



rue Fransman, 131
1020 Bruxelles
T. : 02/241 32 30
F. : 02/245 19 31
courriel : chom.hier@skynet.be

**Étude qualitative des problèmes
spécifiques rencontrés
par des primo-arrivants dans le cadre d'un
parcours d'insertion socio-professionnelle
en région bruxelloise**

Avec le soutien

de Bruxelles Formation
du Ministère de la Communauté française et de la Commission Communautaire française de
Bruxelles
du Fonds Social Européen
de l'ORBEM

décembre 2005

Remerciements

Tous nos remerciements vont d'abord aux stagiaires qui ont accepté de partager avec nous des éléments importants, et souvent douloureux, de leur vie. Sans leur confiance, rien n'aurait été possible.

Tous les formateurs et coordinateurs de la Chôm'hier ont participé, d'une manière ou d'une autre, à ce travail en nourrissant la réflexion de leurs expériences concrètes. Nous les remercions, ainsi que les centres de formation qui ont accepté que nous interviewions leurs stagiaires: l'asbl Boulot, Proforal et le Caf.

En faisant partie du Comité d'accompagnement, la FeBISP a également permis cette recherche qui, évidemment, n'aurait pas été possible sans le soutien financier de la COCOF et particulièrement de Madame DUPUIS, ministre en charge de la formation professionnelle, ainsi que de ses collaborateurs.

Recherche et rédaction: Claire Paulus

Interviews: Anne Docq et Luc Frémal

En guise d'introduction, quelques points à préciser...

1. Étude qualitative?

Il y a eu, et il y a encore actuellement en chantier, plusieurs études sur le public ISP. La plupart sont des études quantitatives dont l'objectif est surtout "organisationnel": assurer l'adéquation du dispositif ISP avec l'évolution du public, d'une part, et avec le marché de l'emploi, d'autre part.

Les (rares) études qualitatives qui ont été menées ont souvent le même objectif organisationnel. Celle du Collectif alpha¹, par exemple, s'appuie sur le vécu de stagiaires pour dénoncer l'inadéquation entre les spécificités des analphabètes et les parcours d'insertion mis en place.

Ces études servent donc surtout "en amont": organiser des modules adéquats (niveaux, durées et contenus² adaptés au public et au marché de l'emploi...).

Notre recherche s'est attachée à explorer un tout autre aspect du processus de formation: quelles adéquations entre les stagiaires, d'une part, et les méthodologies d'apprentissage d'autre part?

De nombreuses équipes³ de chercheurs se penchent sur la pédagogie, y compris sur les méthodes destinées à des adultes parlant une langue étrangère. Ces travaux théoriques sont des guides très utiles pour nourrir la réflexion et la pratique des centres de formation. Mais l'ambition du présent travail est différente: il s'agit de

¹ Dominic LAUTHE, Krisitine MOUTTEAU, Catherine STERCQ, *Récit de parcours d'insertion. De l'alphabétisation à la formation professionnelle, un parcours du combattant?*, Collectif Alpha, 2000.

² Pour ce dernier point, ces études insistent toutes sur le lien indispensable entre "social" et "professionnel" en ISP et recommandent donc que les programmes comprennent des informations sur la vie en Belgique.

³ Voir par exemple, les travaux du GRIFED, Groupe de recherche interdisciplinaire en formation des enseignants et en didactique, de l'Université Catholique de Louvain.

confronter les méthodes d'apprentissage "standard" couramment utilisées en ISP avec la réalité des stagiaires. Nous avons donc opté pour une approche qualitative qui donne la parole aux intéressés: stagiaires et formateurs. En effet, qui, mieux qu'eux, pourrait identifier les inadéquations éventuelles? Qui, mieux qu'eux, pourrait tenter de les expliquer, et, de là, proposer des aménagements pédagogiques?

Une étude qualitative implique d'aller du particulier au général: tirer, à partir d'un petit nombre de cas individuels, des hypothèses qui soient pertinentes pour le plus grand nombre... C'est, à première vue, bien moins "scientifique"⁴ que de belles statistiques mais c'est beaucoup plus "parlant"... et plus utile aux centres de formation: la pédagogie utilisée doit "fonctionner" avec chaque stagiaire en particulier, si différent qu'il soit des autres.

On reproche souvent aux études qualitatives d'être polluées par la subjectivité du chercheur... Bien qu'en sciences sociales, le chercheur fasse évidemment toujours partie de sa recherche (et que le nier soit un faux-semblant), quelques garde-fous sont quand même mis en place:

1) Il ne s'agit pas d'une étude d'un cas unique. Nous avons réalisé 12 entretiens.

2) Les stagiaires interrogés sont impliqués à différents niveaux du parcours ISP et dans plusieurs centres de formation. Cela assure une certaine diversification des points de vue.

3) Il ne s'agit pas de récits de vie (où une forte empathie entre intervieweur et interviewé est inévitable et même souhaitable) mais d'entretiens semi-dirigés. Une grille d'entretien a prévu les points à aborder... mais une place a toujours été laissée à l'émergence de thèmes non prévus au départ.

⁴ En schématisant fortement, l'idée est que chaque individu est un microcosme de la société: en "lisant" une personne, on "lit" une composante de la société. Les cas particuliers peuvent donc être "typifiés" dans le but de dégager des catégories générales intelligibles.

4) On a pris en compte, tant dans l'élaboration de la grille d'entretien que dans l'analyse, l'expérience pédagogique concrète de formateurs, dont certains ont donné cours pendant plusieurs années et accompagné plusieurs centaines de stagiaires.

2. Primo-arrivants?

Il n'existe pas de définition "officielle" du terme "primo-arrivant". Il semble que ce soit surtout l'enseignement primaire et secondaire qui utilise ce vocable à propos des classes d'accueil. D'autre part, les études statistiques du public ISP font, jusqu'à présent, l'impasse sur le temps de présence en Belgique des stagiaires.

Par tâtonnement, nous en sommes arrivé à considérer comme primo-arrivants les stagiaires présents en Belgique depuis maximum 3 ans.

Il faut également préciser que ce type de stagiaires est de plus en plus présent dans les centres de formation. À titre d'exemple, ils représentaient 60% de notre public au premier semestre 2005.

3. Origine géographique?

Le projet de base ne faisait pas allusion à cette caractéristique: les primo-arrivants étaient considérés comme un public homogène, quels que soient leur pays d'origine ou leur scolarisation antérieure.

À la réflexion et suite aux entretiens exploratoires, nous avons restreint notre public cible en interrogeant exclusivement des personnes originaires d'Afrique: Centrale, de l'Ouest et du Nord. Notons qu'il semble que les stagiaires africains deviennent au fil du temps de plus en plus nombreux, voire majoritaires, dans l'ISP bruxellois.

Les stagiaires d'Afrique Centrale sont, dans la plupart des cas, des Congolais ou des Rwandais. Ceux d'Afrique Occidentale sont le plus souvent des Peuls, venant soit de Guinée Conakry soit de Mauritanie. Les Maghrébins sont neuf fois sur dix originaires du Maroc.

On a donc exclu d'entrée de jeu les stagiaires originaires des pays d'Europe de l'Est qui, s'ils sont régulièrement présents dans les groupes de formation et répondent la plupart du temps à la définition de primo-arrivant en terme de temps de présence en Belgique, ne présentent en général pas de difficultés d'apprentissage autres que celles liées à l'acquisition d'une langue.

4. Niveau d'instruction?

Les stagiaires interrogés ont un faible niveau d'instruction: primaires ou, au maximum, quelques années de secondaires⁵. Pour des raisons pratiques, nous avons choisi des personnes qui s'exprimaient et comprenaient suffisamment le français pour assurer la communication.

Les deux stagiaires marocains font exception à cette règle puisqu'ils sont plus scolarisés que les autres interviewés. De plus, les difficultés d'apprentissage que présentaient ces personnes semblent avoir des racines "personnelles", non généralisables à l'ensemble des stagiaires maghrébins. Ces interviews seront donc peu utilisées dans l'analyse: nous n'en avons retiré que les éléments factuels portant sur l'organisation de l'enseignement au Maroc.

Ce parti pris d'une faible scolarisation est évidemment lié à notre objectif. Ce sont ces personnes qui présentent le plus souvent des difficultés d'apprentissage dans les modules de formation... Ce sont elles aussi qui, au fil du temps, forment de plus en plus la majorité des groupes d'apprentissage.

⁵ Ce ne sont pas les intitulés "formels" des études accomplies qui ont été pris en considération mais bien les niveaux de compétences estimés par les formateurs: on verra plus loin que diplômes et certificats sont loin d'avoir la même signification dans tous les pays.

5. Statut administratif?

Les stagiaires interviewés suivent la répartition habituelle des statuts des primo-arrivants en ISP: ils sont soit des candidats réfugiés politiques, soit des personnes venues par regroupement familial. Dans notre échantillon comme dans l'ensemble du public, la première situation concerne les stagiaires originaires d'Afrique Noire, tandis que la seconde est le fait des Maghrébins.

Le statut administratif des personnes a bien évidemment des conséquences sur leur source de revenus. Toutes les personnes interviewées sont aidées par un CPAS ou à charge de la personne qu'ils ont rejoint en Belgique.

6. Problèmes spécifiques?

Déterminée au départ de la recherche, l'expression "problèmes spécifiques" s'est rapidement révélée être un mauvais choix. On aurait gagné à parler de "difficultés" et de "différences".

Les "problèmes" en question sont en réalité des "difficultés" d'apprentissage ou d'insertion dans un groupe de formation. Ce sont souvent les formateurs qui qualifient de "problèmes" les difficultés rencontrées par certains stagiaires, probablement (souhaitons-le en tous cas) parce que le terme "problème" implique "solution", pédagogique, à trouver et à appliquer...

Tous les stagiaires interviewés présentent ou ont présenté, à des degrés divers, ce type de difficultés. C'est également le cas pour quasi tous les stagiaires primo-arrivants tels que définis plus haut (origine africaine et faible niveau de scolarisation).

Ces difficultés se remarquent concrètement dans des "différences" marquées dans les façons d'apprendre et/ou de se comporter dans un groupe de formation. Il y a, au départ, inadéquation entre la pédagogie utilisée par le formateur et les habitudes d'apprentissage du stagiaire. Il y a également inadéquation entre le savoir-être attendu dans un groupe de formation et le comportement du stagiaire.

Les formateurs estiment unanimement que ces "différences" sont des "freins", tant pour la formation que pour l'entrée sur le marché du travail.

Certaines réactions nous ont montré qu'en dehors de l'ISP, le mot "frein" pouvait prêter à confusion: les différences sont, bien entendu, un atout pour la personne, pour le groupe, voire pour la société en général... Il est bien sûr souhaitable que cette idée passe dans la réalité... mais c'est un rien utopique! Même si on peut le regretter, dans le cadre de l'ISP, ces différences sont bien des freins, des obstacles circonstanciels:

- au rythme d'apprentissage exigé par une remise à niveau brève;
- à l'entrée en formation qualifiante ou à l'engagement par un patron.

7. Différences culturelles?

En début de recherche, nous avons spontanément préjugé que ces différences étaient d'origine culturelle.

Les entretiens exploratoires nous ont montré notre erreur: toutes les difficultés rencontrées par les primo-arrivants (d'apprentissage comme d'insertion dans un groupe) ne sont certainement pas d'ordre culturel. On verra plus loin que bien d'autres éléments explicatifs doivent être pris en compte: système éducatif différent

et/ou déficient, problèmes économiques du pays d'origine... mais aussi situations administrative et sociale difficiles, ici, à l'arrivée en Belgique.

De plus, la définition de ce qui est "culturel" est toujours éminemment subjective... Les formateurs doivent sans cesse se poser des questions à ce sujet... tout en gardant à l'esprit que la finalité de l'ISP (et des stagiaires eux-mêmes!) est la mise au travail. Or, le monde du travail qualifiera, lui, de "culturelles" toutes les attitudes "autres", quelle que soit leur cause. Il suffira que la personne ne "colle" pas aux codes en vigueur ici et maintenant!

I. Les conditions de l'enquête

1. Les primo-arrivants interviewés

À cause de multiples difficultés pratiques, et bien que cela ne corresponde pas à l'ambition de départ, seuls trois interviews sur douze ont pu être menées avec des stagiaires étrangers à La CHÔM'HIER: deux suivaient des cours à PROFORAL et un à l'asbl BOULOT. Ce panel réduit comprend quand même trois filières de formation (alphabétisation, formation de base et formation par le travail).

En ce qui concerne les stagiaires de la Chôm'hier, tous étaient "anciens stagiaires" au moment des interviews. Il s'agissait d'un choix dicté par deux impératifs. Comme les chercheurs sont également formateurs, nous ne voulions pas mélanger relations formateur-stagiaire et enquêteur-enquêté: en clair, éviter les "réponses qui font plaisir au formateur". Nous espérions aussi que les stagiaires interviewés aient une distance minimum: qu'ils aient une vision d'ensemble de la formation qu'ils ont terminée chez nous et, éventuellement, qu'ils puissent comparer les pédagogies utilisées avec celles utilisées dans la ou les formations ultérieures.

Voici quelques caractéristiques sommaires des stagiaires interviewés:

| | âge | sexe | pays d'origine | niveau d'instruction "officiel" | niveau d'instruction "estimé" ⁶ |
|---------|-----|------|-----------------------|---------------------------------|--|
| Sabine | 30 | F | Angola/Congo Kinshasa | 4 primaires | 3 primaires |
| Adèle | 25 | F | Congo Kinshasa | 6 primaires | 3 primaires |
| Honoré | 32 | M | Congo Kinshasa | 5 secondaires | 3 secondaires |
| Lucie | 40 | F | Congo Kinshasa | 2 secondaires | 6 primaires |
| Paul | 26 | M | Congo Kinshasa | 4 secondaires | 3 secondaires |
| Suzanne | 30 | F | Congo Kinshasa | 2 secondaires | 6 primaires |
| Abba | 33 | M | Côte d'Ivoire | 2 secondaires | 6 primaires |
| Fatiha | 25 | F | Maroc | 4 secondaires | 3 secondaires |
| Mounir | 32 | M | Maroc | 6 secondaires | 6 secondaires |
| Afilou | 38 | M | Mauritanie | 3 primaires | 6 primaires ⁷ |
| Younès | 23 | M | Mauritanie | 3 primaires | néant |
| Etienne | 35 | M | Rwanda | 2 secondaires | 2 secondaires |

Et voici quelques éléments de leur histoire qui faciliteront la compréhension de leurs discours.

Sabine est une Kongo, cette ethnie à cheval sur la frontière entre le Congo et l'Angola. Née à Kinshasa, orpheline de mère à 7 ans, elle a été élevée par sa tante en Angola. Sa scolarité s'est donc faite en portugais. Elle est persuadée qu'elle aurait "réussi à l'école, sauf en math" si l'école n'avait pas fermé à cause de la guerre et si sa tante n'avait pas été tuée dans un attentat alors qu'elle vendait des légumes au marché. Rentrée à Kinshasa, la guerre l'y a rattrapée: ses frères ont disparu dans la tourmente.

Adèle est née à Kinshasa. Elle est l'aînée d'une famille de 6 enfants dont le père travaillait dans une banque. Si elle refuse de parler de sa situation personnelle au pays, elle est très prolixue sur l'éducation qu'elle a reçue. Elle fait clairement la

⁶ Rappelons qu'il s'agit de comparer le niveau d'études atteint dans le pays d'origine avec le niveau de connaissances standard atteint par un élève scolarisé en Belgique.

