Revue TDFLE

actes n° 1 | 2019
Désir de langues, subjectivité et rapports au savoir : les langues n'ont-elles pour vocation que d'être utiles ?

Désir de vie, désir de langue, quand le français s’emmêle

Patricia GARDIES

Édition électronique :
URL : https://revue-tdfle.fr/articles/actes-1/331-desir-de-vie-desir-de-langue-quand-le-francais-s-emmele
DOI : numerev_1341
Date de publication : 15/11/2019

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : GARDIES, P. (2019) Désir de vie, désir de langue, quand le français s’emmêle. *Revue TDFLE*, (actes n°1). https://doi.org/10.34745/numerev_1341

Résumé

A l'heure actuelle pour beaucoup d'êtres en exil, le désir de vie se substitue au désir de langue. Et pourtant cette langue étrangère est bien là, à maîtriser quoiqu'il arrive pour obtenir le sésame que constitue pour eux le titre de séjour. Mais comment apprendre une langue que l'on n'a pas forcément choisie, qui n'a finalement que peu de valeur et à laquelle se rattache de prime abord peu d'affect ? En effet, si la langue maternelle est là, prégnante, inexorablement liée au pays maternel, elle doit laisser la place à un nouveau canal d'expression aux reflets culturels inconnus. Le processus d'acquisition se décline en autant de variations que de locuteurs car chacun vient d'un ailleurs qui lui est propre et va colorer un apprentissage aux multiples dimensions. « Langue des oiseaux » pour l'un, car synonyme de liberté, elle sera pour l'autre un non-choix imposé par le démantèlement de Calais et des brumes britanniques qui resteront inaccessibles. Or si les voies sociolangagières d'acquisition (Adami, Leclerq) ont été clairement définies, elles ne prennent pas en compte le sentiment d'acquisition de l'apprenant qui peut ainsi considérablement varier selon le contexte.
Nous nous pencherons sur le cas d'adultes migrants possédant un diplôme d'études secondaires, ayant pour projet de débuter leurs études universitaires ou de les poursuivre en France. Débutants en français pour la plupart, c'est à travers leurs témoignages et leurs pratiques de classe au sein de l'IEFE (Université Paul Valéry) que nous tenterons de cerner leurs processus d'acquisition, les imaginaires liés à leur apprentissage du français entre motivation et résignation. De quelle place le sujet, basculant entre deux cultures, deux visions du monde peut–il acquérir la stabilité et apprendre à désirer cette nouvelle voie d'expression qui est désormais la sienne ?

Patricia GARDIES
EA 739 Dipralang
Université Paul Valéry Montpellier 3

Mots-clés :
Psycholinguistique, Didactique du FLE, Formation linguistique et migration, Étudiants en exil, Stratégies identitaires

---

Introduction

> *Pour apprendre une autre langue, il faut d'abord connaitre celle d'où l'on vient, et l'avoir assez aimée pour pouvoir la quitter.* D. Sibony

A l'heure actuelle pour beaucoup d'êtres en exil, le désir de vie se substitue au désir de langue. Et pourtant cette langue étrangère est bien là, à maîtriser quoiqu'il arrive pour obtenir le sésame que constitue pour eux le titre de séjour. Mais comment apprendre une langue que l'on n'a pas forcément choisie, qui n'a finalement que peu de valeur à laquelle se rattache de prime abord peu d'affect ? En effet, si la langue maternelle est là, prégnante, inexorablement liée au pays maternel, elle doit laisser la place à un nouveau canal d'expression aux reflets culturels inconnus. Le processus d'acquisition se décline en autant de variations que de locuteurs car chacun vient d'un ailleurs qui lui est propre et va colorer un apprentissage aux multiples dimensions. « Langue des oiseaux » pour l'un, car synonyme de liberté, elle sera pour l'autre un non-choix imposé par le démantèlement de Calais et des brumes britanniques qui resteront inaccessibles. Or si les voies sociolangagières d'acquisition (Adami, Leclerq) ont été clairement définies, elles ne prennent pas en compte le sentiment d'acquisition de l'apprenant qui peut ainsi considérablement varier selon le contexte.

