interculturelle dans le dispositif et plus particulièrement dans les modules de formation citoyenne se donne à voir également dans les amendements adoptés lors de l'examen du projet de décret. Un amendement à l'article 8 du projet de décret a été adopté spécifiquement pour s'assurer que les formateur·rice·s des BAPA disposeront de compétences d'interculturalité :

> *Un amendement n° 4 est déposé par Mme Nadia El Yousfi, Mme Mahinur Ozdemir et M. Alain Maron et est libellé comme suit :*
>
> *Après le 2e alinéa du § 2 de l'article 8, ajouter l'alinéa suivant :*
>
> *« Le Collège arrête les modalités et les conditions de ce partenariat comprenant notamment les compétences pédagogiques du personnel chargé de l'organisation de la formation à la citoyenneté, en ce compris à l'égard du public primo-arrivant ne maîtrisant pas le français. ».*

Cet amendement est justifié ainsi par Alain Maron :

> *« Cet amendement vise donc à ce que les bureaux d'accueil s'assurent que le personnel qui va donner les formations ait les compétences pédagogiques, à savoir les compétences d'interculturalité et également les compétences linguistiques pour pouvoir rentrer en contact avec cette population qui ne maîtrise pas le français »*

Même si le texte de l'article ainsi amendé ne fait pas de référence explicite à l'interculturalité, il n'en reste pas moins que l'amendement est clairement motivé par une volonté de doter les formateur·rice·s de compétences qui permettent d'intégrer une approche interculturelle dans les modules de formation à la citoyenneté.

Enfin, cette volonté d'intégrer une approche interculturelle peut être mise en évidence par le fait que le Collège s'est largement reposé sur le CBAI pour construire les modules de citoyenneté. Or, l'approche interculturelle est au centre des actions du CBAI.

D'une part, l'article 72 de l'arrêté d'exécution du 24 avril 2014 stipule que le CBAI est en charge de la formation des formateur·rice·s à la citoyenneté :

> « ***Art. 72***. *À titre transitoire, dans l'attente de la reconnaissance ou de l'agrément d'un organisme de formation à la formation citoyenne, le CBAI dispense la formation et délivre les attestations de formation de formateur à la citoyenneté visés à l'article 18.* »

D'autre part, le CBAI a été un interlocuteur important du Collège pendant la construction et l'application du décret, puisqu'il a notamment été en charge de mettre au point un projet pilote de modules de citoyenneté et de formation des formateur·rice·s.

Même si rien n'indique que l'interculturalité ait été une valeur cardinale de l'esprit du texte, on peut néanmoins conclure au vu des éléments évoqués qu'il y avait une volonté d'inclure une approche interculturelle au moins au niveau des **compétences pédagogiques** pour les modules de citoyenneté.

1.6 Une volonté manifeste de s'appuyer sur les acteurs de la société civile

Dès la note conjointe d'orientation des gouvernements francophones sur la politique d'accueil, publiée en 2011, il est prévu que les parcours d'accueil aient recours à des initiatives et à des organismes déjà en place. Il est notamment préconisé que les acteurs associatifs et publics (CPAS) des politiques d'accueil participent à la conception du dispositif d'accueil « sous l'égide de la COCOF ».

Cette préconisation a été suivie de plusieurs façons par la COCOF. En premier lieu, un certain nombre d'acteurs de la société civile ont été auditionnés dans le cadre du travail d'examen du projet de décret : l'ASBL BON, qui proposait un parcours d'accueil flamand, l'ASBL CIRé, l'ASBL Collectif Alpha, l'ASBL Convivial, le Centre pour l'égalité des chances et la lutte contre le racisme, le CBAI, le CPAS Bruxelles, le CPAS Schaerbeek et le SAMPA.

Plusieurs de ces acteurs avaient déjà mis en place des programmes de formation à la citoyenneté au moment des auditions avec le groupe de travail de la COCOF, notamment des expériences pilotes dans le cadre du programme 2011-2015 de Cohésion sociale.

Le CIRé avait mis en place en 2012 une expérience pilote d'un cursus d'accueil à destination des personnes promo-arrivantes, dans un bureau d'accueil basé à Ixelles. Ce cursus comprenait un module « citoyenneté » de 92 h et un module d'orientation socioprofessionnelle de 48 h. Le module « citoyenneté » couvrait les thèmes suivants : géographie et histoire de la Belgique, organisation politique et administrative, droit des étrangers, organisation de la protection sociale, organisation des soins de santé, logement, enseignement, « vie pratique » (assurances, impôts, banque, transports), « vivre ensemble » (normes et valeurs, identités et chocs culturels, histoire de l'immigration) et des visites de sites institutionnels et culturels.

L'ASBL Convival avait également mis en place une expérience-pilote auprès d'un public de primo-arrivant·e·s réfugié·e·s. Ce programme contenait, à l'instar du CIRé, un volet « citoyenneté » et un volet « orientation socioprofessionnelle ». En revanche, le volet citoyenneté comprenait 48 h de formation et celui « orientation socioprofessionnelle » en

contenait 36. Le volet citoyenneté se subdivisait selon les thèmes suivants : « la Belgique, son histoire et ses institutions », « l'organisation politique et juridique du pays », « la solidarité par les impôts et la sécurité sociale », « vivre ensemble : les valeurs et les codes culturels », « le logement et l'énergie », « le CPAS », « la vie quotidienne : la mobilité, la poste, la banque », « la santé », « enseignement, formations », « visites des sites culturels et institutionnels ».

Les CPAS de Bruxelles et de Schaerbeek s'étaient eux aussi dotés de formations à la citoyenneté dans leurs programmes d'Activation. Le CPAS de Bruxelles proposait 30 h de formations à la citoyenneté au sein d'un programme plus large comprenant des cours de langue, des formations à l'informatique, sur l'endettement[29], l'accès à la culture, le logement, la famille. Les formations à la citoyenneté comprenaient des thèmes tels que l'histoire de la Belgique, la sécurité sociale, l'État belge, l'Union européenne, la commune et le CPAS et le droit de vote. Les formations à la citoyenneté du CPAS Bruxelles sont donc plus courtes que celles mises en œuvre ailleurs, mais cela s'explique en partie par le fait que certains thèmes que d'autres acteurs intègrent aux modules de formation à la citoyenneté (comme le logement, l'accès à la culture) sont traités à part de la citoyenneté au CPAS.

Au CPAS de Schaerbeek, des « ateliers citoyens » ont été mis en place dès 2008. En 2013, ces ateliers citoyens comportaient 78 h de formation, réparties en différents modules apportant des informations à la fois sur la Belgique et le CPAS : histoire et culture de la Belgique, le système institutionnel belge, une visite guidée de Bruxelles, droits des étrangers, organisation de la justice en Belgique, la protection sociale, l'emploi, le CPAS de Schaerbeek, les droits et devoirs des locataires/propriétaires, l'énergie, l'accès aux soins, le budget et l'endettement, la mobilité, la vie associative, l'accès à la culture et le vivre ensemble. Le CPAS Schaerbeek insiste sur la dimension interculturelle de la formation.

Le CBAI a été un opérateur important de la mise en place des modules de citoyenneté. L'ASBL a notamment été chargée de mettre en place une recherche-action sur les FOCI et les formations de formateur·rice·s. Cette étude s'est appuyée sur les expériences réalisées par l'ASBL BON, le CIRé, la SAMPA et le CPAS Schaerbeek. Dans le rapport de cette recherche, remis à la COCOF en 2013, le CBAI insiste sur l'importance d'inscrire les modules de citoyenneté dans une démarche interculturelle et sur la nécessité que cette démarche soit informative plutôt que normative. Le rapport proposait de diviser les modules citoyenneté en deux objectifs : « donner des informations pratiques pour la vie quotidienne » et « favoriser et soutenir la connaissance critique de la réalité belge et bruxelloise, c'est-à-dire initier à la citoyenneté ». Un total de 104 h était prévu pour cette formation en deux volets et les thèmes abordés étaient listés comme tel : histoire et histoire de l'immigration, l'organisation politique du pays, la protection sociale, vivre ensemble, participation sociale et citoyenne, la santé, le logement, l'énergie, la consommation, démarches administratives, les loisirs, la mobilité, l'enseignement, la formation, l'emploi.

[29] La thématique de l'endettement qui n'est pas présente dans les expériences pilotes des différents acteurs a été intégrée dans les FOCI actuels, et le CPAS intervient dans ce module en tant qu'intervenant extérieur des BAPA.

Les différentes expériences de modules de citoyenneté intègrent donc toutes des thématiques plus ou moins similaires. Ces thématiques recouvrent une acceptation très large de la notion de citoyenneté, qui intègre aussi bien des questions de connaissances historiques et politiques, de participation sociale, de réflexions sur le vivre ensemble et les normes et valeurs, que des questions pratiques de la vie à Bruxelles, telles que le logement, la mobilité, ou la gestion d'un budget. On retrouve certains de ces thèmes dans ceux prévus par l'arrêté d'exécution d'avril 2014, qui stipule — pour rappel :

> *« **Art. 19**. La formation citoyenne porte à tout le moins sur les thématiques suivantes : l'histoire de la Belgique y compris l'histoire des migrations, l'organisation politique et institutionnelle de la Belgique, la géographie de la Belgique, l'organisation socio-économique de la Belgique, le système de sécurité sociale belge, l'organisation du marché de l'emploi ainsi que les modalités de participation. »*

Les thèmes mentionnés dans l'arrêté d'exécution témoignent du rôle octroyé aux acteurs associatifs dans la conception des FOCI. De même, on peut supposer que le souci des parlementaires de doter les formateur·rice·s de compétences interculturelles résulte des recommandations d'acteurs tels que le CBAI. Toutefois, les acteurs de la société civile n'ont pas obtenu gain de cause sur tous les aspects. Ainsi, la plupart des expériences présentées par les ASBL et les CPAS comprenaient des parcours d'une durée variant entre 80 h et 100 h ; les directrices du CIRé et du CBAI avaient également coécrit un article paru dans Le Soir le 11 juillet 2017 dans lequel elles prenaient conjointement position pour qu'au minimum 80 h soient consacrées aux modules de formation citoyenne. Pourtant, l'arrêté d'exécution du décret ne prévoit finalement que 50 h pour les modules de formation citoyenne et 10h pour des modules de droits et devoirs. Cette réserve n'enlève rien au fait que **les acteurs de la société civile ont eu un rôle important à jouer dans la conception du parcours d'accueil, particulièrement en ce qui concerne les modules de formation citoyenne**. Sur ce point précis, on a pu constater une volonté du législateur comme de l'exécutif de soustraire la question du débat politique en la déléguant aux acteurs associatifs et publics de l'accueil.

Partie 2 : Construction du contenu des formations à la citoyenneté

2.1. La construction du contenu a été laissée à la discrétion des BAPA

Nous allons désormais nous intéresser à la façon dont le contenu des formations à la citoyenneté a été construit — et comme nous allons le voir, continue d'être construit. Il ressort des explications données dans la partie précédente que les thèmes de la formation ont été très peu détaillés dans le décret encadrant le parcours d'accueil. Un début de précision apparaît dans l'arrêté d'exécution de 2014 :

> *« **Art. 19**. La formation citoyenne porte à tout le moins sur les thématiques suivantes : l'histoire de la Belgique y compris l'histoire des migrations, l'organisation politique et institutionnelle de la Belgique, la géographie de la Belgique, l'organisation socio-économique de la Belgique, le système de sécurité sociale belge, l'organisation du marché de l'emploi ainsi que les modalités de participation. »*[30]

Le premier élément à noter est que la liste de thèmes imposés par le décret est une liste *a minima.* L'arrêté d'exécution ouvre explicitement la possibilité pour les BAPA de rajouter des thèmes dans la FOCI. Cet élément plaide en faveur de l'hypothèse selon laquelle une certaine marge de manœuvre a été délibérément octroyée aux bureaux d'accueil dans la mise en place du parcours.

Si un certain nombre de thèmes « obligatoires » a été prévu par l'arrêté d'exécution dans l'article précité, il n'en reste pas moins que rien n'est précisé dans le texte de l'arrêté sur le contenu de ces thèmes. Or, force est d'admettre que pour un même intitulé de thème, il est possible d'envisager des contenus et des approches différents, d'abord parce qu'on ne peut jamais être exhaustif sur un thème et qu'il faut donc faire des choix, ensuite parce que la manière dont on choisit de transmettre les connaissances a aussi une influence déterminante sur ce que sera *in fine* la formation.

Il n'y a donc rien qui légalement précise les contenus de la formation citoyenne. Cela ne veut pas dire pour autant que la COCOF se serait « défaussée » de la question. Dans les commentaires de l'arrêté d'exécution de 2014, on pouvait notamment lire à propos de l'article précité :

> *« Cet article fixe le contenu minimum de la formation citoyenne. Afin de faciliter le travail des bureaux d'accueil, il est prévu que l'administration met un contenu détaillé, mais non contraignant de chacune des thématiques devant être abordées à la disposition des bureaux d'accueil. En principe, ce contenu détaillé sera disponible sur le site de l'administration. »* [31]

Là encore, il n'y a pas de volonté d'imposer ou de contrôler le contenu des formations citoyennes : le contenu mis à disposition, bien que « détaillé » est surtout « non contraignant ». Ce commentaire témoignerait donc plutôt d'une volonté de fournir un appui à travers l'Administration, plutôt qu'un cadre contraignant, pour ce qui concerne les contenus.

[30] Arrêté d'exécution 2014
[31] Commentaire de l'arrêté 2014

Il avait été proposé au CBAI qu'il mette à disposition des BAPA des syllabi pour qu'ils construisent leur contenu. Pour rappel, le CBAI était déjà fortement impliqué dans la mise en place du dispositif, notamment à travers la réalisation d'une recherche-action sur les formations citoyennes et la mise en place des formations de formateur·rice·s pour le parcours d'accueil (rôle qui a été dévolu au CBAI de façon transitoire dans l'arrêté d'exécution).

Le CBAI n'a pas tout de suite endossé ce rôle de mise à disposition des contenus. En effet, il existait au CBAI une position pédagogique selon laquelle il est important que chaque formateur·rice construise elle·lui-même le contenu de ses formations. C'est notamment cette position qui a prévalu lors de l'expérience pilote sur les FOCI réalisée par le CBAI lors de la préparation du décret. C'est seulement plus tard que le CBAI a adapté cette approche pédagogique pour répondre à la demande des BAPA de bénéficier de plus d'éléments de contenu à travers des syllabi. Selon les formateur·rice·s, la première FOCI a donc dû être donnée dans ce BAPA alors que les syllabi n'avaient pas été mis à disposition par le CBAI :

> *« Malheureusement les syllabi du CBAI sont arrivés un peu trop tard. Mais ça, c'est pas grave ! C'est juste qu'on nous avait dit "oui il y a le CBAI qui va vous envoyer des syllabi", mais ils sont arrivés plus tard quand on avait fini notre formation, donc six mois plus tard. »*

> *« C'est vrai que quand moi j'avais été recruté on m'avait dit que c'était le CBAI qui allait fournir tout le contenu des formations citoyennes et qu'il faudrait juste s'approprier le contenu d'un syllabus qui aurait été fourni par le CBAI. Après, on a reçu quelques petits syllabus sur certaines thématiques, mais super tard quand on avait déjà créé tous nos contenus. Donc c'est arrivé trop tard et ça ne couvre pas toutes les thématiques ».*

La position des formateur·rice·s par rapport à ce manque de mise à disposition du contenu est ambivalente : d'une part, le manque de contenus mis à disposition initialement et par la suite lors des FOFOCI par le CBAI semble perçu comme un point à améliorer.

> *« J'ai trouvé ça intéressant, mais par contre j'éprouve certains manques de choses que j'aurais voulu faire et qu'on n'a pas faites. Par exemple, en termes de contenus. »* (à propos des FOFOCI)

> *« Ça, c'est un peu, pour moi c'était un peu le manquement et encore un peu maintenant. D'être nourri en termes d'informations. Chacun cherche les informations, mais s'il y a un endroit qui peut, de temps à autre, rassembler ces infos, tant mieux. »*

> *« Par contre moi en tant que nouveau formateur qui va donner de la matière autour de certaines thématiques, là c'était plus mon manque. (…) On avait de la matière hein, ça je dis pas qu'ils ne nous ont rien donné, mais j'aurai préféré, apprécié avoir plus de choses. En même temps, je me dis aussi, et je vais être peut-être contradictoire, mais c'est aussi à toi à créer ton cours. »* (à propos des FOFOCI et de l'appui du CBAI en général).

D'autre part, le manque de contenus mis à disposition est perçu comme une opportunité : opportunité de mieux s'approprier le contenu des formations, comme il ressort de la citation précédente, et aussi opportunité d'être plus libre dans la création du contenu :

> *« J'ai quand même beaucoup fait moi-même et c'est vrai que, moi je ne suis pas capable de donner une formation qui a été conçue par quelqu'un d'autre »*

« On est parti sur le décret, c'est à dire les thématiques qu'il fait aborder, voilà. En sachant qu'on devait faire tel thème, mais qu'il n'y avait rien dedans, ce qui est très bien. Ce que nous on trouve très intéressant dans le sens que ça donne quand même une liberté ».

Finalement, l'intérêt de l'équipe des BAPA a rencontré la position initiale du CBAI. Les membres de ce BAPA ont dû construire eux-mêmes le contenu des formations à la citoyenneté, et ils y ont vu un intérêt. D'après les formateurs rencontrés, l'appui du CBAI a par ailleurs été déterminant en ce qui concerne la pédagogie interculturelle, la réflexivité sur la posture du formateur, la réflexivité sur les objectifs pédagogiques des formations à la citoyenneté et les échanges de pratiques via la formation continue des FOFOCI. Par rapport à notre question de recherche, cela implique que dans la mise en pratique, la marge de manœuvre octroyée au BAPA pour la construction des contenus a été encore plus grande que celle initialement prévue lors de la construction du dispositif. Cela implique également que les BAPA ont joui d'une très grande indépendance dans la construction du contenu : tant dans le choix des sources que dans la détermination des objectifs auxquels chaque thème doit répondre. Il s'agit donc désormais de s'intéresser à la manière dont les contenus des formations à la citoyenneté ont été construits

2.2. Méthodologie pour la construction du contenu

Avant de détailler la construction des formations à la citoyenneté dans ce BAPA, sans doute est-il utile de qualifier ici ce qu'il faut entendre par « contenu ».

Concrètement, les « contenus » consistent en plusieurs types de supports : le « déroulé » est le support principal du formateur, il s'agit d'un document qui détaille, pour un thème donné, des propositions d'animations, les connaissances et informations à apporter, les étapes et le déroulement de l'atelier. Les formateur·rice·s de ce BAPA ont conçu plusieurs déroulés alternatifs pour un certain nombre de thèmes, afin d'offrir la possibilité de les aborder différemment. Ces déroulés sont à l'attention des formateur·rice·s et servent à appuyer, slide par slide, la diffusion d'une présentation PowerPoint à destination des participant·e·s. Pour chaque thème les formateur·rice·s de ce BAPA ont également conçu des « fiches d'informations » : des documents clairs et synthétiques qui résument les informations principales à retenir sur un thème et qui sont distribuées aux participant·e·s des formations après chaque thème, soit directement sous forme papier, soit par mail, à la demande des participant·e·s. Enfin, il faut également ajouter le matériel d'animation en lui-même, le plus souvent des photos.

Cependant, un des traits saillants de cette étude de cas — et nous y reviendrons plus en détail — est que les formations citoyennes de ce BAPA ne se limitent pas aux connaissances et aux informations qui sont délivrées. La manière d'amener ces connaissances, à travers des outils pédagogiques spécifiques, des animations de groupe et des compétences interculturelles, contribuent de façon importante à ce qui constitue ces formations.

Ainsi, comme nous nous apprêtons à détailler ce qu'on pourrait appeler la méthodologie de construction des formations, nous ne nous intéresserons pas seulement aux sources d'information sélectionnées par les formateur·rice·s, mais aussi aux animations et aux outils pédagogiques mis en place.

2.2.1. Contenu initial : préparer la première FOCI

La construction du contenu initial des FOCI dans ce BAPA a été le fait de deux formateur·rice·s, qui ont été les premières recrues du BAPA. Ces deux formateur·rice·s ont travaillé ensemble à la construction du contenu qu'ils ont ensuite testé conjointement dans une première formation qu'ils·elles ont animée ensemble. La construction de ces contenus a constitué un défi pour ces deux formateur·rice·s, puisqu'ils·elles ont dû construire l'intégralité de la formation citoyenne en deux mois, tout en dispensant les formations « droits et devoirs » par ailleurs.

À défaut de disposer de syllabi ou de contenus déjà préparés et prêts à l'emploi, les formateur·rice·s à l'origine des premières FOCI dans ce BAPA ont dû avoir recours à des sources diverses pour construire le contenu des formations :

> *« Vivre en Belgique, sur le site du CIRé. Ça c'était la source principale d'information en termes d'infos, comment dire, concrètes, sur l'histoire de la Belgique, ce genre de choses. On a lu beaucoup on s'est renseigné sur internet, sur les sites, j'ai lu pas mal de bouquins là-dessus. »*

Si la publication « Vivre en Belgique » du CIRé a été une source importante en ce qui concerne les informations pour certains des thèmes obligatoires, les formateur·rice·s de ce BAPA se sont aussi appuyé·e·s sur leurs expériences professionnelles passées pour construire certains contenus. Finalement, le CBAI a fourni des syllabi et des éléments de contenus ont été fournis lors des groupes d'échanges de pratiques organisés par le CBAI dans le cadre de sa mission de formation de formateur·rice·s (FOFOCI). Concernant les animations de groupe et les outils pédagogiques, certains ont été créés par les formateur·rice·s, d'autres ont été empruntés à d'autres ASBL, comme Lire et Écrire. Certains outils pédagogiques et certaines animations ont également été apportées par la suite par le CBAI, comme pour l'atelier égalité homme-femme par exemple.

> *« On s'est un peu basé sur des outils pédagogiques qu'on connaissait déjà, sur les valises de Lire et Écrire un petit peu, sur notre manière de fonctionner en général, tu vois ? Se dire, tiens dans notre boulot précédent on avait déjà fait ce type d'animation sur un autre thème et on pourrait utiliser ce type d'animation, de méthode pour ce thème-là, etc. ».*
>
> *« (ancienne formatrice du CBAI) avait amené en termes interculturels — on n'y avait pas pensé — pour travailler sur les rapports homme-femme (…). Et on fait cette animation de la manière dont elle le fait. »*

Si ce sont les formateurs qui ont eu l'initiative de la construction initiale des contenus, il n'en reste pas moins que ces contenus ont en été par la suite vus et discutés avec l'institution

(direction et conseil d'administration du BAPA). Ainsi, la mise en place des FOCI a été le fruit d'un travail en interaction avec toutes les parties du BAPA.

L'importance de la concertation dans la construction des premières formations à la citoyenneté ne s'est pas cantonnée à un travail interne au BAPA. En effet, les déroulés et les objectifs de la majeure partie des ateliers de FOCI ont été présentés pour validation à l'administration de la COCOF avant le début de la première FOCI.

2.2.2. Un contenu construit et adapté à l'initiative des formateur.rice.s en concertation avec l'institution

Ce premier travail a constitué un point de départ pour les formations àa la citoyenneté dans ce BAPA, qui depuis a été continuellement enrichi, remis en question, modifié et amélioré. Cette évolution a notamment été permise par la liberté d'initiative laissée aux formateur·rice·s par le BAPA pour proposer de s'approprier le contenu de la formation, de l'adapter, le modifier et l'augmenter. En effet, la construction initiale des FOCI et la concertation entre l'équipe pédagogique, la direction et le conseil d'administration du BAPA ont permis l'instauration d'une confiance entre l'institution et l'équipe pédagogique dans l'existence d'une « direction commune ». C'est sur la base de cette confiance, fruit d'une concertation, qu'a pu se déployer la liberté d'initiative des formateur.rices que nous détaillons ici.

En premier lieu, les formateur·rice·s de ce BAPA ont la liberté de s'approprier le programme et le contenu à chaque formation. C'est notamment ce qu'expriment ces formateur·rice·s :

> *« En FOCI déjà c'est chaque formateur qui fait le programme comme il veut. Donc on a plus de matières que les jours de formations et on essaye d'adapter le premier jour, on pose la question sur ce qui les intéresse ».*

> *« On a plus au moins le même guide, mais parfois tu as déjà plusieurs options, tu vois ? Moi-même je n'utilise pas la même option avec chaque groupe. Donc parfois en fonction de ton groupe ou de toi (...) »*

Tous les formateur·rice·s de ce BAPA avec lesquels nous nous sommes entretenu nous ont expliqué que ces réappropriations du programme se faisaient en adaptation au groupe d'apprenants. Soit que l'adaptation résulte d'une demande du groupe :

> *« Nous on laisse ouvert aux demandes des groupes si le groupe a une demande qui ne fait pas partie du programme, on essaie de l'insérer. »*

Soit que l'adaptation résulte d'un besoin identifié par le·la formateur·rice :

> *« Par exemple, interculturalité quand je vois qu'il y a beaucoup de discussions, normalement c'est deux heures, parfois ça va deux jours ou un jour et demi on va discuter de beaucoup de choses, et aussi sur les relations homme-femme aussi parfois où à l'occasion des enfants. Ça prend beaucoup de temps alors je donne plus ».*

Cette liberté d'adaptation ne concerne pas seulement l'ordre dans lequel les thèmes sont donnés ou la manière dont les thèmes sont amenés. Si le groupe le demande, les

formateur·rice·s de ce BAPA sont également prêts à rajouter des ateliers qui n'étaient pas initialement prévus dans le programme. Par exemple, lors de la formation en arabe oriental que nous avons observée, le·la formateur·rice a inclut un moment d'information sur le statut d'indépendant dans le programme après avoir appris que beaucoup de participant·e·s du groupe avaient le projet de devenir indépendant·e. Ce trait ressortait également des entretiens réalisés :

> *« Nous on laisse ouvert aux demandes des groupes si le groupe a une demande qui ne fait pas partie du programme, on essaie de l'insérer. »*

> *« Parfois dans le programme il n'y a pas de sujet sur les crédits, ou je ne sais pas quoi, sur les logements, acheter une maison, on peut adapter ou on demande à un spécialiste de venir. S'il y a beaucoup de parents qui demandent sur la scolarité, qu'ils ont des questions, on adapte on ajoute, c'est vraiment très bien parce qu'on a la liberté. »*

Comme mentionné en début de partie, cette liberté d'adaptation semble être inscrite dans la politique du BAPA et organisée au niveau des relations de travail :

> *« L'adaptation est totale tant qu'on en parle. C'est-à-dire qu'on ne va pas modifier quelque chose tant qu'on n'en a pas parlé en réunion avant. Ça, c'est le deal de base. (…) On a tous un déroulé, on a tous les informations à transmettre, ce qu'on doit dire. Mais la manière de le faire, c'est propre à chaque formateur et ça, il y a la liberté. »*

> *« Voilà. Et ça, je trouve ça vraiment lié à* [Nom de l'institution] *cette capacité de pouvoir… On vient avec quelque chose et la direction nous challenge là-dessus, en disant OK, mais pourquoi ? Pour voir si on a vraiment réfléchi, s'il y a un sens et si c'est bon on est partis. »*

La liberté d'adaptation pour les formateur·rice·s est donc un mode de fonctionnement institué dans ce BAPA et qui le caractérise. Elle s'ajoute à la marge de manœuvre laissée par le décret, en même temps qu'elle découle certainement de cette dernière. Dans la partie 5, nous détaillons la façon dont cette adaptation fonctionne et ce qu'elle dit du parcours d'accueil tel qu'il est mis en œuvre par ce BAPA.

2.2.3. Un contenu en évolution constante

Cette liberté d'adaptation instituée au sein de ce BAPA a pour corollaire que le contenu des formations citoyennes est en constante évolution.

> *« Si je repense à la toute première formation, c'était vraiment un squelette par rapport à ce qu'il y a maintenant et moi j'avais très peu d'infos et puis petit à petit, on s'est rendu compte de ce qui nous manquait comme info et on rajoutait. Et aussi, de se rendre compte que y a certaines animations qui fonctionnent pas bien avec ce type de public là ou alors ils n'ont pas assez d'infos pour répondre à ce genre de questions. Alors on a un peu abordé les choses autrement, petit à petit ».*

Il ressort des entretiens avec ces formateur·rice·s que le contenu n'a cessé d'être amélioré, revu, remis en question et augmenté. Les formations initialement créées ont été adaptées et revues pour un public alpha, traduites également en arabe pour les formations en arabe

classique et arabe oriental. À l'occasion de ces traductions, le contenu, les déroulés et les animations ont été revues et adaptées. Plus récemment, ces formateur·rice·s ont profité du confinement pour faire une mise à jour du contenu des formations.

> *« C'est au fur et à mesure des essais, erreurs, corrections, qu'on a adapté pour arriver là où on est aujourd'hui. Et qui a encore été modifié pendant le confinement. Donc c'est vraiment un processus qui est constamment en évolution ».*

> *« Aussi par après, durant le confinement, on a essayé de tout mettre pour travailler en ligne (…), on a essayé de faire des PowerPoint plus faciles à expliquer et à faire passer le message. Sinon, de temps en temps, on essaye d'actualiser avec des groupes de travail à* [Nom de l'institution] *avec des accompagnateurs sociaux à* [Nom de l'institution]*, par exemple, on fait des groupes pour la thématique de la santé et on fait des recherches. »*

L'évolution du contenu des formations ne se traduit pas seulement par une amélioration des thèmes déjà existants. Elle se traduit également par l'ajout régulier de nouveaux thèmes à intégrer au programme de la formation à la citoyenneté. Ces ajouts ont eu lieu dès la construction de la première formation. On revient plus en détail sur les raisons pour lesquels ces différents thèmes ont été rajoutés dans la partie 5. Ce qu'il faut retenir ici, c'est que les marges de manœuvre laissées par le décret, ajoutées à la liberté d'adaptation offerte au sein de ce BAPA et à une équipe de formateur·rice·s porteuse d'initiatives, ont abouti à enrichir le contenu et l'offre des formations à la citoyenneté au sein de ce BAPA. Parmi les thèmes rajoutés, on compte notamment : « économie familiale », « budget de l'état » et « énergie » qui ont été rajoutés dès les premiers temps de ces formations. Une animation sur les droits des étrangers a très tôt été rajoutée, et s'est rapidement transformée en une animation sur les modalités d'obtention de la nationalité belge. Dès les six premiers mois d'existence, ce BAPA a également lancé une animation sur l'égalité homme-femme. Des animations sur les stéréotypes et préjugés, les discriminations et l'interculturalité ont également été rajoutées par rapport aux thèmes prévus initialement par le décret. Une animation sur le fonctionnement du CPAS et des communes a également été rajoutée. Encore plus récemment, une animation sur le système de justice a également été créée et nous avons eu la chance d'assister à une des premières fois où cette formation a été donnée.