⁷ Cette personne a fortement progressé après sa sortie de l'école grâce à un auto-apprentissage.

différence entre deux sortes d'écoles primaires: les écoles catholiques où "il faut payer très cher" mais où on ne parle que le français, et les écoles de l'État qu'elle a fréquentées. Là, chaque classe était dédoublée (60 élèves avaient cours le matin et 60 autres l'après-midi) et, si les manuels sont en français, "on explique en lingala". Comme en première secondaire, "ça n'allait pas", elle a fait un an de couture.

Honoré est un Congolais conscient de sa chance: on parlait français à la maison, il a étudié à l'école des missionnaires, les devoirs et les leçons étaient très contrôlés par son père infirmier et sa mère institutrice. Il a travaillé au pays comme technicien frigoriste et envisageait de créer un atelier où il apprendrait son métier aux enfants des rues. Malheureusement, son employeur était "au service de la présidence"... Soupçonné d'avoir participé à un complot, il a dû fuir son pays. Il est sans nouvelle de ses deux frères, soldats disparus dans la guerre et il garde toute sa méfiance envers ses compatriotes installés ici: "on ne sait pas qui est qui".

Lucie n'est pas une "vraie" primo-arrivante: avant d'arriver en Belgique, elle a vécu 10 ans en Allemagne. Elle est installée ici avec son mari et ses 3 enfants. Les souvenirs de son enfance sont lents à remonter: son père chauffeur de taxi à Kinshasa, les classes seulement le matin ou l'après-midi, ses difficultés à lire et écrire le français... qui l'ont amenée à abandonner l'école secondaire pour un cours de couture...

Paul était un enfant "têtu" comme, explique-t-il, on dit au Congo d'un gamin qui refuse de comprendre qu'il faut obéir. Son père a travaillé en Angola puis en Hollande, laissant sa femme élever seule les 5 enfants. C'est finalement son oncle maternel qui l'a persuadé de retourner à l'école tenue par l'Armée du Salut, une "bonne école" où il a fini par obtenir son diplôme de mécanicien. Après la mort de sa mère, c'est lui qui a soutenu la famille en gagnant la confiance de sa patronne: une Chinoise propriétaire d'un commerce de chaussures.

Suzanne est une fille de militaire qui a fait déménager sa famille dans tout le Congo au gré de ses affectations. Marié deux fois, le père a eu 11 enfants. Veuve, la maman de Suzanne s'est remariée et a eu 2 enfants de plus. Suzanne, enceinte, a arrêté l'école à 15 ans. Sa fille et les trois enfants qui ont suivi vivent actuellement au Congo avec leur grand-mère, et Suzanne s'inquiète: ses enfants ne vont pas à l'école parce qu'il n'y a pas d'argent pour cela.

Abba est né dans le nord musulman de la Côte d'Ivoire. Il est l'aîné de 5 enfants. Sa mère cultivait le riz, aidée des enfants, car le père était souvent absent. Il faisait, à moto, la tournée des villages environnants pour acheter aux paysans leur récolte de noix de cola. Quand la cour de la maison était pleine de paniers de noix, un grossiste venait de la ville pour tout acheter.

Toute la famille parlait la langue locale, le dioula. L'arabe était réservé au Coran qu'on récitait sans vraiment comprendre la langue. Le français était la langue de l'école que le père souhaitait que ses enfants apprennent pour faire "autre chose"... sans qu'il y ait pourtant de projet précis.

Abba est très discret sur les circonstances qui l'ont amené à demander l'asile en Belgique. Mais il a une réflexion élaborée et souvent pertinente sur la situation de son pays et sur son intégration en Belgique.

Fatiha est née dans une famille polygame où le grand-père était le chef incontesté d'une grande maisonnée: le père de Fatiha, ses deux épouses et ses 5 petits-enfants. L'école était loin de son village du Rif marocain, l'hiver le trajet était pénible, elle était la seule fille de sa classe... mais Fatiha, encouragée par sa mère, voulait absolument étudier. On devine que c'est son handicap (la poliomyélite lui a laissé un bras atrophié) qui l'a poussée à persévérer dans ses études: pour elle, l'avenir ne pourrait pas ressembler à celui des autres filles de sa famille.

Mounir est un jeune Marocain dont le profil est fort différent de celui des autres interviewés. Il a terminé ses humanités et a été professeur d'arabe dans le secondaire. Son interview a pourtant été prise en compte car elle est intéressante

sur un point précis: il y décrit concrètement la pédagogie utilisée dans les écoles marocaines.

Afilou est un Peul mauritanien. Il a perdu son père à l'âge de 10 ans. La maman ne pouvait pas élever seule ses quatre enfants: elle a "donné" Afilou à Joseph, un mécanicien de son quartier. Apprenti dans ce garage, Afilou n'est plus jamais retourné à l'école mais a "tout appris" avec Joseph: à lire et à écrire, mais aussi la mécanique et la conduite de camion... C'est pour lui faire passer plus rapidement son permis de conduire que Joseph a menti sur l'âge de son protégé: Afilou a 3 ou 4 ans (il ne sait pas exactement) de moins que sur ses papiers d'identité. Il a travaillé une dizaine d'années comme chauffeur, transportant du carburant à travers le Sahara. Marié à sa cousine, il a eu 3 enfants avant de divorcer. Afilou raconte longuement les circonstances de son arrestation au pays (sur simple "soupçon" de collusion avec des opposants au régime en place), les tortures subies et son évasion "payée" par un oncle de sa femme. Ici, à Bruxelles, Afilou continue de se méfier: il n'a aucun contact avec sa famille de peur qu'à travers les coordonnées qu'il lui donnerait, on remonte jusqu'à lui.

Younès est né dans un tout petit village peul de Mauritanie. Sa famille vivait en autarcie grâce à un petit troupeau et à un champ de mil. À l'école, pas de cahiers, ni de livres... juste une ardoise et une craie. Pas de bancs non plus... juste un toit sous lequel se pressaient vingt enfants de tous âges. Younès voulait un avenir différent: à 13 ans, il est parti à la ville, mais Nouakchott l'a déçu... Après quelques années de petits boulots, il est revenu au village.

Étienne est le cinquième d'une famille de Tutsis rwandais comprenant 7 enfants. Ses parents étaient scolarisés et rêvaient de l'université pour leurs enfants. C'est la guerre qui a interrompu sa scolarité. Enfant soldat en Ouganda et en Tanzanie, il est rentré au Rwanda et y a trouvé toute sa famille massacrée.

2. La procédure utilisée

Les interviews ont été menées par deux enquêteurs différents; elles ont été enregistrées et dactylographiées. La plus courte a duré vingt minutes, la plus longue d'une heure trente.

Les anciens stagiaires de la Chôm'hier répondant aux caractéristiques prédéfinies ont été repérés dans les dossiers. On a systématiquement proposé l'interview à ceux qui ont pu être contactés par téléphone.

À ce stade, il y a eu deux refus d'entrée de jeu. Le premier a décliné la proposition à cause de l'angoisse provoquée par sa pénible situation administrative du moment (avis d'expulsion): il n'aurait pas supporté une interview qui risquait de lui rappeler celles de l'Office des Étrangers. Pour le deuxième, il s'agissait d'un problème familial urgent: accueil de ses enfants arrivant enfin en Belgique. Une troisième personne avait accepté mais n'est pas venue au rendez-vous: nous ne l'avons pas relancée afin de ne pas lui "forcer la main".

Tous les autres ex-stagiaires ont accepté avec enthousiasme, sans s'embarrasser d'une compréhension fine de la démarche. Il s'agissait clairement pour eux de "rendre service" à leurs anciens formateurs.

Avec ces anciens stagiaires, la confiance étant présente dès le départ, les interviews ont été très aisées à mener.

En ce qui concerne les stagiaires d'autres associations, la demande et son explication leur ont été transmises par leurs formateurs actuels: là aussi, la confiance formateurs-stagiaires a sans doute été déterminante dans l'acceptation des interviews.

Avec ces personnes, les interviews ont été un peu plus laborieuses à cause du manque de connaissance réciproque.

Le manque de connaissances de la langue n'a été un handicap que dans deux cas sur douze (cela concerne Etienne et Younès). A contrario, sept personnes

s'exprimaient assez facilement pour qu'il s'agisse de véritables morceaux de "récits", plutôt que de questions-réponses.

II. L'analyse

Un récit de vie, c'est la vraie vie... Comme dans la vie, tout se mélange dans le récit... Nous avons donc relu plusieurs fois les interviews dactylographiées pour dissocier les thèmes abordés. Ces relectures se sont faites en fonction de la grille d'entretien: les extraits portant sur un même thème ont été regroupés. Il y a eu également regroupement d'extraits portant sur des thèmes qui n'avaient pas été prévus. À l'intérieur de chaque thème, on a affiné le classement en créant des sous-thèmes⁸. C'est ce travail de tri qui sert de base à la présente analyse.

Très vite, il est apparu que les extraits les plus nombreux portaient sur les conditions de vie au pays. Ce *background* des primo-arrivants sera donc le premier point de notre analyse.

Chacun des thèmes ou sous-thèmes analysés sera exposé sous forme d'extraits d'interview. C'est une façon de mettre en avant la parole des intéressés mais aussi de rendre les choses vivantes pour le lecteur. Chaque fois que cela sera pertinent nous suggérerons des pistes pédagogiques: caractéristiques que le formateur doit garder à l'esprit, suggestions méthodologiques pour une meilleure adéquation entre la pédagogie et la réalité des stagiaires...

⁸ Ce procédé est aussi une façon de dépasser les biais de l'individuel... Il ne s'agit plus du vécu d'un stagiaire particulier mais de faits assez collectifs pour être abordés par plusieurs stagiaires.

1. LA VIE, C'EST PAS COMME ICI... LÀ-BAS, LES GENS SOUFFRENT...

Tous les interviewés le répètent à l'envi. Chez eux, c'était différent... Chez eux, la vie était difficile...

Il ne s'agit pas ici de décrire et d'expliquer les conditions de vie réelles (démographiques, économiques, scolaires...) des pays d'origine⁹... On fera ici seulement état de la façon dont les stagiaires ont vécu ces conditions ou, plutôt, de la façon dont ils les appréhendent aujourd'hui, avec la vie qu'ils mènent en Belgique comme point de comparaison.

A) COMMENT MAINTENANT, LES ENFANTS VONT VIVRE?

Tous nos interviewés ne sont pas issus de familles très pauvres... du moins selon les standards en vigueur dans leur pays. Mais tous font état de difficultés économiques et sociales graves qui ont marqué leur enfance et leur jeunesse et ont handicapé leur scolarité.

- Les parents ne sont pas punis parce que l'enfant ne va pas à l'école?

Non, non. Les parents n'ont pas d'argent.

- Et donc on comprend qu'ils n'ont pas d'argent?

Ben oui parce que là-bas, on travaille, tu vas même faire trois mois, quatre mois, on ne paie pas les parts. Donc comment maintenant, les enfants vont vivre? Il faut que la maman travaille! (...) Le papa va aller au travail, le premier jusque le trente. Le trente, là où on paie, et bien on ne paie pas!

- Y a pas d'argent?

⁹ On donnera néanmoins, chaque fois que ce sera possible, quelques éléments statistiques publiés par l'UNICEF (www.unicef.org) ou l'UNESCO (portal.unesco.org) à propos des pays d'origine de nos interviewés. On ajoutera les chiffres belges... histoire de prendre conscience du fait que les primo-arrivants "changent de monde" en arrivant en Belgique!

Non, il n'y a pas d'argent. Tu vas faire même deux mois, trois mois, on ne paie pas. Mais à l'école, là-bas, si on demande de l'argent, comment tu vas donner?

- *Et comment on fait quand on n'a pas le salaire alors?*

Pour manger ça devient difficile, il faut que la maman, il va faire une commerce, ne fut-ce que [pour que] les enfants mangent.

- *Ta maman, elle faisait du commerce?*

Oui, oui.

- *Elle faisait quoi comme commerce?*

Maman, il vendre les choses au marché.

- *D'accord, elle a acheté quelque part, elle achetait en gros et puis elle revendait?*

Oui, oui. Les gens souffrent. [...] Oui, oui. Il y a d'autres enfants, il est très intelligent, il a besoin d'étudier mais il n'a pas d'argent. Comment il va étudier? Il va rester dans la maison. Il y a d'autres enfants, il a étudié, il a fini. Mais, pour trouver du travail, il n'a pas de travail. Il va rester avec les femmes, là, à la maison. Maintenant, tu vas [te] débrouiller pour faire la commerce. Il y a beaucoup de distance là-bas, mais on ne travaille pas. Il commence maintenant à voyager parce qu'il y a pas de travail.

Adèle, 25 ans, Congolaise

- *Est-ce que vous aviez des uniformes?*

À l'école, oui. On portait des uniformes [...] Oui, mais c'est pas toute la famille... À l'école, on est obligé [de porter] des uniformes, mais si tu n'as pas de sous pour acheter ça, ça ne va pas.

- *Donc on disait: certains vont continuer à l'école et d'autres pas...*

Non... Pour les uniformes?

- *On essayait de mettre tout le monde à l'école?*

Oui, oui, on essayait de mettre tout le monde. Mais si tu n'as pas les uniformes... Les uniformes, c'était obligé... Mais si tu n'as pas...

- *Et qu'est-ce qu'il fallait encore?*

Il fallait des cahiers, des bics, des crayons et tout ça.

- *Et l'école ne donnait pas ça?*

Non, non, ça non! On ne donne pas, c'est toi-même et ta famille qui doit se débrouiller. On donne pas ça.

Suzanne, 30 ans, Congolaise

Pour moi, je me souviens que la communauté... Les parents... Peut-être ça arrive que dans une famille, peut-être l'enfant il n'y a pas de moyens pour aller à l'école, peut-être que son voisin qui a un peu de capacité¹⁰, il peut donner peut-être le cahier, les livres...

- *Donc il y a quand même une entraide?*

Oui, ça va aussi. Le voisin fait quelque chose, même à manger! Il te donne...

- *On peut dire qu'il y a une plus grande entraide que ici en Europe?*

Oui. Mais... Par rapport à avant, c'était bien... Par rapport à maintenant, c'est plus que difficile, parce que il n'y a pas l'argent maintenant, dans notre pays, il n'y a pas...

Lucie, Congolaise, 40 ans

Ces problèmes économiques sont une réalité dont nous, formateurs occidentaux, devons absolument mesurer l'ampleur si nous voulons comprendre le contexte dans lequel nos stagiaires ont grandi.

| | revenus annuels par habitant (en dollars US) | % de la population vivant avec moins de 1 dollar US par jour | place dans le classement IDH (indice de développement humain) |
|----------------|--|--|---|
| Côte d'Ivoire | 660 | 16% | 156ème |
| Guinée-Conakry | 430 | inconnu | 159ème |
| Maroc | 1.320 | 2% | 123ème |
| Mauritanie | 430 | 26% | 152ème |
| R. D. Congo | 100 | inconnu | 155ème |
| Rwanda | 220 | 36% | 162ème |
| Belgique | 25.820 | inconnu | 4ème |

¹⁰ Dans le français du Congo, "avoir de la capacité ou des capacités" signifie "avoir des moyens financiers".