Nous nous pencherons dans cette contribution sur le cas d'adultes migrants entrant en formation linguistique au centre universitaire de FLE de l'Université Paul Valéry-Montpellier 3. Débutants en français pour la plupart, c'est à travers leurs témoignages et leurs pratiques de classe au sein de l'IEFE (Institut universitaire d'Enseignement du Français langue Etrangère de l'Université Paul-Valéry) que nous tenterons de cerner leurs processus d'acquisition, les imaginaires liés à leur apprentissage du français entre motivation et résignation. De quelle place le sujet, basculant entre deux cultures, deux visions du monde va-t-il trouver pour acquérir la stabilité et apprendre à désirer cette nouvelle voie d'expression qui est désormais la sienne ?

1. Profil des étudiants

1.1 Quand il est question(s) de statut

Aborder en tout premier lieu le statut des étudiant(e)s en exil n'est pas anodin car être demandeur d'asile ou encore réfugié impacte inévitablement le parcours d'apprentissage linguistique de l'apprenant.

Les étudiants en exil inscrits à l'IEFE (une soixantaine) présentent ainsi des statuts différents, ils sont demandeurs d'asile, sous protection subsidiaire ou encore réfugiés. Il s'agit principalement de personnes issues de pays en guerre, de « militants » politiques (ou considérés comme tels) poursuivis par leur gouvernement en crise ou encore de personnes en proie à la discrimination dans leurs pays.

Afin de mieux saisir l'importance du statut sur l'apprentissage de la langue, il convient de se pencher sur les définitions officielles des différents statuts qui sont souvent méconnues et souvent confondues pour se réduire à un terme "réfugiés", ces données sont issues de l'OFPRA (Office français de protection des réfugiés et apatrides)[1] :

Etre demandeur d'asile

La personne doit faire une demande d'asile et dès l'enregistrement de la demande, elle peut bénéficier d'un hébergement dans un centre d'accueil pour demandeurs d'asile (Cada) ou dans une autre structure similaire et bénéficier d'un accompagnement social et administratif. Une attestation de demande d'asile valable un mois lui est remise, qu'il faudra renouveler tout au long de la procédure qui peut s'étendre jusqu'à 6 mois ou plus suivant les flux.

Etre sous protection subsidiaire

Le bénéfice de la protection subsidiaire est accordé à toute personne dont la situation ne répond pas à la définition du statut de réfugié mais pour laquelle il existe des motifs sérieux et avérés de croire qu'elle courrait dans son pays un risque réel de subir l'une des atteintes graves suivantes :

- *la peine de mort ou une exécution;*
- *la torture ou des peines ou traitements inhumains ou dégradants;*
- *pour des civils, une menace grave et individuelle contre sa vie ou sa personne en raison d'une violence aveugle résultant d'une situation de conflit armé interne ou international (article L.712-1 du CESEDA).*

Les bénéficiaires de la protection subsidiaire sont placés sous la protection juridique et administrative de l'Ofpra, ils ont vocation à se voir délivrer une carte de séjour temporaire d'une durée de un an renouvelable et portant la mention "vie privée et familiale" en application de l'article L.313-13 du CESEDA.

Etre réfugié

Le statut de réfugié est reconnu par l'Ofpra en application de l'article 1er A2 de la Convention de Genève du 28 juillet 1951 qui stipule que :

"le terme de réfugié s'applique à toute personne craignant avec raison d'être persécutée du fait de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de son

appartenance à un certain groupe social ou de ses opinions politiques, se trouve hors du pays dont elle a la nationalité et qui ne peut ou, du fait de cette crainte, ne veut se réclamer de la protection de ce pays; ou qui, si elle n'a pas de nationalité et se trouve hors du pays dans lequel elle avait sa résidence habituelle à la suite de tels évènements, ne peut ou, en raison de ladite crainte, ne veut y retourner". [...]