À ces thèmes, s'ajoute également la création de nombreux partenariats avec des intervenants extérieurs. Certains de ces partenariats ont été mis en place pour apporter une expertise sur des sujets précis, comme celui avec l'ASBL Objectif pour l'obtention de la nationalité ou avec la mission locale de Schaerbeek pour la recherche d'emploi par exemple. D'autres partenariats correspondent à des demandes des participant·e·s ou des idées amenées par les formateur·rice·s eux-mêmes : notamment des partenariats avec l'ASBL Age et transmission et *Human Business*, pour organiser respectivement des rencontres avec des aînés belges et des rencontres avec des personnes du monde de l'entreprise.

2.3. La construction du contenu implique un questionnement sur les objectifs du parcours d'accueil

La grande liberté laissée aux formateur·rice·s pour construire le contenu des formations à la citoyenneté a requis d'eux qu'ils s'interrogent sur les objectifs auxquels doivent répondre les thèmes imposés par le décret et par extension qu'ils se réapproprient les objectifs du décret :

> *« Ce qu'on a fait d'abord c'est qu'on a mis toutes les thématiques ensemble et puis on a réfléchi aux objectifs qu'on voulait atteindre à la fin de chacun. Un objectif général, dans l'idée de compréhension et par rapport au décret aussi et pour chaque thématique on avait mis des objectifs. Au début c'était, OK on voudrait qu'ils découvrent ça, on va parler de ça, à la fin de la séance il faudrait que les apprenants aient entendu parler de… J'exagère, mais c'est un peu des choses comme ça ».*

Si pour certains thèmes, cette réflexion peut sembler porter sur des objectifs plus strictement pédagogiques (imaginons : quelles sont les connaissances prioritaires à transmettre sur le système de sécurité sociale belge ?), d'autres thèmes impliquent une réflexion qui s'étend aux objectifs mêmes du dispositif dans son ensemble. Par exemple, construire un atelier sur les modalités de participation citoyenne implique une réflexion sur ce qu'est la citoyenneté :

> *« – Formateur·rice : Il y a un thème qui nous dérange toujours. C'était la participation citoyenne. C'est quoi la participation citoyenne ?*
>
> *– Chercheur·se CRACs : ça renvoie à des questions de la conception globale que vous avez du parcours j'imagine. C'est à dire, qu'est-ce qu'on entend par citoyenneté.*
>
> *– Formateur·rice : Oui ! C'est quoi être un citoyen ?!*
>
> *– Chercheur·se CRACs : Du coup ça j'imagine que vous en avez discuté.*
>
> *– Formateur·rice : On en discute, mais (…) au début on ne savait pas comment l'approcher. On a regardé à gauche et à droite des gens qui font de l'animation dans les écoles sur la citoyenneté ce genre de choses et on trouvait que ça collait pas, parce que c'était trop imprégné de notre culture. Tu ne parles pas de la même chose avec des adultes qui viennent de pays étrangers qu'ils soient alpha ou pas, de la même manière qu'avec des enfants ou des adolescents qui sont déjà imprégnés d'une culture. Alors on est partis simplement de ce qu'on fait : "tiens au fond dans votre pays c'est quoi pour vous être citoyens, ça veut dire quoi" et à partir de ça "chez vous comment vous faites pour participer" qu'est-ce qui était selon vous la participation citoyenne. »*

S'interroger sur ce qu'il convient de transmettre dans un atelier sur les modalités de participation citoyenne implique nécessairement soit d'avoir une idée déjà construite de ce qu'est la citoyenneté, soit de s'interroger sur cette notion. Le cas du thème « modalités de participation » est particulièrement exemplaire du fait qu'une interrogation sur des objectifs pédagogiques spécifiques à un thème puisse, ou doive, se traduire par une réappropriation des objectifs du dispositif, et donc de son sens et de son utilité. On peut sans doute considérer que ce fait s'applique pour tous les thèmes : **se demander ce qu'il faudrait que les participant·e·s apprennent implique d'avoir une idée de ce à quoi le parcours d'accueil doit servir.**

Cette hypothèse selon laquelle les formateur·rice·s de ce BAPA se sont pleinement saisi des opportunités offertes par le décret pour s'approprier le sens et les objectifs du parcours d'accueil est renforcée par l'ajout de thèmes, mentionné dans la sous-partie précédente.

Finalement, l'idée à retenir est la suivante : la marge de manœuvre laissée par le décret implique que les acteurs des BAPA se chargent d'attribuer le sens qu'ils donnent aux objectifs des FOCI, et par extension au parcours d'accueil et aux objectifs du dispositif. Cette idée est étudiée de façon plus approfondie dans la partie 3 du rapport, où sont exposés les attentes et les représentations des formateur·rice·s par rapport aux formations à la citoyenneté.

Partie 3 : Attentes et représentations des formateur·rice·s

Comme nous avons pu le voir dans la partie 2, une marge de manœuvre est laissée par le décret aux BAPA quant à la construction du contenu des formations qui implique aussi de leur laisser la charge d'attribuer le sens qu'ils donnent à la formation à la citoyenneté et à ses finalités. Dans cette partie, nous nous intéressons donc à la façon dont les formateur·rice·s envisagent la formation à la citoyenneté et sa mise en œuvre. Plus précisément, nous répondrons à une série de questions relevées dans cette recherche : **comment les acteurs du BAPA conçoivent-ils la question de la citoyenneté et de l'intégration ? Comment ces conceptions s'articulent-elles avec la mise en place des formations à la citoyenneté ? Ces conceptions ont-elles une influence sur la façon dont sont envisagés les objectifs de ces formations ?**

3.1. Le sens donné aux formations à la citoyenneté

Avant d'aborder la question de la citoyenneté, de son articulation avec l'identité, et celle de l'intégration, il est sans doute judicieux de détailler les attentes et les représentations des formateur·rice·s par rapport à la formation à la citoyenneté ; le sens, ou plutôt, les sens donnés à ces formations.

3.1.1. Donner des outils concrets

Systématiquement relevé dans nos entretiens, le mot d'ordre dans ce BAPA semble plutôt pragmatique : **donner des outils concrets pour mieux vivre en Belgique**.

> *« C'est surtout l'idée d'avoir un échange, pour que ce soit le plus agréable possible et qu'on puisse apprendre. Avec l'objectif que quand ils sortent de cette formation, ils ont plus d'outils pour comprendre le fonctionnement de la Belgique et pour pouvoir s'y repérer. Et ils ont eu le moment pour poser toutes les questions par rapport à des thématiques qu'ils ont rencontrées dans leur vie courante et qui sont en inadéquation avec les règles qu'ils ont apprises, ou des choses qui ne fonctionnent pas. »*

Cette vision pragmatique des objectifs des FOCI est partagée par les formateur.rice.s de l'ASBL chez qui le BAPA externalise certaines de ses formations :

> *« Je le vois comme donner des outils aux personnes qu'on a chez nous pour pouvoir vivre le mieux possible à Bruxelles. Globalement c'est ça. Je pourrais dire aussi essayer de limiter les inégalités parce que quand tu ne sais pas des choses, c'est là où tu te fais avoir (...) donc peut-être qu'avec tous ces échanges et toute cette formation, c'est donner des outils et permettre aux gens de pouvoir vivre avec plus de clés et d'outils ici et peut être espérer que ça puisse limiter les inégalités. »*

Des outils censés les mettre en mouvement, les pousser vers davantage d'autonomie dans leur vie quotidienne et permettre d'en savoir plus sur la Belgique pour se positionner comme *citoyen*. Concrètement, cela se traduit par un ensemble de séances (le système de sécurité sociale belge, les droits de l'enfant, les services communaux et le CPAS, etc.) qui concernent

des sujets qui touchent de près ou de loin la vie quotidienne et qui visent à mieux informer les personnes primo-arrivantes sur les droits qu'elles peuvent faire valoir, sur le fonctionnement des organismes compétents en la matière, mais aussi sur les démarches à accomplir et les adresses de référence, institutionnelles ou associatives. Dans la continuité de cette démarche que nous serons tentés de qualifier d'autonomisation, des visites (Parlement, Administration communale…) ou des interventions extérieures (comme celle du CPAS de Molenbeek sur le thème de l'énergie) sont réalisées alliant des objectifs pédagogiques (transmission de connaissances) à la volonté d'entamer un processus de *désacralisation* des institutions ; de changer les rapports aux institutions et de les rendre plus accessibles aux yeux des personnes primo-arrivantes. Enfin, à ces thématiques abordées, s'ajoute celle sur les droits des étrangers accompagnée d'un atelier sur l'obtention de la nationalité, animé par l'ASBL Objectif, sans doute l'une des plus importantes du point de vue du public primo-arrivants. Cette séance permet, au cas par cas, de voir si les participant·e·s répondent aux conditions en vue d'un accompagnement dans les démarches ou, du moins, de réaliser le chemin encore à parcourir.

3.1.2. Donner des clés de compréhension

Si le premier élément relevé concerne l'importance de la transmission d'outils concrets et d'informations à caractère pratique, un deuxième élément apparaît comme indispensable par les formateur·rice·s : celui de **donner des clés de compréhension de la société belge pour se sentir mieux en Belgique**.

> *« Au niveau de la formation, les missions en général sont pour moi, au-delà de vraiment accompagner les personnes par rapport à leurs problématiques, etc. c'est vraiment leur donner des clés de compréhension de leur nouvel environnement de vie. Voilà, pour mieux comprendre où ils sont, pour mieux bénéficier de leurs droits et pour leur donner vraiment envie d'être plus actifs et peut-être aussi, du fait d'avoir moins d'incompréhension, tu te sens mieux quoi. Si tu ne comprends pas la culture où tu es, il y a peut-être des trucs qui te choquent alors que si tu comprends d'où ça vient, tu te sens mieux parce que tu ne te dis pas que tu es au milieu de gens bizarres. Et tu as plus envie d'échanger avec les gens et voilà. Si tu te sens mieux, tu trouves plus facilement ta place, etc. ».*

> *« (…) pour comprendre un pays, il faut d'abord essayer de comprendre sa culture. Et le fait de comprendre sa culture c'est voir d'abord qu'est-ce qui me bouge... Qu'est-ce qui dans ce que l'autre fait, qu'est-ce qui me dérange en moi ? Quand ça me dérange en moi, OK c'est quoi ? C'est mes valeurs, quelles valeurs ? OK. Tout ce que Margalit Cohen fait. Et donc par rapport à ça on s'est dit tiens ça serait intéressant d'avoir leur avis sur ce qu'ils pensent (…) sur comment ils se sentent mal à l'aise par rapport à ça et pouvoir donner des petites clés de compréhension et c'est à eux de voir s'ils vont plus loin ou pas. »*

> *« Il faut un moment donné pousser pour que les gens se mettent en mouvement d'une manière ou d'une autre, mais moi l'objectif principal en tout cas pour moi… C'est pas forcément que les gens aient une image positive de la Belgique, c'est plutôt une image la plus contrastée et la plus proche des réalités et dans laquelle ils vont pouvoir mettre leur couleur à eux ».*

À côté des informations pratiques, nous retrouvons donc des informations qui touchent à la question du vivre ensemble. Elles concernent notamment la culture, les valeurs et les normes dominantes de la société d'accueil. À travers des modules, comme l'organisation politique et institutionnelle belge, l'histoire, la géographie, mais aussi la culture et la question des valeurs, l'objectif est de contribuer à une compréhension globale, et parfois critique, de la Belgique, en partant du moment de sa constitution jusqu'au présent et en rendant compte des évolutions. Rendre plus intelligibles la société belge, ses cultures et ses valeurs sans obligation d'adhésion. Les formateur·rice·s se dédouanent de toute visée normative et explicitent que le but est de parvenir à une compréhension et non une adhésion :

> *« C'est pas en 50 heures que tu fais de l'intégration. C'est quoi de l'intégration ? Je donne les informations pour que les gens puissent décider ce qu'ils vont faire. Mais je ne fais pas d'intégration. Tu vois la nuance ? Pour moi je donne des outils à disposition, des moments de réflexion, des informations qui vont leur permettre de faire des choix. Je veux rentrer ou je veux pas rentrer. De toute façon ils disent pas je veux ou je veux pas, c'est pas ça. La vie fait qu'ils sont amenés à rester, à s'ouvrir ou pas. »*
>
> *« Les primo-arrivants ont un peu peur de perdre leur culture. Alors on insiste beaucoup, ce n'est pas le but de perdre la culture, c'est en plus, c'est une richesse. On peut garder notre culture, notre langue, nos traditions qui ne sont pas opposées à la loi. Mais qu'on soit ouverts, qu'on accepte les autres aussi et ça leur donne aussi une confiance : je ne suis pas obligé d'oublier ma religion, d'oublier mes traditions. Je peux garder ça, mais aussi accepter les autres et enrichir tout ce que j'ai. »*
>
> *« (…) Et qu'on puisse aussi se dire « bah OK, même si je n'y adhère pas, mais OK, je respecte. Et donc, OK, je ne suis pas d'accord avec ça, je n'aime pas, mais je sais pourquoi c'est là et je respecte que ça fasse partie de ce pays quoi ! »*

<u>Extrait de notes d'observation (FOCI en arabe oriental)</u> : Après avoir visionné un court témoignage, les participant·e·s sont invité·e·s à parler de choc culturel qu'ils auraient vécu (…).

- *L. : « Quand je suis arrivée en Belgique, ça me dérangeait de voir des gens s'embrasser dans la rue ».*
- *B. en rigole et dit qu'elle aussi a été choquée par ça.*
- *Formateur·rice : « C'est une liberté individuelle. Chacun est libre d'exprimer son amour comme il veut. On n'est pas obligé de faire comme ça ».*

3.1.3. Un moment d'accompagnement, un espace d'échange

Informer et aider à la compréhension des modes de fonctionnement de la société d'accueil, outiller pour se sentir mieux en Belgique. Les finalités accordées à cette formation par les formateur·rices ne se restreignent pas qu'à celles précitées et témoignent, là aussi, du sens donné aux FOCI :

D'une part, les formateur·rice·s tendent à faire des formations à la citoyenneté **un moment d'accompagnement, de soutien et d'orientation en réponse aux demandes et préoccupations exprimées**. D'ailleurs, l'ensemble des formateur·rice·s auprès desquel·le·s des entretiens ont été réalisés rapportent qu'il n'est pas rare (voire même souhaitable) que la formation s'adapte aux intérêts et demandes du groupe ou aux besoins identifiés par le·la

formateur·rice. Tout d'abord, comme explicité dans la partie 2 de ce rapport, le contenu des formations et son amélioration constante (modification et ajout de thèmes) découle de la volonté de s'adapter aux besoins des participant·e·s. Ensuite, durant nos observations de la formation en arabe oriental, nous avons constaté, par exemple, que toute une séance (3 h) avait été consacrée à l'histoire migratoire vu l'intérêt suscité alors qu'initialement 1 h 30 lui était dédiée ; ou encore, que le.la formateur.rice avait pris le temps d'informer sur l'existence d'un projet destiné à aider les personnes primo-arrivantes dans leur parcours entrepreneurial après que plusieurs participant·e·s aient émis le souhait de devenir indépendant·e·s. Finalement, faire le choix de s'adapter au public, c'est aussi une des manières de s'approprier le décret en fonction de ses conceptions sur l'objet de la formation, voire de l'intégration.

D'autre part, les FOCI sont vues comme **un espace d'échanges, de partages, de rencontres et de création de liens**. Les formateur·rice·s n'entendent pas se limiter à délivrer des informations et des connaissances — comprenons par-là, adopter une communication descendante du contenu — mais souhaitent faire de ces formations un lieu où les personnes puissent exprimer leur ressenti, leurs incompréhensions ; parler de leur vécu, de leurs expériences ; échanger des informations ; aller à la rencontre de l'autre ; créer des liens ; et voire même, expérimenter et vivre la citoyenneté. Nous reviendrons plus en détail sur ce dernier point dans la sous-partie 3 (ci-dessous).

> *« - Chercheur·se CRACs : tu as déjà fait référence à l'utilité de la FOCI comme permettant de donner des clés de compréhension de la société, je ne sais pas si tu vois une utilité autre ?*
>
> *- Formateur·rice : sortir de l'isolement pour certains. Très clairement, de l'isolement par rapport à d'autres personnes qui vivent le même genre de situation et donc ont le même genre de ressenti. Déjà ça, ça fait du bien de le partager. »*

Ici aussi, ce point de vue sur les rôles possible des formations citoyennes semble partagé par les formateur.ice.s de l'ASBL partenaire :

> *« Y a un apport de contenu certain par rapport à la vie en Belgique. Il y a des choses très pratiques qui se disent et qui se donnent, mais après, moi, j'aime bien le côté échange et le côté un peu interculturel. Je trouve que c'est dans ces formations-là que les mots "vivre ensemble" qui sont un peu utilisés comme ça, prennent un peu leur sens parce qu'il y a plein de gens qui viennent de pays différents, de milieux sociaux différents, qui sont ensembles et qui partagent un moment. »*

3.1.4. La place de l'animation et de l'interculturalité

Comme en témoignent les extraits d'entretiens et nos observations de terrain, les formations à la citoyenneté ne se limitent pas aux connaissances et aux informations qui y sont délivrées. La façon dont ces connaissances sont amenées à travers des outils pédagogiques (voir infra), de l'animation de groupe et des compétences interculturelles contribue énormément à ce que représentent ces formations. En effet, la place de l'animation est centrale pour impulser et faciliter les échanges et la rencontre. D'autant plus si celle-ci est sous-tendue par une approche interculturelle permettant d'établir un climat de confiance et de bienveillance et se

basant sur l'ouverture et le dialogue afin de découvrir ce qui différencie, mais aussi ce qui rassemble.

À titre d'exemple, lors des observations réalisées, nous avons pu constater que, quel que soit le module abordé (politique, valeurs, culture, accès à l'emploi, citoyenneté, …), une approche comparative est souvent privilégiée et que nous pouvons sommairement représenter sous forme d'une double question : *« comment c'est ici ? ; comment c'est là-bas ? » :*

> *« Donc comme on est dans cet échange permanent, il n'y a jamais une animation où on va dire bah voilà, ça se passe comme ça en Belgique. Si on explique quelque chose qui se passe Belgique, ça vient d'office de demander "mais comment ça se passe chez vous ?" »*

Encadré 1 : Exemple d'animations avec une approche comparative (*extraits des notes d'observation)*

- **Participation citoyenne** (Groupe FOCI en français fluide)

Le·la formateur·rice propose de traiter le sujet de la participation citoyenne. (…) Il dit que les citoyens peuvent faire des choses dans la société, il rappelle que 20 % de la population est bénévole en Belgique et demande au groupe s'ils savent de quoi il s'agit. S. répond que c'est travailler sans être payé.

Nous visionnons ensuite trois reportages sur trois projets citoyens :

- Le premier concerne l'ASBL Comuna qui fait des repas à partir de récupération d'invendus, avec une équipe de sans-papiers. Une conversation est ensuite engagée sur la vision des sans-papiers dans la société (montrer qu'ils sont capables de travailler et de porter des projets citoyens) et sur le gaspillage (…).
- Le deuxième reportage concerne l'opération Thermos pour les sans-abris (…). Le·la formateur·rice demande si ce genre de démarches existe dans les pays des participant·e·s. Les Guinéens répondent que non. M. dit que dans son pays oui, les gens ont des associations qui donnent à manger aux enfants. O. dit que pendant le ramadan, il y a des distributions, mais qu'aussi au quotidien, quand quelqu'un achète un bœuf, il le partage.
- Le dernier reportage porte sur des jardins collectifs aux Marolles avec l'ASBL La Samaritaine. S. dit qu'il fait pousser ses propres légumes lui aussi. O. dit que des Belges font des jardins partagés devant chez elle, qu'elle ne savait pas de quoi il s'agissait et que maintenant si (…).

Le·la formateur·rice évoque aussi les donneries et la fiche d'informations qui sera distribuée et dans laquelle il y a plein de pistes de choses qu'on peut faire. Il·elle évoque ensuite un projet connexe : « *Chez* [Nom de l'institution] *on a mis en place un projet pour faire du bénévolat* ». Il·elle explique que le bénévolat est utile pour rencontrer des gens et aussi pour trouver du travail. Il·elle dit que les intéressé·e·s peuvent se manifester et qu'il·elle transmettra à (nom d'un·e collègue) qui s'occupe du projet.

- **L'interculturalité : coutumes et valeurs** (Groupe FOCI en arabe oriental)

« *Que signifient les valeurs ?* » interroge le·la formateur·rice. M. répond « *nos principes* ». En l'absence d'autres réactions, le·la formateur·rice poursuit en expliquant que selon nos valeurs, nous faisons des choix, nous évaluons les choses, nous les jugeons ; que nos valeurs nous les acquérons

de nos familles, de nos environnements proches, de nos cultures, etc. ; et qu'elles peuvent changer au cours du temps.

(…)

Avant de discuter de la question des valeurs en Belgique, le·la formateur·rice demande à celles et ceux qui le souhaitent de citer une ou plusieurs valeurs importantes pour elles et eux. R. se lance en premier et parle du respect, suivi par M. qui évoque le pardon et la confiance. Pour Z. c'est l'honnêteté, pour D. c'est la compassion et pour C. c'est l'amour et le sacrifice. S. clôture cette prise de parole en disant que pour lui la valeur la plus importante est la parole donnée.

Le·la formateur·rice demande ensuite : « *Et en Belgique ?* ». M. réagit : « *Tout ce qu'on a dit s'y trouve* ». S'en suivent de longs échanges sur les valeurs en Belgique telles que la liberté, l'égalité, la solidarité, le respect, la famille, le travail, l'efficacité, l'autonomie, l'épanouissement individuel, etc.

- **Culture et divertissement : animation sur des personnalités/célébrités belges** (Groupe FOCI en arabe oriental)

Avant de discuter des personnalités belges, le·la formateur·rice demande à chacun de citer une personnalité connue dans son pays. L. parle d'un auteur-compositeur irakien : Kadhem Saher. Pour la Syrie, c'est le nom d'un chanteur, Sabah Fakhri, qui sort en premier, mais d'autres personnalités ont été citées aussi que je n'ai malheureusement pas eu le temps de noter. Pour le Maroc, j'ai cité Haja el Hamdaouiya une chanteuse qui a milité contre la colonisation française. Z., ayant vécu quelques années au Maroc, cite Daoudia une chanteuse de Chaâbi (plus moderne).

Nous passons ensuite aux personnalités belges et B. lance en rigolant : « *On se soumet aux réponses de C.* ». (C. est une dame syrienne qui s'approcherait de la soixantaine avec une culture générale et des capacités de mémorisations qui impressionnent le groupe).

- Adolf Sax : D. répond que c'est lui a inventé le saxophone et qu'il est de Dinant.
- Lara Fabian : D. la reconnait également
- René Magritte : Rami dit que c'est un peintre et qu'il a déjà été à son musée.
- Victor Horta : personne ne reconnait. Le·la formateur·rice précise qu'il s'agit d'un architecte. Pas de réaction. Le·la formateur·rice souffle un deuxième indice : « *il y a un arrêt de tram qui porte son nom sur la ligne 3 et 4* », mais ça ne nous aiguille pas plus que ça…
- Georges Simenon : D. dit qu'il a l'air d'être un écrivain. Le·la formateur·rice acquiesce et touche quelques mots sur cette personnalité.
- Équipe nationale belge : M. répond en français : « *les Diables rouges* »
- Sœur Emmanuelle ; Benoit Poelvoord ; Georges Rémi Hergé ; Jean-Claude Van Damme ; Salvatore Adamo ; Jacques Brel (C. le reconnaît) ; Stromae (reconnu par D.).

Le·la formateur·rice clôture cette partie en disant : « *Comme ça si on vous demande les célébrités en Belgique, vous savez !* ».

C'est ainsi qu'une attention particulière est accordée aux cultures et aux représentations du pays d'origine,[32] presque tout autant qu'à celles du pays d'accueil. En adoptant et en faisant la promotion de l'interculturalité, c'est ainsi une **perception interculturelle et pluraliste** de la citoyenneté qui semble être mise en avant dans ce BAPA.

Pour conclure, les formations à la citoyenneté semblent correspondre à une logique interculturelle et s'inscrire dans un cadre de pensée multiculturaliste : **les informations sont transmises de manière non normative** ; il s'agit de prendre connaissance des valeurs, des comportements, du cadre de référence de la société d'accueil et non pas de s'y conformer.

3.2. Quelle citoyenneté et quelle intégration ?

Tout d'abord, et rappelons-le, l'importance accordée à la dimension interculturelle, aussi bien dans les discours que dans la pratique, écarte toute confrontation entre l'identité, les identités, et la citoyenneté. Bien au contraire, **l'accent est mis sur la reconnaissance du pluralisme**. Une conception de la citoyenneté où celle-ci serait **un mode de relation permettant aux personnes de vivre des identités et des appartenances plurielles tout en partageant un même espace politique**.

Là encore, les formateur·rice·s, n'entendent pas imposer ou conformer les participant·e·s à une forme particulière de citoyenneté, mais uniquement informer sur les possibilités de l'expérimenter :

> *« Oh lala quelle question ! Pour moi la citoyenneté c'est faire partie d'un endroit, d'une société. Alors, après chacun trouve sa place en tant que citoyen, la place qui lui convient et c'est important que chacun se sente bien avec ce genre de place. Après tu as des citoyens qui vont être très actifs par rapport au collectif et d'autres qui n'ont pas envie, pas besoin de ça et pour moi ça c'est tout à fait OK. Ce qui est important dans la citoyenneté c'est de se sentir plus au moins en harmonie avec le cadre dans lequel on vit et la place qu'on y a et de ne pas nuire (rire) on va dire à la société quoi. Mais je ne pense pas, par exemple, que la citoyenneté soit que tout le monde doit vivre pareil ou qu'il faudrait que l'étranger aille boire des bières avec le Belge. Fin, voilà c'est important qu'ils se sentent bien et qu'ils se sentent appartenir d'une manière ou d'une autre à ce cadre de vie, mais d'une manière qui leur convienne quoi. »*
>
> *« Pour moi la citoyenneté c'est de connaître la société belge de A à Z, ça veut dire qu'on connaît nos droits et nos devoirs, qu'on connait le fonctionnement du pays, les règles et normes sociales et mêmes certaines juridiques. Savoir comment et où trouver l'information, comment réagir… on n'est pas obligé du tout de fonctionner comme les Belges, on prend ce qu'on trouve utile pour nous »*

Nous pouvons ici faire le parallèle avec la conception qu'ont les formateur·rice·s de l'intégration et avancer que celle-ci s'éloigne de tout idéal d'homogénéisation culturelle.

[32] Cette attention se manifeste aussi par la volonté du bureau d'accueil de former ses partenaires sur le terrain non seulement à la méthodologie et au contenu des formations citoyennes, mais aussi à cette logique interculturelle, et ce, en complément au suivi de la formation pour formateurs à la citoyenneté dispensée au CBAI tel qu'exigé par le décret.

Ensuite, comme nous l'avons vu dans la sous-partie 1.1, la finalité première des FOCI est pragmatique. Transmettre des outils concrets pour mieux vivre en Belgique, en particulier en informant mieux sur les droits que peuvent activer les personnes primo-arrivantes :

> *« (…) tu as toutes les questions de droits des travailleurs, tu vois ? On a tout un moment où on réfléchit aux droits et devoirs des travailleurs. La citoyenneté, en tant que citoyen présent dans un pays, connaître un peu tes droits et tes devoirs, justement pour aussi mieux participer, mais aussi pour savoir… Je trouve ça quand même important de pas passer à côté d'un droit ou d'un congé parental. »*
>
> « *Et pratico-pratique, je dirais que la citoyenneté c'est avoir son titre de séjour, avoir un logement, connaître, pas toutes les lois d'un pays parce que c'est impossible, mais je veux dire, peut-être les lois qui te touchent, qui ont un impact sur ta vie quotidienne, connaître tes droits. Ouais, avoir accès à la dignité.* »

À partir de là, nous pouvons définir **la citoyenneté comme un ensemble de droits civiques et sociaux** et nous serons tentés d'identifier une conception plus « passive » de la citoyenneté ; c'est-à-dire que la·le citoyen·ne n'est pas supposé·e actif·ve au-delà de l'exercice des droits reçus. Mais nous verrons plus loin comment les formateur·rice·s de ce BAPA, à travers les animations (*voir encadré 2*) et outils pédagogiques mobilisés (*voir encadré 3*), sont aussi, si ce n'est plus, dans la promotion, voire de l'expérimentation, d'une citoyenneté dite « active », axée sur l'idée de participation.

En effet, ce BAPA, grâce à la marge de manœuvre laissée par le décret, a fait le choix de donner le thème obligatoire « modalités de participation » sous la forme d'une animation sur la participation citoyenne et le bénévolat (*voir encadrés 1 et 2*). Un élément saillant qui nous permet d'approcher les représentations que se fait ce BAPA de la citoyenneté : **la citoyenneté est vue comme une affaire de pratiques ; la citoyenneté est développée par l'engagement, individuel ou collectif, et la participation des citoyen·ne·s**. Nous sommes donc là dans une forme de citoyenneté dite « active » ou « from below » selon la typologie de Turner :

> *« - Chercheur·se CRACs : on parle de formation à la citoyenneté. Toi, c'est quoi ta vision de la citoyenneté ?*
>
> *- Formateur·rice : être une personne active dans la société. Et être une personne positive dans la société, pour soi-même et pour la société. Un bon citoyen (…) moi personnellement je vois ça, bon citoyen, c'est celui qui respecte les autres. Se respecte et respecte les autres, connait les lois. Et une personne positive pour soi et pour les autres. Et une personne active dans la société, pas une personne comment dire, qui attend les autres, mais qui va vers les autres.*
>
> *– Chercheur·se CRACs : d'accord. Est-ce que c'est quelque chose dont tu parles aussi avec les participants ? De cette vision-là d'être actif et positif ?*
>
> *- Formateur·rice : oui on en parle. On a un atelier participation citoyenne en cours, et on parle de ça : c'est qui le citoyen ? On est tous citoyens, comment on peut être un bon citoyen, comment on peut être actif dans cette société. On cherche des exemples qui donnent au groupe. »*
>
> *« - Chercheur·se CRACs : ça renvoie à des questions de la conception globale que vous avez du parcours j'imagine. C'est-à-dire, qu'est-ce qu'on entend par citoyenneté ?*
>
> *– Formateur·rice : oui ! C'est quoi être un citoyen ?!*

– Chercheur·se CRACs : du coup ça j'imagine que vous en avez discuté.