B) QUAND VOUS ÊTES DANS L'ÉCOLE COMME ÇA, IL Y A DES GENS QUI TIRENT...

Circonstance quasi-générale pour les primo-arrivants candidats réfugiés politiques, la guerre et les persécutions s'ajoutent aux difficultés économiques.

Oui, l'autre [ethnie] qui était au pouvoir. Pour rentrer dans le secondaire, tu pouvais pas si tu étais pas... à cause du pouvoir... Alors moi je rentre dans l'armée, je rentre dans l'armée.

- *Tu étais en Ouganda?*

Oui, mais j'étais un enfant.

- *Tu avais quel âge à ce moment-là?*

J'avais 13 ans. J'ai quitté la famille.

- *C'est toi qui voulais ça? Pas tes parents?*

Non, j'ai pas dit à mon père ou à ma mère. C'est mon secret.

- *Avec d'autres enfants du village?*

Oui, cinq, sept, peut-être. On est parti dans la forêt. On a tourné en Tanzanie, jusque en Ouganda, là le Front qui est là, et puis il y a eu la guerre. Toute la famille, et mon père, et ma sœur. J'ai rentré à la maison et j'ai vu les cadavres, tous les cadavres, couper la tête...

Etienne, 35 ans, Rwandais

- *Quand est-ce que tu as arrêté l'école?*

Moi, je peux dire ça en portugais, mais en français je sais pas... Première, deuxième et puis troisième... et puis en quatrième...

- *Tu avais quel âge quand tu étais en quatrième?*

Je crois 12 ans ou 13 ans, comme ça...

- *Tu as arrêté parce que toi tu voulais?*

Non, c'est la guerre! Quand vous êtes dans l'école comme ça, il y a des gens qui tirent et tout ça...

- *Et tu es restée à la maison alors?*

Oui, je suis restée à la maison.

- *Et c'était pareil pour tous les enfants?*

Oui.

- *Est-ce que tu as continué à lire des choses, des magazines...?*

Non!

- *C'est comme si tu avais oublié?*

Oui, tout à fait.

Sabine, 30 ans, Angolaise/Congolaise

c) LES PARENTS D'ÉLÈVES À 5 TÊTES, ILS POUVAIENT PAS...

Les difficultés économiques sont aggravées par la grande taille des familles. Tous les stagiaires interrogés avaient au moins quatre frères et sœurs.

- Est-ce que tous les enfants du village allaient à l'école?

Non, non. Parce que ça coûte cher.

-Donc c'était entièrement payant?

Oui, c'est cher... et nous avons des uniformes... ah, oui, obligés, pas comme ici... Donc les parents d'élèves à 5 têtes [c'est-à-dire les parents qui ont 5 enfants à scolariser]...

-Tu veux dire 5 enfants?

Oui..., ils pouvaient pas.

-On inscrivait le grand?

Oui, le grand et puis voilà... et pas les filles!

- Donc tes sœurs n'ont pas été à l'école?

Non, non.

Abba, Ivoirien, 33 ans

Les familles nombreuses sont la règle dans les pays d'origine des stagiaires primo-arrivants.

| | nombre d'enfants par femme |
|----------------|----------------------------|
| Côte d'Ivoire | 4,7 |
| Guinée-Conakry | 5,8 |
| Maroc | 2,7 |
| Mauritanie | 5,8 |
| R. D. Congo | 6,7 |
| Rwanda | 5,7 |
| Belgique | 1,7 |

Trois stagiaires évoquent les difficultés sociales et économiques dues au décès prématuré d'un père ou d'une mère. Deux stagiaires soulignent l'injustice de ces morts: si cela s'était passé en Belgique, on aurait pu soigner les parents.

- *Et ton papa, il est décédé à quel âge?*

Il faut que je réfléchisse... Il est mort en, si je me souviens encore... en 92.

- *Avant que tu viennes vivre en Europe?*

Oui, il était très jeune...

- *Il avait une maladie?*

Oui, une maladie, une simple maladie... C'est bizarre... à cause du manquement de soins... Oui, il n'a pas bien été suivi et il est mort...

- *C'est dur...*

Ah, oui, dur...

- *Surtout quand on sait qu'il aurait pu être soigné...*

Oui, c'est ça qui manque chez nous. Ça pose des problèmes à cause des manquements... d'argent... Il faut avoir beaucoup d'argent pour les soins. Les soins médicaux, on paie. C'est pas comme ici, hein. Il y a de bons docteurs, de bons infirmiers. Mais la manière de travailler... Comme on paie pas les gens, c'est différent.

Lucie, Congolaise, 40 ans

Les décès prématurés sont la règle dans les pays d'origine des stagiaires primo-arrivants.

| | Espérance de vie |
|----------------|------------------|
| Côte d'Ivoire | 41 ans |
| Guinée-Conakry | 49 ans |
| Maroc | 69 ans |
| Mauritanie | 59 ans |
| R. D. Congo | 42 ans |
| Rwanda | 39 ans |
| Belgique | 79 ans |

Suite à ces décès, les enfants vivent souvent des remariages et des regroupements familiaux qui augmentent encore le nombre de bouches à nourrir et les difficultés de scolarisation.

- *Explique-moi un peu ta famille...*

Oui, j'ai des frères... et des demi-frères aussi.

- *Explique-moi un peu ça. Le premier...*

Le premier? Le premier de la première maman?

- *Oui, la première.*

Elle a eu des garçons, deux garçons... trois garçons et deux filles.

- *Et puis ton papa s'est remarié?*

Oui, avec ma mère. Alors, on est à... à... on est à 6.

- *Donc en tout, ça fait 11?*

Oui, c'était dur... Pour mon papa, on est à 4 et deux demi-frères aussi après...

- *Encore après toi?*

Oui, mon père est mort. Quand mon père est décédé, ma mère elle s'est remariée encore.

Suzanne, 30 ans, Congolaise

D) MA MÈRE N'A PAS ÉTÉ À L'ÉCOLE...

En proie à de multiples difficultés, les parents ne sont pas en mesure d'aider ou d'encourager leurs enfants dans leur scolarité. Le plus souvent, ils n'en ont pas non plus les compétences.

- *Quand tu rentrais de l'école, est-ce que ton père était déjà là? Est-ce qu'on vous aidait pour les devoirs?*

Non, personne. Non, les devoirs à la maison, non... parce que ma mère n'a pas été à l'école, non, ma mère n'a pas été à l'école...

- *Mais est-ce qu'elle vous obligeait à faire vos devoirs?*

Non, non... Elle nous disait seulement: "allez étudier, allez étudier...". Et mon père, il avait toujours du travail, il rentrait tard... S'il vient le soir, il va nous demander seulement... Si il vient, peut-être on était endormis... Il nous réveille: "est-ce que vous avez bien mangé?", "vous avez mangé?" Ou bien: "vous n'avez pas mangé?", "vous avez fait vos devoirs?", "montrez-moi vos cahiers...". Et c'est tout...

- *Il le faisait?*

Oui, il le faisait mais, il n'avait pas le temps... Et commencer à...

Suzanne, 30 ans, Congolaise

Ayant étudié dans de telles conditions, on peut considérer que nos stagiaires sont des privilégiés, eux qui ont suivi au moins quelques années d'école primaire...

- *Donc il n'y avait pas beaucoup d'enfants du village qui allaient à l'école?*
Non, les garçons, y avait des garçons qui vont à l'école mais les filles, non.

- *Les filles très peu?*

Très peu. En quatrième année primaire j'étais la seule dans ma classe, [comme] fille. Y avait que des garçons. Alors à ce moment-là, je voulais pas continuer parce que j'étais avec des garçons. Après ma maman et mon grand-père me disaient: "non, tu dois continuer". Après j'ai continué et j'ai rencontré une fille qui était quitté l'école j'ai dit: "fais-moi plaisir et tu viens avec moi" et tout ça. Elle voulait plus venir à l'école. Après moi je l'ai rencontrée comme ça. J'ai dit: "fais-moi plaisir, viens avec moi, moi je peux pas sortir et tout ça". Alors elle était venue.

Fatiha, 25 ans, Marocaine

Les statistiques donnent une idée chiffrée de ce privilège: pouvoir aller à l'école.

| | adultes alphabétisés | | enfants à l'école primaire | | enfants à l'école secondaire | |
|----------------|----------------------|--------|----------------------------|--------|------------------------------|--------|
| | hommes | femmes | garçons | filles | garçons | filles |
| Côte d'Ivoire | 60% | 37% | 72% | 53% | 30% | 16% |
| Guinée-Conakry | 55% | 27% | 57% | 51% | 20% | 7% |
| Maroc | 62% | 36% | 67% | 50% | 45% | 36% |
| Mauritanie | 51% | 30% | 46% | 42% | 25% | 19% |
| R. D. Congo | 73% | 50% | 55% | 48% | 24% | 13% |
| Rwanda | 74% | 60% | 75% | 75% | 15% | 14% |

2. À DEUX SUR UN PETIT BANC COMME ÇA, TOUT SERRÉS!

Outre les difficultés financières qu'elle pose aux parents, l'école dans les pays d'origine n'apporte pas, dans la majorité des cas, les conditions matérielles pour une bonne scolarisation des enfants.

A) ON ÉTAIT ASSIS PAR TERRE...

Les classes fréquentées par les primo-arrivants n'ont pas toujours le mobilier scolaire considéré ici comme "normal": bancs, tableau... Dans certains cas, la classe se fait en plein air... Quand l'école existe, elle peut être très loin de la maison familiale.

- *Y a pas de moyens? Tu veux dire y a pas d'argent?*

Non, non, y a pas de matériel et tout ça, ça manquait donc... Pas d'école... C'est juste... comment dire... On a fabriqué juste pour...

[Il dessine dans l'air une sorte de hangar]

- *Donc c'était une école faite avec des... Y avait pas de murs?*

Oui, c'est ça...

- *Un toit seulement?*

Oui, oui...

[...]

- *Est-ce que vous aviez des bancs?*

Non, les bancs aussi, c'est... On était assis par terre, oui, oui...

- *Est-ce qu'il y avait un tableau?*

Oui, il y avait un tableau, juste qu'on a fait... de bois-là...

[...]

- *C'est toi qui as été le plus longtemps ou c'est ton frère?*

Non, c'est mon frère... La même chose...

- *Il y a personne qui a continué?*

Non pas continuer jusqu'à... non...

- *C'est parce qu'il n'y avait pas de moyens ou parce que tu n'avais pas envie?*

Non, c'est... Les moyens aussi... partir là-bas, donc... c'est un peu difficile, parce qu'il y a pas de... Il faut aller à l'autre ville, à l'autre village pour apprendre...

- *Donc dans le village il y avait plus pour continuer?*

Oui... De l'autre côté, oui...

- *Combien de kilomètres?*

15 ou 60 comme ça... assez loin...

- *OK Il aurait fallu que tu ailles habiter là-bas?*

Oui, rester là-bas et apprendre, c'est difficile hein...

- *Est-ce que tu avais envie? Ou bien tu t'en fichais?*

Oui, j'avais envie oui...

Younès, 23 ans, Mauritanien

Oui je suis triste, oui, parce que je dis, c'était vraiment difficile et loin, et tout. Beaucoup de brouillard et neige et tout ça. Moi je vais quand même à l'école. J'avais envie de continuer quoi. Et après, j'ai pas continué, alors ça me rend..., ça me fait mal...

- *Tu t'en es voulue?*

Oui, c'est ça. Alors, euh..., je sais pas... parce que... je sais pas ce que je vais dire là... Mais c'était vraiment difficile, difficile, les cours, là. Surtout pour moi, parce que j'étais toute seule et tout ça. Et le froid le matin. Quand je vais, c'était encore noir, je sais pas comment on dit ça... le brouillard. On ne sait pas marcher, moi je vais quand même à l'école...

- *Tu faisais beaucoup de kilomètres?*

Oui, une demi-heure à pied, mais quand je vais, parce qu'on descendait... En montant on met plus...

Fatiha, 25 ans, Marocaine

B) LE PROFESSEUR, IL FAISAIT PASSER SON LIVRE

Les écoliers ne possèdent pas le matériel de base de l'apprentissage: manuels, cahiers, crayons...

- *Vous n'aviez pas de livres?*

Non, livres, non.

- *Qu'est-ce que vous aviez pour écrire?*

Juste ardoise, c'est tout, avec une craie...

Younès, 23 ans, Mauritanien

- *Est-ce qu'il y avait des livres?*

Des livres? Comme je vois ici, des livres, les enfants avec des livres... non!

- *Oui, mais des livres d'école?*

Des livres à l'école... pour les maîtres ou bien pour les professeurs. Pour apprendre à lire, les professeurs avaient des livres, oui...

- *Seulement les professeurs? Et pas les enfants?*

Non... non... Le professeur, il faisait passer son livre. Tu commences à lire et après, il prend ça.

Suzanne, 30 ans, Congolaise

- *Est-ce que vous aviez des cahiers?*

Non! C'était des ardoises... Des fois on effaçait avec la chemise.

- *Est-ce que tu savais ce que c'était qu'une latte?*

Les règles? Oui, on avait des règles... Je me rappelle: on avait des petits bois... C'est pas tout le monde qui avait des règles, hein...

- *Ça coûtait cher?*

Non, il y en avait plus, presque... C'est pas cher... mais on en trouvait pas! C'était ceux qui ont des parents au Sénégal, ils t'envoient... Parce que tu peux trouver une classe, il y en a que deux qui ont... Parce que là-bas, une classe, tu peux compter 100 personnes, oui 115 ou 110 comme ça... et deux qui avaient une règle. Tout le monde se passait ça. Ou bien le compas... ou bien le rectangle, tout ça... Il y avait pas assez de matériel.

Afilou, 38 ans, Mauritanien

c) L'ÉCOLE PUBLIQUE, CINQUANTE ÉLÈVES...

Les professeurs manquent, les locaux aussi. Dans les écoles "officielles", les classes sont surchargées malgré un système de rotation matinée/après-midi (deux groupes successifs d'enfants par professeur et par local).

- *Dans l'école publique les classes sont pleines?*

Oui, c'est ça. Parce que, l'école publique, cinquante élèves.

- *Cinquante élèves par classe?*

Par classe c'est ça. Mais école privée, vingt, vingt-deux, vingt-trois.. Vingt-deux et cinquante c'est énorme. Cinquante, tous les gens ne comprend pas parce que c'est beaucoup de bruit, beaucoup de bêtises par exemple. Difficile [pour] le professeur d'adapter toute la classe. Mais l'école privée, un peu des élèves.

Mounir, 32 ans, Marocain

- *À quelle heure du matin?*

Parfois, il y a deux groupes. Parce que les enfants qui commencent le matin [restent] jusqu'à midi. Et puis le groupe qui commence à midi [reste] jusqu'au soir.

Lucie, 40 ans, Congolaise

- *Et c'était quel genre d'école?*

Armée du Salut!

[...]

- *Et combien d'enfants dans la classe?*

Normalement... Quarante...

- *Tant que ça... Même à l'école de l'Armée du Salut...*

Oui, quarante, cinquante comme ça...

Paul, 26 ans, Congolais

- *Combien d'élèves il y avait dans ta classe à peu près?*

Beaucoup... encore plus... beaucoup... Je sais pas... en tout cas, je me souviens pas, mais il y avait deux personnes sur un petit banc comme ça, tout serrés...