Les personnes reconnues réfugiées sont placées sous la protection juridique et administrative de l'Ofpra ; elles ont vocation à bénéficier d'une carte de résident valable dix ans en application de l'article L.314-11-8° du CESEDA.

Comme nous le verrons dans notre développement, ces différents statuts vont ainsi avoir des conséquences sur la progression dans les apprentissages.

En effet, les étudiant(e)s demandeurs d'asile vont être soumis à un long processus au terme duquel ils passeront devant une commission qui décidera de l'obtention du statut de réfugié ou pas. En attendant ce moment, ils ne savent pas si leur demande va aboutir et certains ne vont pas avoir le même investissement pour apprendre la langue d'un pays qu'ils vont peut-être devoir quitter. Cette absence de continuité dans leur vie ne crée pas un climat favorisant une quelconque empathie pour apprendre le français. Et c'est là que désir de langue et besoin de langue s'emmêlent et concrétisent le fait que le terme générique "apprenant" est l'arbre qui cache la forêt, une forêt de sujets dont l'identité est touchée et qui doivent accepter une altérité parfois aveuglante. Devoir apprendre une langue n'est pas toujours synonyme de désir de langue...

1.2 Le niveau de langue

Dans les études nombreuses sur l'appropriation du français par les migrants, l'hétérogénéité des niveaux sociaux est souvent mise en corrélation avec les difficultés d'apprentissage. Dans notre cas l'échantillon proposé présente des profils ayant tous comme point commun, quel que soit leur pays d'origine, de posséder un diplôme d'études secondaires (équivalent baccalauréat) et d'avoir un projet universitaire (poursuite d'études commencées dans leur pays d'origine ou dans les pays de transit ou première inscription). Cette uniformisation du niveau minimal d'études est l'une des conditions d'acceptation au centre. Nous ne sommes donc pas ici dans « la majorité des migrants qui possède un niveau faible ou moyen de scolarisation » (Adami, 2012 : 80).

Tous ces critères remplis, les étudiants sont alors accueillis dans le centre universitaire en étant exonérés des droits d'inscription (Décision du Président de l'université Paul Valéry - Montpellier 3). Ils suivent dès lors le parcours classique de tout étudiant étranger avec la passation d'un test de niveau de langue et ensuite le placement dans les DUEF (Diplômes Universitaires d'Etudes Françaises) en fonction de leur niveau : DUEF A1, DUEF A2, DUEF B1, DUEF B2, DUEF C1.

Chaque DUEF (200 heures) est validé par semestre. Ainsi un étudiant arrivant avec un

niveau A1, valide son niveau B2 en deux ans (première année A1/A2, deuxième année B1/B2). Le niveau B2 est le niveau requis pour s'inscrire dans les universités françaises (le niveau C1 est de plus en plus souvent requis pour l'entrée en Master).

1.3 Pays d'origine des étudiants

Comme nous venons de le souligner, les pays d'origine de ces étudiants n'étonneront pas nos lecteurs puisqu'ils font couler beaucoup d'encre et illustrent la Une des principaux médias internationaux depuis des mois et parfois des années. Terres de guerre, de conflits armés ou politiques, d'injustice sociale, nos étudiants sont originaires d'Algérie, d'Egypte, d'Irak, du Libéria, de Libye, du Pakistan, de Palestine, de Russie, de Serbie, du Soudan, de Syrie, d'Ukraine, de Venezuela ou encore du Yémen.