- Formateur·rice : on en discute (…) Au début on ne savait pas comment l'approcher. On a regardé à gauche et à droite des gens qui font de l'animation dans les écoles sur la citoyenneté, ce genre de choses et on trouvait que ça collait pas, parce que c'était trop imprégné de notre culture. Tu ne parles pas de la même chose avec des adultes qui viennent de pays étrangers qu'ils soient alpha ou pas, de la même manière qu'avec des enfants ou des adolescents qui sont déjà imprégnés d'une culture. Alors on est parti simplement de ce qu'on fait "tiens, au fond dans votre pays c'est quoi pour vous être citoyens, ça veut dire quoi" et à partir de ça "chez vous comment vous faites pour participer" qu'est-ce qui était selon vous la participation citoyenne, en termes d'association. (…) Et à partir de ça on essayait de dire bah en Belgique voilà ce qui se fait, voilà ce que nous on entend. Avec tout un éventail de… On montrait des petites vidéos, des potagers collectifs ce genre de choses, on parlait du bénévolat. »

Encadré 2 : Atelier sur la participation citoyenne (*extrait des notes d'observation – groupe FOCI en arabe oriental*)

Qu'est-ce que la citoyenneté ? Qu'est-ce que la participation citoyenne ?

Le·la formateur·rice commence par nous dire que nous avons des droits et des devoirs avant de demander comment faire pour être citoyen ? pour être un citoyen actif ? M. dit qu'il faut être dynamique. C. parle de travail. B. parle des bonnes manières à avoir, de la civilité.

Le·la formateur·rice donne ensuite des exemples de participation citoyenne :

– Fête des voisins. B. se dit intéressée, voudrait y participer et demande à quelle période c'est organisé. Le·la formateur·rice répond que ça dépend des quartiers et qu'elle peut se renseigner auprès de la commune. M. dit qu'il a déjà fait ça durant l'été même en période Covid, mais qu'au lieu de se réunir chacun était à sa porte avec un petit quelque chose à manger ou à boire.

– S'informer sur la situation sociale, économique et politique du pays ; voter et participer à des manifestations ou à des rassemblements.

– Participer aux enquêtes consultatives, aux référendums ; donner son avis !

– Participer à une campagne de ramassage de déchets ; faire des dons de vêtements ou autre.

– Sourire ou dire bonjour à ses voisins, « *c'est aussi de la citoyenneté* » précise le·la formateur·rice.

– Aider les personnes âgées ou les plus démuni·e·s

3.3. La formation citoyenne : une mise en abyme de la conception de la citoyenneté

« Parce que pour moi ça doit se vivre, parce que sinon c'est des discussions » (à propos de la participation citoyenne)

À côté de la transmission de connaissances, des outils pédagogiques spécifiques sont mobilisés, qui permettent d'aborder d'une autre manière une problématique donnée, un contenu…

« (…) on s'est rendu compte qu'il ne fallait pas expliquer, il fallait faire vivre ». C'est dans cet esprit des choses que les formations à la citoyenneté sont mises en œuvre. Permettre aux participant·e·s de *participer*, d'être au centre de leur apprentissage et de construire leurs connaissances à partir de techniques basées sur la participation et permettant de déployer un côté récréatif, actif, constructif…

C'est de cette manière que les formateur·rice·s traitent, par exemple, la partie dédiée au budget de l'État ou la question des rapports homme-femme (*voir encadré 3*) en essayant de recréer, de rejouer en petit leur conception de la citoyenneté - à savoir, la participation.

Encadré 3 : Outils pédagogiques basés sur la participation (*à partir des entretiens avec les formateur·rice·s*)

- **Budget de l'État : « Si vous étiez Premier ministre, quelles seraient vos priorités ? »**

Les formateur·rice·s partent des catégories de dépenses de l'État : prestations sociales, santé, enseignement, affaires économiques, administration, dette, culture et culte, défense, ordre et sécurité, environnement, logement ; et demandent d'abord à chacun de les hiérarchiser selon ses priorités pour pouvoir en discuter plus tard en sous-groupes. Les formateur·rice·s constituent ensuite deux groupes. Chaque groupe doit parvenir à s'accorder sur trois domaines prioritaires dans la répartition du budget de l'État et présenter son programme devant l'autre groupe qui joue le rôle du Parlement et procédera au vote.

- **Rapports homme-femme : « Mise en situation et jeu de rôle »**

Sur base volontaire, les formateur·rice·s invitent les participant·e·s, à partir d'une mise en situation, à prendre du recul et à exprimer leurs points de vue et ressentis en se mettant à la place d'une personne du sexe opposé.

3.4. En conclusion

Finalement, dans ce BAPA, c'est une conception active et pluraliste de la citoyenneté qui semble dominer. Cette conception se reflète dans les finalités données à la formation à la citoyenneté : à côté de la transmission d'outils pratiques pour mieux vivre en Belgique, nous retrouvons la promotion de l'interculturalité et de la participation citoyenne dans le contenu, les animations et outils pédagogiques utilisés.

Un autre élément qui émerge de nos analyses, c'est le parti pris par ce BAPA d'adapter la formation à la citoyenneté aux personnes primo-arrivantes : au moment de la création du contenu, de son amélioration, jusqu'au moment de sa dispense avec un programme qui reste partiellement malléable au gré des besoins exprimés par les participant·e·s ou identifiés par les formateur·rice·s.

Faire le choix de s'adapter au public, c'est aussi une des façons de s'approprier le décret en fonction de ses conceptions sur l'objet de la formation, voire de ses missions en tant que bureau d'accueil. À l'évidence, cette institution considère que les missions des BAPA doivent aller au-delà de la dispense d'une formation à la citoyenneté ou de la délivrance du parcours d'accueil ; et de s'adapter aux besoins rencontrés. C'est dans cette optique que ce BAPA a adopté une politique d'extension de son offre de services en matière de soutien, d'orientation et d'accompagnement : un projet qui offre des moments de sensibilisation, de formations et d'accompagnement pour les personnes primo-arrivantes dans leur parcours entrepreneurial ; un autre qui a abouti au développement de trois projets de parcours de vie (la mise en place d'une cellule bénévolat, l'organisation d'un module de confiance en soi, l'ouverture d'une maison d'immersion) et ; un tout récent projet conçu pour les mamans arabophones analphabètes en situation d'isolement social ou en souffrance dans leur relation avec leur(s) enfant(s), mais qui pourrait peut-être un jour s'adresser à un public francophone si un besoin se fait sentir.

Pour conclure, soucieux de répondre aux besoins des personnes primo-arrivantes, ce BAPA n'a pas uniquement envisagé la formation citoyenne selon ses conceptions de la citoyenneté, mais aussi selon son utilité pour le public cible. Dans la continuité de cette démarche, ce BAPA a développé l'offre la plus intégrée possible, loin de se limiter à celle du parcours d'accueil, mais qui reste un tremplin, un passage dans le long parcours d'insertion des personnes primo-arrivantes.

Partie 4 : Attentes des personnes primo-arrivantes

Dans cette partie, nous allons nous intéresser aux attentes des personnes primo-arrivantes vis-à-vis de la formation à la citoyenneté. Mais avant cela, quelques précisions s'imposent. Il serait très hasardeux, voire discutable, de considérer les personnes primo-arrivantes participant aux formations à la citoyenneté comme une population homogène avec les mêmes attentes. Les données de contexte rendent manifeste la diversité des profils tant du point de vue des caractéristiques sociodémographiques et migratoires que du point de vue des besoins exprimés en matière d'accompagnement lors du bilan social. Il y a également un ensemble de nuances à introduire sur ce que nous entendons par « attentes » des personnes primo-arrivantes entre :

- La raison ou les raisons qui les ont amenées à participer aux formations à la citoyenneté (« **raison(s) de participation** ») ;
- Ce qu'elles espèrent retirer en amont de ces formations (« **utilité attendue** ») et ;
- L'apport non espéré de ces formations (« **utilité non attendue** »).

Aussi, l'enjeu ici n'est pas de recenser l'ensemble des attentes exprimées ou des apports que peuvent offrir ces moments de formation à la citoyenneté, mais de proposer un aperçu et de surtout, donner la voix aux premiers concernés par ce dispositif. Dans cette partie, nous nous sommes intéressés aussi bien aux besoins exprimés par les participant·e·s qu'à ceux identifiés par les formateur·rice·s.

4.1. Pourquoi est-on là ?

Dès la première séance en formation citoyenne, les participant·e·s sont amené·e·s à parler des raisons de leur présence en formation et de leurs attentes ou de ce qu'ils·elles aimeraient voir abordé durant la formation (*voir encadré 4*).

Encadré 4 : Animation réalisée à la première séance de formation à la citoyenneté (*extraits des notes d'observation)*

- **Pourquoi est- on là ? Quelles sont nos attentes ? Qu'aimerait-on aborder ?**
    - Groupe FOCI en français fluide

Le·la formateur·rice demande aux participant·e·s pourquoi ils·elles sont là et quelles sont leurs attentes. Sept personnes sur les dix ont déclaré désirer obtenir la nationalité grâce à cette formation. H. dit vouloir connaître les différentes cultures belges. O. dit : « *connaître nos droits* », ce sur quoi F. renchérit : « *et nos devoirs aussi* ». M. dit : « *connaître le pays pour bien guider nos enfants dans leur vie* ». Le·la formateur·rice demande de préciser, oriente la réponse vers des choses concrètes et dit qu'on va aborder les activités à faire avec les enfants.

    - Groupe FOCI en arabe oriental

Le·la formateur·rice propose de faire un tour de table pour que chacun·e puisse répondre à ces questions (Pourquoi est-on là ? Quelles sont nos attentes ? Qu'aimerait-on aborder ?) et qu'il·elle

retranscrirait ensuite les réponses sur le *paperboard*. M., assis à la première table à droite, prend la parole en premier. Mais ensuite, chacun est intervenu de manière spontanée et volontaire sans faire un tour de table. Les réponses à ces questions sont schématisées dans le tableau ci-dessous comme noté par le·la formateur·rice sur le *paperboard*. Mes notes d'observation ne me permettent pas de lier les réponses données aux participant·e·s. Je me souviens seulement que M. a commencé par dire qu'il est là pour la nationalité et qu'il attend de la formation de mieux connaître ses droits et ses devoirs et qu'ensuite C. a réagi en disant qu'elle est clairement là pour la nationalité, mais qu'elle est là aussi pour connaître la loi. Je me rappelle également que B. est intervenue à un moment pour dire qu'elle était là pour connaître ce qui est permis et ce qui ne l'est pas.

Attentes	**Pourquoi est-on là ?**
– Connaître les droits et devoirs – Connaître le système de sécurité sociale – Comprendre le rôle et le fonctionnement du CPAS – Développer un projet personnel – Recherche d'emploi – Connaître les possibilités d'emprunt – Découverte et visites culturelles	– Nationalité – Connaître la loi – Connaître ce qui est permis et ce qui ne l'est pas

La nationalité est en première place de la liste des attentes. C'est la raison de participation à la formation qui revient le plus souvent dans les groupes observés, mais aussi dans la plupart des groupes selon les formateur·rice·s :

> *« - Chercheur·se CRACs : et alors, tu dis qu'en début de formation, on leur laisse la possibilité de choisir de quoi ils ont envie de discuter, vous leur laisser une petite plage horaire au cas où ils viennent avec des propositions ou des demandes. Et c'est quoi généralement les demandes qui surgissent ?*
>
> *– Formateur·rice : sur la nationalité, toujours ! »*
>
> *« Nous, on leur demande un peu pourquoi ils sont là donc on voit bien qu'y en a beaucoup qui viennent parce qu'ils sont obligés pour le titre de séjour ou pour la nationalité ou pour ci ou pour ça. »*
>
> *« Et quand tu poses la question, j'ai fait ça lundi : "Pourquoi vous êtes là ?" Sur les dix qui étaient là, il y en a 9 qui ont dit pour la nationalité. Point barre. Donc pour eux c'est le passage obligé. Même s'il y a plein d'autres manières, mais c'est un des chemins qui leur permet d'aller plus rapidement. Donc déjà quelque part ils sont avec des grands guillemets, obligés de venir. »*

La participation à la formation à la citoyenneté répond donc en premier lieu à un besoin administratif, soit pour faciliter l'obtention de la nationalité, soit pour répondre à des exigences de la commune dans le cadre du renouvellement du titre de séjour, soit pour maintenir ses droits sociaux au niveau du CPAS, soit tout cela à la fois. Lorsque la nationalité et l'intérêt de son obtention ont été évoqués dans l'un des groupes observés, les participant·e·s ont fait référence à des avantages pratiques, en particulier celui de la liberté de circulation (*voir encadré 5*).

Encadré 5 : Extraits de note d'observation à propos de l'intérêt pour la nationalité (*Groupe FOCI arabe oriental*)

Le·la formateur·rice interroge le groupe sur l'intérêt d'obtenir la nationalité, les changements espérés… à l'unanimité, tout le monde évoque la liberté de circulation. M. explique que c'est plus facile pour faire de l'import/export, pas besoin de visa pour voyager, plus de facilités pour accéder à la propriété. D. parle de meilleures opportunités pour ses enfants (études, mobilité) et leur futur. M. parle aussi de la possibilité de voyager et d'aller voir sa famille sans se soucier. Le·la formateur·rice dit qu'il·elle transmettra ultérieurement les adresses d'associations qui peuvent les aider dans leurs démarches (ADDE, Objectif, SIREAS).

***

À la dernière séance, consacrée en partie à l'évaluation de la formation, j'ai eu l'occasion de poser quelques questions au groupe, dont une sur ce que l'obtention de la nationalité pourrait faciliter dans leur vie. Voici les réponses des participant·e·s :

- M. a réitéré sa motivation derrière l'obtention de la nationalité : « *Pour moi, la nationalité est importante pour que je lance mon projet en import/export. Ça nécessite des voyages et quelques allers-retours pour mettre ça en place. La liberté de mouvement est essentielle* ».
- Z. réagit à son tour : « *Malheureusement, le passeport syrien est un passeport faible (…). Avec un passeport syrien, par exemple, c'est difficile pour moi d'obtenir un visa pour aller au Maroc pour voir ma femme et ma fille.* »
- M. acquiesce et fait le parallèle avec sa situation : « *C'est vrai ! c'est pareil pour la Palestine, même pour aller dans des pays arabes c'est compliqué, alors qu'on est dans un pays enclavé, enfermé. On est obligé de trouver une alternative* ».

Formateur·rice·s et participant·e·s tou·te·s conscient·e·s de ces contraintes administratives, de cette l'obligation implicite de suivre cette formation, souhaitent néanmoins faire de ces 50 h un moment bénéfique où chacun·e puisse trouver écho à ses préoccupations. L'utilité attendue de cette formation comme mentionnée dans nos notes d'observation (encadré 4, ci-dessus), est de **mieux connaître les droits et devoirs, la sécurité sociale, le rôle du CPAS, les possibilités d'emprunt et de développement d'un projet entrepreneurial, la culture ou encore une aide dans la recherche d'emploi**. Mais aussi, de **connaître l'histoire et plus généralement la société belge** comme exprimé par un participant lors de la première séance de formation citoyenne en arabe oriental que nous avons pu observer : « *Ce programme est important sinon comment connaîtrons-nous l'histoire et la société belges ?* ».

Ces utilités attendues et exprimées par les participant·e·s lors des observations réalisées ne sont bien évidemment pas représentatives de l'ensemble des demandes qui émergent dans les groupes de formation, mais certaines semblent néanmoins fréquemment rencontrées comme nous l'expliquent les formateur·rice·s :

« - *Chercheur*·se CRACs : *et il y avait aussi CPAS, c'était un thème que vous avez rajouté ?*

- *Formateur*·rice : *on a rajouté parce qu'il y avait une demande gigantesque, parce que souvent, en tout cas dans notre public (…), je sais pas dans les autres BAPA, beaucoup émanent du CPAS et beaucoup ont des problèmes avec le CPAS, des difficultés. Je ne sais pas lesquelles, de compréhension et autres, et donc on a repris une activité de Culture et Santé qui avait tout un jeu sur le fonctionnement du CPAS. »*

« Sécurité sociale, les gens ont posé beaucoup de questions parce que c'est les intérêts, les besoins du quotidien. Tout ce qui est chômage, accident de travail, pension, allocations familiales et tout ça. La nationalité, je trouve que les gens ils veulent bien » (à propos des thèmes qui suscitent un intérêt pour les participant·e·s)

Les formateur·rice·s interrogé·e·s mentionnent également des demandes récurrentes sur le système scolaire, un thème qui est vu durant les 10 h en « Droits et devoirs », mais pas de manière approfondie que pour répondre à toutes les préoccupations liées à cette thématique.

« Il y a le dispositif DASPA, accrochage scolaire pour les primo-arrivants. En fonction des thématiques, de la population du groupe, on leur demande si ça les intéresse que quelqu'un vienne parler de l'enseignement : "ah bah oui", alors qu'on a eu une matinée sur ça dans les 10 h »

« (…) Par exemple, fin, pour la culture par exemple, ils veulent plus savoir, parler des stages pour les enfants. Par exemple, parler des activités pour les femmes ou de comment aider les enfants ou sinon le système scolaire par exemple. On le voit dans les 10 h, mais pendant les 50 h on ne le voit pas par exemple. Ils demandent encore de revoir ce sujet. »

4.2. Qu'en retire-t-on ?

Après avoir survolé les raisons de participation et l'utilité attendue, nous allons voir dans cette sous-partie l'apport des formations à la citoyennesté en ce compris l'utilité non attendue de ces formations.

Commençons par le thème qui semble le plus intéresser les participant·e·s : la nationalité. Lors de nos observations de la formation en arabe oriental, nous avons constaté l'intérêt que suscitait cette thématique, les nombreuses questions que les participant·e·s se posaient par rapport à leur situation et les réponses apportées. La séance sur la nationalité a été l'occasion pour les participant·e·s d'exposer leur situation et de bénéficier d'un retour personnalisé d'un·e expert·e en la matière (*voir encadré 6*). C'est ainsi qu'une participante a réalisé qu'elle répondait aux conditions avec ses cinq années de résidence et le suivi d'une formation de 400 h reconnue pour pouvoir demander la nationalité et que la réalisation du parcours d'accueil n'était même pas nécessaire. Une autre a appris qu'elle pouvait prétendre à la carte B et a été rassurée sur le fait que, malgré le changement de son titre de séjour, les années de résidence étaient comptabilisées pour la demande de nationalité. En outre, un accompagnement individuel a été proposé par l'ASBL Objectif soit pour entamer les démarches avec les personnes qui répondent aux conditions, soit pour continuer l'identification des conditions remplies et celles encore à remplir, comme le calcul du nombre d'heures de travail ou le suivi d'une demande de reconnaissance en tant qu'apatride tel que suggéré à deux participants qui semblaient perdus dans ce marasme administratif.

Encadré 6 : Séance sur la nationalité avec l'ASBL Objectif (*extraits de notes d'observation*)

– Groupe FOCI en arabe oriental

La séance reprend. L'intervenant·e est là et se présente directement (le·la formateur·rice assure la traduction). L'intervenant·e se présente comme travaillant à Objectif, une ASBL spécialisée dans la demande de nationalité et qui travaille en collaboration avec ce BAPA. Elle précise qu'ils font des permanences et si certain·e·s répondent aux conditions, ils peuvent être accompagnés pour les démarches.

Le·la formateur·rice propose de faire un tour de table et que chacun explique sa situation.

(…)

- M. se présente à son tour et explique sa situation, elle dit que ça fait 4 ans qu'elle est en Belgique avec la Carte A pour le regroupement familial, mais que maintenant elle a obtenu la Carte A de 5 ans, car reconnue réfugiée. Elle se demande si pour la nationalité, les années de résidence en regroupement familial sont comptabilisées. L'intervenant·e répond que du moment qu'il n'y a pas d'interruption de séjour, c'est comptabilisé pour la résidence. Il·Elle insiste : « *S'il n'y a pas d'interruption, tous les séjours sont comptabilisés* ». M. lui demande comment avoir la carte B et l'intervenant·e lui dit qu'après 5 ans d'installation, tu peux demander la carte B. M. dit d'un air soulagé : « *Super* ».
- Au tour de M. qui se présente et demande à l'intervenant·e comment faire pour être reconnu apatride. L'intervenant·e répond qu'il faut en faire la demande à la chambre après 2 ans de résidence et que s'il est reconnu apatride, il n'y pas de conditions pour la langue, ni de conditions économiques, etc. Il·Elle poursuit en disant que c'est une loi fédérale et que les avantages c'est qu'il n'y a pas de conditions, mais que le désavantage c'est que s'il y a un refus du parlement, il n'y a pas de possibilité de recours. M. dit que ça fait 2 ans et demi qu'il en a fait la demande et toujours pas de réponse. L'intervenant·e lui répond que normalement c'est 1an et 6 mois, mais maintenant avec la Covid les délais se rallongent. Il·Elle lui suggère de soit contacter le parlement, soit de transmettre le n° de dossier et Objectif se renseignera pour lui.
- D. se présente puis explique sa situation : « *Mon mari va faire la demande pour la nationalité et mes enfants l'auront automatiquement. Moi je suis en regroupement familial, j'ai le A2 et j'ai fait une formation de 8 mois. Comment faire pour avoir la nationalité ? Quelles sont les conditions pour moi ?* » L'intervenant·e lui confirme que c'est automatique pour les enfants et lui pose des questions sur la formation qu'elle a suivie. D. dit que c'est une formation en tant que commis de cuisine de 8 h/jour. L'intervenant·e dit que c'est forcément une formation qui répond aux critères des 400 h et que si elle l'a réussi alors elle n'était même pas obligée de faire le français ni la citoyenneté. Il·Elle poursuit en disant qu'il ne faut pas de preuve pour les conditions économiques non plus, elle doit seulement être là depuis 5 ans. D. confirme qu'elle est là depuis 5 ans et qu'elle a fait la demande pour la carte B. L'intervenant·e lui répond qu'il ne lui faut alors aucune autre condition.

(…)

- M. se demande s'il répond aux conditions avec le nombre d'heures de travail et l'intervenant·e lui propose de l'aider pour faire le calcul.
- Z. demande comment les heures de travail sont comptabilisées pour les indépendants. L'intervenant·e lui répond que cela correspond au paiement de 6 semestres de cotisations sociales.
- M. demande les conditions pour passer d'une carte B à une carte C. L'intervenant·e lui répond que les conditions sont les mêmes. M. poursuit en disant que la commune exige qu'elle renouvelle son passeport alors que c'est une grande galère pour renouveler un passeport syrien. D. s'étonne et demande : « *Les communes sont en droit de demander le passeport pour le renouvellement ou le changement de carte ?* » L'intervenant·e dit que ça lui semble bizarre,

mais qu'il·elle va se renseigner. M. reprend en disant qu'elle était enceinte au moment de la demande d'asile. Son enfant est né ici et n'a toujours pas de carte. L'intervenant·e demande depuis combien de temps et M. précise que ça fait 1an et 2 mois sans carte. L'intervenant·e répond que ce n'est pas normal, qu'il faut une carte blanche pour l'identifier. M., quelque peu exaspérée, répond : « *A chaque fois, les employés de la commune ont des versions différentes* ». L'intervenant·e dit que son référent doit écrire à la commune. M. informe qu'elle a dû introduire une demande d'asile pour son enfant aussi…

- B. dit que ses enfants, de 6 et 12 ans, ont une carte blanche et demande quand ils auront une carte rouge comme eux. L'intervenant·e dit que c'est à partir de 12 ans qu'on peut avoir une carte rouge.

Dans la continuité d'utilités pratiques qui se dégagent de cette formation, comme en témoignent les retours des participant·e·s repris ci-dessous, nous pouvons citer entre autres :

- **Les informations délivrées sur le fonctionnement des communes et des CPAS ainsi que les différents services ou aides auxquels peuvent prétendre les citoyens** ;

  Extraits de notes d'observation (Groupe FOCI en arabe oriental) : – *M. : « Sur internet, il y a beaucoup de groupes arabophones qui parlent des cours "d'intégration" et ça nous donne une idée erronée de la formation. Or, c'est un trésor d'informations. On apprend le fonctionnement de la commune et du CPAS. Tu as affaire à eux sans connaître tes droits et des devoirs ni vers quel service aller à la commune… »*. (À propos de l'évaluation de la FOCI)

- **Les informations et orientations vers des associations ou des projets connexes de l'ASBL.** À titre d'exemple, dans les formations observées, plusieurs participant·e·s ont parlé de leur projet de se lancer comme indépendant·e. Une intervenante est venue présenter un projet d'accompagnement spécialement conçu pour les primo-arrivant·e·s dans une démarche entrepreneuriale et suite à cela, certain·e·s ont demandé à être inscrit·e·s à une séance d'informations, d'autres ont obtenu des rendez-vous pour des entretiens individuels ;

  Extraits de notes d'observation (Groupe FOCI en français fluide) *: « A ce moment, un·e travailleur·se du BAPA rentre dans la salle pour intervenir et présenter le projet (…) pour les personnes primo-arrivantes qui veulent devenir indépendante en Belgique. Il·Elle explique qu'il y a une séance d'information tous les mois. S. est intéressé, il dit avoir déjà parlé avec un certain P. au téléphone, avec qui il avait été mis en contact après droits et devoirs parce qu'il avait été indépendant en Guinée »*

  Extraits de notes d'observation (Groupe FOCI en arabe oriental) *:* « — Z. réagit à son tour sur ce qu'il a appris ou apprécié de la formation : "*Plein de choses qu'on ne connaissait pas. La culture et tous les détails de la société belge. Et surtout la séance sur l'accompagnement de projet pour les indépendants." »*

  « "Z. dit que suite à la séance d'information sur le projet pour les entrepreneurs, il a pris un rendez-vous pour la semaine prochaine avec (nom d'un·e travailleur·se du BAPA) pour discuter de son projet d'indépendant" »

- **Les informations et visites extérieures ayant démocratisé et facilité l'accès à la culture.** Dans le groupe de la formation observée en français fluide, une participante a déclaré que la visite du musée de la Fonderie réalisée dans le cadre de la formation avait

été la première visite de sa vie dans un musée ; un autre, suite aux informations délivrées concernant la gratuité de certains musées lors de la journée du patrimoine, a déclaré avoir effectué une réservation pour la visite d'un musée. Dans le groupe en arabe où beaucoup des participants sont inscrits au CPAS, les participants ont pris connaissance de l'article 27, un avantage dont ils ignoraient l'existence jusque-là.

> Extraits de notes d'observation (Groupe FOCI en français fluide) *: « Le·la formateur·rice commence la séance en demandant au groupe ce qu'il a pensé de la visite de la veille à la Fonderie et dans les rues de Bruxelles. (…) S. a tout aimé, d'autant plus qu'il est très intéressé par l'industrie en général. H. a trouvé la visite très intéressante, car il ne connaissait pas l'histoire de la Belgique. M. a trouvé ça très bien, c'est la première fois qu'elle va dans un musée ; elle est là depuis 15 ans et pensait que les musées se trouvaient en dehors de Bruxelles. H. dit qu'il vit à Molenbeek et qu'il ne se rendait pas compte de toute cette histoire, il ne connaissait pas »*
>
> « *H. profite de l'interruption causée par l'arrivée de Y. pour dire au groupe et au·à la formateur·rice que suite aux séances précédentes, il avait réservé pour visiter le musée de la banque lors de la journée du patrimoine. »*
>
> Extraits de notes d'observation (Groupe FOCI en arabe oriental) *: « Qu'est-ce que c'est que l'Article 27 ? Personne ne sait et là le·la formateur·rice explique que c'est un ticket délivré par le CPAS pour bénéficier de réduction de prix d'entrée pour des manifestations culturelles (cinéma, théâtre, concert, musée, etc.). Z. réagit : "Pourquoi le CPAS ne nous a pas informé de ça ?" »*

Ensuite, d'autres utilités ont été relevées qui ont trait à la compréhension de la société belge. Dans les formations observées, les participant·e·s ont particulièrement apprécié la partie sur l'histoire belge — l'histoire coloniale et migratoire — et celle sur les droits des femmes :

> Extraits de notes d'observation (Groupe FOCI en arabe oriental) à propos de ce que les participant·e·s ont apprécié à la formation : « — B. poursuit : « *La culture, l'économie, l'histoire. J'ai été beaucoup surprise par l'évolution… ce qu'était la Belgique et ce qu'elle est devenue, surtout en matière de droits de la femme* ».
>
> « – M. réagit à son tour : "*Ce qui m'a plu c'est surtout l'histoire de la Belgique, parler des moments glorieux et moins glorieux et nous permettre de voir comment les choses ont évolué. J'ai beaucoup aimé le groupe aussi. Nous avons tous à peu près le même âge, nous formons comme une famille*" ».
>
> Extraits de notes d'observation (Groupe FOCI en français fluide) à propos des thèmes les plus aimés de la formation : *« F. a tout aimé, mais surtout le passé de la Belgique, elle ne connaissait pas l'histoire coloniale au Congo. »*

Si certains des apports cités auparavant répondaient directement à des attentes exprimées par les personnes participantes, celles-ci s'apparentent davantage à une forme d'utilité non attendue. L'histoire, par exemple, ne fait pas partie des thèmes pour lesquels les participant·e·s expriment forcément un intérêt en début de formation et pourtant ce thème fait parfois partie de ceux qu'ils citeront parmi les plus appréciés au moment de l'évaluation finale de la formation. Les propos des formateur·rice·s viennent corroborer ce que nous avons observé :

« - Chercheur·se CRACs : et est-ce qu'il y a certaines parties qui suscitent davantage d'intérêt ou de désintérêt ?