- *L'instituteur ne savait pas s'occuper de chacun alors?*

Non! non...

Suzanne, 30 ans, Congolaise

D) LES PROFESSEURS DEMANDENT BEAUCOUP D'ARGENT

Les professeurs, très souvent mal formés, sont mal payés... avec retard, ou pas du tout. C'est alors l'argent des parents, voire même le travail des enfants, qui compensent la faillite de l'État...

Et puis à l'époque de nous, souvent, les professeurs demandent beaucoup d'argent. Il faut amener, par exemple, l'argent à l'école. Si tu amènes pas... les punitions! Il faut apporter, si tu fais les... comment est-ce qu'on dit les trucs là... À l'époque-là, on prend des... feuilles de palmes, je crois, tu utilises ça à la maison, comme brosse pour balayer la maison... Alors il faut apporter au professeur... ou des trucs à manger...

- Ou bien il fallait payer le professeur, avec de l'argent ou avec un balai ou apporter à manger, c'est la punition ça... Et il punissait beaucoup d'enfants comme ça?

Oui, beaucoup, beaucoup...

- Tous les jours?

Presque tous les jours...

Lucie, 40 ans, Congolaise

Bon, on partait chez lui pour travailler.

- Chez lui? À sa maison?

Oui, nettoyer...

- Nettoyer sa maison?

Nettoyer la maison. Puis, s'il a des habits, pour laver avec sa femme. Faire les travaux que sa femme faisait.

- Et ça c'est quand vous étiez punis?

Non, ça c'est tour à tour...

Afilou, 38 ans, Mauritanien

Quelques éléments, extraits d'une étude de l'UNESCO, donnent une idée de l'état de délabrement de l'enseignement dans les pays d'origine des primo-arrivants.

| | nombre moyen d'élèves du primaire par enseignant | % des dépenses de l'État central consacré à l'éducation¹¹ | % des dépenses de l'État central consacré à la défense |
|---------------|---|---|---|
| Côte d'Ivoire | 88 | 21% | 4% |
| Guinée | inconnu | 11% | 29% |
| Maroc | inconnu | 18% | 13% |
| Mauritanie | 30 | 23% | inconnu |
| R. D. Congo | 92 | 0% | 18% |
| Rwanda | inconnu | 26% | inconnu |
| Belgique | 15 | 12% | 3% |

¹¹ Ces chiffres doivent évidemment être mis en relation avec le pourcentage d'enfants en âge de scolarité: il est de 15% en Belgique et tourne autour de 33% dans les pays d'origine des primo-arrivants....

Quelques pistes pédagogiques

Les conditions socio-économiques, familiales et scolaires de l'enfance entraînent certains comportements à l'âge adulte. Savoir ce qu'ont vécu les primo-arrivants peut aider le formateur à comprendre certains comportements "différents" et à trouver des solutions pédagogiques aux problèmes d'apprentissage qu'ils impliquent. Voici quelques points qui, à notre avis, doivent attirer l'attention des formateurs

■ Étudier est loin d'être une chose "naturelle" pour les stagiaires primo-arrivants

C'est seulement dans les pays riches qu'il va de soi que les enfants aillent à l'école.

Nos stagiaires primo-arrivants ont grandi avec une conviction très différente: "étudier, ce n'est pas pour tout le monde"... Pour eux, étudier est l'affaire des enfants des gens qui ont les moyens financiers (les fameuses "capacités" congolaises¹²)... et ils ne les ont pas plus ici en Belgique que leurs parents ne les avaient au pays!

Il y a donc un important travail d'information à faire sur l'organisation de l'enseignement en Belgique, tant pour les jeunes que pour les adultes (réseaux, coûts, filières¹³)...

¹² Le sens particulier de "capacités" n'est qu'un exemple, parmi des dizaines d'autres, des incompréhensions qui compliquent l'apprentissage des primo-arrivants: "Pour ce métier, tu dois avoir les capacités...", "Tu ne travailles pas assez, tu as pourtant les capacités" disent les formateurs... à des stagiaires qui trouvent que, vraiment, on se trompe sur l'état de leur porte-monnaie!

¹³ Également sur la valeur des diplômes et des certificats... mais nous verrons ce point en détails plus loin dans l'analyse.

Mais c'est l'apprentissage lui-même, sa nature, ses processus et ses objectifs, tels qu'ils existent en Belgique, qui doivent être explicités aux stagiaires primo-arrivants.

Les formations en Belgique, tant celles proposées aux adultes que l'école obligatoire pour les jeunes, visent l'acquisition des éléments de base nécessaires à la vie quotidienne et à l'exercice d'un métier. En bref, se former, ici, est indispensable pour tenir un rôle (dans la vie sociale et dans la vie professionnelle). Mais, en retour, études et formations n'offrent pas automatiquement un statut social supérieur¹⁴, puisque les connaissances de base sont le lot de la grande majorité des personnes.

Cette réalité, presque totalement étrangère à leur expérience, n'est pas perçue d'emblée par les primo-arrivants.

Pour presque tous, étudier est synonyme d'apprentissages théoriques, forcément sanctionnés par un diplôme et donnant automatiquement accès à un statut social élevé. Ce statut social est pour eux un objectif en soi et il n'implique pas nécessairement un rôle à tenir en échange.

En effet les apprentissages théoriques dont ils ont l'expérience sont presque complètement étrangers à la vie quotidienne et tout à fait incongrus pour la pratique d'un métier "ordinaire".

Aux yeux des primo-arrivants, étudier est donc essentiellement un moyen de promotion sociale, le plus souvent réservé aux enfants de ceux qui ont déjà une certaine position dans la société. Pour tous ceux qui ne peuvent ou ne veulent pas grimper l'échelle sociale, les études sont inutiles.

Ces préjugés impliquent des attitudes qui sont des freins à l'apprentissage:

¹⁴ Sauf pour certaines études universitaires et encore n'est-ce le cas que pour certaines formations bien spécifiques et menant à des professions libérales.

- *Certains primo-arrivants sont pris d'angoisse: cela n'est pas "pour eux", c'est impossible qu'ils y arrivent...*

- *Pour d'autres, étudier est déjà un tel privilège que le fait suffit en lui-même: le statut d'étudiant est une finalité en soi qui n'implique pas d'étudier... Être au cours est suffisant.*

- *D'autres encore n'intègrent que du bout des lèvres l'idée qu'en Belgique, étudier est nécessaire pour exercer une profession quelconque. Ils gardent inconsciemment la conviction qu'étudier est seulement la voie vers un changement de statut social auquel ils devinent qu'ils n'auront de toute façon pas accès...*

- *Presque tous passent par une période de doute, voire de déception, tant par rapport aux programmes de cours que par rapport aux méthodes d'apprentissage.*

Les savoirs qu'on se propose de leur enseigner ne sont pas assez "théoriques", et donc manquent, à leurs yeux, du "sérieux" qu'ils identifient à l'école.

Les pédagogies les plus couramment utilisées sont inductives. Cet appui sur leur vécu, cet appel à leur participation personnelle n'est pas non plus très "sérieuse" à leurs yeux.

Les formateurs doivent tenir compte de cette réticence: laisser un temps d'acclimatation et surtout expliquer et réexpliquer le pourquoi du contenu des cours et des méthodes utilisées.

■ Les "supports matériels" utilisés en ISP ne sont pas toujours "connus"

Les primo-arrivants viennent d'un monde très démunis: les écoles manquent du matériel le plus élémentaire, ils n'ont souvent jamais possédé de livres... et au grand jamais ils n'ont dû gérer des documents et tenir en ordre une farde de cours.

Les formateurs doivent être attentifs à guider ces "petits" apprentissages, fondements de bien d'autres.

- *On imagine que tout le monde connaît le mode d'emploi d'un agenda, d'une règle ou d'une gomme... Ce n'est pas toujours le cas pour les primo-arrivants.*
- *Les codes de l'écrit sont rarement connus des primo-arrivants. Cette méconnaissance nuit à la compréhension et à l'utilisation des documents qu'on leur soumet. Ils ne perçoivent pas d'emblée l'usage de la mise en page, des marges, des paragraphes, des titres et sous-titres. La numérotation (pages, chapitres) est presque inconnue. Ils n'ont jamais vu de présentations graphiques de données (schémas, tableaux, diagrammes...).*
- *Lacune plus importante encore quand on sait que toutes les entrées en formation se font sur base de tests: ils ne connaissent pas les "manières de faire" quand il s'agit de répondre à un questionnaire: "blancs" à remplir, cases à cocher...*
- *Très nombreux sont les primo-arrivants qui ne se sont jamais servi d'un manuel, d'un atlas, d'un dictionnaire. L'usage des tables de matières et des index est rarement connu.*

• *La farde de cours, son utilité, son rangement... est un enjeu très important dans les formations. L'utilisation de cette "mémoire de l'apprentissage" peut être totalement inconnue des stagiaires primo-arrivants. Deux points surtout sont à expliciter:*

- *La séparation entre les matières et les sous-matières met en jeu un système de tri dont la logique n'est pas du tout évidente pour les primo-arrivants.*

- *Les systèmes de succession (chronologie ou numérotation de pages) est souvent un défi difficile à relever pour le stagiaire primo-arrivant¹⁵.*

• *Les apprentissages de l'écrit (mais aussi ceux de l'informatique) exigent une latéralisation très "européenne" (devant/derrière, droite/gauche) qui n'est pas habituelle à beaucoup de stagiaires primo-arrivants.*

¹⁵ Les stagiaires venant de pays de culture "arabe" (linguistiquement ou religieusement parlant) ont l'habitude d'une chronologie inversée: le 2 avant le 1, le récent avant l'ancien, etc...

3. PAR CŒUR. TOUTE LA CLASSE ENSEMBLE, COMME UN CHANT...

Les méthodes pédagogiques qu'ont vécues les stagiaires primo-arrivants ressemblent à celles de nos grands-parents, avec une circonstance aggravante: le très grand nombre d'enfants par classe.

- *Donc c'est pas souvent que chacun était interrogé alors?*

Non... Voilà pourquoi je dis que c'était ensemble, comme un chant. Y en a, on les interrogeait pas... il y en a tellement d'élèves que l'instituteur ou l'institutrice, elle est obligée de faire comme un chant, comme une chorale...

- *Donc, il y avait que ceux qui voulait étudier qui étudiaient...*

Ah oui... les autres, arrivés à la maison, ils jetaient le cartable, c'est fini...

Abba, 33 ans, Ivoirien

A) DES TEXTES, IL FAUT ÉTUDIER PAR CŒUR, ET PUIS TU DOIS RÉCITER, VOILÀ!

La méthode utilisée par les enseignants est entièrement ex cathedra. Le seul mode d'évaluation est la récitation, le plus souvent collective. Les exercices d'application sont très rarement utilisés et les liens entre les matières sont totalement absents.

- *Les dictées, tu avais déjà fait?*

Oui.

- *Et des exercices comme mettre un texte au pluriel?*

Non, ça, jamais! Non, jamais...

- *Et tu n'avais pas des livres d'exercices?*

Non, non...

- *Donc c'était juste des textes?*

Voilà, des textes, il faut étudier par cœur, et puis tu dois réciter, voilà.

Abba, Ivoirien, 33 ans

Parce qu'à l'école on chantait, on écrivait très rarement. A, B, C, D...
Tu peux faire des lettres... pendant tout le mois, c'est ça seulement
les lettres, pour chanter ou réciter...

- *Et qu'est-ce qu'on récitait?*

Ah on récitait... On nous donnait beaucoup de récitations: "Le coq
chantait, le jour paraît...".

Afilou, 38 ans, Mauritanien

B) SI ON NE COMPREND PAS, VOUS RESTEZ LÀ, VOUS DITES RIEN, VOUS ATTENDEZ TOUJOURS...

On n'interrompt pas le professeur, on reste avec ses interrogations.

- *Est-ce qu'il y a des exercices ou des façons de donner cours [ici en
Belgique] qui t'ont étonné?*

Bon, ce qui m'a étonné un peu, c'est que j'ai remarqué qu'ici, on
peut t'enseigner, on te montre quelque chose une fois... Mais la
façon que vous expliquez, une seule fois, tu peux retenir quelque
chose dedans. Par rapport là-bas, où on peut t'enseigner quelque
chose pendant un mois... Vous êtes sur ça, on reste dessus... mais
finalement tu n'as rien compris, tu peux rien expliquer à quelqu'un.

- *Pourquoi?*

La différence, c'est la façon d'expliquer les choses, d'enseigner.
Parce que là-bas, les enseignants d'abord, ils s'en fichent. Ils te
disent: "voilà, si tu n'as pas compris c'est ton problème, mais moi je
suis pas là pour toi". Il s'en fout: "moi je suis payé, si tu veux, tu
viens, ou bien tu laisses tomber". C'est pas souvent que tu as le
courage de faire comme ça [il lève le doigt]: "moi, je n'ai pas
compris telle partie". Il dit: "et vous, vous avez compris, donc ça
va... tant pis pour toi". C'est pas normal comme ça.

Afilou, 38 ans, Mauritanien

En Afrique, les stagiaires écoutent beaucoup les professeurs. Et
surtout, il y a comme une mentalité... c'est très différent d'ici en
Europe. Souvent, nous, on écoute très bien le professeur. Si on a
besoin d'explications, ou bien de demander une question, on a un
peu de difficultés. Parce que, chez nous, on laisse toujours le
professeur parler et après on pose peut-être des questions. Mais si

on ne comprend pas, vous restez là, vous dites rien, vous attendez toujours... Mais ici, j'ai rendu compte que les professeurs... Le professeur [...] dit: "non, voilà, je comprends, mais il faut avoir la force de parler. C'est pas moi.... Moi je suis simple professeur, je vous apprend à faire cela. Si vous comprenez pas, il n'y a qu'à demander et si vous voyez que là où j'ai expliqué, c'est pas clair, alors, carrément, vous pouvez m'arrêter et me dire quoi...". C'est différent par rapport à l'Afrique. Donc il faut essayer de dire ça aux stagiaires... S'il y a incompréhension, il faut s'arrêter et dire au professeur: "non, Monsieur, vraiment là je ne comprends pas...".

Honoré, 32 ans, Congolais

c) ILS SONT PAS HABITUÉS À FAIRE TRAVAILLER LEUR TÊTE SEUL.

Le travail est toujours collectif, il n'y a pas de valorisation du travail individuel. Les élèves ont l'habitude de se fondre dans la masse.

- *Tu crois qu'ils ont pas le courage ou qu'ils savent pas?*

Non. Un: ils savent pas et de deux: ils sont pas habitués à faire travailler leur tête seul.

- *Tu crois que c'est ça?*

Oui, surtout ça. Parce que si tu ne peux pas faire travailler ta tête seul, toi toujours tu attends un secours. Toujours, et si tu t'habitués comme ça, même un travail personnel, ou bien dans une entreprise tout ça, tu pourras pas faire, il faut toujours un second près de toi... [...] Oui, maintenant, normalement pour ça les stagiaires qui sont 5 ou 6, il faut donner à chacun son exercice à part.

- *Chacun un différent?*

Oui, chacun un différent exercice, parce que si c'est la même chose, si l'un est plus loin que l'autre, on va chercher à voir ce qu'il a fait pour faire ensemble...