1.4 Niveaux linguistiques

Niveau A1 : 12	Niveau A2 : 15	Niveau B1 : 17	Niveau B2 : 9	Niveau C1 : 3

Les étudiants arrivent majoritairement avec des niveaux A1 ou A2 (les B1 actuels sont les A2 du premier semestre qui ont réussi). La majorité des étudiants n'a pas étudié le français avant d'arriver en France et pour ceux qui possèdent des notions, elles sont orales et acquises « sur le tas » au cours de leur cheminement migratoire et de leurs contacts sociolangagiers au sein des structures d'accueil auxquelles ils sont liés lorsqu'ils sont demandeurs d'asile : CAO (Centre d'accueil et d'orientation), CADA (Centre d'Accueil de Demandeurs d'Asile), PRADHA (Programme d'accueil et d'hébergement des demandeurs d'asile) et autres associations. Certains étudiants changeront de statut au cours de leur apprentissage et devront alors déménager dans les 3 mois après obtention de leur titre de séjour.

2. Méthodologie mise en oeuvre

La méthode employée a été celle des histoires de vie associées à un questionnaire sur les langues parlées et étudiées, la nature des difficultés rencontrées avec le français. La prise de contact a été facilitée par notre fonction de responsable des études et coordinatrice de ce public au sein de l'institut, ayant reçu tous les apprenants individuellement lors de leur inscription et régulièrement au cours des semestres. Les données ont été recueillies sur plus de deux ans. Ainsi, au fil des rencontres, dans une langue de moins en moins hésitante, un climat de confiance s'est installé. Au fil de ces entretiens, parfois impromptus, leurs parcours, leurs trajets de vie chaotiques ont pris forme, remplis d'espoir et de désirs de vivre et parler la langue de ce nouveau pays. Des moments privilégiés, enrichissants et des liens qui se sont tissés. Ce sont donc les premières données d'un corpus assez important de 60 étudiants par semestre.

Questionnement

Comment le sujet, basculant entre deux cultures, deux visions du monde peut-il

acquérir la stabilité et apprendre à désirer cette nouvelle voie d'expression qui est désormais la sienne ?

Le chemin de l'apprentissage est complexe et singulier pour chaque apprenant en exil.

Chaque étudiant va se retrouver avec son histoire et face à une nouvelle langue qui va s'épanouir ou parfois aussi se dérober sans qu'il en maîtrise la raison. Ces étudiants sont là pour apprendre avec un but avoué, obtenir le niveau B2, sésame pour entrer à l'université française. Mais tout n'est pas si simple, parler et écrire ne relèvent pas du même paradigme et les écueils du CECR vont se relever redoutables pour bon nombre d'entre eux.

Comme le souligne très justement Patrick Anderson (2003 : 346), il existe un problème de cadre épistémologique :

> *[…] c'est sans doute le point où la DLE est le plus éloigné de la psychanalyse, la délimitation et la valorisation des objectifs, des stratégies pour apprendre et des besoins qui sous l'apparence de rationalité de l'organisation de l'acte pédagogique se double de la construction d'un ersatz de sujet à qui il faut faire acquérir des savoirs dire, des savoirs faire et un savoir être sont radicalement à l'opposé de ce qui tend à repérer le désir.*

S'approprier une langue (et particulièrement dans le cadre de migration forcée), ne peut se réduire à une transmission de savoirs. Le sujet est acteur de l'enseignement/apprentissage et doit être pris en compte dans toute sa complexité.

Sur l'origine des langues – Chapitre II
Que la première invention de la parole ne vient pas des besoins mais des passions

Il est donc à croire que les besoins dictèrent les premiers gestes et que les passions arrachèrent les premières voix. De cela seul il suit avec évidence que **l'origine des langues n'est point due aux premiers besoins des hommes** ; il serait absurde que de la cause qui les écarte vint le moyen qui les unit. D'où peut venir cette origine? Des besoins moraux, des passions. Toutes les passions rapprochent les hommes que la nécessité de chercher à vivre force à se fuir. **Ce n'est ni la faim ni la soif, mais l'amour, la haine, la pitié, la colère qui leur ont arraché les premières voix.** (Rousseau, 1817 : 505)

L'analyse des besoins dans la pratique

Si on analyse les besoins des migrants adultes qui souhaitent obtenir un titre de séjour permanent, par exemple, en tenant compte du temps que ceux-ci peuvent raisonnablement consacrer à l'apprentissage de la langue, l'on peut conclure que c'est à la communication dans les domaines public et professionnel qu'il convient d'accorder la priorité, pour donner aux apprenants les moyens de traiter avec les autorités et de répondre aux exigences du monde professionnel.
(Little, 2012 : 7)