– Formateur·rice : bah, pff, disons que dans le programme tu vois tout de suite, tu vois, par exemple, la nationalité, ils vont avoir envie de venir, sécurité sociale peut-être, mais il y a des thèmes comme, je ne sais pas, l'histoire ou le budget qui ne sont pas des thèmes qui vont les intéresser à priori et pourtant, au final, ils vont être très participatifs. »

« - Chercheur·se CRACs : en fait j'avais remarqué que pour l'histoire migratoire, il y avait une demi-partie de la séance qui lui était consacrée dans le programme. Finalement, on l'a fait vendredi et c'était toute la séance. Donc je me suis dit, si cette partie-là on lui a consacré plus de temps, c'est qu'il y avait plus d'interactions, plus de questions et surtout…

- Formateur·rice : ça dépend du groupe. Parce que franchement tu as des groupes où l'histoire des migrations, ça les touche aussi. C'est leur histoire aussi, ils se voient dedans. Donc il y a des groupes avec lesquels ça prend plus de temps, ça pose des questions puis y a d'autres groupes où c'est moins… mais franchement, en général c'est un sujet qui intéresse les gens (…) Avec mon groupe actuel aussi, on a fait toute la journée. De 9 h 30, on a fait un petit energizer et puis j'ai commencé, ça a pris toute la matinée quoi ! parce qu'il y avait des discussions, des questions et tout ça, ça a pris du temps. En général, OK, on met sur le programme une demi-matinée, mais ça prend plus. Pour moi en tout cas ça prend plus. »

Nous pouvons également parler de rencontres, d'échanges et de création de liens comme utilité non perçue de la formation. Tout au long des formations observées, les participant·e·s ont partagé leur vécu, leurs expériences et leurs connaissances avec le groupe. À la dernière séance de formation, les participant·e·s ont à plusieurs reprises fait référence au groupe en disant avoir apprécié l'ambiance qui y régnait, certain·e·s se sont même liés d'amitié : « *Le cours reprend. D. et M. discutent avant l'arrivée du reste du groupe. D. s'adresse au·à la formateur·rice : "Une des utilités de ''l'intégration'' c'est de faire des rencontres. J'ai pu rencontrer M., on s'est vu chez elle et on se parle tous les jours maintenant*" ».

Comme explicité plus haut, nous ne sommes pas en mesure de dresser une liste exhaustive des apports de cette formation, nous en avons sélectionné certains qui nous ont semblé déterminants. En revanche, nous invitons le lecteur à lire les notes d'observation en annexe (*encadré 7*) à propos de l'évaluation de la formation dans les deux groupes observés qui permettent d'apprécier plus amplement les retours des participant·e·s sur cette formation. On y voit également que la pédagogie des formateur·rice·s est saluée et notamment la transmission d'informations de manière simplifiée et la garantie d'une atmosphère bienveillante au sein du groupe, mais aussi leurs appréciations de certains contenus, ateliers ou activités réalisés.

Nous profitons également de cette partie du rapport dédiée au point de vue des personnes primo-arrivantes pour mettre en exergue leurs demandes, et plus particulièrement, leurs suggestions pour rendre ce moment de formation encore plus agréable et utile qu'il ne l'a été pour elles·eux. Il ressort de ces demandes, dont les formateur·rice·s nous ont également fait part durant les entretiens réalisés, que les thématiques du logement et du travail, jugées essentielles, devraient avoir une place plus importante au sein de la formation ; que l'accès à la formation devrait être facilité pour les personnes en emploi en augmentant l'offre en

horaire décalé ; et que la formation gagnerait en légèreté en incluant davantage d'activités en extérieur. Ce dernier point est aussi partagé par un·e formateur·rice qui évoque des raisons budgétaires à ce manque :

> *« - Chercheur·se CRACs : est-ce que tu as des frustrations par rapport à cette formation ? Des thèmes que tu aurais aimés abordés plus ou une animation qui ne s'est pas passée comme tu le souhaitais. De manière très très large, est-ce que tu as des frustrations par rapport à cette formation ?*
>
> *- Formateur·rice : il y a toujours un manque de temps à mon avis. Mais ça c'était un peu exceptionnel parce que c'était en visio mais en présentiel moi je propose qu'on fasse plus de sorties, parfois un peu des choses légères ; je voudrais bien sortir avec le groupe visiter un peu Bruxelles, faire un peu des activités légères, je ne sais pas moi ; manger ensemble ou boire quelque chose ensemble ; ou visiter des trucs historiques à Bruxelles. Ça manque toujours dans nos formations, ce côté-là un peu…*
>
> *– Chercheur·se CRACs : c'est pour quelles raisons ?*
>
> *– Formateur·rice : budgétaires surtout. »*

En conclusion, nous avons vu que la participation à la formation à la citoyenneté est motivée par des besoins administratifs, dont celui de faciliter l'obtention de la nationalité. Les attentes exprimées relèvent pour la plupart d'une utilité pratique attendue de cette formation : l'accès à un ensemble d'informations en lien avec leur vie quotidienne et leurs (futurs) projets socioprofessionnels. Nous avons vu également qu'à côté d'outils pratiques rencontrés, ces moments de formation transmettent des informations sur l'histoire et l'évolution de la société belge appréciées par les participant·e·s et qui leur permettent de mieux appréhender son présent ; ou encore, qu'ils offrent aux participant·e·s la possibilité de partager leurs expériences et leurs vécus dans un environnement bienveillant et propice à l'échange assuré par les compétences pédagogiques des formateur·rice·s. Finalement, en identifiant les attentes des personnes primo-arrivantes quant à la formation citoyenne, nous sommes maintenant en mesure d'évaluer la façon dont ces formations répondent à leurs besoins et d'interroger ainsi directement l'**efficacité** et l'**utilité** de cette composante du parcours (voir partie 5).

Partie 5 : Articuler l'intérêt des participant·e·s et les représentations des formateur·rice·s

Les deux parties précédentes ont permis de caractériser deux catégories de points de vue. Dans la partie 3, nous avons exploré les points de vue explicités par les formateur·rice·s du BAPA et les formateur·rice·s de l'institution partenaire sur le sens attribué au parcours d'accueil, sur la façon dont elles·ils conçoivent l'utilité et les objectifs des formations à la citoyenneté et du parcours d'accueil. Dans la partie 4, c'est au point de vue des primo-arrivant·e·s participant aux FOCI que nous nous sommes intéressé·e. Nous avons notamment tenté de caractériser des exemples de ce que les participant·e·s pouvaient retirer des FOCI, de ce qu'elles·ils en attendaient et des raisons qu'elles·ils avaient d'y participer. Nous nous sommes également intéressé·e aux besoins exprimés par ces participant·e·s d'une part, et aux besoins identifiés par les formateur·rice·s d'autre part.

L'ambition de cette partie est d'articuler ces deux catégories de points de vue autour de la question de l'adaptation et de la marge de manœuvre, développée dans les parties 1 et 2. On a vu dans les deux premières parties que :

- D'une part le cadre du décret laissait une grande marge de manœuvre aux BAPA pour construire les FOCI et qu'il y avait une volonté de la part du politique de ne pas émettre d'injonction sur le contenu des formations et par conséquent sur une définition de la citoyenneté.
- D'autre part, cette marge de manœuvre implique nécessairement que les BAPA s'approprient les objectifs du parcours d'accueil. Dans le BAPA étudié, cette appropriation des marges de manœuvre et des objectifs du parcours se traduit entre autres par une évolution et une adaptation constante.

La question se pose alors de savoir selon quels critères le contenu et l'organisation des FOCI sont adaptés : le contenu est-il adapté en fonction du public, de ses besoins et de ses attentes ? Ou le contenu est-il adapté en fonction des représentations des formateur·rice·s ou des membres du BAPA ? Ces deux options, ces deux pôles, disent des choses fort différentes de la façon dont sont définis les objectifs de la FOCI par les BAPA. Est-ce qu'on considère que les FOCI doivent *servir* les personnes primo-arrivantes ? Et si oui, doivent-elles *servir* les PA en référence à des attentes et des besoins formulés par les personnes primo-arrivantes elles-mêmes, ou en référence à des besoins identifiés par les formateur·rice·s ? Considère-t-on qu'il s'agit d'un dispositif qui doit être fondé sur l'écoute des attentes des primo-arrivant·e·s et qui a pour vocation de répondre aux besoins des bénéficiaires, ou à l'inverse considère-t-on qu'il s'agit d'un dispositif d'« éducation » avec une vision pré construite de ce qui est bon pour les participant·e·s ? Ou bien encore considère-t-on que les FOCI sont un dispositif d'éducation essentiellement descendante, dans lequel une idée préconstruite de ce qui est souhaitable pour la société d'accueil prévaut sur l'intérêt des primo-arrivant·e·s ?

On le voit, étudier les marges de manœuvre inhérentes au décret, au prisme de l'articulation entre l'adaptation aux besoins du public et l'adaptation en fonction des représentations des

BAPA, mobilise des enjeux qui touchent à *l'utilité* même des FOCI, voire du parcours d'accueil. **Etudier la façon dont ces deux pôles s'articulent dans la mise en place des FOCI renvoie à une question simple : à quoi le parcours d'accueil doit-il servir ?**

Dans les faits, il s'agit bien entendu toujours d'un équilibre, d'une négociation ou d'un compromis entre ces différents pôles, et différents acteurs articulent différemment ces deux ordres d'adaptation. Et il n'est bien sûr pas dit que l'adaptation en fonction des besoins du public soit contradictoire avec une adaptation en fonction des représentations du BAPA : choisir de s'adapter aux besoins du public est, en soi, une façon de se représenter le rôle et les objectifs du dispositif.

Il nous a semblé qu'au moins deux éléments pouvaient être des indicateurs forts de la façon dont sont articulées l'adaptation en fonction des besoins ou demandes du public cible et l'adaptation en fonction des représentations des acteurs du BAPA : la diversification de l'offre linguistique, et l'ajout de thèmes non prévus par le décret dans le programme de la FOCI.

5.1. Création de thèmes supplémentaires

Comme on l'a déjà indiqué dans la partie 2, le BAPA étudié a profité de la marge de liberté propre au parcours d'accueil francophone pour enrichir la liste des thèmes abordés par rapport à celle prévue par le décret. L'exploration des raisons et des motivations qui ont présidé à l'ajout de ces nouveaux thèmes peut nous révéler beaucoup de choses sur la façon dont s'articulent ensemble une adaptation aux attentes du public et une adaptation en fonction des représentations et des conceptions des acteurs du BAPA. L'ajout de thèmes additionnels dans le contenu des FOCI semble également s'insérer dans une approche plus globale d'extension de l'offre qui a été mentionnée dans la partie 3.

5.1.1. Des thèmes ajoutés pour répondre aux attentes exprimées par les primo-arrivant·e·s.

5.1.1.1. Nationalité

Parmi les ajouts de thèmes faits par le BAPA au fil du temps, un certain nombre émane d'une demande directe des participant·e·s. C'est notamment le cas d'un atelier sur la nationalité. Ce thème avait d'abord pris la forme d'un atelier sur les droits des étrangers avant d'être resserré plus particulièrement sur le sujet de l'obtention de la nationalité.

> *« Il y a une thématique qu'on met en avant et qui n'est pas mise dans le décret c'est la question de l'obtention de la nationalité. En fait ce qu'il y a aussi c'est quand on a commencé les formations on s'est rendu compte qu'il y avait des demandes. Après 5 ou 6 formations, on s'est rendu compte qu'il y avait des demandes de thématique qu'on n'abordait pas. Et on s'était dit que ça pourrait être intéressant. Donc, on a amené la question de la nationalité, parce qu'ils le demandent tous. (…) Mais c'est un des thèmes, si on peut prendre tous les jours d'absence de tous, je crois que c'est une des seules thématiques où il n'y a presque jamais d'absents. »*

Un·e formateur·rice l'explicite bien : il y a une demande et un intérêt forts pour la question de l'obtention de la nationalité. Pour répondre aux demandes des participant·e·s qui peuvent nécessiter une grande expertise sur le sujet, le BAPA a créé un partenariat avec l'ASBL Objectif et ce sont des intervenants de cette ASBL qui viennent donner les animations sur ce thème. L'intervention observée dans la formation de français fluide corrobore ce que rapporte le·la formateur·rice cité·e ci-dessus : les participant·e·s étaient tou·te·s présent·e·s et avaient des demandes très spécifiques. L'intervenant·e présent·e ce jour-là répondait au cas par cas aux demandes tout en délivrant au fur et à mesure les informations générales. Il s'agit donc d'un thème qui colle de très près aux besoins et aux demandes exprimées par les participant·e·s. L'intérêt quasi unanime suscité par cet atelier s'explique probablement par le fait que le suivi du parcours d'accueil est devenu un moyen, sinon une condition, pour obtenir la nationalité en Belgique.

5.1.1.2. CPAS

Le CPAS est un autre thème qui a été ajouté relativement tôt dans l'évolution des FOCI au BAPA. Là encore les formateur·rice·s du BAPA expliquent que cet ajout résulte d'une demande directement exprimée par les participant·e·s.

> *« On a rajouté parce qu'il y avait une demande gigantesque, parce que souvent, en tout cas dans notre public (…) beaucoup émanent du CPAS et beaucoup ont des problèmes avec le CPAS, des difficultés. Je ne sais pas lesquelles, de compréhension et autre, et donc on a repris une activité de Culture et Santé qui avait tout un jeu sur le fonctionnement du CPAS (…) Oui alors CPAS c'est une thématique qui n'est pas facile parce qu'en fait ce qu'on essaye souvent c'est de partir de ce qu'ils ont vécu, de ce qu'ils vivent. (…) Et donc en partant de ça on peut reconstruire déconstruire, amener, envoyer des gens vers d'autres pistes. Et c'est ça pour toutes les thématiques. On essaye vraiment de faire dans la mesure du possible. »*

Les données confirment ce que dit le·la formateur·rice : sur les deux BAPA en activité entre 2016 et 2019, 56 % des participant·e·s au FOCI étaient allocataires du RIS.[33] Comme pour la nationalité, il s'agit d'une demande et d'un intérêt fort pour beaucoup de participant·e·s. Ce thème est en revanche directement proposé par les formateur·rice·s. Comme pour la nationalité, l'idée est de partir du vécu des participant·e·s et de leurs demandes spécifiques pour y répondre tout en montant vers des informations plus générales.

5.1.1.3. Flexibilité face aux demandes

L'ajout de ces thèmes par rapport au panel minimum imposé par le décret témoigne d'un intérêt pour les besoins des participant·e·s et d'une volonté de répondre à leurs demandes. Plus largement, l'approche pédagogique du BAPA semble caractérisée par une grande flexibilité dans le programme qui permet aux formateur·rice·s de répondre au mieux aux besoins de chaque groupe :

[33] Voir contexte dans l'introduction.

« Ce qu'on essaie de faire c'est la capacité à pouvoir réagir face à une difficulté, une problématique. Prévoir quelque chose et ça ne fonctionne pas comme ça. Soit on reste sur nos acquis, soit on s'adapte par rapport aux demandes. Et c'est pour ça qu'on s'adapte beaucoup, on évolue beaucoup parce que la demande change, les gens sont différents d'un groupe à un autre. »

Nous avons pu avoir plusieurs aperçus de cette flexibilité et de cette adaptation aux besoins du groupe lors de nos observations. Par exemple, la séance sur le CPAS a bénéficié d'une place très différente dans la formation en français fluide et la formation en arabe oriental que nous avons observées : il a fait l'objet d'une grande partie d'une matinée pour le groupe en arabe oriental. La séance a été l'occasion pour les participant·e·s d'échanger sur leurs situations et sur leurs difficultés avec le CPAS, le sentiment d'arbitraire qui peut résulter du manque d'harmonisation entre les CPAS, les nombreuses violences institutionnelles subies et aggravées par l'insécurité linguistique. Le·la formateur·rice est ensuite partie de là pour transmettre des informations sur les différents services du CPAS. Dans le groupe en français fluide, la demande était moindre et la séance a n'occupé que la fin de la matinée.

Dans la formation observée en arabe oriental, le·la formateur·rice a inclu un moment d'information sur le démarrage d'une activité indépendante, après avoir appris que plus de la moitié du groupe avait des projets concrets pour devenir indépendants. Le·la formateur·rice nous expliquait que cette adaptation aux besoins et aux demandes du groupe est chose courante et fait partie intégrante de son approche. La citation est transmise dans son intégralité, car elle est tout à fait représentative de l'approche du BAPA :

« - Chercheur·se CRACs : ils veulent tous faire des projets, donc tu t'es dit voilà c'est intéressant de ramener S. pour le projet sur les indépendants et tu as consacré la moitié de la séance pour ça. Donc je me demande si c'est quelque chose qui arrive souvent que tu adaptes le programme en fonction des besoins du groupe.

– Formateur·rice : oui, si le groupe est demandeur. Le premier jour je montre le programme et s'il y a des sujets qui veulent ajouter ou s'il y a des sujets qui n'existent pas et que tout le monde est d'accord, on peut adapter le programme. Il n'y a pas de soucis. Par exemple, il y a des groupes qui ont beaucoup de problèmes sur le logement, moi j'ai préparé avec un collègue qui est spécialiste qui a déjà travaillé dans une ASBL logement, on a fait une petite séance sur le logement et je demande à mon collègue de venir une demi heure ou une heure pour parler des problèmes de logement, les associations qui peuvent aider au cas où et tout ça. Si franchement les gens sont demandeurs. On a aussi préparé quelque chose pour les écoles. Parfois il y a des mamans qui ne connaissent pas, qui ont beaucoup de problèmes ou ne savent pas comment ça se fait. C'est déjà donné dans les 10 h, mais ce n'est pas suffisant. Alors on a préparé une petite séance sur tout ce qui école, acteurs scolaires, tout ce qui est extrascolaire. Au cas où on en a besoin, on ajoute tout ce qui est école, logement, le travail indépendant ou n'importe autre sujet s'ils demandent et que la majorité est d'accord, on ajoute. Et moi je trouve que, franchement, il faut répondre aux besoins quoi ! »

5.1.2. Quand l'équipe pédagogique anticipe les besoins des participant·e·s

Si les thèmes mentionnés précédemment ont été ajoutés en réponse à une demande explicite des participant·e·s, d'autres thèmes en revanche ont été rajoutés à l'initiative de l'équipe

pédagogique. Pour ces cas-là, il est intéressant de se pencher sur les raisons qui ont motivé ces ajouts.

5.1.2.1. Énergie et économie familiale

Les thèmes « énergie » et « économie familiale » ont été rajoutés à l'initiative d'un·e des formateur·rice·s du BAPA. Pour les observations que nous avons pu faire, l'atelier « énergie » était proposé directement par le·la formateur·rice, et était un atelier globalement informatif, fortement axé sur les moyens de consommer l'énergie de façon écologique et économique. L'atelier « économie familiale » était dispensé dans nos deux observations par des intervenant·e·s du centre d'appui et de médiation des dettes de Molenbeek. Cet atelier a été donné de façon différente dans chacune des deux formations, mais en substance, y sont données : des informations sur le cheminement d'une facture, sur les services d'aide et de médiation de dette disponibles, le fonctionnement des crédits et des animations sur la gestion du budget. Pour ces deux ateliers, c'est l'expérience professionnelle passée du·de la formateur·rice à l'initiative de cet ajout qui l'a convaincu du bien-fondé et de l'utilité d'introduire ces thèmes dans le cadre des FOCI :

> *« Il y avait encore un thème économie familiale, alors là c'est moi qui l'ai un peu imposé. Et c'est un vieux reste, je travaillais avant pendant 8 ans dans une épicerie sociale ici tout près avec des personnes en situation de surendettement. C'est intéressant parce que j'ai retrouvé 4 personnes que je voyais dans l'épicerie sociale en formation citoyenne. Et sur base de ça, j'ai travaillé pendant des années sur la question de la dette du surendettement, de la question du budget et autre. Et avec* [Nom d'un·e collègue] *on s'était dit que pour beaucoup de personnes, quand on est en Belgique et qu'on vient d'un pays différent, la question des factures, la question de la manière dont on gère le budget familial est complètement différent, mais vraiment complètement différent. (…) Et donc on a constaté qu'il y avait beaucoup de personnes qui avaient des problèmes d'argent, en plus avec des moyens réduits, c'est pas toujours évident. »*

Dans ce cas, il s'agit donc de thèmes qui ont été ajoutés sans émaner d'une *demande* explicite et directe des participant·e·s, le cadre du décret a été adapté en fonction d'autre chose. En l'occurrence, en fonction des représentations du·de la formateur·rice quant aux *besoins* des participant·e·s. Selon les groupes, ce thème peut susciter plus ou moins d'intérêt. Dans le groupe observé en français fluide, l'animation a semblé utile à plusieurs participant·e·s. Un·e en particulier était en situation de surendettement avancé et d'autres étaient dans des situations d'endettement qu'elles·ils ne comprenaient pas. La séance a donc aussi été l'occasion d'échanges entre les participant·e·s et l'intervenant·e sur des demandes spécifiques des participant·e·s. Dans le groupe arabophone, les participant·e·s étaient surtout demandeur·euse·s d'informations sur l'obtention de crédits dans le cadre du démarrage d'une activité d'indépendant. Dans ce cas précis, les besoins des participant·e·s ont moins été rencontrés lors de cet atelier. De façon plus générale, il semble en tout cas qu'à partir d'un atelier ajouté à l'initiative de l'équipe pédagogique, des demandes spécifiques ont émergé chez les participant·e·s :

« Au début on travaillait sur le budget on s'est rendu compte que ça passait au-dessus de leur tête et que c'était pas intéressant. Par contre maintenant ils ont beaucoup de questions sur la question des crédits. Donc elles amènent la question comment on peut acheter une maison, un appartement, une voiture ? Comment fonctionnent les cartes VISA ? La question d'accès à la consommation et ça fonctionne relativement bien. En termes d'information parce qu'il y en a beaucoup qui viennent quand je parle de cette thématique dans le programme ils viennent avec leurs factures ! »

Le thème a donc été ajusté par la suite en fonction des demandes et des remarques exprimées par les participant·e·s. Nous avons donc à faire dans ce cas à un ajout à l'initiative de l'équipe pédagogique, qui anticipe les besoins des participant·e·s et qui finalement est adapté par la suite pour s'ajuster aux demandes spécifiques des primo-arrivant·e·s.

5.1.2.2. Loisirs et culture

Il s'agit d'un autre thème rajouté à l'initiative des formateur·rice·s plutôt qu'à la demande des participant·e·s mais qui anticipe des besoins pratiques de ces dernier·ère·s :

« Loisirs et culture on est parti sur c'est pas la culture belge, mais plutôt qu'est-ce qu'on peut faire en Belgique ? Quelles sont les activités ? Donc là on a fait un sorte de petit jeu plateau sur c'est quoi une ludothèque euh ? La culture c'est important, c'est quoi ? C'est quoi une académie ? Ou est-ce qu'on peut faire telle activité gratuite ? Est-ce qu'on peut récupérer les impôts quand on envoie nos enfants dans un stage ? Des choses en termes de loisirs et activités culturelles. Pour essayer justement d'ouvrir la possibilité pour les gens d'avoir des informations qui leur permettent : de faire des activités avec les enfants, de sortir, de s'ouvrir et de rencontrer. »

5.1.3. À l'intersection entre les représentations des formateur·rice·s et l'intérêt pour les participant·e·s

5.1.3.1. Stéréotypes et préjugés. Interculturalité

Les formateur·rice·s du BAPA ont également décidé d'ajouter un thème autour de l'interculturalité qui se décline en plusieurs ateliers/séances : « culture et diversité », « stéréotype et préjugés. ». Éventuellement et selon les groupes, ces thématiques peuvent être également abordées lors des rencontres avec des Belges. Le BAPA a développé deux partenariats pour ces rencontres, avec l'ASBL Age et transmission et avec l'ASBL Hubu (*Human Business*). Le premier partenariat, qui semble le plus développé, permet d'organiser des rencontres entre des groupes d'ainés belges et des groupes de FOCI. Le second partenariat organise des rencontres entre les groupes FOCI et des groupes d'employés d'entreprises. Nous avons pu observer une « rencontre avec les aînés » avec le groupe en français fluide. Pour ce groupe, les animations autour de l'interculturalité ont été occupées par cette rencontre et par la séance sur « culture et diversité ». Le groupe arabophone a en revanche eu droit à une séance étendue sur la question des stéréotypes et préjugés.

Ces séances n'étaient pas prévues par le cadre légal initial et ont été ajoutées à l'initiative de l'équipe de formateur·rice·s. Il s'agit d'une composante importante de la FOCI telle qu'elle est donnée par les formateur·rice·s, puisqu'elle se répartit sur au moins deux séances et que selon les groupes, ce thème peut occuper plusieurs heures de formation. Là encore, le contenu et le volume horaire dédiés à ce thème sont fortement adaptés en fonction des groupes, de leurs dynamiques internes et de l'intérêt manifesté par les participant·e·s. Interrogé·e sur les raisons pour lesquelles ces thèmes ont été rajoutés, un·e des formateur·rice·s à l'origine de ces ajouts expliquait :

> *« — Formateur·rice : ce qui n'est pas prévu, c'est la question des stéréotypes et des préjugés et la question de l'interculturel.*
>
> *– Chercheur·se CRACs : oui tout à fait, j'avais justement des questions là-dessus. C'est des choses qui ont été rajoutées et qu'est-ce qui vous a motivé à les ajouter ? À quel besoin ça répondait ?*
>
> *– Formateur·rice : je pense que c'est lié au fait qu'elle et moi on vient du secteur d'éducation-développement. Je pense honnêtement qu'on a été baigné là-dedans, sur le fait que pour comprendre un pays il faut d'abord essayer de comprendre sa culture. Et le fait de comprendre sa culture c'est voir d'abord qu'est-ce qui me bouge... Qu'est-ce qui dans ce que l'autre fait, qu'est-ce qui me dérange en moi ? Quand ça me dérange en moi, OK c'est quoi ? C'est mes valeurs, quelles valeurs ? OK. Tout ce que Margalit Cohen fait. Et donc par rapport à ça on s'est dit tiens ça serait intéressant d'avoir leur avis sur ce qu'ils pensent. C'est le lieu où ils peuvent exprimer des choses de manière plus ou moins officielle parce qu'on est dans un cadre officiel sur comment fonctionnent les Belges, sur comment ils se sentent mal à l'aise par rapport à ça et pouvoir donner des petites clés de compréhension et c'est à eux de voir s'ils vont plus loin ou pas. Mais c'est pouvoir exprimer à un moment donner « oui moi je suis mal à l'aise parce qu'il y a ça et ça ».*

Comme dans le cas précédent, l'expérience professionnelle des formateur·rice·s a joué dans l'ajout de la thématique. Ici, il s'agit moins en revanche d'anticiper un besoin pratique des participant·e·s. On pourrait tout de même arguer que ces séances ont été rajoutées en prenant en compte l'intérêt des participant·e·s : elles permettraient d'aider les participant·e·s à échanger autour des chocs culturels qu'elles·ils peuvent vivre en arrivant en Belgique. Les animations de la séance « culture et diversité » témoignent d'ailleurs de cette volonté :

Le déroulé actuel de cette séance, tel qu'il nous a été transmis et tel qu'il a été observé, notamment pour le groupe en français fluide, consiste entre autres dans la diffusion d'une vidéo : Une femme de Côte d'Ivoire vivant aux USA parle en se filmant en « selfie ». Elle raconte une expérience qu'elle a eue aux USA en allant à un rendez-vous au restaurant avec un homme américain. À la fin du repas, l'homme veut séparer la note alors que la jeune femme s'attendait à ce que l'homme l'invite, puisqu'il l'avait invité à ce rendez-vous. La jeune femme se retrouve dans une position très délicate puisqu'elle était sortie sans argent. Elle raconte que cet homme américain lui a « donné la honte » devant tout le monde.

Le groupe est ensuite invité à débattre à partir de la vidéo. C'est l'occasion pour le·la formateur·rice d'amener les notions de malentendu et de chocs culturels. Ceci fait, le·la formateur·rice demande aux participant·e·s de réfléchir et de partager une chose qui les a choqué·e·s quand ils·elles sont arrivé·e·s en Belgique.

Dans le groupe de français fluide, cette animation a été l'occasion pour les participant·e·s de parler du comportement de la police, des droits des femmes, du divorce et de la cohabitation avant le mariage. Les formateur·rice·s du BAPA nous ont expliqué que la question de la prostitution, du mariage homosexuel et des maisons de repos pour les aînés sont également des thèmes régulièrement amenés par les groupes de FOCI.

5.1.3.2. Homme-femme

La thématique rapports homme-femme est également une thématique qui a été rajoutée à l'initiative du BAPA, sans que cela n'émane d'une demande des participant·e·s. Dans ce cas, il se trouve que le BAPA a même anticipé les demandes de la COCOF :

> *« Il y a une thématique qu'on a rapidement mise en place et qui n'était pas dans le décret c'est le rapport homme-femme. On se rend compte après six mois que ça serait intéressant de le faire et c'est vraiment bien tombé parce que la COCOF un mois après a demandé si on faisait là-dessus et on a dit « oui on a commencé il y a un mois ».*

Dans le cas de cette thématique, on peut estimer qu'elle n'anticipe pas un besoin des participant·e·s. Le fait que la COCOF ait ensuite exprimé une demande en ce sens laisse également à penser qu'il s'agit plus d'un thème rajouté en référence à la façon dont les acteurs du dispositif se représentent les objectifs de la FOCI. Il y aurait ici une prévalence des représentations des acteurs du BAPA sur l'intérêt des participant·e·s. Néanmoins, cette idée est remise en question dès lors qu'on se penche plus en détail sur la façon dont se déroule la séance.

La séance se divise en deux parties : une première partie interactive et une seconde plus descendante. Dans la première partie, on demande aux femmes de se réunir en groupes et de réfléchir sur la question « Qu'est-ce qui selon vous change pour les hommes de votre communauté en Belgique ». Inversement, les hommes du groupe sont invités à se réunir pour réfléchir à la question : « Qu'est-ce qui selon vous change pour les femmes de votre communauté en Belgique ? » Les réponses sont parrtagées au groupe dans son intégralité et les participant·e·s peuvent alors débattre et échanger sur ces questions. La seconde partie est plus informative et descendante et présente un historique des lois qui ont permis aux femmes d'obtenir plus de droits en Belgique.

On voit avec cette première animation que — à l'instar de la séance culture et diversité — la séance sur les rapports homme-femme est également l'occasion pour les participant·e·s de partager et d'échanger autour de changements et de chocs qui peuvent les toucher à leur arrivée en Belgique. S'il est clair que cette séance a été ajoutée avec l'idée de promouvoir l'égalité homme/femme, il n'en reste pas moins que dans sa réalisation, l'intérêt des participant·e·s a été pris en compte ; celui des femmes bien sûr, mais aussi celui des hommes qui peuvent également vivre des bouleversements :

> *« Bien sûr. D'abord c'est vraiment faire parler les gens. Parce que si ça reste, ça va devenir de pire en pire. C'est vraiment faire parler les gens et mon but aussi c'est de faire parler les femmes. Parce que les femmes ont toujours un peu peur, donc faire parler, ça sort, ça c'est*

une première chose. Deuxième chose, trouver des points communs. Alors à la fin on discute, qu'est-ce qu'on peut faire ? On est là, il y a des difficultés, mais qu'est-ce que vous proposez ? Et j'essaie que les propositions viennent de groupes et je note. Par exemple se respecter, se comprendre, je ne sais pas quoi, se connaitre, respecter les lois. »

Dans les deux cas exposés, les ajouts se trouvent en quelque sorte à l'intersection entre une adaptation en fonction de l'intérêt des participant·e·s et une adaptation en fonction des représentations des acteurs. Dans les deux cas, interculturalité et rapports homme/femme, il y a une conception des objectifs du parcours d'accueil qui motive l'ajout des thèmes : un objectif moral, pourrait-on dire, de promotion de l'interculturalité et de l'égalité homme-femme. Toutefois, il y a aussi une prise en compte de l'intérêt des participant·e·s et plus particulièrement de leur vécu : une reconnaissance du fait que l'expérience migratoire en Belgique peut amener des bouleversements et des chocs, et la création d'un espace et d'un moment, au sein de la FOCI pour échanger et « mettre à plat » ces questions. Cette reconnaissance est révélée par l'aspect « horizontal » et non normatif des animations proposées.