- *Pourquoi? Vous êtes habitués à faire ça?*

Oui! Ensemble, surtout s'il y a un seul qui comprend. Le plus souvent si vous remarquez dans les classes, il y a des réponses toujours les mêmes, les phrases mêmes, la même chose quoi, les phrases ça ne change pas, même en inversant les phrases, toujours

on comprend que c'est la même... Parce qu'on recopie. Ce que le premier a fait, chacun recopie.

Afilou, 38 ans, Mauritanien

D) IL ME FORÇAIT. SI JE SAIS PAS, IL ME TAPE...

Les récitations des leçons se font sous la menace des coups. La punition semble souvent être le seul mode de correction des erreurs. On n'étudie pas pour savoir, on étudie pour ne pas être puni.

Ça dépend... si un jour, j'oubliais de faire mes devoirs, ou bien j'ai pas retenu... Parce que, là-bas, on nous fait apprendre dans la tête quoi. Par exemple, on lit un texte, on va le continuer, et il va le regarder, mais il faut pas faire des fautes, si tu as fait une faute, comment on dit ça?

- Une faute d'orthographe?

Non, si on n'a pas retenu,...

- Ah, il faut l'apprendre par cœur?

Par cœur, c'est ça...

- Et si vous vous trompiez, dans la récitation...

Chaque mot, avec, euh..., comment on dit ça... [elle fait le geste de frapper].

- Un coup?

Oui, un coup...

- Un coup par mot qui manquait ou... pas juste, quoi?

Fatiha, 25 ans, Marocaine

- Quand tu as appris à lire, comment ça se passait? Comment il faisait?

Comment il faisait? Il me forçait. Si je sais pas, il me tape.

- Il faisait un modèle au tableau?

Oui.

- Et tous les enfants devaient lire ensemble?

D'abord ensemble, ensemble, deux ou trois fois, et puis chacun à son tour.

- Et si tu ne savais pas?

Allez... Une première fois, il te laissait... et puis, deuxième fois, troisième fois que tu ne sais pas, alors il te donne une gifle, ou bien tu te mets à genoux...

Suzanne, 30 ans, Congolaise

Tous les interviewés parlent ainsi, spontanément et abondamment, des punitions encourues à l'école mais, par contre, il a fallu souvent expliquer le mot "récompense".

- *Et ceux qui réussissaient très bien, est-ce qu'ils étaient récompensés?*

Qu'est-ce que c'est une récompense?

- *Quand on a fait quelque chose de bien, parfois, on reçoit un cadeau...*

Ah non! Récompenser, non!

- *Puni quand c'était pas bien...*

Mais pas récompensé non!

Suzanne, 30 ans, Congolaise

- *Pour l'école, tu m'as parlé des punitions, est-ce qu'il y avait des récompenses?*

C'est quoi ça des récompenses?

- *Ben quand tu as bien fait, tu reçois quelque chose, tu reçois un bonbon, tu reçois un petit papier avec félicitation, des choses comme ça.*

À la fin de l'année... [...] Non, si nous autres on faisait comme ça, alors on va pas apprendre...

- *Mais il disait c'est bien ou...*

Non, des notes,...

Fatiha, 25 ans, Marocaine

Quelques pistes pédagogiques

*En ISP, les formateurs se veulent des "facilitateurs", plus que des maîtres. On attend des stagiaires qu'ils jouent un rôle actif dans leur formation: qu'ils participent en classe, qu'ils se prennent en main, qu'ils gèrent leur temps d'étude, qu'ils s'approprient les matières en agissant et en (se) posant des questions, qu'ils se concentrent sur le sens plutôt que sur la forme, qu'ils structurent leurs acquis, qu'ils assurent le transfert des connaissances d'un domaine à l'autre... On voudrait même que le stagiaire soit à même de s'auto-évaluer...*¹⁶

Toutes ces exigences sont tout à fait étrangères à l'expérience des primo-arrivants. Ces manières nouvelles de faire leur semblent de prime abord saugrenues parce que ressortant plus de la vie quotidienne que de l'école. Certains pensent même que ces méthodes sont inadéquates et contre-productives. Voici quelques défis que les primo-arrivants doivent relever:

■ Passer de l'écoute passive à la participation

Habités à écouter respectueusement le professeur qui "sait", les primo-arrivants pensent que le savoir se transmet automatiquement par la seule vertu du discours du maître. Comme de plus, le savoir est, à leurs yeux, théorique par essence et sans lien avec leur vie concrète, ils pensent avoir la bonne attitude en restant passifs. Ils ne pensent pas à utiliser leurs savoirs pratiques ou leur intuition parce que ces deux compétences appartiennent à une autre sphère, pour eux totalement étrangère à l'école. Pour les mêmes

¹⁶ Ces objectifs sont repris de "l'approche par compétences", de mise dans l'enseignement de la communauté française. La formulation est celle du GRIFED (www.grifed.ucl.ac.be). La plupart des formateurs en ISP ont des options didactiques proches.

raisons, ils répugnent à apprendre des autres participants et sont donc toujours un peu réticents au travail en sous-groupes.

Les activités de découverte ou de mises en situation doivent donc être explicitées... et il faut en démontrer l'utilité car les primo-arrivants sont, au départ, loin d'accepter l'idée qu'"on apprend en se trompant"! Au contraire, pour beaucoup, les "erreurs, c'est mal" et il vaut mieux ne rien dire que de prendre le risque de se tromper.

Ici, comme pour d'autres pistes évoquées plus haut, il faut absolument recommander aux formateurs de prendre conscience qu'il s'agit là d'habitudes comportementales et non de paresse ou de mauvaise volonté! Les primo-arrivants ont besoin d'explications sur le pourquoi des méthodes utilisées, ils doivent pouvoir en constater les résultats... Et, comme il s'agit d'un changement comportemental, l'adhésion intellectuelle ne suffit pas, il faut un temps plus ou moins long de "rodage".

■ Passer de la récitation à la compréhension

Les activités de structuration utilisées par les formateurs sont également souvent très déroutantes pour les stagiaires primo-arrivants.

Pour eux, savoir, c'est mettre en mémoire et restituer tel quel, sans fautes et dans l'ordre d'origine. Devoir repérer, trier, classer et hiérarchiser eux-mêmes des informations est nouveau pour eux.

Dans la pédagogie utilisée au pays, il y a rarement appropriation et, quand c'est le cas, le but en est l'exercice purement scolaire d'application. "Comprendre" une règle ou un processus a alors pour eux un sens très

restreint: il s'agit de pouvoir appliquer ou reproduire à l'identique, sans erreur. Si en français standard, "comprendre" est une activité mentale qui permet de s'appropriier une idée, d'en voir toutes les facettes et de la relier à d'autres, le sens de ce verbe est souvent très différent dans le français d'Afrique.

En Afrique francophone, "comprendre" est souvent perçu comme une activité comportementale qui consiste en l'acceptation des règles imposées par le groupe¹⁷.

■ Passer de la punition à l'évaluation formative

La crainte de se tromper peut être si présente que, en plus de rendre le primo-arrivant passif, elle l'amène à préférer la forme au fond en effaçant, physiquement, ses erreurs à l'écrit: il corrige ses fautes... tout en laissant le soulignement en rouge, signal d'incorrection!

Le formateur doit alors montrer qu'il entrave ainsi son apprentissage en rendant sa production impropre à l'étude. C'est d'ailleurs toute la fonction formative de l'évaluation qui doit être présentée aux primo-arrivants qui n'y voient souvent que l'aspect sanction.

■ Passer de l'application au transfert

Comme vu plus haut, les primo-arrivants ont parfois l'expérience des exercices d'application. Mais il s'agit alors d'exercices-calques où seules les données changent (opérations arithmétiques, verbes à conjuguer par exemple). Le transfert de compétences à une situation différente (problèmes

¹⁷ Nombre de stagiaires expliquent que leur enfant "ne veut plus comprendre", signifiant ainsi qu'il est devenu désobéissant.

mathématiques par exemple) n'est pas une activité connue. Encore moins le transfert à une matière différente ou à la vie quotidienne.

■ *Passer de l'évaluation collective à l'évaluation individuelle*

Notre culture promeut l'effort individuel, mais donne aussi une place importante au collectif. Néanmoins, cette place du collectif est fort différente de celle qui lui est attribuée dans les cultures d'origine des primo-arrivants.

Si, là-bas, le groupe est un but, une valeur en soi, le groupe est ici une voie vers la réussite individuelle.

Dans le domaine professionnel, les deux dimensions sont bien présentes mais avec des statuts différents. La dimension collective est représentée par l'exigence d'un travail d'équipe, qui implique une collaboration entre collègues... Mais la dimension individuelle prime toujours puisque l'évaluation reste bien individuelle et se base sur la contribution personnelle de chacun au travail collectif.

Les pédagogies scolaires actuelles sont empreintes de la même ambivalence: on promeut l'apprentissage en groupe mais on évalue les élèves sur leurs résultats individuels.

De même, les méthodologies couramment utilisées en ISP comprennent les deux dimensions, collectif et individuel, mais elles tentent d'établir des aller-retour entre les deux pôles.

Réflexion et découvertes se font en groupe: le formateur s'efforce de faire émerger les acquis et les expériences individuelles des stagiaires pour construire, ensemble, le matériau d'apprentissage. Mais, ensuite, il y a l'inévitable retour à l'individu: chacun doit s'approprier ce matériau

commun... et sa réussite individuelle dépendra de la qualité de cette appropriation.

4. LES LIVRES, ILS ÉTAIENT EN FRANÇAIS MAIS LE PROF EXPLIQUE EN LINGALA.

Les stagiaires interrogés viennent tous de pays appartenant à la "francophonie". Pourtant, dans la réalité, le français reste pour eux une langue étrangère. La plupart l'ont appris à l'école en même temps que la lecture et l'écriture.

A) LE FRANÇAIS ON APPREND SEULEMENT À L'ÉCOLE C'EST TOUT.

- *Dis-moi, qu'est-ce que vous aviez comme cours à l'école?*

Le cours... On prend le cours de calcul, aussi le cours de français, le cours de lingala. Mais là-bas souvent, on parle pas le français comme ici, hein, on parle le lingala.

- *À l'école?*

Même, oui, à l'école on parle le lingala.

- *On le parle ou les cours sont en lingala?*

Les autres cours sont en lingala.

- *Une partie en lingala...*

Et une partie en français, oui. Mais pour expliquer ça, tous les cours, on explique ça en lingala.

- *Expliquer en lingala?*

Oui.

- *Mais donc, dans les livres, c'est en français?*

Oui, en français.

- *Dans les livres en français mais expliqué en lingala?*

Oui, c'est ça. Mais il y a d'autres écoles, là où on paie très cher, là-bas, on ne parle pas le lingala.

Adèle, 25 ans, Congolaise

- *Tu parlais français avant d'aller à l'école?*

Non je parlais pas du tout... Mais comme on parlait souvent français dans la famille... Oui, mon papa parlait français... Oui il a travaillé avec les Blancs depuis le temps colonial. Oui, il parlait avec nous, toujours, il parlait avec nous.

- *Et à l'école on parlait que français?*

Non, non, on parle notre langue. Sauf si on est en classe aussi...
Mais même en classe, le maître nous expliquait, quand il nous parle: deux mots en français, le reste on parlait que la langue...

- *Donc il vous expliquait ce que vous deviez écrire en poular?*

Oui.

Afilou, 38 ans, Mauritanien

- *Tu as appris dans quelle langue à l'école primaire?*

Chez nous au Congo, on parle seulement français.

- *Et pas en lingala?*

Non, non, le lingala, on prend pas. On parle français à l'école. On donne le cours en français. En lingala, c'est nous les enfants en récréation, on parle la langue de dialecte.

- *À la maison, vous parliez français ou lingala?*

Non, lingala.

- *Donc à l'école, français, mais en dehors de l'école, à la rue, à la maison lingala.*

Oui, en fait... Souvent ça arrive... Par exemple, si les enfants comprennent pas les mots, le professeur peut le dire en lingala, ce que ça signifie comme ça... Il emploie aussi le lingala un peu. On mélange tous les deux souvent. Ça dépend de l'étape de classe. On mélange souvent. Mais souvent on parle le lingala à la maison, c'est le lingala qu'on parle beaucoup. Le français on apprend seulement à l'école c'est tout.

Lucie, Congolaise, 40 ans

B) SI VOUS PARLEZ SEULEMENT LE LINGALA, ON COUPE LES CHEVEUX.

- *Comment est-ce que les professeurs s'y prenaient? En première année, c'était le lingala ou le français?*

Les deux à la fois.

- *C'était compliqué ça?*

Oui, c'était compliqué. Parce que, à l'école, tu parles un peu le français et quand tu rentres à la maison, c'est toujours le lingala.

- *Quand tu dis "tu parles", c'est aux professeurs ou aux copains qu'on parle français.*

Seulement aux professeurs.

- *Comment il fait le professeur pour vous apprendre le français?*

Il fait ça par les conjugaisons. Et après il fait le système des symboles.

- *Explique moi-ça.*

Si tu parles le lingala en classe, on te donne le symbole... C'est comme un escargot ou un objet comme ça, avec même un crâne de singe... On doit passer au suivant. Mais si il [le symbole] dort chez toi, demain, tu auras le fouet, le balai... C'est ça que tout le monde, il veut pas parler le lingala à l'école parce que si tu parles lingala, on te donne le singe, et si tu pars à la maison avec...

- *À la récréation, on pouvait parler lingala.*

Non, en se cachant...

- *Comment il faisait pour vous apprendre les conjugaisons?*

Il marquait au tableau...

- *Quel est le premier verbe que tu as appris?*

Je crois que c'est le verbe "être"...

- *Il marquait au tableau... Est-ce que tu comprenais ce que ça voulait dire?*

Avant?

- *En voyant sur le tableau...*

Ah comme ça... Lui, quand il donne ça, il vient et il commence à expliquer "un à un"...

- *En français?*

Il explique en français et après un peu lingala...

- *Il parlait lingala quand on comprenait pas?*

Oui, c'est ça...

Paul, 26 ans, Congolais

- *On ne parle que le français?*

Oui, le français, si vous parlez seulement le lingala, on coupe les cheveux.

- *On coupe les cheveux?*

Oui

- *Carrément?*

Oui. On coupe les cheveux ou bien on vous donne la punition pendant une semaine, tu vas rester dans la maison. Ou bien tu vas faire trois jours, tu vas venir à l'école mais tu ne rentres pas dans l'école, tu vas commencer seulement à travailler à l'école, balayer, laver les toilettes, pendant trois jours. Si tu termines, après tu vas rentrer à l'école.

Adèle, 25 ans, Congolaise

Voici quelques données sur les langues d'enseignement dans le primaire.

| | |
|---------------|---|
| Côte d'Ivoire | français |
| Guinée | français |
| Maroc | arabe les deux premières années, arabe et français ensuite |
| Mauritanie | dans les villes, choix entre deux types d'école: arabe ou français |
| R. D. Congo | une des langues nationales les 2 premières années, français ensuite |
| Rwanda | kinyarwanda les 3 premières années, français ensuite |

Quelques pistes pédagogiques

La façon scolaire dont des primo-arrivants africains "francophones" ont appris le français gêne les remises à niveau qu'ils doivent effectuer ici. Ils éprouvent souvent plus de difficultés qu'un allophone tout à fait débutant en français. En fait, leurs connaissances linguistiques sont la plupart du temps inadéquates.

■ Passer d'une marque de scolarité à un outil de communication

Les stagiaires primo-arrivants sont en général étonnés que les programmes ISP comprennent également des cours de mathématiques et de vie sociale. Ils disent venir pour "prendre"¹⁸ le français".

Pour les primo-arrivants, la connaissance du français, surtout écrit, garde la même fonction qu'elle a dans leurs pays d'origine: une "marque de scolarité" qui est un sésame indispensable à la réussite sociale. Ils ont donc tendance à attribuer quasi toutes leurs difficultés d'insertion à leurs manques dans ce domaine. Et, dans leur apprentissage, ils font facilement l'impasse sur la communication, et donc sur le sens du discours, se centrant sur l'importance de "bien écrire sans faute".

De même, ils s'étonnent de notre exigence du "tout en français" (entre les stagiaires et "même pendant les pauses") parce que, pour eux, le français est une langue scolaire...

¹⁸ La confusion très fréquente entre "prendre" et "apprendre" va probablement au-delà d'un problème linguistique. Pour eux, le savoir se transmet par imprégnation passive et non par un effort actif d'appropriation. La confusion entre "information" et "formation" est également souvent présente et vient renforcer notre conviction: pour les primo-arrivants, le savoir se reçoit...

■ Passer d'un apprentissage de règles à un outil de communication

Le problème se situe au niveau du statut de la langue. Pour les primo-arrivants, le français est d'abord un objet d'apprentissage (grammaire, conjugaisons...) et non un outil de communication (vocabulaire et syntaxe).

La primauté de la communication (importance de l'oral, de la compréhension et de l'expression) doit être sans cesse répétée et soutenue par des exercices ad hoc qui remettent les règles grammaticales à leur juste place: un outil qui aide à la communication. Il faut donc envisager des méthodes pédagogiques qui démystifient, au profit d'une analyse de sens, les termes grammaticaux qui sont trop souvent des freins à l'apprentissage parce que sources d'angoisse...

■ Passer d'un lexique à un outil de communication

Les primo-arrivants ont appris le français par le truchement de traductions dans leur langue maternelle. Il leur en reste un réflexe nuisible à la véritable compréhension du sens: le vocabulaire s'explique par des mots et existe en quelque sorte seul, sans lien avec le monde tangible des réalités qu'il représente. Cette distance entre sens et discours doit être comblée par des méthodologies qui privilégient les images mentales, traduisibles par le non-verbal (mimes, dessins...).

5. ON DONNE SEULEMENT DE L'ARGENT ET DANS LA TÊTE IL N'Y À RIEN!

A) EN AFRIQUE, C'EST LES POINTS QUI COMPTENT, BEAUCOUP!

Dans les pays d'origine, il y a un système officieux de paiement pour un enseignement théoriquement gratuit. Très souvent, cela débouche sur de la véritable corruption. Les enseignants vendent l'école: le passage d'une classe à l'autre, la correction des devoirs... et, bien entendu, les diplômes.

Le maître souvent quand il vient, il rentre dans l'école comme ça. Il donne pas même le cours, il veut seulement demander de l'argent. "Donne-moi l'argent je vais mettre les points là-bas. Donne-moi l'argent, je vais mettre des points". Si tu lui donnes de l'argent à professeur là-bas, il va mettre beaucoup. Soit, il va rester, mais dans les têtes, il y a rien.

- *Tu n'as pas travaillé?*

Tu n'as pas travaillé. Tu passes seulement l'école comme ça.

- *D'accord.*

Dans les têtes il n'y a rien. [...] On les paie pas, il veut seulement demander de l'argent à les enfants, on les paie pas.

- *Et les enfants donnent de l'argent?*

Oui.

- *Pourquoi, sinon ils sont punis?*

Non, non. Si tu donnes pas de l'argent, tu vas rester dans la même classe, tu vas échouer.

- *D'accord, que tu travailles bien ou pas bien, tu vas échouer?*

Même si tu ne travailles pas bien, mais si tu donnes seulement de l'argent, tu vas passer. Si toi, tu es sûr: "non, moi je travaille bien, je ne donne pas de l'argent", tu vas rester la même classe.

- *Tu vas rester dans la même classe, c'est ça?*

Oui

- *Et comment c'était pour toi?*

Ah. Bon, quand j'étais petite, je vois, hein, c'est bien. Mais maintenant, quand j'ai trouvé ici, j'ai beaucoup regretté que j'ai fait beaucoup d'erreurs.

- *D'accord, et toi, dans ta scolarité, personnellement, toi tu as donné de l'argent?*

Oui, oui. Quand j'étais petite.

- *Tes parents donnaient de l'argent?*

Mes parents donnent de l'argent pour aller chercher à manger à l'école, dans la récré de midi, là. L'argent, on me donne, moi je donne ça à la prof.

- *Et tu disais ça à tes parents que tu donnais l'argent?*

Non, non.

- *Ah non?*

Non, non, ça c'était mon secret seulement à moi.

- *À toi. Mais tu n'étais pas la seule, les autres camarades avec toi aussi faisaient ça?*

Oui, beaucoup, beaucoup. Je recevais à dix heures là-bas, de l'argent on m'avait donné pour acheter même du pain ou des beignets, moi je donne ça à professeur.

Adèle, 25 ans, Congolaise

- *L'école était gratuite. Mais il fallait faire des choses pour le professeur?*

Oui, mais ça c'était pas recommandé normalement. Mais... ça se faisait... Personne ne réclamait. Parce que si tu réclames, le professeur peut décider de te laisser... Il y a pas de choses... Non, non... un seul professeur peut décider comme ça, de te rayer de l'école, c'est fini. Bon, et puis, à ce moment, si ton parent a les moyens, si il sait que tes parents ont l'argent, ou bien tes parents font partie du gouvernement, tu viens à l'école ou pas, tu es admis. Tu passes. Alors, nous, ça nous choquait, parce que, des fois, on voyait en classe, par exemple: "moi, j'étudie mieux que lui, mais lui c'est une voiture qui l'amène à l'école". Lui, il passait et nous on nous appelait même pas... Mais tu peux pas revendiquer, tu peux rien dire.

- *Tu trouvais déjà ça injuste à ce moment-là?*

Oui, je trouvais ça scandaleux. Parce que je trouvais... Je disais: "papa, tu donnes de l'argent et on va me faire passer". Il dit: "non, si je donne l'argent à ton maître, tu passes, tu pourras rien comprendre demain, tu n'auras rien, il faut aller mettre dans ta tête". Mais je dis: "papa, c'est... moi d'ailleurs, j'ai regardé dans le cahier, dans le livre, ce que j'ai fait, c'est ce qui est écrit dedans, mais mon maître n'a pas... il n'a même pas corrigé ça". Papa dit: "ah, il va corriger ça..." Mais il faut pas revendiquer, rien...

- *Mais ton papa, il croyait vraiment ça ou il disait ça pour t'encourager?*

Oui, il connaissait c'est vrai mais comme il sait qu'il peut rien faire pour donner... Il disait ça pour me calmer...

Afilou, 38 ans, Mauritanien

- *Je sais que dans certains pays, les professeurs sont très pauvres, et ce sont parfois les élèves qui donnent de l'argent au professeur.*

Les écoles privées ou les écoles publiques?

- *Dans les écoles publiques.*

Publique. C'est pas d'argent mais les cadeaux. Pour donner bonnes notes par exemple et tout ça. C'est ça.

- *Donc les élèves peuvent donner des cadeaux. Et c'est quoi les cadeaux?*

De la nourriture, ou plus?

Nourriture, des vêtements... Par exemple quand papa travaille dans un usine de vestes, par exemple il apporte une veste. Par exemple, maman prépare les gâteaux, il apporte un sac de gâteaux par exemple. Parfois, un homme riche qui a beaucoup d'argent envoie un enveloppe plein d'argent, parfois, c'est ça. Ca dépend des gens. [...] Moi aussi, j'ai reçu beaucoup de cadeaux quand j'ai étudié les enfants, mais pas encore donné les notes. Les parents de mes élèves donnaient pour encourager, parce que je donne bien, les enfants comprend avec moi, bien. C'est ça les cadeaux

- *Donc le cadeau, c'est vraiment un encouragement pour le professeur quoi. Pour le récompenser.*

À la fin de l'année mais pas au début. À la fin de l'année pour terminer: "allez monsieur, tu es un bon professeur", par exemple, ou "ma fille comprend bien avec toi, je remercie beaucoup, prenez ce cadeau".

- *C'est ça, c'est pas pendant l'année, c'est à la fin de l'année.*

À la fin de l'année. On fait un grand cérémonie en fin de l'année.

- *On achète pas le diplôme?*

Non, non, non. Pour moi, non, toujours!

- *Parce que dans certains pays on achète le diplôme hein, on donne de l'argent pendant l'année?*

Il y a des gens qui fait ça, par exemple dans le privé.

- *Dans l'école privée on fait ça?*

L'école privée on va faire ça. On achète un diplôme pour rentrer dans un établissement, pour faire une autre formation qui est obligé d'avoir un diplôme c'est ça. Beaucoup de choses. Mais ça, c'est caché.

Mounir, 32 ans, Marocain

La corruption qui règne dans l'enseignement donne au diplôme une véritable "valeur marchande". Tous les moyens, même la tricherie, sont bons pour obtenir un diplôme qui est une garantie de "statut" mais pas du tout un témoignage de compétences...

- *Pourquoi ils font ça [copier sur le voisin]? Parce qu'ils veulent des beaux points?*

Voilà, ils comprennent pas que c'est pas les points qui sont importants.

- *Pourquoi tu crois que, les points, c'est important pour eux?*

Voilà en Afrique, c'est les points qui comptent, beaucoup.

- *Et pas ce que tu sais?*

Oui, pourquoi en Afrique c'est les points? Si moi, mon papa est ministre ou bien ma sœur est mariée à un ministre ou bien à un directeur, même si je ne fréquente pas les écoles, toujours j'ai les points. Là-bas, c'est les points qui comptent... Celui-là, il a plus de points, donc il monte...

- *Et il aura un meilleur poste?*

Oui, parce que tu peux voir un agriculteur, qui a fait l'agro... quand il a fini ses études, on le nomme... on le met banquier... Bon, celui qui a fait la technique, la mécanique ou autre comme ça, tu le retrouves à la médecine dans les hôpitaux...

- *Ca ne peut pas donner de bons résultats, ça c'est sûr...*

Plus souvent c'est comme ça en Afrique. Tu n'as pas étudié, tu ne peux pas être agronome pour aller faire l'agriculture. Être agronome... et on te met... comme c'est tes parents qui sont les chefs, on te met à la place où tu demandes, là où il y a l'argent, où on peut gagner l'argent... [...] Si tu étudies en Afrique, tu finis l'université et tout, on te donne des bourses pour venir en Europe étudier ici, 5 ans, 6 ans... Mais là tu as la tête... Après, tu rentres là-bas, tu n'auras même pas un poste de gardiennage.

- *Parce que tu n'as pas l'argent? Tu as la tête mais pas l'argent?*

Oui, c'est l'argent qui travaille, c'est pas la tête.

Afilou, 38 ans, Mauritanien

B) LA FAMILLE, IL FAUT LA MONTER!

Les parents espèrent, au mieux, que leurs fils deviennent fonctionnaires. De toutes façons, l'horizon est limité et l'ambition n'est guère précise: aller ailleurs... Quand celle-ci existe, elle est rarement personnelle, c'est la promotion sociale de la famille qui est importante... Et pour les filles, il n'est même pas question d'ambition autre que le mariage!

- [...] Parce que ma maman elle me dit toujours: "faut aller à l'école, faut aller à l'école!" Parce qu'elle dit, tu dois aller à l'école, je compte sur toi, tu es un garçon, le premier garçon de moi, il faut aller à l'école.

Paul, 26 ans, Congolais

- *Quelles idées tes parents avaient pour vous?*

Disons, ils voulaient que nous soyons des fonctionnaires et vraiment représenter son nom!

- *La famille?*

La famille, il faut la monter!

- *Ils auraient été fiers si tu étais devenu ministre?*

Oui... peut-être... On a pas eu la chance de faire l'université, pas la chance...

Honoré, 32 ans, Congolais

- *Et la plupart des copains que tu avais, ils voulaient faire des études ou rester au village?*

Il y avait beaucoup d'enfants qui étaient à l'école coranique, il y avait qui voulait... mais quand ils voient qu'en Côte d'Ivoire, il n'y a pas d'avenir dans l'école coranique...

- *Les gens se disaient ça?*

Oui, ah oui... Mon père par exemple, ah oui... Il l'a fait, ça l'a pas amené quelque part. Voilà pourquoi ses enfants devront aller à l'école.

- *Il se disait que c'était pas de l'instruction?*

Non, l'école coranique, non, non... Pour avoir... dans l'administration en Côte d'Ivoire... pour travailler au sein de la fonction publique, ce n'est pas avec l'école coranique...

- *Ton père avait l'idée que ses enfants seront fonctionnaires?*

Oui, voilà, ils ne feront pas comme moi. Voilà, comme moi, comme mon grand-père, ils avaient été à l'école coranique, ça n'a pas donné grand chose quoi... Mais, il y a beaucoup de radical, comme on dit... qui défendent l'Islam...

- *Maintenant, tu veux dire? Déjà quand toi tu étais petit?*

Oui, ah oui, très radical...

- *C'était contre la colonie?*

Non, pas contre la colonie... simplement l'Islam. Voilà, comme ça... L'Islam... moi je vais mettre mon enfant pour étudier le Coran... Le Coran, c'est comme ça, tu vois... Mais pour dire la réussite, il va devenir ça... non, non...

- *Donc c'était assez rare, les parents qui pensaient ah mon fils il va être fonctionnaire ou président?*

Non, pas beaucoup, pas beaucoup...

Abba, Ivoirien, 33 ans

- *Quand tu avais 6, 7 ans... Tes parents, qu'est-ce qu'ils ont essayé de t'apprendre?*

Ils m'ont dit qu'il faut aller à l'école, prendre des études, jusque l'université.

- *Comment est-ce qu'on peut faire pour donner envie aux enfants d'apprendre?*

Dire aux enfants que si ils ne suivent pas bien les cours, en fait, ils ne commencent pas des études jusqu'en secondaires et puis à l'université, et puis chercher du travail, un bon métier, quelque chose qui est bien...

- *Donc, il faut parler de l'avenir?*

Oui, c'est ça.

- *Cette idée de l'avenir? Est-ce qu'on parlait de ça quand tu étais petit?*

Oui, mon père... Ma mère aussi.

- *Ils te disaient: "tu vas faire plus que nous? tu vas être mieux que nous?"*

En fait, ma mère m'a dit: "écoute, mon enfant, ça c'est bien, tu dois étudier, tu dois gagner ta vie..."

Etienne, 35 ans, Rwandais

- *Quand tu étais petit, qu'est-ce que tu voulais faire plus tard? Comment tu voyais ta vie?*

Ca... C'est un peu difficile...

- *Tu pensais faire comme ton père, rester au village?*

Ah non, non... Partir... Peut-être partir faire d'autres choses quand même... aller à Nouakchott... Je voulais faire quelque chose d'autre quoi...