5.1.4. Des ajouts qui résultent d'une interprétation des objectifs du décret

5.1.4.1. Justice

Enfin, d'autres ajouts concernent des thèmes qui ne sont pas explicitement requis dans le décret, mais qui résultent d'une interprétation des thèmes prescrits par le décret. Par exemple, une séance sur le système judiciaire belge a nouvellement été créée. Nous avons pu observer une des premières fois où cette séance a été donnée avec le groupe en français fluide. La séance est encore appelée à beaucoup changer, mais en substance, des informations étaient fournies sur le fonctionnement général des différents tribunaux et les aides juridiques possibles. Il semble que l'ajout de cette séance a d'abord été inspiré par l'observation des pratiques d'autres institutions, mais qu'il résulte aussi d'une interprétation des thèmes requis par le décret : une séance sur le système de justice s'intègre dans le thème prescrit de l'organisation institutionnelle de la Belgique :

« - Chercheur.se CRACs : mais tu étais à l'aise sur l'intérêt que ça avait pour les participants ? La question c'est aussi comment vous vous êtes dit qu'il manquait ça ?

- Formateur·rice : ah oui, ça fait tellement longtemps, je pense que c'était parce que le CPAS le traitait. Tu vois quand on a donné des formations, le CPAS de Schaerbeek en donnait depuis très longtemps. Moi j'étais allé observer une fois chez eux et puis une fois chez BON ce qui se faisait. Et bon après, eux ont beaucoup plus d'heures que nous, c'est pour ça qu'à un moment on l'a laissé de côté en disant bon, on n'a pas assez d'heures. Mais après voilà on s'est dit que dans les institutions ça nous semble quand même important. Et c'est vrai que moi je me suis dit en le préparant, que c'est quand même des informations importantes. »

5.1.4.2. Budget de l'état

Dès le début des FOCI, un autre thème a été rajouté : le budget de l'État. Cet ajout se distingue des autres en ce que l'équipe pédagogique des formateur·rice·s du BAPA n'en est pas à l'initiative. C'est le président du BAPA qui a demandé aux formateur·rice·s d'ajouter ce thème :

> *« Et entre autres, le budget de l'État, mais c'est un thème moi-même, j'étais un peu là : « est-ce qu'on va… », tu vois ? C'est notre président qui nous a dit ce serait chouette de parler de ça et franchement c'est le thème que je préfère. Il est hyper gai parce qu'en fait on est parti des dépenses de l'État réelles, que tu reçois à la fin de tes impôts et on leur donne les catégories et on leur demande, en fait, par groupe ils forment un gouvernement et ils doivent faire leur budget. Et puis on compare. En fait, chaque groupe vient présenter son budget, pourquoi il a donné priorité à l'armée par rapport à la santé, etc. Et du coup, il y a des super discussions parce que le reste du groupe fait le Parlement. Ils sont un peu là à les titiller et tout et puis après on voit les vrais chiffres de la Belgique, et alors les gens sont étonnés de voir que les dépenses sociales sont si importantes dans le budget, la santé et l'enseignement. Donc, je pense, ça fait aussi apprécier le pays d'une certaine manière quoi, de se dire : « ah ouais, mais en fait, il y a quand même le système social qui est vraiment pris en considération ».*

Dans ce cas, il s'agit d'un ajout qui ne semble pas être motivé par les demandes ou les besoins des participant·e·s, mais par une interprétation des objectifs de la FOCI au niveau de la présidence de l'institution.

5.1.5. Pour synthétiser sur les thèmes ajoutés

En explorant les thèmes qui ont été ajoutés par le BAPA, on a pu identifier plusieurs types de motivations qui ont abouti à l'ajout des thèmes :

- La réponse à une demande explicitée par les participant·e·s.
- L'anticipation des besoins des personnes primo-arrivantes par les formateur·rice·s.
- L'adaptation en fonction des représentations des formateur·rice·s
- Une interprétation des objectifs et des thèmes du décret

Dans les faits, ces différents ordres de motivation peuvent être entremêlés, c'est le cas notamment de l'adaptation en fonction des formateur·rice·s, que nous avons relevé pour les thèmes « interculturalité » et « rapports homme-femme ». Dans ces deux cas, il s'agit de thèmes ajoutés parce que les formateur·rice·s, de par leur expérience ou de par leurs représentations, ont jugé souhaitable que ces thèmes soient abordés. Toutefois, ces thèmes ne sont pas abordés de façon à faire valoir un point de vue, mais plutôt de façon à permettre aux participant·e·s d'échanger autour de sujets qui, éventuellement, les touchent ou leur posent problème dans leur vie en Belgique. Cette posture est même explicitée dans les déroulés de séance à l'usage des formateur·rice·s :

> *« Comme toujours, et tout particulièrement ici, il importe de ne pas chercher à convaincre l'autre. Chacun a le droit de garder son opinion. Si j'ai juste essayé de convaincre l'autre, je n'aurai probablement pas appris grand-chose. Par contre, si j'ai écouté les autres opinions*

avec curiosité, j'aurai sans doute appris quelque chose (au moins mieux comprendre ce que d'autres pensent et pourquoi). »[34]

Finalement, dans ces deux cas, l'adaptation en fonction des représentations des formateur·rice·s est en fait combinée avec une anticipation des besoins des primo-arrivant·e·s.

Concernant l'anticipation des besoins des primo-arrivant·e·s, il est important de noter que ce type de motivation peut recouvrir des dimensions fort contrastées. Puisqu'il ne s'agit pas de demandes explicitées par les participant·e·s il s'agit de conceptions propres aux formateur·rice·s, or ces conceptions peuvent se jouer sur différents registres : il peut s'agir de besoin identifiés par les formateur·rice·s à force d'expérience, d'échanges et d'observations, ou à l'inverse de besoins qu'on infère d'une représentation qu'on se fait des conditions de vie des migrants à Bruxelles. Dans les cas présentés, on est plutôt dans le premier registre, puisque de nombreux thèmes ont été ajoutés en référence aux expériences passées des formateur·rice·s. Plus encore, il faut souligner que l'ordre de motivation « anticipation des besoins des primo-arrivant·e·s » s'intègre dans l'approche très adaptative du BAPA : nous avons exposé plusieurs exemples de thèmes qui ont été d'abord ajoutés comme une anticipation des besoins des participant·e·s et qui ont ensuite été modifiés et amendés en réponse à une demande explicitée par les participant·e·s. Dans ces exemples, les deux premiers types de motivations ont été combinés entre eux.

Finalement, ce que semble montrer une étude des ajouts de thèmes effectué par le BAPA étudié, c'est que dans l'appropriation des marges de manœuvres offertes par le décret, ce BAPA fait globalement le choix d'une adaptation en fonction des demandes et des besoins des participant·e·s. Cette adaptation se fait certes en gardant une conscience et une idée des objectifs que se donne l'équipe pédagogique, mais il ressort assez clairement que l'intérêt des primo-arrivant·e·s fait partie intégrante de la façon dont l'équipe du BAPA perçoit les objectifs du parcours d'accueil.

5.1.6. Au-delà du cadre du parcours d'accueil : une approche extensive des besoins des primo-arrivant·e·s.

L'étude des contenus ajoutés par le BAPA doit être mise en perspective avec les activités connexes du BAPA. En effet, le BAPA ne se contente pas de mettre en place le parcours d'accueil. Toute l'équipe est également très active et volontaire dans la création de projets annexes à destination du public du parcours d'accueil. Plusieurs projets ont été menés, sur des financements annexes obtenus grâce au travail de l'institution. L'idée n'est pas forcément ici de détailler chacun de ces projets, puisque notre propos reste les formations à la citoyenneté, mais plutôt de comprendre ce qu'implique la création de ces projets quant à la manière dont l'équipe du BAPA conçoit ses missions et les objectifs du parcours d'accueil et des formations à la citoyenneté.

[34] Source : déroulé de la séance "rapports hommes/femmes"

Parmi les projets connexes menés par l'équipe du BAPA, on peut compter un projet de recherche-action mené avec une chercheuse de l'ULB et financé par Innoviris qui a été fait en co-création avec des primo-arrivant·e·s inscrit·e·s au BAPA et qui a débouché sur la création de trois modules : un module d'immersion pour pratiquer le français, un module « confiance en soi et une « cellule bénévolat ».

> *« C'est tout un processus de réflexion avec les primo-arrivants, avec le monde associatif et autre, pour arriver à 52 idées. Et on a mis 3 projets en place : la cellule bénévolat, le cours d'immersion, la maison d'immersion, c'est à dire pas cours de français justement. Et un module de confiance en soi. Donc ces trois modules, enfin surtout les deux premiers, sont vraiment issus d'une cocréation, d'une réflexion, et d'une demande des participants »*

On peut également mentionner un projet connexe pour les primo-arrivant·e·s souhaitant démarrer une activité en tant qu'indépendant·e. Ce projet a eu un succès certain dans la formation observée en arabe oriental, si bien que la personne en charge du projet dans le BAPA est venue renseigner le groupe sur les démarches à accomplir pour obtenir des entretiens individuels avec des expert·e·s et pour s'inscrire à des séances d'information en vue d'un accompagnement et d'une formation à l'entreprenariat. Dans le groupe de français fluide observé, un participant a été vivement intéressé et a participé au projet.

Au moment où nous avons fait l'enquête, un autre projet venait d'être mis en place : il s'agit d'un projet à destination des femmes et plus précisément à destination des mères, qui a pour but de répondre aux besoins et aux demandes spécifiques des mères inscrites au parcours d'accueil, avec des groupes en arabe et des groupes en français :

> *« C'est un projet lié aux femmes, aux mamans surtout parce qu'on a vu qu'il y a beaucoup de besoins niveau allocations ; niveau contact scolaire ; beaucoup de choses ; les droits et il y a beaucoup de mamans qui n'osent pas parler devant les hommes. Si dans le groupe, il y a des hommes ; il y a beaucoup de sujets sur comment dire, physiques ou sexuels ; droits, social aussi ; elles n'osent pas parler devant les hommes. »*

Ces projets connexes ont pour point commun d'avoir tous le même objectif : répondre à des besoins et des demandes des primo-arrivant·e·s inscrit·e·s au BAPA et qui ne rentrent pas dans le cadre du décret :

> *« En fait à [Nom de l'institution] on s'est rendu compte que le décret de pouvait pas répondre à tout. Il y a des choses qu'on voit, on fait des thèmes, avec un esprit, une méthodologie qui nous est propre, les gens ont les informations de base, mais il y a certains manquements. »*

Le BAPA mène aussi un projet focalisé sur la parentalité et l'accrochage scolaire.

L'existence de ces projets connexes est un indicateur fort : elle nous apprend que l'équipe du BAPA conçoit les objectifs comme allant au-delà de la simple application du décret : au-delà du parcours d'accueil, il semble s'agir de proposer un accueil complet à l'écoute des besoins des primo-arrivant·e·s et qui soit à même de couvrir une gamme élargie de problématiques.

5.2. Offre linguistique

5.2.1. Des différences d'approches entre différentes institutions

Il est intéressant de noter que les différents acteurs (BAPA et partenaires) qui dispensent des FOCI dans le cadre du parcours d'accueil ont des approches différentes quant aux langues dans lesquelles sont dispensées les formations à la citoyenneté.

Le BAPA auquel on s'intéresse dans cette étude de cas se distingue par la forte diversification de son offre linguistique pour les FOCI : les formateur·rice·s du BAPA dispensent régulièrement des FOCI en « français fluide », « français facile », « arabe maghrébin » « arabe classique » « arabe oriental » « arabe alpha » et « anglais ». Des formations ont même été données en dari.

Les différences entre ces différents groupes sont expliquées ainsi par un·e des formateur·rice·s du BAPA :

> *« En fait l'arabe classique c'est toujours des gens qui étaient à l'université en fait. Nous, à* [Nom de l'institution]*, on a décidé, on a mis des critères, donc pour l'arabe classique c'est vraiment des gens, la plupart ce sont des universitaires ou bien des lycéens qui savent bien écrire et savent bien parler aussi. Sinon l'arabe maghrébin c'est surtout les Maghrébins et souvent ils parlent quand même un peu français quoi, mais l'arabe oriental, fin c'est pour tous les Orientaux et les Maghrébins qui parlent l'arabe oriental. Et souvent, on a fait deux groupes, arabe oriental et des groupes "arabe oriental" avec des alphas, ça veut dire qu'ils n'ont pas été à l'école sinon c'est des arabophones qui parlent l'arabe couramment ».*

La différence entre « français fluide » et « français facile » est exprimée ainsi par un·e autre formateur·rice :

> *« Français facile ce sont des personnes qui sont en train d'apprendre le français. On leur demande d'avoir acquis le niveau A2 et donc normalement, l'idée c'est que quand ils ont terminé avec les opérateurs linguistiques leurs cours, s'ils ont réussi, ils peuvent rentrer à cette formation citoyenneté là et terminer le parcours comme ça. Français fluide c'est vraiment pour des personnes qui sont fluides donc c'est beaucoup des personnes qui viennent du Maghreb ou de l'Afrique subsaharienne, des pays où y a le français comme pratique ou alors ce sont des personnes qui sont depuis très longtemps en Belgique »*

À titre de comparaison, l'ASBL partenaire où ce BAPA externalise certaines de ses formations ne dispense des formations qu'en français. Un autre BAPA dispense des formations uniquement en français, anglais et arabe classique. Cette diversification de l'offre linguistique des FOCI est donc un trait marquant de l'approche du BAPA étudié, ou du moins une approche qui semble avoir été poussée plus loin que d'autres institutions. Cette diversification, notamment des formations délivrées en arabe doit être corrélée avec les données exposées dans la note de contexte en introduction. Le BAPA étudié est en effet le BAPA qui a capté jusqu'à présent le plus de participant·e·s arabophones, et les deux nationalités les plus représentées parmi les participant·e·s aux FOCI entre 2016 et 2019 sont la Syrie et le Maroc. Nous ne nous avancerons pas ici à aller plus loin que la simple constatation d'une corrélation : nous n'avons pas les éléments pour déterminer si l'offre linguistique est plus diversifiée parce que ces nationalités sont plus représentées ou si ces nationalités sont plus représentées dans ce BAPA parce que l'offre linguistique y est plus

diversifiée, ou encore si une cause tierce intervient dans ce rapport de corrélation. Pour rappel, cette diversification va également dans le sens de l'intention initiale du politique lors de la construction du décret. Nous avions mentionné dans la première partie du rapport cet amendement qui avait été adopté :

Après le 2e alinéa du § 2 de l'article 8, ajouter l'alinéa suivant :

> *« Le Collège arrête les modalités et les conditions de ce partenariat comprenant notamment les compétences pédagogiques du personnel chargé de l'organisation de la formation à la citoyenneté, en ce compris à l'égard du public primo-arrivant ne maîtrisant pas le français. ».*

Cet amendement avait été justifié ainsi par Alain Maron :

> *« Cet amendement vise donc à ce que les bureaux d'accueil s'assurent que le personnel qui va donner les formations ait les compétences pédagogiques, à savoir les compétences d'interculturalité et également les compétences linguistiques pour pouvoir rentrer en contact avec cette population qui ne maîtrise pas le français ».*

5.2.2. Des différences de pratiques… Et pourtant un même principe de départ : l'idéal du « beau mélange »

En dépit de ces différences de pratiques, les formateur·rice·s rencontrés dans les différentes institutions – le BAPA étudié et l'ASBL partenaire - et s'accordent sur une même idée : plus l'offre linguistique des FOCI est diversifiée, moins les groupes sont diversifiés culturellement et plus les groupes sont diversifiés culturellement, mieux c'est. Cette idée est clairement explicitée par les formateur·rice·s de l'ASBL partenaire :

> *« Nous on a choisi de donner les formations en français. (…) Parce qu'en fait ça apporte plein de trucs positifs. Ça apporte déjà le fait que le groupe est culturellement mixé, tu n'as pas juste, prenons des Syriens ou des Indiens. Donc ça, c'est chouette parce qu'en termes d'échanges c'est extrêmement positif. »*

Mais une même idée se retrouve aussi chez les formateur·rice·s de ce BAPA :

> *« L'idéal c'est les groupes que* [Nom d'un·e collègue] *et moi on a en français, c'est l'idéal. Dans le sens qu'ils sont super mélangés. Là ici j'ai dix personnes et j'ai dix nationalités différentes. Donc tu as Bulgarie, Irak, Venezuela, Cuba, Liban, Maroc, Inde. »*
>
> *« - Chercheur·se CRACs : c'est une question que je voulais te poser : est-ce qu'il y a des configurations de groupe que tu préfères ou qui sont plus facile à gérer ?*
>
> *- Formateur·rice : non, moi je préfère la diversité, vraiment. »*
>
> *« – Formateur·rice : voilà donc dans l'idéal il faudrait qu'ils soient tous… Qu'il y ait un beau mélange.*
>
> *– Chercheur.se CRACs : mais pour des raisons de quel ordre ? Qui sont vraiment pédagogiques de gestion du groupe ou ?*
>
> *- Formateur·rice : qui sont d'ordre d'ouverture à l'autre. Et d'ouverture à la diversité justement. »*

Cette préférence pour la diversification des origines — que la réduction des propositions linguistiques est censée favoriser — trouve également son expression dans la crainte que les échanges ne se fassent « bloc à bloc » :

> *« Tu vois ce n'est jamais arrivé, mais est-ce qu'il y aurait peut-être un risque s'il n'y a qu'une communauté ensemble, il y a un peu genre chez nous c'est comme ça et chez vous c'est comme ça. Il y aurait un peu une confrontation si jamais il y a des choses qui sont mal comprises, ou des valeurs qui ne sont pas partagées. Quand tu as une pluralité de points de vue, d'origines, de cultures, en fait c'est différent pour tout le monde. » (formateur.ice de l'ASBL partenaire)*
>
> *« – Formateur·rice : là ici j'ai dix personnes et j'ai dix nationalités différentes. Donc tu as Bulgarie, Irak, Venezuela, Cuba, Liban, Maroc, Inde. Enfin tu vois ça c'est l'idéal, parce que tu n'as pas une communauté qui a le dessus. Quand tu as six Marocains et deux Guinéennes là, le groupe majoritaire culturellement peut prendre le dessus.*
>
> *– Chercheur·se CRACs : qu'est-ce que tu entends par prendre le dessus ?*
>
> *– Formateur·rice : le dessus c'est-à-dire, "mais nous c'est comme ça, nous plus le groupe." C'est-à-dire tu "dis-nous c'est comme ça,", mais la personne inclut tout le groupe. "Mais nous au pays c'est comme ça, mais j'imagine que vous c'est la même chose, donc nous c'est comme ça". Donc il y a ça et puis pour les arabophones ça doit être plus difficile puisque là tu as vraiment, quand tu es face à vingt Syriens, bah ils reproduisent les strates hiérarchiques de leur société. Et donc quand le gars de 25 ans il veut dire un mot, bah il ne va pas beaucoup parler le gars de 25 ans, parce qu'il y a un gars de 50 ans qui lui a déjà fait une remarque. »*
>
> *« Et donc voilà c'est intéressant d'avoir des gens de différentes nationalités parce que ça permet calmement d'avoir "tiens, il est chouette ce Marocain, elle est chouette cette Congolaise" enfin tu vois plutôt que d'avoir cinq six, où là tu as l'effet groupe, et alors quand tu as l'effet groupe t'as pas spécialement envie d'aller à l'encontre de ce que quelqu'un de ta communauté vient de dire, même si tu es d'accord avec ce que l'autre dit, mais pour l'effet communautaire, tu vas peut être le dire à l'autre à la pause, mais pas devant tout le monde. Alors il y en a qui vont le faire, mais globalement tu ne vas pas oser le faire devant tout le monde. Donc moi je serais plus pour une diversité. »*

Le manque d'hétérogénéité culturelle dans les groupes est donc perçu comme quelque chose pouvant empêcher la mise en place d'un dialogue interculturel, et donc menacer de complètement changer le sens de la transmission d'informations : qu'il y ait trop d'homogénéité et on passerait d'un dialogue interculturel égalitaire à une confrontation « bloc à bloc », entre communautés, mais aussi et surtout entre le·la formateur·rice et le groupe. Cette idée qui semble partagée par tous les formateur·rice·s interrogés nous indique plusieurs choses.

D'abord **l'importance que les formateur·rice·s donnent, au BAPA étudié comme chez l'ASBL partenaire, à une approche interculturelle** dans la transmission des informations. Tous les formateur·rice·s ont à cœur que les informations et notamment les questions liées aux valeurs et à la culture puissent être discutées de façon « horizontale » entre les participant·e·s et pas dans une confrontation « verticale » et « descendante » entre le·la formateur·rice et le groupe.

Ensuite, **l'idée selon laquelle la pédagogie interculturelle et l'échange « horizontal » seraient gênés, voire empêchés, par le fait communautaire**. De façon inverse, **l'atomisation des appartenances culturelles serait garante de leur dépassement dans un**

dialogue interculturel. La conséquence de cet idéal du « beau mélange » évoqué par les formateur·rice·s est qu'il serait préférable pour les formateur·rice·s que les participant·e·s portent leur identité à titre individuel plutôt qu'à titre collectif. On retrouve ici l'idée développée en partie 3 selon laquelle les FOCI sont abordées comme une mise en abime d'un idéal de société : la préférence pour une mixité culturelle maximale au sein du groupe correspond à une idée idéale du dialogue interculturel et un idéal de diversité. Il ne nous appartient pas de discuter de la pertinence de cette idée dans ce rapport et cela aurait sans doute peu d'intérêt. En revanche il est intéressant d'en explorer les enjeux. En effet, considérer que la reproduction de phénomènes communautaires au sein des groupes puisse gêner le processus de formation à la citoyenneté veut sans doute dire quelque chose de la conception qu'on se fait de la citoyenneté. Cette idée n'est pas sans faire penser à ce que l'anthropologue Catherine Neveu constatait dans un autre contexte francophone :

> *« Ainsi, la société française fournit un exemple éclairant de la manière dont une définition strictement individualiste de la citoyenneté (le citoyen est d'abord et avant tout un individu, capable de s'extraire de ses affiliations particulières pour s'exprimer dans la sphère publique en en faisant abstraction) structure les représentations quant à ladite "intégration" des populations issues de l'immigration. Celle-ci est également conçue comme devant être purement individuelle, toute appartenance, réelle ou supposée, à d'autres collectivités (qualifiées de culturelles) étant perçue comme une dérive communautaire contraire à la définition purement politique de la citoyenneté ».* (Neveu 2005)

L'exemple donné par cette anthropologue est celui d'une non-reconnaissance des appartenances communautaires et culturelles, ce qui n'est assurément pas le cas de l'approche de ce BAPA, qui semble prôner bien au contraire une valorisation et une reconnaissance des appartenances culturelles. L'ensemble des animations brise-glace proposé par les formateur·rice·s en est un bon exemple. On retrouve toutefois, au sein même d'une valorisation du multiculturalisme, l'idée d'une individualisation de l'appartenance culturelle et la crainte du « bloc » communautaire.

Or, selon Catherine Neveu, il ne va pas de soi que l'intégration et l'accès à la citoyenneté requièrent un dépassement ou une abstraction des appartenances communautaires ou culturelles. Elle oppose notamment un modèle anglo-saxon d'intégration qui s'appuie plus volontiers sur le fait communautaire. Modèle dont deux participant·e·s des FOCI de français fluide observées ont donné une assez bonne illustration lors d'un échange sur le quartier de Molenbeek :

> <u>Extraits de notes d'observation (Groupe FOCI en français fluide)</u> : *Le·la formateur·rice parle de la mauvaise réputation de Molenbeek et du fait qu'il y a beaucoup plus à dire sur cette commune. M. et O. approuvent : il n'y a pas que des problèmes, aussi beaucoup de solidarité de voisinage et de communauté. O. explique que selon elle Molenbeek est le quartier le plus chaleureux, elle mentionne le repas de Ramadan donné devant la commune, auquel le bourgmestre se joint. H. renchérit : les attentats ont tout changé, depuis il se passe plein de choses positives, beaucoup de bénévolat, les voisins ramènent des repas aux centres de sans-abris. O. et M. ont à cœur de continuer à détailler la solidarité de quartier. Le·la formateur·rice évoque une fois où le Roi était venu rompre le jeûne du Ramadan avec une famille de Molenbeek. O. approuve : « C'est ça ! À Bruxelles je ne remarque pas que je suis*

sortie de mon pays ». Elle explique qu'elle s'y sent bien, qu'elle ne se sent pas isolée, car elle a des voisins et sa famille ici. H. ajoute : « Les cafés sont pareils qu'au Maroc ! ».

5.2.3. Des difficultés pédagogiques concrètes posées par la diversification de l'offre linguistique

Ces considérations peuvent sembler bien théoriques, mais elles s'apparentent en fait à un défi pédagogique très concret que doivent relever certain·e·s formateur·rice·s de ce BAPA : **comment mettre en place une pédagogie interculturelle face à un groupe culturellement homogène ?** Cette difficulté se pose régulièrement pour les groupes d'arabe oriental :

> *« - Chercheur·se CRACs : et est-ce que tu dirais que tu as affaire à des groupes très homogènes ? En alpha en termes de niveau d'éducation ou de pays de provenance tu dirais que tu as des groupes très homogènes ou très hétérogènes, très diversifiés ?*
>
> *– Formateur·rice : pas beaucoup. Parfois j'ai vingt sur vingt syriens, parfois… Parce qu'à* [Nom de l'institution] *on n'a pas encore vraiment trouvé un système pour la composition de groupe. Parfois je vois douze personnes de la même famille, ou bien qui viennent de la même ville. Il n'y a pas beaucoup de diversité. Ce qui se passe dans le groupe arabe, mais parfois oui il y a du mélange parfois et puis il y a des Irakiens, Palestiniens, Egyptiens, Marocains, ça donne plus, pour moi c'est plus motivant, il y a plus de richesse. Mais un groupe qui a 15 personnes de la même famille ce n'est pas très très….*
>
> *– Chercheur·se CRACs : très concrètement quel genre de problème ça te pose dans les formations quand tu te retrouves avec un groupe où il y a quinze personnes de la même famille ou de la même nationalité ?*
>
> *– Formateur·rice : dans le groupe quand on se connait pas il y a l'envie de connaitre l'autre, l'autre culture et poser des questions, mais si on est de la même famille on se connait déjà et il n'y a pas beaucoup, au niveau contact, il n'y a pas beaucoup de curiosité pour aller vers l'autre. Et ils sont déjà en système familial, ils sont déjà en contact social ils ne vont pas beaucoup changer.*
>
> *– Chercheur·se CRACs : et comment tu fais toi dans ces cas-là, comment tu gères ?*
>
> *– Formateur·rice : si vraiment il y a quinze c'est un peu difficile, mais s'il y a dix je divise dans les groupes, je les mets pas… Maintenant on ne fait pas les sous-groupes, mais quand on faisait les sous-groupes j'essayais vraiment de les mettre dans les groupes différents, travailler ensemble, ou ne pas s'assoir à côté c'est aussi une façon. Et insister qu'ici ce n'est pas la maison, ce n'est pas la famille. À part ça… »*

Comme ce·tte formateur·rice le précise, les groupes en arabe oriental ne sont pas systématiquement homogènes, et la formation en arabe oriental observée par le CRACs présentait d'ailleurs une assez grande mixité culturelle (5 Syrien.ne.s, 2 Irakien.ne.s, 2 Palestiniens et un Marocain). Le cas d'un groupe composé de personnes d'une même famille est exceptionnel. Toutefois, il est assez régulier que des groupes d'arabe oriental soient constitués majoritairement de Syriens. Non seulement ce fait est compréhensible, mais on pourrait en plus considérer qu'il est inévitable puisque, rappelons-le, les primo-arrivant·e·s d'origine syrienne ont constitué environ la moitié du public des FOCI de ce BAPA entre 2016 et 2019. Les formateur·rice·s qui doivent animer ces groupes tentent d'adapter au mieux la pédagogie :

« Alors en arabe, maintenant ce qu'elle fait quand même, même quand elle a beaucoup du même pays, à un moment elle va projeter une carte des pays qui sont représentés et quand même proposer à chacun de venir présenter sa région et parler d'un truc typique de sa région pour qu'ils puissent quand même un peu parler de leur diversité quoi aussi. »

Mais le défi reste posé, d'autant plus que les formateur·rice·s des FOCI n'ont pas la possibilité de composer elles·eux mêmes les groupes, ni celle de contrôler la composition de ces groupes. La composition des groupes de FOCI est faite par les assistant·e·s sociaux·ales (AS) via l'application informatique (APA) et ce fonctionnement ne permet pas aux formateur·rice·s de privilégier une diversité et une hétérogénéité, qu'elle soit de nationalité, d'âge ou de genre :

« — Formateur·rice : maintenant c'est les AS qui inscrivent directement les PA pour la formation, mais si on avait la possibilité pour voir la liste et vraiment la composition du groupe homme-femme, pays, région, ce serait l'idéal.

– Chercheur·se CRACs : d'accord. Tu aimerais pouvoir composer toi-même tes groupes ?

– Formateur·rice : oui. Moi je préfèrerais, mais bon je ne sais pas encore comment faire ça. Mais voir un groupe ou quinze sont de la même famille… »

Cette difficulté identifiée pourrait faire l'objet de deux recommandations mineures, qu'on reprendra en fin de rapport : une première recommandation qui viserait à doter les BAPA d'outils leur permettant d'avoir plus de contrôle sur la composition des groupes de FOCI. Une seconde recommandation, qui viserait à doter les formateur·rice·s des BAPA d'outils pédagogiques et de formations spécifiques pour mettre en œuvre une approche interculturelle dans un groupe non-mixte.