- *Quoi d'autre?*

Je sais pas... J'ai oublié, ça fait longtemps...

- *Plutôt chauffeur? Quel genre te plaisait?*

Commerce comme ça...

- *Est-ce que tu avais envie de partir à la ville?*

Oui, oui...

- *Tous les enfants pensaient ça?*

Oui, oui... Tous les enfants pensaient ça.

- *Et tu es parti à la ville finalement?*

Oui, j'ai parti...

- *Tu avais quel âge? Tu es parti à Nouakchott?*

Oui, oui... J'avais 12 ans comme ça...

- *Et tu as grandi à Nouakchott?*

Non, j'ai resté là-bas quelques temps et puis j'ai retourné au village.

- *Et qu'est-ce que tu faisais à Nouakchott.*

Je vendais quelques choses, mais c'est pas...

- *Du commerce?*

Oui, mais c'est pas...

- *Qu'est-ce que tu vendais?*

Oh, des bananes comme ça...

- *Et tu travaillais pour quelqu'un?*

Non, non... c'est pour moi...

- *Et alors tu es retourné au village... Parce que ça n'allait pas à Nouakchott?*

Non, il faut... j'ai retourné comme ça... Un peu difficile, et puis voilà...

- *Donc c'était pas ce que tu avais pensé?*

Non...

- *Et après qu'est-ce que tu as fait?*

Ah oui, j'ai resté comme... aussi... comme d'habitude et puis voilà... Du bétail et tout ça... et des champs aussi... Cultiver...

- *Tu regrettais de ne pas être resté à Nouakchott?*

Non, non... C'est bon.

- *Tu trouvais ça normal? C'était la vie normale?*

Oui, oui... Parce que si on reste là-bas... Y a rien là-bas... Donc c'est la même chose...

Younès, 23 ans, Mauritanien

c) **EN AFRIQUE, TU PEUX FAIRE ÇA À LA MAISON, IL Y A PAS DE PROBLÈMES...**

Ceux qui ont exercé un métier au pays ou qui y avaient des projets, constatent que "ça ne va pas pour ici". Il s'agit, bien sûr, d'une inadéquation des compétences acquises là-bas, mais aussi des différences entre les marchés du travail... et d'un mode de recrutement dont ils n'ont pas l'expérience: la sélection.

- *Tu me dis: j'ai toujours voulu être couturière... Pourquoi?*

Parce que... Enfin, quand j'étais petite, petite comme ça, je dessinais beaucoup des vêtements... et à l'âge, si je ne me trompe pas, à l'âge de 9 ans ou 8 ans, je ne sais plus, j'avais fait une robe toute seule, à la main comme ça, et je la portais.. À partir de ce jour-là, j'ai dit que j'allais être couturière.

- *Tu connaissais beaucoup de couturières?*

Oui.

- *Donc tu pensais que c'était un bon métier pour une femme?*

Oui, j'avais cette idée-là. Et on peut travailler à la maison. Et en Afrique, tu peux faire ça à la maison, il y a pas de problèmes... Des voisines qui viennent...

- *Donc tu ne te voyais pas dans un métier où il faut travailler pour un patron?*

Non, non. Je pensais d'apprendre ça pour moi. Ouvrir un atelier pour moi.

- *Est-ce que tu connaissais des gens qui travaillaient pour un patron?*

Oui.

- *Et qu'est-ce que tu en pensais?*

Bon, je trouvais pas... C'est normal, c'est le boulot... Mais pour moi, je ne pensais pas ça...

- *Pour toi, parce que tu étais une fille?*

Je ne sais pas vous expliquer là. Moi je pensais que: je vais apprendre ça, ce métier-là, pour que je fais un atelier pour moi.

- *Oui, et maintenant qu'on te dit: la couture ici, ça va pas marcher... Tu es déçue de ça?*

Déçue?

- *Tu es triste de ça?*

Oui, je suis triste. Très!

- *Très?*

Oui, très, très. Vraiment beaucoup parce que c'est le métier que j'aime.

- *Est-ce que tu étudierais plus si tu pouvais faire de la couture? En te disant: "ah je vais réaliser mon rêve..."*

Oui, j'aurais plus de courage.

- *Aide-familiale, tu es pas très sûre?*

Ca va me plaire parce que j'aime bien aussi aider les gens, discuter avec les gens, parler... J'écoute aussi les gens. Ca me dira aussi. Mais le problème, il faut savoir bien écrire le français, parler bien et puis le calcul aussi. Et dans le calcul...

Sabine, 30 ans, Angolaise/Congolaise

Oui, j'ai cherché un travail. C'était excessivement difficile pour moi pour trouver du travail.

- *Pourquoi?*

Oui, c'était difficile, parce que si tu n'as pas de connaissances là-bas, tu sais pas trouver du travail.

- *Même si tu es un bon mécanicien?*

Oui, j'ai cherché... J'ai cherché au football... Mais c'est pas vraiment bien pour moi, avec mes petits frères, c'était pas bien. Alors mon beau-frère... Ma cousine, elle est mariée avec un homme qui travaille chez les Chinois. Il dit: "les Chinois, ils cherchent des travailleurs". Il m'a dit: "fais un job là-bas, il y a un travail". Quand je suis arrivé là-bas, il m'a donné. Il m'a dit: "tu es comme caissier dans le magasin"... Mais quand je suis arrivé là-bas, c'était pas ça... Nettoyage, oui, nettoyage. C'était vraiment la honte hein. Pour un homme hein. Mais je fais ça pour gagner. J'ai fait ça 3 mois seulement et après la patronne vient, elle est intéressée de moi, elle me dit: "non, tu es vraiment fort, ce que tu as fait là-bas, il y a beaucoup des hommes, ils font pas ça. Tu es fort. Moi je voyage, je pars en Chine. Je laisse le magasin et tu tiens le magasin." Moi je dis: "oui, je peux faire ça." Elle m'a laissé. Elle m'a laissé quand elle part, trois mois, quatre mois. J'ai bien géré le magasin.

Paul, 26 ans, Congolais

- *Quelle est ta place dans la société ici et maintenant? Est-ce que tu as une place? Comment tu vas la trouver?*

Ah oui, c'est une bonne question que je me pose chaque jour... Comment je vais arriver à m'intégrer ici, c'est ça...

- *Avoir une place, c'est t'intégrer?*

Ah oui, c'est moi qui viens dans ce pays. C'est être accepté d'abord. Oui, par la population du pays où tu habites maintenant. Parce que si tu n'es pas intégré, tu n'as pas de place.

- *Tu crois que c'est la société qui te donne une place?*

Ah oui!

- *C'est pas toi qui la prends?*

Non, pour moi c'est la société qui me la donne.

- *Et si tu étais dans ton pays qui te donne une place?*

Alors, là, c'est toi... À domicile, oui... C'est toi qui te bats et qui cherches.

- *Quand un enfant naît il n'a pas sa place déjà toute prête.*

Non, il faut batailler pour pouvoir trouver une place. C'est très difficile d'ailleurs...

- *C'est la même chose pour les filles?*

Les filles, tout est... on sait qu'elles vont se marier...

- *Elles ne peuvent pas choisir?*

Non, tu es une fille, tu vas te marier... Non, les filles n'ont pas trop de...

Afilou, 38 ans, Mauritanien

Quelques pistes pédagogiques

En ISP, il n'est pas question de certification mais d'une attestation ou d'un certificat de compétences... Et, dans la pratique, "ce n'est pas le papier qui compte"... À chaque étape du parcours, des tests de sélection permettront ou non l'entrée en formation. Et, sur le marché du travail, les compétences acquises seront encore testées sur le terrain.

Les primo-arrivants sont donc confrontés à un système tout différent. Le parcours ISP n'a rien à voir avec le cursus scolaire "classique" (que ce soit celui des pays d'origine ou celui de l'Europe). Quant aux exigences sélectives du marché du travail en Belgique, c'est une nouveauté absolue pour les primo-arrivants.

Aux formateurs, donc, de veiller à ce que les primo-arrivants puissent:

■ Passer de l'idée de diplôme à celle de compétences

Obtenir de beaux points est un but en soi pour beaucoup de primo-arrivants. Cet objectif justifie des comportements qui peuvent paraître "surprenants" pour des adultes.

Sur le plan matériel, on constate par exemple de la tricherie et du "recopiage"... Mais le plus difficile à gérer pour les formateurs est sans doute la relation affective que les primo-arrivants veulent souvent instaurer avec ceux-ci.

Une des causes de cette attitude est sans doute à chercher dans les conséquences du traumatisme causé par l'exil et l'isolement. Mais, et cela nous intéresse plus ici, il y a des primo-arrivants qui transposent ainsi la nécessité d'"acheter les bons points"¹⁹.

L'ISP devant préparer ses stagiaires à un avenir professionnel, il est important d'être clair avec les primo-arrivants: le marché du travail, ici en Belgique, sera insensible à ce type de "payement affectif".

L'importance de l'acquisition de compétences, vérifiables dans la pratique, doit donc être expliquée et réexpliquée aux primo-arrivants. C'est aussi l'occasion de "relativiser" la réussite de tests qui dépend de la docimologie mise en œuvre... Trop souvent, la réussite ou l'échec à un test est pour les primo-arrivants un jugement moral plus qu'une évaluation des compétences.

■ Passer de l'idée d'un statut à celle de rôles multiples

Comme évoqué plus haut, le changement de statut social est l'objectif des études dans les pays d'origine. Remplir un rôle, et donc en avoir les compétences, n'est pas une condition primordiale pour l'acquisition d'un statut enviable.

En plus de cette nouveauté, les stagiaires doivent réaliser qu'ici, en Europe, le statut n'est jamais acquis pour la vie et doit presque toujours être justifié

¹⁹ La très petite place du "relationnel" dans les relations professionnelles étonne beaucoup les primo-arrivants. Habités à trouver du travail par relation et à le garder parce qu'on s'entend bien... ils doivent modifier des comportements profondément ancrés. Mais on abordera ce point en détail plus loin.

par un rôle à (bien) remplir. En outre, les statuts accordés à un même individu sont multiples et varient selon la sphère sociale où il évolue. En changeant de sphère (famille, formation, travail...), on change de statut, de rôles à tenir... et il y a chaque fois de nouvelles compétences à acquérir et à mettre en oeuvre²⁰.

²⁰ Pour tous les aspects comportementaux, voir Gilles VERBUNT, *Les obstacles culturels aux apprentissages, Guide de l'intervenant*, CNDP-Migrants, Paris, 1994.

6. ALORS, ON EST ICI, ON DOIT MARCHER COMME VOUS!

Les primo-arrivants ne doivent pas seulement s'adapter à des nouveautés didactiques et à la nécessité de compétences nouvelles. Ils doivent encore adapter leur comportement et changer de codes culturels.

A) SI JE DÉRANGE, ON VA ME TAPER...

On a vu que les punitions, très souvent physiques, étaient largement utilisées comme méthode pédagogique dans les écoles. C'est également ainsi que les enfants doivent acquérir les comportements adéquats, à l'école comme à la maison: on frappe les enfants "têtus", ceux qui "ne veulent pas comprendre"...

Il nous punissait très dur hein!

- *Comment ça?*

Il prend la tête, il met là-bas en bas!

- *Attends, donc il prend la tête.*

En bas.

- *Tu mets la tête au sol, les pieds en hauteur.*

Oui.

- *Et tu restes combien de temps comme ça?*

Trente minutes ou une heure. Et ça fait mal, hein. Oui, ou bien il prend le fouet de caoutchouc là, il nous tape sur la fesse, même dix ou quinze... Parfois même des lattes!

- *Des lattes?*

On tape comme ça, tu fais comme ça.

- *Sur les poings fermés?*

Oui. Il tape..

[...]

- *Donc il y a quand même cette violence dans le cadre de l'éducation. Et qu'est-ce que tu penses toi, de cette violence?*

Surtout dans les écoles de l'État, on fait ça souvent. Dans l'école privée, on fait ça comme ça, on donne seulement la punition.

- *Et c'est quoi la punition dans l'école privée?*

La punition c'est "tu laves la toilette". Ou bien tu balaies la classe, tu ranges, tu vas balayer toute la cour..

[...]

- *Et tu vois qu'à l'école [ici, en Belgique] on frappe pas les petits?*

Non, non, on ne tape pas, on les caresse les enfants c'est mieux...

- *On les caresse, on leur donne plutôt des encouragements plutôt que des coups qui font mal quoi?*

Oui.

- *Et qu'est-ce que tu en penses?*

Pour moi je pense que c'est bien, l'enfant il est tranquille, il est à l'aise. Au Congo, là-bas, d'autres enfants sont comme ça: si on dit: "allez à l'école"... "oh non, moi je pouvais pas aller là-bas, le prof il va me taper", tu vois, l'enfant déjà il est peur.

- *Il a peur de l'école?*

Peur... "si je pars là-bas, si je dérange, on va me taper". Tu vois? Maintenant, ici, l'enfant préfère que il part à maison que il reste dans la maison. Tu vois? Tu vois que, à l'école, il est à l'aise avec les madames, il va jouer avec les madames, mais là-bas au Congo, ils jouent pas. On joue pas avec les madames.

Adèle, 25 ans, Congolaise

- *C'était un instituteur ou une institutrice?*

Avant, c'était un instituteur... en première.... J'ai fait la première deux fois. La deuxième, j'ai rencontré une institutrice, Madame... C'est vraiment difficile une maîtresse pour moi.

- *Pourquoi?*

En fait, moi je suis têtu. Je suis vraiment têtu. Vraiment têtu!

- *Et tu l'es encore maintenant?*

Non!... Je passe encore en troisième, j'ai rencontré encore une Madame... Avec les Madames, là, vraiment, ça va pas, ça marche pas.

- *Tu voulais pas obéir?*

Oui, c'est ça. Mais elle, elle aime moi beaucoup. Mais moi, je voulais pas. Et puis j'ai passé en quatrième. J'ai encore fait la quatrième, avec un Monsieur. Parce que lui, il me frappe chaque jour. Tous les jours... Il me frappe. Il prend le fouet comme ça. Quarante coups de fouet. Des fouets comme ça [il montre des câbles électriques].

- *Pourquoi il te frappait?*

Je dérangeais...

- *Tu faisais du bruit?*

Oui, du bruit...

Paul, 26 ans, Congolais

- *C'était quoi les punitions?*

C'était des punitions... on frappait vraiment avec la règle. Mon père: "il faut que tu saches à écrire et à lire".

- *Est-ce qu'à l'école, on te frappait aussi quand tu savais pas?*

À l'école, non... Sauf, si tu faisais des bruits ou déranger les autres...

- *C'était quoi les punitions à l'école?*

Dans ce temps-là, il y avait aussi des professeurs qui frappaient, avec un fouet... oui comme un cordon, on nous frappait sur les fesses.

- *C'était pas quand on savait pas sa leçon?*

Non, pour l'éducation... Y a des enfants qui sont turbulents... Mais ceux qui sont calmes, s'ils ne savaient pas faire l'exercice, il y avait... On leur donne des devoirs, peut-être pour faire à la maison, ou bien les faire en classe.

- *Des retenues?*

Oui, ils respectaient pas ce que le professeur dit, alors la règle...

Honoré, 32 ans, Congolais

- *Est-ce que tu te souviens d'avoir été puni à l'école? Une punition.*

Ah oui, en fait, quand on faisait des bêtises.