5.2.4. L'intérêt des participant·e·s en jeu dans la diversification de l'offre linguistique.

Pour parler de l'offre linguistique des FOCI, les préférences pédagogiques et les représentations relatives à la diversité culturelle ne sont pas les seuls éléments évoqués par les acteurs, tant s'en faut. L'intérêt que représente l'offre linguistique pour les participant·e·s est aussi évoqué. Mais sur ce point-là, les représentations sont très différentes.

L'ASBL chez qui le BAPA externalise certaines de ses formations défend le choix de ne donner les formations qu'en français au motif suivant :

« Le côté pratico pratique des infos qui sont données, bah en fait avoir ces infos-là dans ta langue c'est pas intéressant parce que quand tu es confronté à ça dans la société, bah ce sera en français ou en néerlandais. Le fait de savoir, enfin tu prends n'importe quel truc, le contrat de bail ou l'état des lieux à l'entrée, si tu ne connais pas le mot en français c'est beaucoup plus compliqué, même si tu sais qu'il faut un truc. Donc ça, c'est vraiment le retour qu'on a des participants à ce niveau-là. »

L'argument avancé est donc de dire qu'il faut donner les formations en français parce que les participant·e·s ont besoin de connaitre les informations et le vocabulaire pratique dans la langue qu'ils·elles sont appelés à utiliser dans leur vie en Belgique. Pour valable que soit cet

argument, il convient de le nuancer en précisant que le public du BAPA reçu par l'ASBL partenaire est un public spécifique : des personnes manifestant un besoin particulier en ISP, dans une démarche très active de recherche d'emploi ou de création d'activité et qui ont un niveau de français A2 validé.

Une part importante du public de ce BAPA n'est pas dans cette situation, soit que les participant·e·s aient plus de difficultés à apprendre la langue, soit qu'il ait été considéré à un moment du parcours qu'il était plus urgent qu'ils participent à une FOCI. Du côté du BAPA, il semble en effet qu'il soit considéré que au plus tôt les formations à la citoyenneté arrivent dans le suivi du parcours, au mieux c'est : on considère qu'il est préférable pour une grande partie du public primo-arrivant qu'il ne doive pas attendre de maitriser le français pour bénéficier d'informations importantes susceptibles de l'aider dans son installation à Bruxelles. Ce besoin identifié est régulièrement corroboré lors des évaluations de fin de formation, où des participant·e·s déplorent de ne pas avoir eu cette formation plus tôt dans leur parcours migratoire. La diversification de l'offre linguistique permet de répondre à ce besoin identifié. À l'inverse de l'ASBL partenaire, les formateur·rice·s du BAPA reconnaissent plutôt que les demandes des participant·e·s concernant l'offre linguistique ne sont pas toujours rencontrées et que les formations données en français peuvent parfois être à contre-emploi lorsque le français n'est pas encore assez maitrisé :

> *« Donc à chaque fois, on le sait bien qu'il y a des gens qui sont frustrés parce qu'ils voudraient avoir leur langue et qu'on n'a rien à leur proposer. Et puis, moi en français facile je me retrouve avec des gens qui n'ont pas leur place là, qui ne parlent pas assez bien, qui ne comprennent pas et alors on se dit "mais qu'est-ce que ça leur rapporte à part une immersion dans la langue française ?". Mais en même temps, voilà, on n'a rien d'autre à leur proposer quoi. »*

C'est d'ailleurs l'identification de ce type de besoin chez les participant·e·s qui a conduit à la diversification de l'offre, notamment la distinction entre « français fluide » et « français facile » et « arabe oriental » et « arabe alpha » :

> *« On a adapté beaucoup de cours, surtout les groupes alpha, c'était pas là. Donc quand je suis venue c'était ma proposition, j'ai insisté. Parce que je donnais des formations il y avait quelqu'un d'universitaire, quelqu'un qui… C'était difficile de parler de politique, là il va comprendre directement et là il faut beaucoup de temps pour comprendre le fédéralisme et tout ça. Alors vraiment avec mon arrivée on a fait ça, on a un peu fait le groupe alpha ».*

> *« Et en fait, on a décidé de diviser parce qu'on s'est rendu compte que les personnes qui parlent français fluide parlent très vite et que les personnes qui sont en train d'apprendre le français osent moins s'exprimer ou sont un peu dépassées. Le formateur peut faire l'effort de parler plus lentement, mais tous les autres participants c'est un peu difficile de leur demander à tous de s'adapter aux plus lents. Donc pour que ce soit vraiment plus confortable, on fait ce groupe français facile où on essaye de vraiment s'adapter aux plus lents du groupe. »*

Du côté des participant·e·s, la possibilité d'avoir une formation donnée dans leur propre langue peut également être appréciée. Une des participantes du groupe de la formation en arabe oriental observée expliquait, après qu'elle ait été interrogée sur les appréhensions qu'elle avait avant de commencer la formation :

Extraits de notes d'observation (Groupe FOCI en arabe oriental) *: « Je n'ai pas eu d'appréhension, nous allons en formation pas en guerre. J'aurais eu peur si la formation était donnée dans une langue autre que l'arabe, mais là je savais que ça allait être donné en arabe, avec un groupe arabophone, c'est rassurant. »*

Nous ne pouvons pas faire une généralité de ce témoignage, mais il vaut tout de même comme un exemple possible de la façon dont l'offre linguistique des FOCI peut être envisagée par les participant·e·s. Ce que ce témoignage nous indique, c'est que la maitrise de la langue constitue un facteur limitant pour certain·e·s participant·e·s. Il rejoint les explications données par les formateur·rice·s et nous permet de conclure qu'il existe un réel besoin pour une diversification de l'offre linguistique telle qu'elle a été mise en œuvre au BAPA étudié.

5.2.5. Au final : la prévalence d'une adaptation aux besoins des participant·e·s

Ce qui est remarquable dans l'approche qui semble exister au BAPA quant à l'offre linguistique des FOCI, c'est que le choix est fait de proposer une offre linguistique la plus diverse possible, en dépit des conséquences que cette diversification peut avoir sur la mixité des groupes. Or non seulement les formateur·rice·s reconnaissent que le manque de mixité au sein des groupes leur pose des problèmes d'ordre pédagogique, mais en plus ce manque de mixité ne correspond pas à la représentation idéale qu'ils peuvent se faire d'une formation à la citoyenneté et du dialogue interculturel. Pour ce qui concerne l'offre linguistique, le choix du BAPA est donc de faire prévaloir les besoins et les attentes des participant·e·s, quitte à accepter de se confronter aux difficultés pédagogiques que la diversification linguistique peut éventuellement engendrer, et quitte à faire des compromis sur la représentation idéale qu'ils se font d'une citoyenneté interculturelle.

Cette diversification pour répondre aux besoins des participant·e·s rencontre toutefois une limite pratique : des formations en dari et en espagnol ont été tentées. Un groupe a pu être difficilement réuni pour la formation en dari qui a pu se tenir, mais la formation en espagnol avait dû être abandonnée faute de suffisamment de participant·e·s inscrits :

> *« Moi, je trouve ça chouette qu'on puisse proposer d'autres langues. Donc pour ça, j'ai l'impression qu'à un moment il faudra mutualiser entre BAPA parce qu'on ne va pas tous pouvoir avoir des formateurs qui parlent toutes les langues imaginables et possibles. Mais après, tu vois, nous on a déjà essayé de proposer d'autres langues, le dari là on l'a rempli c'était bien, mais ce n'était pas si simple qu'on l'aurait cru. Alors qu'on a quand même beaucoup d'Afghans, mais ce qu'il y a, c'est qu'il faut qu'ils soient disponibles pile au moment où tu mets la formation, tu vois ? Ils sont tous inscrits à des cours de langue. On avait organisé cette formation en se disant bon pour la remplir, on l'organise 6 mois à l'avance, mais entre-temps les disponibilités des gens ont changé. Donc on les rappelait, ils n'étaient plus disponibles donc finalement on a un peu dû faire du rabattage auprès des collègues pour qu'ils envoient leurs personnes. Mais ce n'est pas si simple que les langues que tu as tous les mois, tu sais que ça va être plus facile quoi. On a essayé espagnol, mais on n'a pas réussi à la remplir. »*

Il y a donc une limite « organique » à la diversification de l'offre linguistique, un point d'équilibre entre la demande de diversification et la capacité de remplissage des groupes. Des

pistes peuvent néanmoins être explorées pour déplacer ce point d'équilibre et la mise en œuvre prochaine de l'obligation va peut-être également modifier la demande.

En conclusion, l'étude de l'offre linguistique au sein de ce BAPA, semble nous indiquer que l'idée selon laquelle le parcours d'accueil doit s'adapter aux besoins des personnes primo-arrivantes et servir leur intérêt prime sur les conceptions qu'ont les formateur·rice·s d'une forme idéale de citoyenneté interculturelle et sur les conditions idéales d'animation de groupe. Les formateur·rice·s sont prêt·e·s à faire des compromis et à se confronter aux difficultés que ce compromis engendre pour pouvoir mieux répondre aux besoins des personnes primo-arrivantes. C'est un indicateur fort de la façon dont le parcours d'accueil est envisagé dans cette ASBL.

Partie 6 : Conclusion et recommandations

6.1. Synthèse et résultats

Au terme de cette étude, il est désormais possible de conclure sur nos questions de recherche. En étudiant les sources disponibles relatives au décret, aux arrêtés et à leur construction, il est apparu **qu'il n'y avait pas eu dans le chef du législateur de volonté de caractériser le contenu des FOCI ou d'émettre d'injonction sur une définition opérationnelle de la citoyenneté.** Malgré cette relative indétermination, il semble tout de même que le choix de mandater le Centre Bruxellois d'Action Interculturelle pour les formations de formateur·rice·s indique **une préférence pour une approche interculturelle de l'accueil et de la citoyenneté.**

Cette indétermination a laissé une marge de manœuvre aux opérateurs pour la construction des FOCI. Nous avons montré que cette marge de manœuvre avait été mobilisée et mise à profit dans la construction des formations, notamment à travers l'ajout de thèmes supplémentaires par rapport à la liste a minima prévue dans l'arrêté d'exécution. Cette marge de manœuvre n'a pas été seulement une opportunité pour les opérateurs, elle a également été une condition fondamentale de la construction des formations à la citoyenneté : **en raison de l'indétermination du cadre légal quant au contenu et aux objectifs des FOCI, les opérateurs ont dû s'approprier eux-mêmes une réflexion sur les objectifs et les orientations des formations pour pouvoir construire leur contenu.**

C'est pour cette raison qu'une étude de la façon dont les formateur·rice·s du BAPA étudié envisagent le sens et les objectifs des FOCI et plus largement une étude sur leurs conceptions de l'accueil et de la citoyenneté a été pertinente pour notre étude. Nous avons mis en évidence que le programme des FOCI dans les BAPA étudié faisait la part belle à une vision plus pragmatique de la citoyenneté et du rôle des FOCI : il s'agit en premier lieu de délivrer des informations concrètes et utiles sur la vie en Belgique, qui répondent aux besoins des participant·e·s. Un fort accent est donc mis sur les droits sociaux dont les personnes primo-arrivantes peuvent bénéficier en Belgique. Une importance est également donnée aux droits civiques, notamment à travers des animations sur le système de justice et sur les droits des femmes et des enfants. Cependant, les informations données sur les droits sociaux et civiques sont également accompagnées par des informations données sur l'histoire de l'obtention de ces droits, par exemple à travers des informations sur l'histoire des mouvements ouvriers en Belgique ou sur les droits des femmes. De plus, l'accent est mis par les formateur·rice·s sur les modalités d'engagement personnel. **Ces éléments nous permettent de penser que dans le cas de ce BAPA, prévaut une perception de la citoyenneté « active » ou « from below » fortement axée sur les droits sociaux et les droits civiques.**

Par ailleurs, nous avons également montré que l'approche interculturelle était très importante dans les BAPA, tant dans la manière d'amener les informations, que d'envisager la pédagogie ou encore de décrypter avec les participant·e·s les chocs culturels et les conflits de valeurs.

Les formateur·rice·s tentent de donner les informations de façon non normatives et rappellent que leur but est de créer un dialogue plutôt que de convaincre. De plus, la reconnaissance des cultures d'origine des personnes primo-arrivantes occupe une place importante dans les FOCI du BAPA, notamment à travers les diverses animations. **Ces divers éléments nous permettent de dire qu'il y a une orientation claire du BAPA vers une perception interculturelle et pluraliste de la citoyenneté.**

Nous avons également initié une étude sommaire des attentes des personnes primo-arrivantes et des apports qu'ils peuvent retirer des formations à la citoyenneté. Il apparaît que l'obtention de la nationalité reste la raison majeure pour laquelle les participant·e·s s'engagent dans les formations à la citoyenneté. Nous rappelons ici que le suivi d'un parcours d'accueil constitue une des manières de répondre aux conditions d'obtention de la nationalité belge. Ainsi, **l'inscription aux formations à la citoyenneté constitue pour beaucoup de participant·e·s une obligation administrative pour accéder à certains droits.** Cependant, cette obligation de fait n'empêche pas que les participant·e·s attendent aussi autre chose de ces formations. Nous avons mentionné certaines de ces attentes : obtenir des informations sur le fonctionnement concret de la vie en Belgique, la recherche d'emploi, l'aide à la création de projet entrepreneurial, … En plus de ces attentes exprimées, les participant·e·s peuvent également retirer des bénéfices inattendus, au fil des informations délivrées, sur l'accès à la culture par exemple, sur le fonctionnement de la sécurité sociale, le CPAS, mais aussi sur la possibilité de s'inscrire dans des projets connexes du BAPA. Nous précisons ici qu'il s'agit d'une étude exploratoire et qu'une étude approfondie de l'utilité et de l'efficacité du parcours pour les primo-arrivant·e·s fera l'objet de recherches ultérieures.

Enfin, nous avons cherché à déterminer dans quelle mesure les travailleurs des BAPA considèrent que le parcours doit s'adapter aux besoins et aux demandes des bénéficiaires et dans quelle mesure il doit correspondre aux conceptions que les opérateurs du dispositif se font de la citoyenneté, de l'intégration et du rôle du parcours d'accueil. Pour ce faire, nous avons étudié la façon dont ces deux impératifs s'accordaient ou se confrontaient dans deux situations : l'ajout de thèmes supplémentaires par rapport à ceux prévus par le décret et l'extension de l'offre linguistique. Nous avons tenté de mettre en évidence le fait **que le BAPA étudié avait à cœur de prioriser les besoins des participant·e·s et que la mise en exergue de ces besoins constituait justement un élément fondamental de la façon dont les travailleurs des BAPA se représentaient le sens et le rôle du parcours d'accueil.**

Le trait saillant de cette recherche, c'est que les marges de manœuvre sont justement ce qui a permis au BAPA de construire une offre de formation à la citoyenneté *adaptable et à l'écoute* des besoins des participant·e·s. C'est également cette marge de manœuvre qui a permis aux opérateurs de promouvoir une approche pluraliste et interculturelle de la citoyenneté dans les formations citoyennes.

6.2. Nos recommandations

Sur la base de cette étude de cas, nous émettons les recommandations suivantes :

1. La recherche réalisée a permis de constater le rôle central – à côté de la définition de contenus - de la *posture* des formateurs dans la réussite de la prise en compte des spécificités du public. C'est en pensant leur métier de formateur de façon spécifique que ces formateurs arrivent à donner du sens aux informations qu'ils transmettent et arrivent à le faire sans que le dispositif ne génère de violences symboliques liées à un manque de considération pour les appartenances culturelles d'origine. Au cœur de cette posture complexe, nous avons identifié des éléments fortement liés à l'approche interculturelle. **Dès lors, nous recommandons que l'approche interculturelle conserve – aux yeux de l'ensemble des pouvoirs publics qui ont ou auront en charge la conception des parcours d'accueil ou d'intégration – un statut d'approche méthodologique centrale dans la mise en œuvre des formations à la citoyenneté.**

2. Une des conclusions de cette recherche est que l'utilisation des marges d'interprétations du décret est précisément ce qui a permis au parcours d'accueil francophone bruxellois de proposer des formations citoyennes adaptables, capables de répondre aux besoins et aux attentes des participant·e·s et de promouvoir une approche interculturelle de l'accueil des migrant·e·s à Bruxelles. Comme on l'a vu dans la première partie du rapport, cette marge d'interprétation est rendue possible par le fait qu'il n'y ait pas eu d'injonction du politique sur le contenu des formations à la citoyenneté. Dans le cadre de l'harmonisation future des parcours néerlandophones et francophones, il nous semble primordial de pouvoir préserver cette spécificité. **C'est pourquoi nous recommandons de garantir la liberté et l'autonomie des BAPA par rapport aux pouvoirs publics dans la caractérisation du contenu des formations. L'existence d'une culture commune des formateurs centrée sur l'approche interculturelle est par ailleurs assurée par les espaces d'échanges de pratique et de formation continue.**

3. La recommandation suivante est, en quelque sorte, le corollaire de la deuxième recommandation. Dans le cadre de la mise en place prochaine de l'obligation, l'ensemble de l'équipe pédagogique du BAPA a fait part de craintes sérieuses quant à la mise en place de tests d'évaluation finaux. Par ailleurs, l'obligation va accroitre la demande en formation pour une offre déjà saturée. Il existe aussi la crainte qu'il soit décidé de mettre en place des tests de dispense, plutôt que d'engager une nécessaire augmentation du budget du parcours d'accueil pour faire face à cette saturation. Ces deux possibilités nous semblent aller à l'encontre de la première recommandation.

D'une part, mettre en place des tests (finaux ou de dispense) impliquerait que le politique caractérise le contenu de la formation citoyenne. D'autre part, cela implique de considérer la citoyenneté comme un ensemble de connaissances et de compétences, ce qui est contradictoire avec une approche interculturelle de la citoyenneté et à plus forte raison de l'accueil. **C'est pourquoi nous recommandons de garantir un parcours sans test d'évaluation et sans test de dispense, qui auraient un impact négatif sur la liberté pour les opérateurs de définir les orientations des formations à la citoyenneté.**

4. La saturation de l'offre des formations à la citoyenneté pourrait être en partie soulagée si les BAPA pouvaient reconnaitre les formations à la citoyenneté suivies antérieurement par les primo-arrivant·e·s. Surtout, cette possibilité de reconnaissance éviterait une situation dommageable pour les participant·e·s : le fait que des primo-arrivant·e·s arrivent au BAPA en ayant déjà suivi une formation citoyenne ailleurs et doivent refaire les FOCI du BAPA est un problème récurrent, dont la fréquence pourrait augmenter avec l'obligation. **C'est pourquoi nous recommandons de pouvoir dispenser de formation à la citoyenneté les primo-arrivant·e·s qui en auraient déjà suivie une auparavant. Pour ce faire, nous recommandons de permettre aux BAPA de pouvoir reconnaitre le suivi de ces formations lors de l'inscription des primo-arrivant·e·s. Cette reconnaissance pourrait passer par la mention du suivi d'une formation à la citoyenneté dans l'attestation de fin de parcours.**

5. La marge laissée aux opérateurs du parcours pour construire le contenu des FOCI et définir leurs orientations a aussi pour conséquence de faire du parcours d'accueil francophone une offre diversifiée. Or, cette diversité est un atout : elle permet au parcours de répondre à la diversité de besoins des primo-arrivant·e·s à Bruxelles et de correspondre à la diversité des profils des primo-arrivant·e·s. Il serait dommageable que l'harmonisation du parcours au niveau COCOM remette en cause cette diversité qui est un atout du parcours francophone. **C'est pourquoi nous recommandons de garantir la diversité de l'offre de formation à la citoyenneté proposée par les différents opérateurs. Le suivi de cette recommandation est dépendant des recommandations 2 et 3.**

6. À travers ses rapports d'activités, le BAPA a plusieurs fois mentionné le désir de pouvoir fusionner les modules de droits et devoirs et les formations à la citoyenneté. Lors des entretiens avec les formateur·rice·s, ce souhait a été rappelé à plusieurs reprises. Ce désir est motivé par deux raisons. D'abord, la fusion permettrait de délivrer les informations de la FOCI en début de parcours aux primo-arrivant·e·s. Or, il s'agit d'un besoin identifié dans de nombreux cas. Des participant·e·s déplorent souvent le fait de ne pas avoir eu ces informations plus tôt. En second lieu, c'est une des solutions proposées par les formateur·rice·s pour pouvoir étendre la durée des

formations de 50 h à 60 h. Le cadre légal permet de proposer des cycles de formations de plus de 50 h, mais les contraintes budgétaires couplées à la situation de saturation de l'offre ne permettent actuellement pas d'augmenter le volume horaire des formations. Cependant, les formateur·rice·s reconnaissent qu'une fusion des modules de droits et devoirset de FOCI ne serait pas adaptée dans tous les cas. **C'est pourquoi nous recommandons d'accorder aux BAPA la souplesse nécessaire pour articuler comme ils l'entendent les modules de droits et devoirs avec les formations à la citoyenneté. Nous recommandons d'élaborer un cadre légal et budgétaire qui permette cette souplesse. Nous rappelons également que cette souplesse ne saurait servir de substitut à une nécessaire augmentation budgétaire des formations à la citoyenneté.**

7. Selon les informations dont le CRAcs dispose, il apparaît que les BAPA ne sont pas en mesure d'allouer le montant nécessaire à la mise en œuvre de modules citoyenneté pour un public de 2000 nouveaux primo-arrivant·e·s par an[1]. En effet, les variables vraisemblablement utilisées dans la simulation ayant permis de définir le montant de la subvention sont rattrapées par la réalité. Cette simulation tablait sur des groupes complets de 20 participants, sur le postulat que chaque participant n'occuperait qu'une seule place, sur le fait que seul 72% des primo-arrivant·e·s seraient intéressé·e·s par un module FOCI et sur le fait que chaque formateur·rice pourrait dispenser 12 modules par an. Or, il apparait que l'optimum pédagogique se situerait à 15 participants, qu'étant donné certaines langues rares il n'est pas possible que les groupes soient complets, que certain·e·s participant·e·s doivent recommencer des modules, que 96% des conventions signées comprennent un module citoyenneté, et que, comme chaque module de 50h s'étale sur un mois, il est inenvisageable qu'un·e formateur·rice puisse dispenser 12 modules annuellement.

8. Avec l'entrée en vigueur prochaine de l'obligation, la demande pour les FOCI augmentera plus que probablement. **Dans ce contexte, et pour permettre aux BAPA de continuer à développer une offre de qualité, capable de s'adapter aux contraintes et besoins des primo-arrivant·e·s, pour permettre aux formateurs·rices de disposer de temps pour se former, s'informer, échanger et contribuer à une réelle culture professionnelle de formateur·rice, mais aussi pour permettre de réduire le temps d'attente nécessaire pour entamer une formation, nous recommandons une révision du budget estimé nécessaire pour la mise en œuvre des FOCi dans le subside global alloué aux BAPA.**

9. Le BAPA étudié dans ce rapport propose quelques formations en horaire décalé, mais pas encore suffisamment. Au cours de cette enquête, nous avons rencontré des participant·e·s intégré·e·s dans le monde du travail et qui avaient dû prendre un congé sans solde d'un mois pour pouvoir assister à la formation, se retrouvant ainsi sans ressources. Un.e autre avait dû décliner une proposition d'emploi car il.elle s'était

inscrit.e à la formation. Avec la mise en place prochaine de l'obligation, il y a fort à parier que ce genre de cas se multipliera encore. Le parcours d'accueil ne peut tout simplement pas constituer un frein à l'insertion socioprofessionnelle des primo-arrivant·e·s. **C'est pourquoi nous recommandons de développer l'offre de formation en horaire décalé.**

10. Nous avons vu dans la dernière partie du rapport que les formateur·rice·s étaient parfois confronté·e·s à des problèmes liés à la composition des groupes. Notamment, le système actuel d'inscription des participant·e·s dans les groupes de FOCI ne permet pas aux formateur·rice·s d'assurer à chaque fois et de façon optimale une mixité de genre et de nationalité dans les groupes. **C'est pourquoi nous recommandons de modifier les outils afin de permettre aux formateur·rice·s d'avoir plus de contrôle sur la composition de leurs groupes de formation.**

11. Les formateur·rice·s rencontré·e·s pour cette enquête nous ont fait part des difficultés qu'ils rencontraient à maintenir une pédagogie interculturelle et participative dans des groupes moins diversifiés culturellement. La démographie du public du BAPA ne permet pas d'assurer tout le temps la mixité que les formateur·rice·s souhaiteraient avoir. Par ailleurs, il ne nous semble pas nécessaire d'atomiser les appartenances culturelles et les nationalités au sein du groupe pour garantir une approche interculturelle des formations à la citoyenneté. **C'est pourquoi nous recommandons de doter les équipes pédagogiques des BAPA d'outils spécifiques pour mettre en œuvre une pédagogie interculturelle au sein de groupes culturellement homogènes.**

Références citées

Adam, Ilke. 2013. « Les entités fédérées belges et l'intégration des immigrés: politiques publiques comparées ». *Science politique*.

Adam, Ilke, et Corinne Torrekens. 2015. « Different Regional Approaches to Cultural diversity Interpreting the Belgian Cultural Diversity Policy Paradox ». *Fédéralisme Régionalisme*.

Anderson, Benedict. 2006. *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. Verso books.

Balibar, Etienne. 2001. « Nous, citoyens d'Europe ». *Les frontières, l'État, lepeuple, Paris, La Découverte*.

Barth, Fredrik. 1998. *Ethnic groups and boundaries: The social organization of culture difference*. Waveland Press.

Berry, John W. 1997. « Immigration, acculturation, and adaptation ». *Applied psychology* 46 (1): 5-34.

Camilleri, J, J Kastersztein, EM Kastersztein, H Lipiansky, I Malewska-Peyre, et A Taboada-Leonetti. 1990. « Les stratégies identitaires des acteurs sociaux: approche dynamique des finalités ». *Stratégies identitaires*, 27-41.

Commission communautaire française. 2013. *Décret relatif au parcours d'accueil pour primo-arrivants en Région de Bruxelles-Capitale*. Vol. 2013031655. http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi_loi/loi_a1.pl?&language=fr&cn=2013071838&caller=image_a1&fromtab=loi.

———. 2014a. *Arrêté 2014/562 du Collège de la Commission communautaire française portant exécution du décret de la Commission communautaire française du 18 juillet 2013 relatif au parcours d'accueil pour primo-arrivants en Région de Bruxelles-Capitale*. Vol. 4014031554. http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi/article_body.pl?language=fr&caller=summary&pub_date=14-09-19&numac=2014031554.

———. 2014b. *Arrêté 2014/562 du Collège de la Commission communautaire française portant exécution du décret de la Commission communautaire française du 18 juillet 2013 relatif au parcours d'accueil pour primo-arrivants en Région de Bruxelles-Capitale*. Vol. 4014031554. http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi/article_body.pl?language=fr&caller=summary&pub_date=14-09-19&numac=2014031554.

De Coorebyter, Vincent. 2002. « La citoyenneté ». *Dossiers du CRISP*, nº 1: 9-144.

Leca, Jean, Bertrand Badie, et P Birnbaum. 1986. *Sur l'individualisme: théories et méthodes*. Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.

Marshall, Thomas Humphrey, et Thomas Burton Bottomore. 1992. *Citizenship and social class*. Vol. 2. Pluto press London.

Martiniello, Marco. 2000. *La citoyenneté à l'aube du 21e siècle: questions et enjeux majeurs*. Editions de l'ULG.

———. 2011. *La démocratie multiculturelle*. Presses de Sciences Po.

Neveu, Catherine. 2004. « Les enjeux d'une approche anthropologique de la citoyenneté ». *Revue européenne des migrations internationales* 20 (3): 89-101. https://doi.org/10.4000/remi.2024.

———. 2005. « Anthropologie de la citoyenneté ».

Ricoeur, Paul. 1990. « Soi-même comme un autre ».

Smith, Anthony D. 1983. « Book Review: Ernest Gellner, Nations and Nationalism (Oxford: Basil Blackwell, 1983, 150pp.,£ 12.50 hardback,£ 4.95 paperback) ». *Millennium* 12 (3): 280-82.

Tassin, Étienne. 1994. « Identités nationales et citoyenneté politique ». *Esprit (1940-)*, 97-111.

Turner, Bryan S. 1990. « Outline of a Theory of Citizenship ». *Sociology* 24 (2): 189-217.

Annexes

Annexe 1 : Cadre contextuel

Formation à la citoyenneté : éléments de contexte et chiffres-clé

Le parcours d'accueil comprend des aspects de suivi individuel et des aspects de formation collective. La formation eà la citoyenneté est l'une d'elles. Elle constitue un ensemble de séances, d'une durée minimum de 50h, permettant (entre autres) de faciliter aux personnes primo-arrivantes la compréhension de leur société d'accueil. Si l'on s'en tient aux textes législatifs, cette formation a pour objectif de permettre aux primo-arrivant·e·s de disposer de connaissance de base sur « *le fonctionnement des institutions publiques, des relations sociales en Belgique et de la société d'accueil* »[35]. Quant à son contenu, les textes précisent certaines thématiques qu'elle doit aborder telles que « *l'histoire de la Belgique y compris l'histoire des migrations, l'organisation politique et institutionnelle de la Belgique, la géographie de la Belgique, l'organisation socio-économique de la Belgique, le système de sécurité sociale belge, l'organisation du marché de l'emploi ainsi que les modalités de participation* »[36]. Cette formation se donne généralement en interne, par les formateurs·rices des bureaux d'accueil, mais peut aussi être déléguée à un autre opérateur ou confiée à un tiers indépendant, pour peu que les formateurs·rices disposent des compétences pédagogiques exigées par les textes[37]. Ces derniers précisent que les formateurs·rices doivent : 1) disposer de compétences pédagogiques, en ce, compris à l'égard d'un public ne maîtrisant pas le français ; 2) être titulaire d'une attestation de formation de formateurs délivrée par un organisme de formation reconnu et ; 3) être titulaire d'une attestation de formation continuée délivrée par ce même type d'organisme. Plus loin, l'art 72 de l'arrêté indique « *qu'à titre transitoire (...) le CBAI dispense la formation et délivre les attestations (...) visées à l'article 18* ».

La formation à la citoyenneté est une composante importante du parcours, et ce, à plusieurs égards.