- *C'était quoi?*

Déranger les autres. Déranger l'institutrice. Parler avec les autres. Et les punitions: tu sors dehors, tu restes dehors. Ou elle prend un bâton et me tape sur les... [il montre les fesses], une fois ou deux fois.... Si on vient en retard, la punition, on... comment on dit? [il se met à genoux]. Comme ça marcher, comme ça... et il y a les graviers, les pierres...

- *On ne savait jamais combien de temps, il fallait rester à genoux?*

Non...

- *Et à la maison, c'était quoi comme punition?*

Taper [il mime une gifle].

Etienne, 35 ans, Rwandais

B) IL FAUT RESPECTER LES GENS, C'EST BIEN POUR MOI.

Les primo-arrivants insistent: le bon comportement, à l'école comme à la maison, c'est ne pas déranger. Se distinguer des autres est perçu comme une expression du "péché capital": le manque de respect.

- Il y a des stagiaires qui n'osent pas ne pas être d'accord avec les autres? Par exemple on pose une question et il n'y en a qu'un qui pense que c'est non et tous les autres pensent que c'est oui. Et celui qui pense non, il ose pas le dire... On n'ose pas être contre tout le monde...

Si tout le monde est d'accord. Toi-même, si tu dis: "moi je suis pas d'accord". Personne ne va t'écouter, alors...

- Alors tu te tais?

Si tu vois que tout le monde dit "oui", ça veut dire que cette chose-là, c'est très bien. Oui, c'est bien. Et à toi aussi de réfléchir: la façon que je pense, c'est bien ou pas bien. Si tout le monde veut cette idée là, alors...

- Alors tu te dis que ça doit être bien?

Oui, ça doit être bien...

[...]

- Et si c'est pour une question de goût. Par exemple, toi tu trouves qu'une robe est pas belle. Et toutes tes amies trouvent qu'elle est belle... Est-ce que tu vas continuer à dire: elle est pas belle?

Non, je dis qu'elle est belle!

- Donc pour toi, c'est important d'être d'accord...

Avec les autres, oui...

- C'est plus important que ce que toi tu penses?

Plus important parce que si tu dis tout le temps "non", ça aussi ça cause des problèmes. [...] Parce que, si vous êtes en groupe, si la majorité, ils ont choisi ça... Mais que ce qu'ils ont choisi, toi, tu vois que c'est pas bien... Tu ne vas pas dire tout le temps: "ça c'est pas bien"... Seulement toi, on va être là, on va rester là pendant longtemps à cause de toi... Non... Si tu veux pas...

- Sinon on va dire que tu es têtue?

Oui, c'est ça, c'est pas bien, contre les autres... et ça, ça cause des problèmes...

Sabine, 30 ans, Angolaise/Congolaise

- *D'accord. Et qu'est-ce que c'est la maman qui donne l'éducation, qu'est-ce que ça veut dire pour toi?*

Pour moi, l'éducation je vois que c'est mieux, c'est bien pour moi, c'est pour ma vie. Ils m'avaient bien éduqué comment savoir vivre avec les gens. Il faut respecter les gens, c'est bien pour moi.

- *Et qu'est-ce que c'est respecter les gens?*

Respecter les gens. Il ne faut pas injurier les gens, il ne faut pas chercher les problèmes avec les gens, il faut rester calme si on pose la question il faut bien répondre la question.

Adèle, 25 ans, Congolaise

- *Donc tu es encore en contact avec les traditions. Est-ce que tu crois qu'il y a des traditions qui t'empêchent de bien apprendre? de bien travailler en Belgique?*

Des traditions?

- *Des habitudes?*

Des habitudes. Moi, pour moi, elles sont...

- *Je vais te citer un exemple de la Chôm'hier: à la pause, tu entends: "Ouah, ouah...". Crier comme ça. Moi je me dis: "mais elles se disputent". J'arrive: non, non, elles sont d'accord... Elles ont l'habitude de parler beaucoup plus fort que les gens ici en Europe... Est-ce que tu crois que ça c'est embêtant pour trouver du travail?*

Dans un milieu de travail, je crois... je ne sais pas, je n'ai jamais travaillé... mais parler comme ça à voix haute, je ne sais pas si c'est bien, mais pour moi, c'est pas bien [rires]. Moi aussi, d'habitude, je parle beaucoup comme ça... Mais chaque pays ont leur façon de vivre. Ici, en Belgique, vous avez votre façon de vivre. Et nous aussi là-bas nous avons notre façon de vivre. Mais quand moi je viens ici, je vais... Ma mère elle me disait: partout où tu vas, si tu trouves que les gens de ce pays-là, ils marchent à un pied, toi aussi tu dois marcher à un pied. Alors comme on est ici, on doit marcher comme vous. [...] Non, non... La vie est différente... Parler avec quelqu'un que te connais pas, tu ne peux pas. Mais chez nous, tu peux parler, tu peux dire bonjour aux gens qui passent. Mais ici non. Une fois j'avais dit bonjour à quelqu'un, il m'a dit: "tu me connais?" J'ai fait comme ça: "mais pourquoi il me demande comme ça. Elle, elle est une personne comme moi... Je lui dis bonjour et elle me demande: pourquoi?" J'étais choquée! C'est ça...

Sabine, 30 ans, Angolaise/Congolaise

c) UNE MINUTE DE RETARD, MÊME 5 MINUTES, C'EST NORMAL HEIN...

Obtenir l'assiduité et la ponctualité des primo-arrivants est une gageure en ISP. Contrairement à ce qu'on imagine, c'est pourtant une exigence du système scolaire dans les pays d'origine. Mais le contexte collectif y rend la chose plus facile: les enfants vont ensemble à l'école, la cloche sonne...

- *Et pour la ponctualité? À ton école, on était obligé d'être à l'heure?*

Oui.

- *Est-ce que c'est la même chose partout dans la ville?*

C'est la même chose partout. Partout.

- *C'est plus fort ici ou moins fort?*

Ici, c'est très fort. Parce qu'ici, même si tu viens 2 minutes en retard, c'est beaucoup.

- *Est-ce qu'on a raison ou est-ce qu'on a tort?*

Je sais pas... Je veux pas condamner ça mais une minute de retard, même 5 minutes en retard, c'est normal hein...

Paul, 26 ans, Congolais

- *Et pour ce qui est d'arriver à l'heure? On est très sévère ici... C'était difficile pour toi au début?*

Non, même si c'est difficile, c'est normal hein...

- *C'était pas comme ça en Mauritanie?*

Mais là-bas aussi c'est comme ça. Il faut venir à l'heure.

- *Pour l'école?*

Oui.

- *Est-ce que tu avais une montre?*

Montre, non. [rires]

- *Est-ce que tu avais l'heure?*

Non... Mais y a quelque chose... Comment dire... Si on tape tout le monde doit venir... Une cloche... oui c'est ça...

- *Donc l'instituteur il avait une montre lui?*

Oui, oui...

- *Et sinon dans ta maison, y avait pas de montre?*

Non... Mon père je crois, il avait une montre, oui...

Younès, 23 ans, Mauritanien

- *Quand tu étais au Congo, c'était grave d'être en retard à l'école?*

Oui, il y avait des punitions.

- *Donc tu étais habituée à être à l'heure. Pourquoi on a tant de problèmes alors avec les stagiaires qui ne comprennent pas qu'il faut venir à l'heure? Ici? Ici, à mon avis, c'est ceux qui ont des enfants peut-être... C'est un peu difficile et puis... tu devais attendre aussi le tram, et tout ça...*

- *C'est la vie qui est différente?*

Oui, là au Congo, on marchait à pieds, tandis que ici tu sais pas... ici, il faut attendre le tram. Si tu connais pas le chemin pour aller plus vite et tout ça. Ici, surtout si tu as des enfants, c'est un peu difficile. Je sais pas les autres, mais pour moi, oui. Mais je me débrouillais quand même...

- *Tu es arrivée en Belgique quand?*

En 2001.

- *Quelle est la plus grosse difficulté que tu as eue?*

La plus difficile en Belgique? La chose la plus difficile, c'est quand tu as des enfants, toujours... Tu sais pas faire quelque chose. Tu sais pas... Peut-être tu as un rendez-vous, tu as personne qui va garder l'enfant. Tu vois... S'il part pas à la crèche ou bien à l'école, tu vois, c'est un peu difficile.

Suzanne, 30 ans, Congolaise

Quelques pistes pédagogiques

Le sigle ISP comprend la lettre "S" pour "socio". On considère donc qu'intégration professionnelle et intégration sociale sont indissolublement liées. Chacune étant une condition de l'autre. Les formations organisées en ISP doivent donc prendre en compte les apprentissages sociaux indispensables, car une personne "bien éduquée" dans son pays n'apparaîtra donc pas nécessairement comme telle ici et maintenant. De nouveaux codes culturels, traductions concrètes de la hiérarchie des valeurs en vigueur dans une société, doivent être identifiés et acquis.

Si les valeurs fondamentales sont universelles, leur hiérarchie varie selon les cultures. Les valeurs qui ont guidé l'éducation de base des primo-arrivants ne sont pas transposables telles quelles.

La place privilégiée de la valeur "groupe" dans les cultures d'origine engage deux impératifs pour les personnes: être "conformes" à un rôle attendu et privilégier le relationnel. Ces deux impératifs sont bien sûr contradictoires avec les comportements attendus ici d'un stagiaire ou d'un travailleur: autonomie et initiative d'une part, séparation nette entre vie professionnelle et vie privée d'autre part.

■ Passer d'un rôle "imposé" à un projet professionnel

Dans les sociétés d'origine des primo-arrivants, on n'a pas souvent à décider personnellement de son avenir professionnel. Les "choix" d'une personne sont induits par son environnement et font une plus large part aux nécessités économiques et sociales qu'à ses goûts individuels.

La dimension "orientation professionnelle" du parcours en ISP est ainsi très difficile à appréhender par les primo-arrivants.

On voudrait que les personnes posent, en quelques mois, un choix professionnel qui ait de très nombreuses qualités.

Il faut d'abord que ce choix s'insère dans les possibilités offertes par le marché des formations et le marché du travail. Il faut ensuite qu'il tienne compte des goûts, des aptitudes et compétences (acquises et "acquérables") par le stagiaire, ainsi que de sa situation personnelle et familiale. Et, last but not least, Il faut encore qu'il soit "efficient" aux yeux des instances qui financent leur parcours!

Il s'agit là d'une tâche extrêmement difficile pour les primo-arrivants, ignorants des possibilités comme des impossibilités inhérentes au système dans lequel ils doivent s'insérer et dépourvus des recours familiaux dont ils ont l'habitude.

Toute la méthodologie de l'orientation professionnelle en ISP doit donc être repensée et, en grande partie, est encore à inventer.

■ Passer d'une sphère relationnelle à une sphère professionnelle

La primauté de la valeur "groupe" impose des comportements qui privilégie les bonnes relations entre les personnes: respect du statut des personnes, recherche du consensus...

Le "respect" dû aux aînés est évidemment l'exemple type de ces comportements induits par la valeur "groupe". Mais, dans le parcours de formation et pour une entrée sur le marché du travail, les habitudes relatives aux rapports entre pairs sont sans doute un obstacle tout aussi important. Les primo-arrivants ont souvent tout à apprendre des manières "neutres" de

se comporter dans un groupe de formation ou au travail, là où les codes culturels familiaux ou amicaux seront jugés "inadaptés".

Il nous apparaît que les difficultés que les primo-arrivants ont avec la ponctualité et l'assiduité ressortent également de ce passage du relationnel au professionnel. Les solidarités familiales ne jouent pas ici et les personnes sont obligées de trouver des manières de s'organiser. De plus, le monde professionnel considérera ces difficultés "privées" comme de "mauvaises excuses".

En guise de conclusion, trois nouveaux chantiers...

Les primo-arrivants changent de monde en arrivant en Belgique et en s'inscrivant dans un parcours ISP. Tout est différent de ce qu'ils ont connu: en famille, à l'école, dans la vie sociale et professionnelle.

Cette réalité est interpellante, tant pour les initiateurs de formation (types de module, contenus...) que pour les formateurs (méthodes et moyens pédagogiques). Mais la prise de conscience et la mise en mots des différences entre les deux mondes sont aussi prioritaires pour les primo-arrivants eux-mêmes: comment parcourir un chemin sans en situer précisément le point de départ et le point d'arrivée?

Constater le fossé entre les pays d'origine et la Belgique serait stérile, s'il ne s'agissait pas de tenter de le combler.

Trois prolongements de la présente recherche sont envisageables.

Il serait utile de poursuivre la démarche en proposant, concrètement, des méthodologies adaptées: imaginer, tester et appliquer des outils pédagogiques susceptibles de lever les "freins" à l'apprentissage des primo-arrivants en formation ISP.

Il serait également intéressant de mieux éclairer les formateurs sur les réalités des principaux pays d'origine des primo-arrivants: réalités sociale, économique, scolaire, mais aussi politique et culturelle. Une connaissance plus précise du contexte dans lequel ont vécu les stagiaires permettrait aux formateurs de mieux penser leurs méthodes et attitudes pédagogiques.

Il serait enfin instructif d'en savoir plus sur les conditions de vie effectives de tous les stagiaires en ISP, primo-arrivants et autres. En effet, les encodages administratifs en vigueur dans le secteur respectent la vie privée en faisant l'impasse sur des éléments pourtant déterminants pour l'apprentissage (nombre d'enfants en bas âge, soutien familial ou amical dans le pays d'accueil, conditions de logement...). Une connaissance plus fine du public des formations permettrait de revoir leur organisation pratique.

Mais en attendant ces futurs développements, nous proposons d'amplifier le présent travail par une enquête plus vaste portant sur les deux "freins à l'apprentissage" qui s'en dégagent le plus nettement. Il s'agit de deux "passages de là-bas à ici": nouvelles méthodes d'apprentissage et nouveaux comportements à acquérir.

Toutes les interviews nous montrent les caractéristiques de l'apprentissage effectué dans le pays d'origine. Certains interviewés pointent même des éléments de comparaisons avec les méthodes pratiquées en ISP... Il serait très utile d'étendre systématiquement cette exploration à beaucoup plus de primo-arrivants.

Un entretien dirigé pourrait, par exemple, systématiquement être mené avec les stagiaires primo-arrivants, lors des sélections. Cet entretien porterait sur les conditions de scolarisation et les méthodes pédagogiques vécues au pays. Ce serait aussi l'occasion de faire émerger le "vécu" de l'apprentissage... et de dédramatiser certaines mauvaises expériences.

En fin de module, on rééditerait l'exercice en explorant plus la "comparaison" avec les méthodes en vigueur en ISP: qu'est-ce qui leur a posé des difficultés, qu'est-ce qui les a surpris? sont-ils satisfaits?

Ce travail, d'abord destiné à la formation des formateurs et à l'évaluation des formations, pourrait également servir de support à l'élaboration de moyens

pédagogiques concrets. Les a priori et les préjugés sur l'apprentissage, là-bas et ici, hier et aujourd'hui, dans le chef des formateurs comme dans celui des stagiaires seraient ainsi mis à plat. Il s'agirait à la fois de mieux faire partager les objectifs de la formation et d'explicitier le pourquoi des méthodes pédagogiques actives.

La même double exploration pourrait aussi concerner les valeurs qui sous-tendent les comportements et les codes culturels.