- D'abord, parce qu'elle représente, tout comme le module « Droits et devoirs », une source d'information non négligeable pour les primo-arrivant·e·s, un moyen d'acquérir des outils censés les pousser vers davantage d'autonomie dans leur vie quotidienne et d'en savoir plus sur la Belgique que pour se positionner comme *citoyen*.
- Par ailleurs, elle permet aussi d'alimenter les demandes en accompagnement individuel et/ou en orientation socio-professionnelle exprimées dans le cadre du parcours.
- Ensuite, elle constitue pour de nombreuses personnes un moyen de prouver leur intégration dans la société belge en vue de l'obtention de la nationalité. En effet, dans plusieurs cas de figure prévus par la procédure d'acquisition de la nationalité par déclaration, le demandeur doit prouver son intégration sociale. Celle-ci peut être

[35] (Commission communautaire française 2013)
[36] (Commission communautaire française 2014a)
[37] (Commission communautaire française 2014b)

démontrée de plusieurs façons et le suivi d'un cours d'*intégration* est l'une d'elles[38]. Devant la difficulté qu'ont certains demandeurs·euses à présenter, par exemple, un diplôme dans l'une des langues nationales ou de démontrer un travail continu sur une période de 5 ans pour prouver leur intégration sociale, le suivi d'une formation de 50h en citoyenneté s'impose comme le choix optimal.

- Parfois, le suivi de la formation (voire, du parcours) est une exigence formulée par les communes pour prouver les efforts d'intégration lors du renouvellement d'un titre de séjour ou de l'acquisition de la nationalité belge – sans pour autant explorer les autres voies de reconnaissances de cette *intégration* -, et/ou par les CPAS pour maintenir leur droit à un revenu d'intégration sociale.
- Enfin, la formation en citoyenneté est aussi une des composantes du parcours dont la saturation apparaît assez importante, et ce malgré la récente extension de l'offre à travers des partenariats entre l'un des bureaux d'accueil et des opérateurs externes. Le temps d'attente entre le moment de l'introduction de la demande d'inscription et le début de la formation est en moyenne de 47 jours. Cette moyenne cache bien évidemment des réalités différentes : pour les plus chanceux, ce temps est inférieur à 10 jours (20% des participant·e·s) tandis que pour d'autres, entre 2 à 7 mois sont parfois nécessaires (34% des participant·e·s). A noter également qu'au 31 décembre 2019, au moins 1.035 personnes en volet secondaire sont en attentes d'une formation à la citoyenneté.

Dans cette partie, il s'agit de dresser un état des lieux de l'offre de formations à la citoyenneté et de la situation des participant·e·s. L'objectif est de proposer une série de constats qui reposent sur l'analyse descriptive de données disponibles nous permettant de mieux appréhender l'offre (caractéristiques des modules organisés par les BAPA) et la demande de formation (profil sociodémographique des participant·e·s et leur situation) au regard de leur récente évolution. Ainsi, nous détaillerons : **1° le nombre de formations à la citoyenneté dispensées annuellement, 2° la répartition de l'offre de formation selon certaines modalités d'organisation, 3° l'évolution du nombre de participant·e·s, 4° la répartition des participant·e·s aux formations selon certaines caractéristiques sociodémographiques et relatives à leur statut migratoire (l'âge, le sexe, la situation du ménage, la situation socio-économique, le niveau d'instruction, la nationalité, les motifs des titres de séjour octroyés) et enfin, 5° la répartition des besoins en accompagnement exprimés par les participant·e·s (logement, situation socioprofessionnelle et financière, santé, etc.).**

Au-delà de ces constats relatifs à des données chiffrées concernant l'offre et la demande de formation, les informations ont été mobilisés pour en évaluer plusieurs implications. Tout d'abord, nous avons utilisé les données relatives aux nombres de formations organisées ainsi que certaines de leurs caractéristiques ou modalités pour quantifier les moyens concrets mis en œuvre pour répondre aux *besoins* en formation des primo-arrivant·e·s. Nous pouvons

[38] Pour introduire une demande de nationalité sur base d'un séjour légal de 5 ans, le demandeur peut démontrer son intégration sociale par un diplôme ou un certificat au moins du niveau de l'enseignement secondaire supérieur, obtenu dans une des trois langues nationales ; ou avoir suivi un cours d'intégration ; ou avoir suivi une formation professionnelle de minimum 400h ; ou avoir travaillé de manière ininterrompue au cours des 5 dernières années comme travailleur salarié et/ou comme agent statutaire nommé dans la fonction publique et/ou comme travailleur indépendant à titre principal.

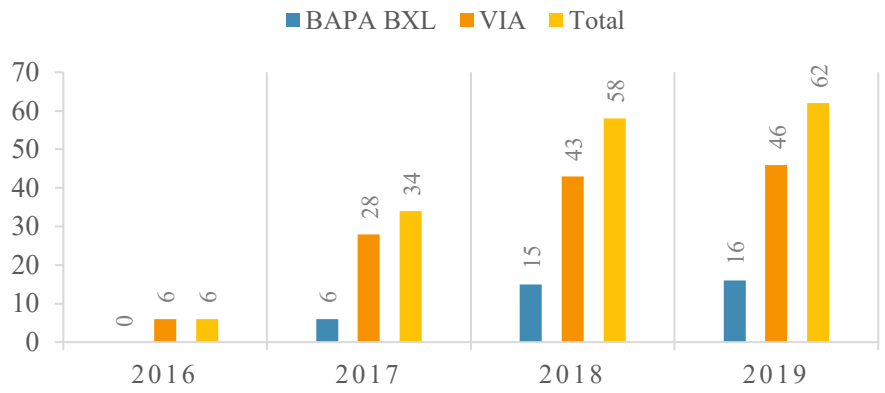
également nous interroger, au regard de l'évolution de l'offre, sur les défis et les difficultés que rencontrent les institutions – et plus particulièrement les formateurs·rices – pour organiser des formations qui soient accessibles au plus grand nombre de (potentiel·le·s) participant·e·s en tenant compte notamment de la diversité des profils linguistiques, des niveaux d'instruction ou encore, pour ne citer que cela, des disponibilités du public. Ensuite, nous nous focaliserons sur les participant·e·s à ces formations du point de vue de l'âge, du sexe, de la situation socio-économique, de la situation du ménage, de caractéristiques liées à leur profil migratoire et des besoins exprimés pour l'accompagnement individuel. La mobilisation de ces données permet d'observer les différentes formes de diversité rencontrées en formation et donc d'identifier, potentiellement, des groupes avec des attentes, des implications ou des intérêts différenciés dans le suivi de la formation à la citoyenneté. L'analyse de l'offre et de la demande de formation ainsi que leur évolution permet donc de contextualiser l'objet de notre recherche et d'offrir un aperçu sur l'organisation des formations et les personnes qui y participent. Cette analyse est parfois accompagnée d'extraits des textes législatifs et d'informations reprises dans les rapports d'activités des bureaux d'accueil.

1. État des lieux de l'offre de formation à la citoyenneté

1.1 Combien de formation à la citoyenneté ont-été dispensées ?

Depuis la mise en place du parcours d'accueil francophone à Bruxelles et jusqu'à fin 2019, au total, **160 modules de citoyenneté** ont été dispensés : 37 par le *BAPA Bxl* et 123 par *VIA (voir figure 1, ci-dessous)* pour un total de **2.702 participant·e·s**. Ces formations sont – pour la plupart - assurées par une équipe de quatre formateurs dans chacun des bureaux d'accueil[39]. Des formateurs·rices polyglottes qui, parfois, assurent d'autres fonctions au sein de la structure, comme l'accompagnement social ou la coordination.

Figure 1 : Évolution du nombre de modules citoyenneté par BAPA



Entre 2016 et 2019, l'offre en formation n'a cessé de croître. Ainsi, si nous excluons l'année 2016 de notre analyse puisqu'elle ne constitue pas une année d'observation complète à l'instar des autres années, le nombre de modules mis en œuvre a augmenté de **71% entre 2017 et 2018** et a continué à augmenter **(+7%) entre 2018 et 2019**. Le développement significatif de

[39] Il s'agit de la composition de l'équipe en 2019.

l'offre de formation est à mettre en parallèle avec l'augmentation du nombre de primo-arrivants dans le parcours. Rappelons que la formation à la citoyenneté n'intervient que durant le volet secondaire. Par conséquent, pour pouvoir y participer, il faut avoir complété le volet primaire (module « Droits et devoirs », bilan social et bilan linguistique), avoir signé la convention et, le cas échéant, avoir entamé ou suivi la formation linguistique. La réalisation de toutes ces composantes du parcours nécessite du temps[40] et plus le temps passe, avec un flux constant de personnes admises dans le parcours, plus la probabilité que la demande pour cette formation augmente. Jusqu'à fin 2019, avec une moyenne de **2.380 nouvelles admissions par an**, ce sont **7.855 personnes qui ont été admises** au parcours d'accueil : **6.560 ont marqué leur intérêt pour le suivi du module citoyenneté** lors du bilan social (soit 84% du public admis) et pour les **4.876 personnes qui ont entamé le volet secondaire, près de 93% ont cette formation incluse dans leur convention**. Finalement, l'augmentation du nombre de modules organisés est aussi le reflet d'une demande accumulée au fil du temps.

L'organisation d'un nombre suffisant de formations pour répondre à la demande croissante est une gageure pour les bureaux d'accueil qui avancent un ensemble de raisons liées directement ou indirectement à une question budgétaire :

Premièrement, la capacité budgétaire est jugée limitée pour répondre à la demande actuelle. Deuxièmement, la nécessité d'organiser des petits groupes (<20 personnes) pour permettre aux locuteurs·rices de langues « rares » de pouvoir suivre rapidement un module constitue une pression supplémentaire qui vient peser sur les budgets déjà limités. Car le coût des services d'interprétariat est le même et ne dépend bien évidemment pas du nombre de participant·e·s. Ce cas de figure n'a pas été envisagé lors de l'élaboration des budgets alloués aux bureaux d'accueil puisque les textes tablaient sur 20 participant·e·s par module organisé[41]. Troisièmement, par rapport à cette exigence (quoiqu'explicite) de constituer des groupes de 20 personnes, elle est considérée par les f formateurs·rices comme entravant la dynamique de groupe qui préconisent de limiter les groupes à 15 personnes pour garantir à chacun un temps de parole. Quatrièmement et enfin, le volume horaire consacré à la formation à la citoyenneté est jugé insuffisant pour aborder en profondeur l'ensemble des thématiques et réaliser des activités en extérieur. En effet, si l'article 18 de l'arrêté précise que la formation citoyenne a une durée minimale de 50h, cette durée est en réalité aussi la durée maximale subsidiée, comme l'indique l'article 45 du même texte : « *les frais de fonctionnement couvrent les frais de formation citoyenne, limitées à 50h, en ce compris la*

[40] En moyenne, 8 mois sont nécessaires pour une personne primo-arrivante entre le moment de la création de son dossier au bureau d'accueil et le début de sa formation à la citoyenneté.

[41] Selon nos informations, il était prévu que les équipes de chaque BAPA de catégorie IV se composent de six formateurs citoyenneté qui pourraient, chacun, dispenser 12 modules par an. Au total, chaque BAPA avait donc été pensé pour pouvoir être en mesure de dispenser annuellement 72 modules, ce qui correspond à 1.440 places *théoriques* (i.e. si toutes les places sont effectivement occupées). Il avait donc été imaginé que 72% (1.440/2.000) des primo-arrivants participeraient à un module citoyenneté, du moins si les modules étaient remplis à 100%. Or, un taux de remplissage de 100% ne prend pas en compte d'une part bien sûr les abandons en début ou en cours de module mais d'autre part également le fait que composer des groupes de 20 personnes (dans des délais raisonnables) est une vraie gageure pour les locuteurs de langues « rares ». L'organisation de 72 modules par an pour 1.440 primo-arrivants stipule donc que pour chaque module le nombre de participant serait de 20 personnes.

rémunération du formateur s'il est un membre du personnel du bureau d'accueil ». Autrement dit, la formation doit comprendre 50h, et tout élargissement de ce volume horaire se fera à l'aide d'autres subsides ou sur fonds propres.

1.2 Caractéristiques des modules organisés par les BAPA

Nous allons nous intéresser dans cette sous-partie à la manière dont sont organisées les formations citoyennes dans les bureaux d'accueil. Comme pour l'ensemble de cette partie contextuelle, nous sommes limité·e·s aux données disponibles dans le BAPA et aux informations contenues dans les rapports d'activités des bureaux d'accueil.

Tout d'abord, en ce qui concerne le régime horaire, nous constatons que la très grande majorité des modules est organisée en journée (9 modules sur les 160 ont été organisés en horaire décalé[42], soit 6% de l'ensemble de l'offre et cette part est relativement la même peu importe l'année considérée). Pour VIA, la formation est répartie sur quatre journées par semaine à raison de 3h par jour, soit dispensés le matin ou l'après-midi. Quant à BAPA Bxl, c'est donné également pendant quatre jours/semaine mais à raison de 3h30 par jour et uniquement en matinée. Pour les deux bureaux d'accueil, la formation n'est souvent pas dispensée le mercredi afin d'éviter les problèmes de garde d'enfants.

Ensuite, comme mentionné, les bureaux d'accueil peuvent externaliser la dispense de ces formations. Cette option n'a pas été mobilisée par BAPA Bxl qui assure en interne la totalité de ces formations. En revanche, VIA a eu recourt à des opérateurs externes[43], cette modalité lui permet de faire face à une importante demande, notamment en arabe oriental.

Au-delà de l'adaptation à un contexte caractérisé par une augmentation du volume global de la demande – les bureaux d'accueil doivent faire face au défi que constitue l'organisation des formations dans des langues étrangères pratiquées ou comprises par le plus grand nombre de (potentiel·le·s) participant·e·s, ou adaptées à leur niveau de scolarité : aujourd'hui, les formations sont dispensées en 7 langues, dont trois formes distinctes d'arabe et sont également pensées pour des publics en difficulté avec l'écrit.

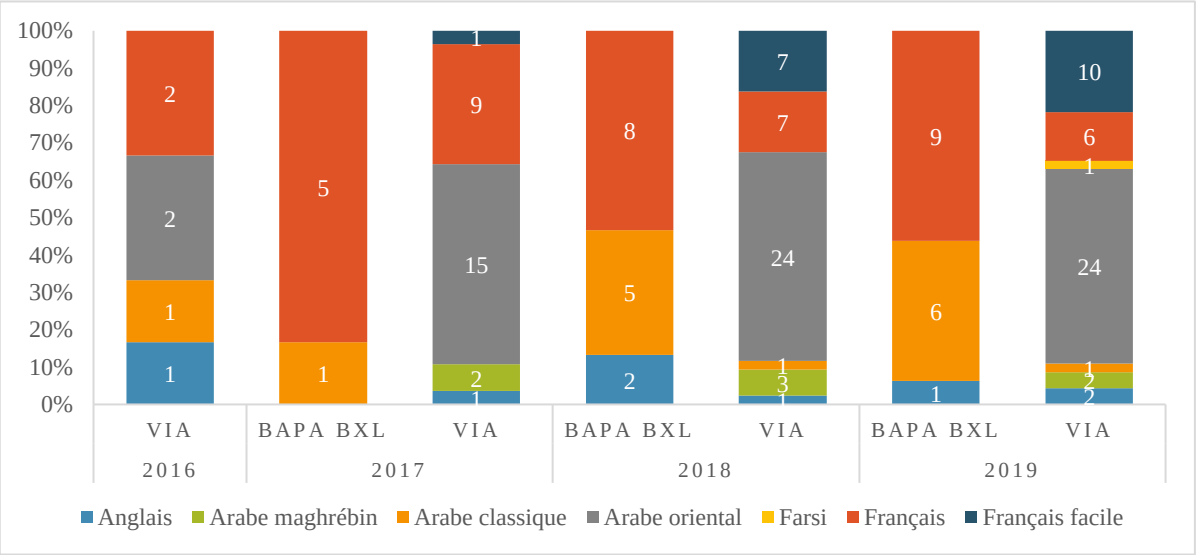
La figure 2, ci-dessous, répartit le nombre de modules organisés par année, par bureau d'accueil et par langue et/ou approche pédagogique. Au BAPA Bxl, de deux langues proposées en 2017 a étendu son offre à trois langues en ajoutant à l'arabe classique et au français des formations à la citoyenneté en anglais à partir de 2018. VIA, de quatre types d'offre linguistique proposés en 2016 (français, arabe oriental, arabe classique et anglais),a étendu à sept son offre en intégrant l'arabe maghrébin, le farsi et le français facile pour les

[42] Notons que nous retrouvons dans les modules organisés en soirée une proportion plus importante de personnes en emploi (38% contre 9% pour les modules organisés en journée).

[43] Dans le rapport d'activité de 2019 de VIA, l'appel à des partenaires extérieurs est motivé à la fois pour des raisons budgétaires (réduire les coûts d'interprétariat), organisationnelles (libérer les formateurs pour assurer l'accueil individuel), et de qualité de service (réduire le temps d'attente pour l'accès à la formation). Ces partenaires externes sont : 1) le Sétis, qui assure majoritairement des modules en arabe oriental, et 2) la Maison de Quartier d'Helmet, qui dispense des modules en français facile.

personnes dont le niveau d'apprentissage du français empêcherait de déjà profiter pleinement des informations délivrées en français.

Figure 2 : Répartition des formations à la citoyenneté par BAPA, par année et selon l'offre (linguistique et pédagogique) de formation



Note : pour faciliter la lecture du graphique, prenons l'exemple de l'année 2019 où BAPA Bxl a organisé 16 formations citoyennes en trois langues : 9 en français (soit 56% des modules organisés en 2019 par le BAPA Bxl), 6 en arabe classique (38%) et 1 module en anglais (6%) ; et où VIA a organisé 46 formations citoyennes en sept langues, dialectes et/ou approches pédagogiques spécifiques : 24 en arabe oriental (52%), 10 en français facile (22%), 6 en français (13%), 2 en anglais (4%), 2 en arabe maghrébin (4%), 1 en anglais (2%) et 1 en farsi (2%).

Notons également, même si les données de l'APA[44] ne permettent pas de le distinguer, qu'en plus des modules en français facile, VIA organise des modules en arabe oriental « alpha » pour un public peu ou pas scolarisé en employant des outils pédagogiques censés être plus adaptés à ce profil. Une solution qui s'est imposée en constatant le décalage entre personnes alphabétisées et non alphabétisées (ou peu scolarisées) au sein d'un même groupe de participant·e·s. En outre, dans un futur proche, il est prévu d'organiser des formations dédiées uniquement à un jeune public et à des parents. VIA motive l'extension de son offre de formation par la volonté de s'adapter aux besoins perçus sur le terrain.

[44] Il s'agit de l'Application Primo-Arrivant utilisée par les travailleurs des bureaux d'accueil pour constituer les dossiers des personnes primo-arrivantes sur base de leurs caractéristiques personnelles et les compléter au fil du temps en fonction des évènements survenus (réalisation d'un bilan linguistique, inscription à une formation, etc.). Elle comprend donc d'une part des éléments relatifs aux caractéristiques individuelles et à la situation (actuelle ou passée) des personnes primo-arrivantes et d'autre part des éléments relatifs au suivi de leur parcours d'accueil.

2. Profil sociodémographique et situation des participant·e·s

Le décret stipule que « *le bilan social consiste dans l'identification des besoins et des acquis du bénéficiaire sur le plan social et économique ainsi que sa connaissance du pays d'accueil.* » et que « *lorsque le bilan social ou le bilan linguistique ont mis en évidence des besoins d'accompagnement ou de formation spécifiques, le Bureau d'accueil doit proposer une convention d'accueil et d'accompagnement au bénéficiaire* ». En théorie donc, le bilan social servirait de moment d'évaluation du niveau de connaissance du pays d'accueil et seul·e·s les primo-arrivant·e·s identifié·e·s en situation de *besoin* peuvent être orienté·e·s en formation à la citoyenneté. Mais, devant la difficulté qu'il y a à identifier les *besoins* en la matière, c'est-à-dire à évaluer les connaissances et/ou les compétences en matière de *citoyenneté*, la pratique veut que l'ensemble des primo-arrivant·e·s se voie proposer de participer à ces formations, et que seul·e·s celles·ceux qui sont intéressé·e·s s'y inscrivent.

Rappelons que la formation à la citoyenneté représente une composante du parcours qui suscite l'intérêt des personnes primo-arrivantes. Jusqu'à fin 2019, **7.855 personnes ont été admises** au parcours d'accueil et parmi elles, **6.560 ont marqué leur intérêt pour la formation à la citoyenneté** lors du bilan social (soit 84% du public admis). Si nous nous limitons aux personnes ayant entamé à un moment donné le volet secondaire du parcours (4.876 personnes), **environ 93% des conventions signées incluent cette formation**. A l'heure actuelle, nous estimons à 2.702 le nombre de personnes ayant suivi la formation et à au moins 1.035 le nombre de personnes qui sont en attente d'une inscription. Force est de constater que les formations, et leur organisation, constitue un *goulot d'étranglement* dans le parcours.

2.1. Combien de personnes ont participé aux formations à la citoyenneté ?

La figure 3, ci-dessous, représente l'évolution du nombre de participant·e·s aux modules citoyenneté par bureau d'accueil entre 2016 et 2019. Notons que les premiers modules ont été dispensés en 2016 pour VIA et en 2017 pour BAPA Bxl. Le nombre de participant·e·s, en parallèle au nombre de modules organisés, n'a cessé d'augmenter depuis lors, passant de 543 participant·e·s en 2017 à 973 en 2018 (soit 79% en plus) et à 1.114 en 2019 (soit 14% en plus par rapport à 2018).

Figure 3 : Évolution du nombre de participant·e·s effectif·ve·s aux modules citoyenneté par BAPA

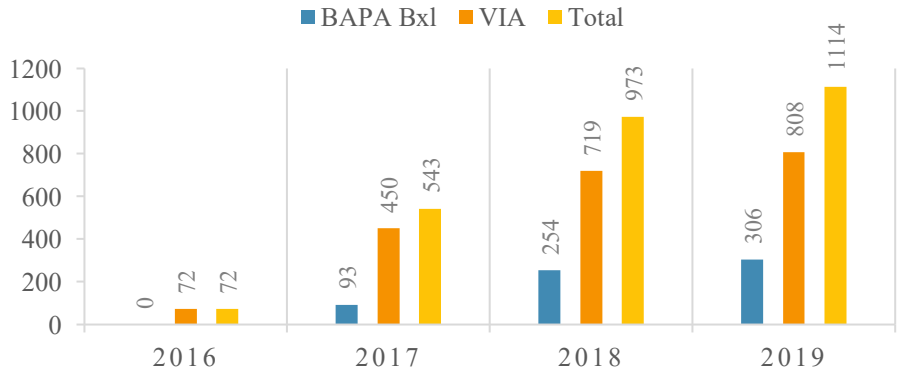


Tableau 1 : Évolution du nombre de participant·e·s et taux de remplissage des modules

Année	***Participant·e·s "théoriques"***	***Participant·e·s "effectifs"***	***Taux de remplissage***
2016	120	72	60%
2017	675	543	80%
2018	1.175	973	83%
2019	1.288	1.114	86%
Total	**3.258**	**2.702**	**83%**

Parallèlement, nous remarquons que le taux de remplissage annuel moyen de ces modules a connu aussi une légère augmentation mais de façon continue entre 2017 et 2019 (voir tableau 1, ci-dessus). Le nombre de participant·e·s effectifs aux formations s'approche davantage du nombre de participant·e·s initialement prévu (théoriques) pour ces modules. Ainsi, les modules organisés en 2017 étaient en moyenne rempli à 80% et en 2019 à 86%. Selon les bureaux d'accueil, la mise en place d'une procédure de mise en attente est ce qui a permis de faciliter la gestion des inscriptions et de limiter les pertes de places.

2.2. Quelle est leur répartition par âge et par sexe ?

Au 31 décembre 2019, sur l'ensemble des participant·e·s aux modules citoyenneté, le nombre d'hommes (1.402) est légèrement supérieur à celui des femmes (1.300). Par contre, à partir de 2019, le nombre de femmes dépasse celui des hommes et cette tendance se confirmera davantage dans les années à venir. La prédominance des femmes sur les hommes est une réalité observée depuis 2018 parmi le public admis dans le parcours d'accueil. Quant à l'âge, les participant·e·s sont âgés de 18 à 76 ans et l'âge moyen observé est de 35 ans aussi bien chez les hommes que chez les femmes. Toutefois, le tableau 2 rend compte de la relative jeunesse de cette population : 33% ont moins de 30 ans et 50% ont entre 30 et 44 ans.

Tableau 2 : Répartition des participant·e·s selon le groupe d'âge (2016-2019)

	Homme	*Femme*	*Total*	*%*
18-29 ans	502	397	899	33%
30-44 ans	643	703	1.346	50%
45-64 ans	246	195	441	16%
65 ans ou plus	11	5	16	1%
Total	**1.402**	**1.300**	**2.702**	**100%**

Derrière ces valeurs moyennes se cachent des variations selon l'origine et la langue parlée. En croisant ces données avec les langues des modules, la moyenne d'âge varie que sensiblement alors que la proportion homme-femme connait des variations beaucoup plus perceptibles. En effet, le seul groupe de participant·e·s qui se démarque est celui du module farsi qui est le plus jeune avec une moyenne d'âge de 29 ans (les participant·e·s ont entre 18 et 45 ans) alors

que pour les autres langues de module la moyenne d'âge reste comprise entre 34 et 36 ans. Du point de vue de la répartition homme-femme, certains modules sont, en moyenne, majoritairement composés de femmes tandis que dans d'autres, les hommes sont les plus représentés. Ce sont les modules en anglais, arabe maghrébin, français et français facile où l'on retrouve plus de femmes avec respectivement 66%, 76%, 57% et 58% de femmes. Tandis que les hommes sont majoritaires dans les modules donnés en arabe classique, arabe oriental et en farsi avec respectivement 63%, 58% et 69% d'hommes dans ces modules. Ainsi, selon la langue du module, la composition des groupes diffère : le groupe en farsi est plus jeune, les modules dispensés en arabe maghrébin ou en anglais sont davantage composés de femmes, les modules en arabe oriental ou classique, etc.

2.3. Quelle est la situation de leur ménage ?

Le tableau 3 répartit les participant·e·s selon la situation du ménage. Nous constatons que la majorité des participant·e·s résident en couple (n=1.632 soit 60% de l'ensemble des participant·e·s) et le plus souvent avec leur(s) enfant(s) (n=1.154 soit 43% de l'effectif). Près de 17% vivent seuls (n=451) et 12% constituent un ménage d'une famille monoparentale (n=333). Ces constats sont différenciés entre les hommes et les femmes. Ces dernières se déclarent plus souvent en couple et constituent une part plus importante de famille monoparentale en comparaison aux participants hommes. En revanche, la part des hommes dans des ménages isolés est supérieure à ce qui est observé parmi les participantes. Depuis 2017[45], ces catégories sont plus ou moins stables avec des variations qui n'excèdent pas 2% de (dé)croissance de leur part relative. Une exception est toutefois notée, la part des familles monoparentale a augmenté. En 2017, 9% des participant·e·s composent un ménage d'une famille monoparentale et, en 2019, leur proportion atteignait 14% (voir figure 4, ci-dessous).

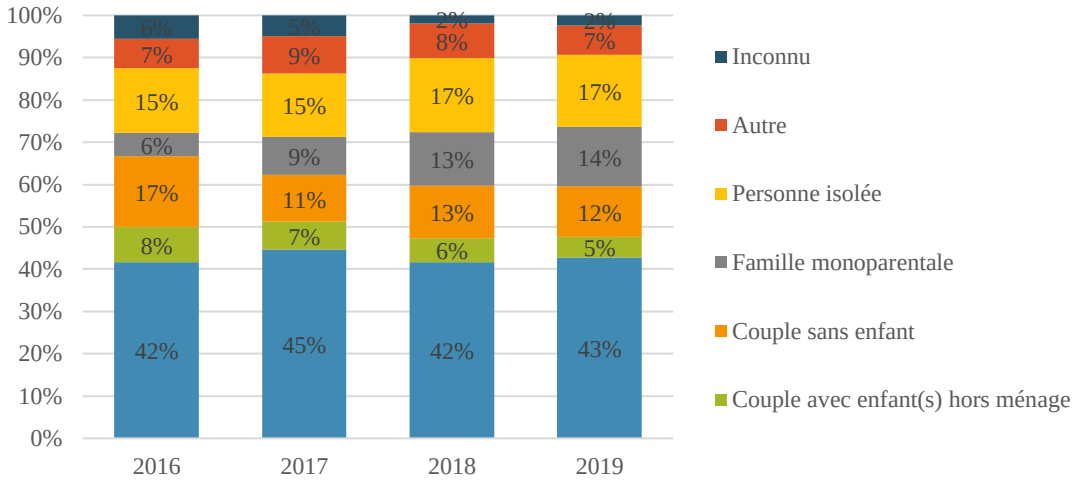
Tableau 3 : Répartition des participant·e·s selon la situation du ménage (2016-2019)

	Hommes		Femmes		Total		
	N=	*%*	*N=*	*%*	*N=*	*%*	*% cumulés*
Couple avec enfant(s) dans le ménage	565	40%	589	45%	1.154	43%	43%
Couple avec enfant(s) hors ménage	107	8%	43	3%	150	6%	48%
Couple sans enfant	148	11%	180	14%	328	12%	60%
Famille monoparentale	91	6%	242	19%	333	12%	73%
Personne isolée	323	23%	128	10%	451	17%	89%
Autre	134	10%	77	6%	211	8%	97%
Inconnu	34	2%	41	3%	75	3%	100%
Total	**1.402**	**100%**	**1.300**	**100%**	**2.702**	**100%**	

[45] Rappelons que 2016 ne constitue pas une année complète d'observation. Les bureaux d'accueil n'ont ouvert leur porte au public qu'en avril ou en août 2016. C'est pour cette raison que cette année est systématiquement exclue de nos analyses et n'est présentée qu'à titre indicatif.

Si les familles monoparentales sont de plus en plus présentes dans le parcours, les couples avec enfants constituent le type de ménage le plus fréquent. Caractéristique qui peut bien sûr avoir des conséquences sur la disponibilité, mais aussi sur la motivation (voir Rapport 2019

Figure 4 : Évolution de la répartition des participant·e·s selon le type de ménage



du CRACs).

2.4. Quelle est leur situation socioéconomique ?

La situation socioéconomique nous offre un aperçu des conditions de vie des participant·e·s aux modules citoyenneté. À travers les sources de revenus et le statut d'activité, il nous est possible d'approcher les moyens financiers dont dispose les participant·e·s, et ainsi, distinguer les personnes en activité (emploi ou études), de celles concernées par des mesures d'activations (CPAS, Actiris), de celles sans revenus, etc.

L'analyse de la situation socioéconomique permet de distinguer trois catégories principales : allocataires d'un revenu d'intégration sociale (RIS) ou équivalent (ERIS) du CPAS, des personnes au foyer et des personnes en emploi qui représentent respectivement 56%, 21% et 11% de l'ensemble des participant·e·s aux modules dispensés entre 2016 et 2019. La proportion d'allocataires d'un CPAS est plus importante parmi les hommes, 65% et est de 45% pour les femmes. Ces dernières se déclarent plus souvent femmes au foyer (36% contre seulement 6% chez les hommes) et donc sans revenus par rapport aux participant·e·s hommes.

Tableau 4 : Répartition des participant·e·s selon la situation principale (2016-2019)

	Effectifs			*Pourcentage*		
	Homme	*Femme*	*Total*	*Homme*	*Femme*	*Total*
En emploi	196	101	297	14%	8%	11%
Travailleur non rémunéré	4	1	5	0%	0%	0%
Élève/Étudiant	34	18	52	2%	1%	2%

Chômeur indemnisé	69	36	105	5%	3%	4%
Allocataire (E)RIS	914	590	1.504	65%	45%	56%
Pensionné/prépensionné	3	4	7	0%	0%	0%
Incapacité de travail	11	10	21	1%	1%	1%
Au foyer	91	467	558	6%	36%	21%
Interruption totale de carrière	1	0	1	0%	0%	0%
Autre	52	39	91	4%	3%	3%
Inconnue	27	34	61	2%	3%	2%
Total	**1.402**	**1.300**	**2.702**	**100%**	**100%**	**100%**

Si les trois principales catégories précitées connaissent toutes une augmentation de leur effectif, c'est-à-dire que d'année en année, nous retrouvons un nombre plus important de personnes au CPAS, au foyer ou en emploi dans les modules de citoyenneté, leurs parts relatives ne connaissent pas forcément la même évolution. Ainsi, la part relative de personnes qui se déclarent en emploi est stable dans le temps, c'est-à-dire que malgré une augmentation du nombre de participant·e·s en emploi, leur proportion au sein de l'ensemble des participant·e·s pour une année donnée est la même. Environ 11% des participant·e·s se déclarent en emploi au moment de leur admission dans le parcours. La part relative des allocataires du CPAS connaît quant à elle quelques fluctuations d'une année à l'autre : 53% en 2017, 58% en 2018 et 54% en 2019. Enfin, les personnes au foyer, majoritairement des femmes, représentent 18% des participant·e·s en 2017 et en 2018 puis connaissent une augmentation de leur part relative en passant à 25% en 2019. Ceci est à mettre en parallèle avec la féminisation du public admis dans le parcours.

Un autre moyen d'approcher la situation socioéconomique des participant·e·s serait de considérer le niveau d'instruction en postulant que plus celui-ci est élevé moins les participant·e·s sont susceptibles (du moins, à terme) d'expérimenter des conditions de vie précaires. Aussi, dans le cadre de cette recherche, ce qui est intéressant à distinguer,à travers le niveau d'instruction, ce sont les personnes peu ou pas scolarisées qui correspondent à un profil « alpha ». Pour rappel, VIA, face au constat d'un décalage entre personnes alphabétisées et non alphabétisées lors de certaines formations à la citoyenneté, a décidé de mettre en place des modules en arabe oriental « alpha » avec des approches et outils pédagogiques spécifiques à ce public.

Le tableau 5, ci-dessous, répartit l'ensemble des participant·e·s selon le plus haut diplôme obtenu (soit à l'étranger, soit en Belgique). Nous observons la proportion la plus élevée parmi les personnes détentrices d'un diplôme du supérieur qui représentent 24% de l'ensemble des participant·e·s. Cette part est plus élevée chez les femmes avec 28% (contre 19% pour les hommes). De l'autre côté, seul·e·s15% ont un diplôme du primaire et 13% n'ont aucun diplôme. Les autres ont soit un diplôme du secondaire inférieur soit un diplôme du secondaire supérieur (32%). Notons également que pour 372 individus, l'information quant au diplôme est manquante (14% de l'effectif) et par conséquent la photographie présentée ici pourrait ne pas refléter la réalité des participant·e·s. Néanmoins, si nous répartissons de manière égale ces

372 individus sur nos cinq catégories (sans diplôme, primaire, secondaire inférieur, secondaire supérieur et études supérieures), nous pouvons estimer à au moins 16% la part des participant·e·s qui n'ont pas de diplôme et qui s'apparenteraient à un profil « alpha ». Cette proportion pourrait être plus importante si en tout ou en partie des personnes avec un diplôme primaire semblent ne pas acquérir les compétences équivalentes au CEB (Certificat d'Etudes de Base).

Tableau 5 : Répartition des participant·e·s selon le plus haut diplôme obtenu (2016-2019)

	Effectif			Pourcentage			Pourcentage cumulé
	Homme	*Femme*	*Total*	*Homme*	*Femme*	*Total*	
Sans diplôme	215	146	361	15%	11%	13%	13%
Primaire	254	160	414	18%	12%	15%	29%
Secondaire inférieur	257	218	475	18%	17%	18%	46%
Secondaire supérieur	218	226	444	16%	17%	16%	63%
Études supérieures	273	363	636	19%	28%	24%	86%
Inconnu	185	187	372	13%	14%	14%	100%
Total	**1402**	**1300**	**2702**	**100%**	**100%**	**100%**	

Notons que là aussi, le public des deux bureaux d'accueil se différencie quant au plus haut diplôme détenu. La part de personnes avec un diplôme du supérieur est plus élevée au BAPA Bxl (35% contre 20% à VIA) et nous rencontrons davantage de personnes avec, au plus, un diplôme du niveau primaire à VIA (32% contre 18% au BAPA Bxl).

2.5. Quelles sont les nationalités et les raisons d'immigration les plus rencontrées ?

Au moment de leur admission dans le parcours d'accueil, les participant·e·s aux modules citoyenneté étaient pour la plupart soit ressortissants syriens (47%), marocains (14%), guinéens (6%) ou irakiens (4%). Les autres nationalités ont une part inférieure ou égale à 2% parmi l'ensemble des participant·e·s recensés entre 2016 et 2019. Notons qu'en moyenne, la durée de résidence des participant·e·s en Belgique est inférieure à 2 ans (près de 19 mois). La durée minimale de résidence observée est inférieure à 1 mois et la durée maximale s'approche de 7 années de résidence.

Ici également, des différences significatives existent entre les participant·e·s des deux bureaux d'accueil en termes de nationalité. Non seulement les nationalités ne sont pas identiques mais l'hétérogénéité est également variable d'un BAPA à l'autre. Nous recensons davantage de nationalités différentes parmi les participant·e·s chez VIA (82 nationalités différentes contre 72 chez BAPA Bxl) et nous observons aussi la domination d'un petit groupe de quatre nationalités : 77% des participant·e·s, soit plus du trois quarts, sont de nationalité syrienne (n=1.145, soit 56%), marocaine (n=259, soit 13%), guinéenne (n=101, soit 5%) ou irakienne (n=76, soit 4%). Là où chez BAPA bxl, cette concentration est beaucoup moins marquée, avec presque autant de syriens (n=117) que de marocains (n=115) - 18% des participant·e·s pour chacune des deux nationalités - et une proportion allant à maximum 8% pour les autres

nationalités. Les deux principales nationalités représentées restent la syrienne et la marocaine tant pour les hommes que pour les femmes. Là où les participants et participantes se distinguent en termes de nationalité,c'est par rapport à la troisième position : elle est occupée par la nationalité guinéenne, pour les femmes, et par la nationalité irakienne, pour les hommes.

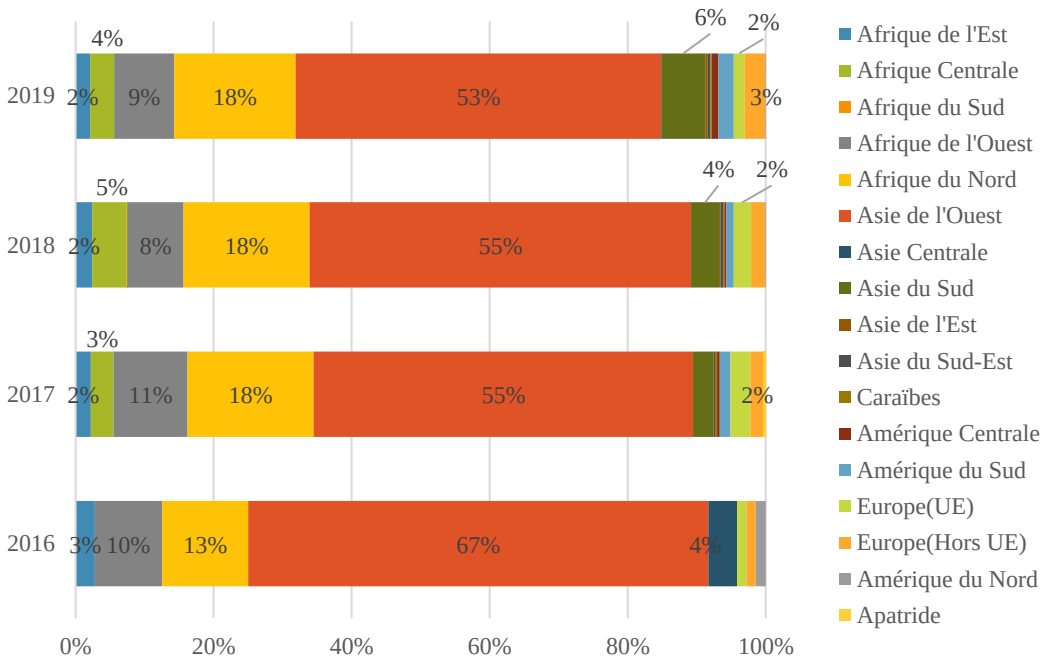
Tableau 6 : Répartition des participant·e·s selon le pays de nationalité et le BAPA (2016-2019)

Pays de nationalité	*BAPA BXL*		*VIA*		*Total*	*%*
	N=	***%***	***N=***	***%***	***N=***	***%***
Syrie	117	18%	1.145	56%	1.262	47%
Maroc	115	18%	259	13%	374	14%
Guinée	52	8%	101	5%	153	6%
Irak	38	6%	76	4%	114	4%
Algérie	29	4%	26	1%	55	2%
Congo (République Démocratique du)	20	3%	34	2%	54	2%
Afghanistan	10	2%	37	2%	47	2%
Palestiniens (Territoires)	9	1%	36	2%	45	2%
Inde	27	4%	17	1%	44	2%
Cameroun	29	4%	13	1%	42	2%
Autres	207	32%	305	15%	512	19%
Total	**653**	**100%**	**2.049**	**100%**	**2.702**	**100%**

Si l'on analyse par groupes de nationalité et selon l'année où le module citoyenneté a été dispensé (voir figure 5, ci-dessous), on constate que la part des ressortissant·e·s d'Asie de l'Ouest (essentiellement des Syrien·ne·s et Irakien·ne·s) et celle des ressortissant·e·s d'Afrique du Nord (essentiellement des Marocain·e·s) sont les plus importantes et restent relativement constantes entre 2017 et 2019 (53% à 55% pour l'Asie de l'Ouest et 18% pour l'Afrique du Nord). Le groupe provenant d'Asie du Sud connait quant à lui une légère augmentation, passant de 3% en 2017 à 6% des participant·e·s en 2019. Dans ce groupe, un peu plus de deux tiers sont de nationalité afghane (36%) ou indienne (34%) mais en se limitant aux modules dispensés en 2019, la nationalité indienne domine au sein de ce groupe. En revanche, les groupes provenant d'Afrique Centrale et d'Afrique de l'Ouest connaissent une légère baisse de leur part relative (qui correspond même à une baisse de l'effectif des participant·e·s pour le groupe d'Afrique Centrale). Parmi le groupe d'Afrique Centrale, nous retrouvons essentiellement des personnes de nationalité congolaise (RDC) et camerounaise. Quant au groupe d'Afrique de l'Ouest, 63% de ce groupe est composé de ressortissants guinéens.

De manière générale, presque l'ensemble des groupes de nationalité ont connu une augmentation de leur effectif parmi les participant·e·s aux modules à l'exception des ressortissants d'Afrique Centrale ou ceux de pays membre de l'Union Européenne qui ont enregistré une baisse.

Figure 5 : Évolution de la répartition des participant·e·s selon le groupe de



Le tableau 7, ci-dessous, offre la possibilité de distinguer les motifs d'attribution des titres de séjour le plus souvent rencontrés parmi les participant·e·s aux modules citoyenneté. Les données sur les motifs de délivrance des titres de séjour peuvent être même plus révélatrices de différences que celles sur les nationalités. Car l'analyse de ces motifs aide sans doute à mieux cerner l'importance de certains besoins rencontrés par les participant·e·s. En effet, une personne qui arrive en Belgique dans le cadre d'un regroupement familial ne rencontre, *a priori*, pas les mêmes besoins qu'un·e réfugié·e, qui elle·lui-même ne rencontre pas les mêmes besoins qu'une personne arrivée dans le cadre d'une activité rémunérée, etc. Aussi, la migration, l'insertion sociale et la construction d'ancrage pourraient se dérouler différemment selon qu'on bénéficie d'un soutien familial au sein de la société d'accueil, de revenus assurés via le travail ou si l'on migre pour motif d'études. Par conséquent, certaines catégories peuvent renvoyer à des situations de vulnérabilités plus grandes (réfugié·e·s, protection subsidiaire, article 9bis, article 9ter et victimes de trafic). A cela, s'ajoutent des droits associés aux différents titres de séjours qui ne sont pas les mêmes, notamment pour l'exercice d'une activité rémunérée.

De manière générale, les données permettent de constater que parmi les participant·e·s aux modules citoyenneté, une part importante a un statut de réfugié (45%) et est composée majoritairement d'hommes. S'en suivent les personnes venues en Belgique dans le cadre d'un regroupement familial (33%), qui sont principalement des femmes, et celles à qui on a

accordé un statut de protection subsidiaire (13%). La quatrième catégorie reprend les personnes avec un titre de séjour au motif d'une activité rémunérée (3%).

Tableau 7 : Répartition des participant·e·s selon le motif de délivrance du titre de séjour (2016-2019)

	BAPA Bxl	*VIA*	*Total*	*%*
Réfugié	194	1033	1.227	45%
Regroupement familial	332	548	880	33%
Protection subsidiaire	31	321	352	13%
Travail	34	42	76	3%
Citoyen Européen	12	26	38	1%
Article 9bis	21	35	56	2%
Autre	9	21	30	1%
Etudes	8	4	12	0%
Article 9ter	5	14	19	1%
Victime de trafic	7	4	11	0%
Inconnu	0	1	1	0%
Total	**653**	**2.049**	**2.702**	**100%**

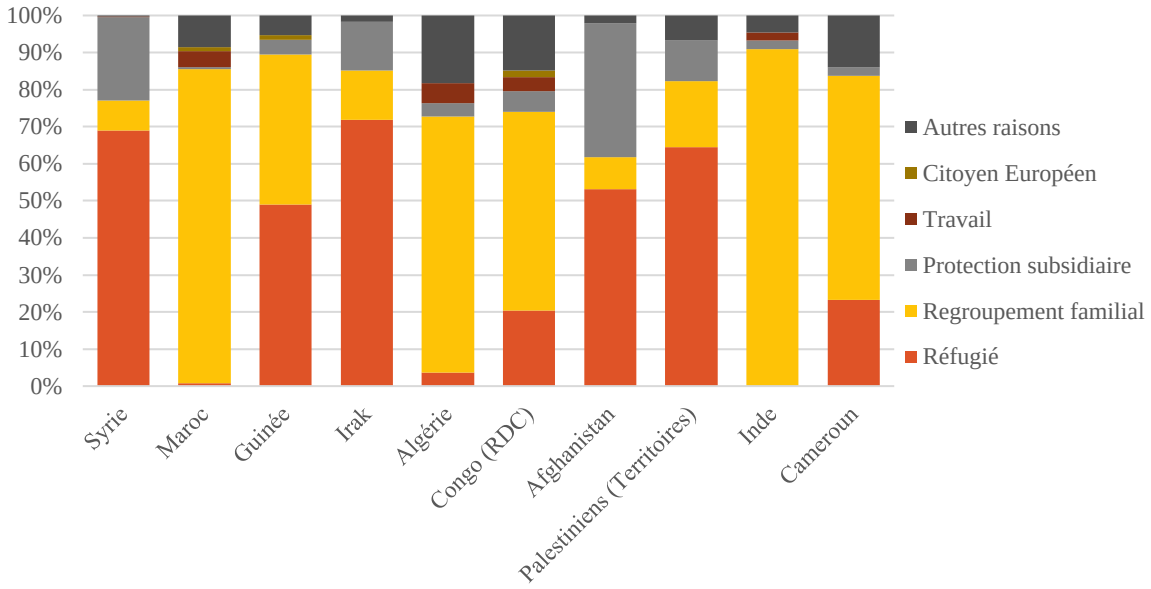
Une différence significative est à noter entre les deux bureaux d'accueil :

- Au BAPA Bxl nous rencontrons davantage de participant·e·s venus dans le cadre du regroupement familial (51%), suivis par des personnes réfugiées (30%) et de celles venues dans le cadre du travail ou sous protection subsidiaire (5% pour chacune de ces deux catégories) ;
- Au BAPA VIA, la situation inverse est observée, ce sont davantage les participant·e·s reconnus réfugié·e·s qui sont les plus représentés (50%), suivis par les personnes venues dans le cadre du regroupement familial (27%) et de celles sous protection subsidiaire (16%). Les personnes venues dans le cadre d'une activité rémunérée représentent 2% de l'ensemble des participant·e·s à VIA.

La figure 6 (voir ci-dessous) reprend les motifs de délivrance des titres de séjours pour les dix principales nationalités rencontrées parmi les participant·e·s. Nous pouvons constater que les voies d'accès au territoire belge ne sont pas les mêmes selon la nationalité considérée. Le statut de réfugié est plus fréquent pour les Syrien·ne·s, les Irakien·ne·s, les Palestinien·ne·s, les Afghan·e·s et dans une moindre mesure pour les Guinéen·ne·s. C'est également parmi ces nationalités où l'on rencontre plus souvent des personnes avec un statut de protection subsidiaire, excepté pour les Guinéen·ne·s pour lesquel·le·s le regroupement familial vient en deuxième position des titres délivrés. Cinq autres nationalités se distinguent par une proportion élevée de titres délivrés dans le cadre d'un regroupement familial : c'est le cas des

Indien·ne·s (91%), des Marocain·e·s (85%), des Algérien·ne·s (69%), des Camerounais·es (62%) et Congolais·es (54%)[46].

Figure 6 : Répartition des motifs de délivrance des titres de séjour selon la nationalité des participants



2.6. Quels sont leur(s) besoin(s) exprimés ?

Un autre élément permet de se forger une idée des besoins rencontrés par les participant·e·s aux modules citoyenneté : la nature de l'accompagnement sollicité. En fonction des situations de besoins rencontrées, nous pouvons imaginer que l'intérêt et les attentes des participant·e·s pour la formation à la citoyenneté, ou pour une partie de son contenu, soient susceptibles de varier. Ainsi, si nous reprenons les thématiques d'accompagnement proposées aux personnes qui suivent le parcours (voir tableau 8), moins d'un tiers des participant·e·s a exprimé son besoin pour l'une ou l'autre problématique. Les questions autour du séjour et parcours migratoire viennent en tête et semblent importantes pour 28% des participant·e·s. S'en suit les questions autour du logement (25%), des études et formations (24%), de la situation professionnelle et financière (20%), de la vie de famille (17%), des réseaux sociaux (12%) et de santé et d'accès aux soins (11%).

Par ailleurs, il est très utile d'indiquer que sur l'ensemble des participant·e·s près de la moitié a déclaré être en recherche d'emploi (n=1.354) et que parmi les personnes en emploi, 28% sont en recherche d'un autre travail. Ainsi, à côté de ses problématiques pour lequel un

[46] Il serait plus juste de parler d'Indiennes, de Marocaines, d'Algériennes, de Camerounaises et de Congolaises car entre 62 et 98% des participants de ces nationalités avec un titre de séjour délivré dans le cadre d'un regroupement familial sont des femmes. La plus forte proportion de femmes étant observée parmi la nationalité Indienne (98%).

accompagnement est demandé, il faudrait garder à l'esprit que la recherche d'emploi, ou la participation au marché du travail au sens large, constitue un enjeu important pour un peu plus de la moitié des participant·e·s aux formations citoyennes.

Tableau 8 : Répartition des participant·e·s selon les besoins exprimés (2016-2019)

	Besoins exprimés par les participant·e·s				*Total des participant·e·s*	
	Oui	*%*	Non	%	Effectif	%
Séjour et parcours migratoire	750	28%	1952	72%	2702	100%
Logement	666	25%	2036	75%	2702	100%
Études et formation	643	24%	2059	76%	2702	100%
Situation professionnelle et financière	542	20%	2160	80%	2702	100%
Vie de famille	472	17%	2230	83%	2702	100%
Réseaux sociaux	332	12%	2370	88%	2702	100%
Santé et accès aux soins	295	11%	2407	89%	2702	100%
Autre	40	1%	2662	99%	2702	100%

3. Que retenir ?

Le public des BAPA, et plus spécifiquement le public inscrit dans le formations à la citoyenneté, est extrêmement diversifié : plus de 82 nationalités, de tous âges (même si principalement des personnes relativement jeunes), tant des personnes hautement qualifiées que des personnes ne sachant ni lire ni écrire, en Belgique depuis quelques mois ou quelques années, francophones ou locuteurs de langues rares en Belgique (pour lesquelles il est parfois difficile voire impossible de trouver des interprètes), familles monoparentales ou couples avec enfants, avec d'importants besoins en accompagnement social ou présent uniquement dans le cadre d'une contrainte extérieure...

Par ailleurs, les caractéristiques de ce public sont variables dans le temps. Ainsi, à la faveur d'une politique communale d'orientation systématique d'une commune bruxelloise en particulier, un BAPA a pu constater un afflux important et subit des femmes indiennes anglophones, bien formées, pas forcément demandeuses d'une insertion sur le marché de l'emploi et présentes (en première intention) pour satisfaire à une contrainte administrative. Ces variations rendent complexes toute stratégie d'adaptation structurelle à un public particulier et obligent les BAPA à penser leur capacité d'adaptation, entre autre via le développement de partenariats externes.

Outre ces éléments, le travail des BAPA en matière d'organisation des formations à la citoyenneté se réalise dans un contexte caractérisé par une augmentation de la demande que les ressources budgétaires et humaines peinent parfois à satisfaire dans des délais raisonnables.

C'est dans ce contexte général que se déploient les formations que nous avons pu observer.

Annexe 2 : Évaluation de la formation à la citoyenneté

Encadré 7 : Évaluation de la formation à la citoyenneté (*extraits de notes d'observation*)

– Groupe FOCI en français fluide

Vient ensuite un moment d'évaluation de la formation. Le·la formateur·rice demande à chacun·e d'écrire sur un post-it anonyme son avis sur certaines questions. Une fois les post-it remis, le·la formateur·rice demande d'y répondre oralement.

Qu'avez-vous pensé du contenu ?

- M. : « *Je pensais que ça serait plus difficile* ».
- O. : « *On a appris des choses* ».
- M. : « *On a appris des mots jamais entendus, comme la fessée* ».
- F. : « *Le·la formateur·rice prend bien le temps d'expliquer* ».

Ambiance du groupe et formateur·rice ?

- M. : « *Il y a des formateurs qui parlent vite et on ne comprend rien, vous vous parlez lentement* ».

Le·la formateur·rice demande si les intervenants aussi parlaient trop vite. O. répond que oui, sauf le guide. S. se rappelle de la séance avec la mission locale de Schaerbeek, il y avait trop d'informations, c'était trop dense. Le·la formateur·rice demande s'il y avait trop de détails, S. répond que oui. M. dit qu'elle n'oubliera pas le groupe, que tout le monde parlait et était gentil. R. aussi trouve que tout le monde était gentil. O. apprécie que cette formation ait constitué un changement par rapport à la vie à la maison avec les enfants.

- F. blague : « *Moi je reviens lundi !* »

Le·la formateur·rice rappelle que [Nom de l'institution] est censé être un passage court pour les primo arrivant·e·s. Elle parle de l'atelier confiance en soi qui a été reconduit et qui est ouvert. O., F., R., M. et M. sont intéressées par cet atelier. Le·la formateur·rice présente aussi le projet SINGA, pour se faire rencontrer des personnes primo-arrivantes et des personnes plus installées. O. trouve que le·la formateur·rice est très patient·e. M. renchérit : « *Il·elle est aussi souriant·e* ».

Thèmes les plus aimés ?

F. a tout aimé, mais surtout le passé de la Belgique, elle ne connaissait pas l'histoire coloniale au Congo. S. a particulièrement apprécié l'animation sur la nationalité, il a appris qu'il devait ramener plus de papiers que ce qu'il pensait. Il a aussi apprécié les infos pour devenir indépendant·e (projet connexe auquel S. a participé).

Thèmes les moins aimés ?

O. regrette qu'il n'y ait pas de café et moins de convivialité à cause du COVID. F. n'a pas aimé qu'on ne mange pas tous ensemble à la fin. Le·la formateur·rice propose de se retrouver après le confinement pour faire un repas.

En quoi la formation a-t-elle été utile ?

H. et T. disent qu'elle a été utile pour connaitre la Belgique et avoir la nationalité.

Qu'est-ce qui a manqué ? Qu'est-ce qui était de trop ?

T. : « *On a trop parlé de la dette, ça m'a fait peur* ». O. : « *tu DOIS avoir peur* ». F. voudrait plus de

sorties, une chaque semaine par exemple. O. voudrait visiter le parlement. H. voudrait visiter le palais de justice, T. voudrait aller à Walibi. M. demande si on peut faire deux fois la FOCI. F. lui rappelle qu'il y a le projet OUMMI auquel elle peut participer. Le·la formateur·rice rappelle que le but du BAPA c'est d'orienter, pas de garder. T. dit qu'il aurait aimé visiter le commissariat de police.

– Groupe FOCI en arabe oriental

Le·la formateur·rice annonce le plan de cette deuxième partie de séance : nous commencerons par l'évaluation de la formation, ensuite nous ferons une compétition sur un jeu de questions puis nous clôturons par l'activité musique où on essaiera de deviner la musique de chaque personne.

Qu'avez-vous apprécié/aimé le plus ?

À cette question, B. répond : « *Toi* ». Tout le monde dit que c'est vrai. Le·la formateur·rice est touché·e et la remercie. Il·Elle repose la question en disant que c'est important de savoir. D. dit : « *Tout* » et B. poursuit : « *La culture, l'économie, l'histoire. J'ai été beaucoup surprise par l'évolution… ce qu'était la Belgique et ce qu'elle est devenue, surtout en matière de droits de la femme* ». D. rajoute qu'elle était étonnée de la réussite de la formation en ligne, elle dit qu'ils ont réussi à s'adapter aux changements et que ça été très bien. Elle pense que la première chose à faire pour une personne qui arrive en Belgique c'est de suivre cette formation, c'est très important. R. confirme : « *Vrai à 100 %* ». M. dit à son tour : «*j'ai tout aimé, le groupe est chouette. On a beaucoup appris. Chacun est à l'aise et chacun met l'autre à l'aise. En plus, la faire en ligne était encore mieux pour moi, ça m'a permis de m'occuper de mon enfant sans me préoccuper d'être loin de lui* ». C. : « *on va tous dire la même chose (…) on a reçu des informations précieuses* ». M. dit : « *ce n'est pas seulement l'accès à l'information, mais le fait de la simplifier, de la transmettre de manière simple* » et il salue la pédagogie du·de la formateur·rice qui se dit flatté·e. M. réagit à son tour : « *Ce qui m'a plu c'est surtout l'histoire de la Belgique, parler des moments glorieux et moins glorieux et nous permettre de voir comment les choses ont évolué. J'ai beaucoup aimé le groupe aussi. Nous avons tous à peu près le même âge, nous formons comme une famille* ». R., pas très bavard comme d'habitude : « *Bien, ça nous a été utile* ». Z. réagit à son tour : « *Plein de choses qu'on ne connaissait pas. La culture et tous les détails de la société belge. Et surtout la séance sur l'accompagnement de projet pour les indépendants. Et Mashallah*[47]*, tu as beaucoup de patience (…) de nombreuses fois il y a eu des situations qui m'énervaient et pourtant tu gardais le même ton de voix, la même posture, tu gardais ton calme (…)* ». Le·la formateur·rice apprécie ces avalanches de compliments. R. réagit en dernier : «*J'aurais dû la faire depuis longtemps. On a beaucoup appris et merci à toi* ».

Qu'est-ce qui pourrait être amélioré ? Qu'est-ce qui n'était pas adapté ?

Personne ne réagit et quelqu'un a dit que c'était parfait ainsi, rien à changer. Le·la formateur·rice insiste et demande des propositions d'amélioration notamment pour les formations en ligne si elles sont amenées à se poursuivre ainsi en raison du confinement. M. dit qu'il est pour que la formation se donne le week-end et en soirée pour les personnes qui travaillent. Le·la formateur·rice explique qu'il y'en a qui sont organisées en horaire décalé et qui dure du coup 2 mois, mais qu'ils n'en font pas beaucoup ; au moins une par an en arabe et une en français, mais que c'est éprouvant. Il·Elle a fait le test et après des journées complètes de travail ce n'est pas un moment idéal pour donner la

[47] qui signifie littéralement « ce que Dieu a voulu », exprime généralement un amalgame de sentiments d'étonnement, d'admiration.

formation. M. explique qu'il était en demande pour une formation en horaire décalé, mais que jamais on en lui a proposé, finalement il s'est résigné à suivre celle-là, en journée.

Un apprentissage ? Une découverte ?

Le·la formateur·rice dit que certain·e·s ont déjà répondu en parlant de l'histoire, de la culture, des droits des femmes, etc., mais s'il y a d'autres choses qu'ils·elles ont apprises qu'ils·elles n'hésitent pas à lui en faire part. M. et D. évoquent les droits des travailleurs et disent en avoir beaucoup appris. M. dit qu'il rejoint D. quand elle a dit que ça devait être donné au début et non pas au bout de 5 ans ou 6 ans de résidence où les gens réalisent qu'ils n'ont rien fait parce qu'ils ne savaient pas. M. les rejoint aussi et dit que ça doit être fait dès le départ. D. rajoute que ça doit être obligatoire. Le·la formateur·rice intervient pour expliquer que c'est compliqué à mettre en place, la politique joue beaucoup là-dedans, le parcours est censé être obligatoire, mais que tout tarde à se mettre en place.