Le face à face Jean-Jacques Rousseau/CECR éclaire en quelques mots notre dilemme, les passions s'opposent aux besoins et les migrants réduits à communiquer avec les autorités… ou le monde professionnel. Le pragmatisme glaçant et réducteur du CECR ne peut être considéré comme la réponse adéquate à un apprentissage linguistique réussi des migrants. Le sujet doit progresser avec l'apprenant et sans cette incontournable association, l'échec est bien sûr au rendez-vous. Lorsque les étudiants frappent à la porte du bureau, que je leur demande s'ils ont un problème et qu'ils me répondent, « non, on vient vous dire bonjour », il est évident qu'ils n'ont pas envie de parler de préfecture ou de travail mais d'eux-mêmes. C'est « l'affect » qui prime lors de ces passages impromptus et posséder les mots pour « dire » est essentiel, ces mots-là sont ceux de l'émotion bien loin des dialogues stéréotypés proposés par les méthodes d'apprentissage (rendez-vous à la préfecture, remplir un formulaire de la Caisse des allocations familiales/ CAF). Comme le soulignent Pascale Lassablière et Michel Neumayer (2015 : 81) :

> *La langue, la meilleure… ou la pire des choses ? La langue, moderne réincarnation de la figure de Janus ? Quand l'une des faces nous ouvre à la rencontre et au partage, l'autre nous confinerait dans une identité bornée, nous enfermerait dans une case essentiellement administrative, nous ouvrirait (ou nous fermerait) un droit ?*

Nos étudiants en exil vont ainsi osciller entre attraction/répulsion sans avoir les clefs de ce jeu de distance et surtout sans avoir toujours l'écoute nécessaire pour pouvoir exprimer ces conflits intérieurs. L'université est un lieu d'apprentissage qui oriente, si les étudiants l'expriment, vers des psychologues mais rien de spécifiquement organisé. Or, il est très difficile pour certains de passer d'une logique de sentiment d'appartenance à un groupe, à une logique de l'histoire personnelle. Ces derniers se retrouvent dans un nouveau lieu éducatif avec ses codes, ses normes et une compétence socioculturelle encore fragile, en cours d'acquisition. Ils se retrouvent isolés avec une identité aux contours flous, distendue par des liens sociaux rompus par l'exil. Pour le psychiatre Martin Reca (2015 : 103) :

> *Il est indéniable que l'expérience de la migration affecte, d'une manière générale, les trois liens d'intégration d'une identité, à savoir, le lien à l'espace, au temps et à la société. C'est-à-dire, la géographie, le sentiment de continuité de l'être et le sentiment d'appartenance à un groupe.*

Tous les étudiants n'ont pas la même histoire et la rupture des liens, et notamment le rapport au temps et à l'espace, se manifestent différemment d'un étudiant soudanais à un étudiant vénézuélien.

3. Etudes de cas

Afin d'illustrer ces propos, nous allons aborder quelques cas caractéristiques (non exhaustifs) d'étudiants, d'horizons différents, inscrits à l'IEFE.

3.1 Les étudiants soudanais

Plusieurs étudiants soudanais sont arrivés d'un village héraultais, nouveau lieu d'accueil après le démantèlement de la « jungle » de Calais. Très bien accueillis par les bénévoles du village mais isolés en pleine nature, ils ont été satisfaits d'intégrer le centre universitaire de Montpellier pour progresser en français et reprendre leurs études. Tout ce groupe est arrivé avec des histoires personnelles souvent tragiques et le fait de se retrouver mélangés aux autres étudiants internationaux les a repositionnés dans une certaine « normalité », ils étaient des étudiants comme les autres. Oublié l'ethnonyme que leur renvoyait la société française depuis leur arrivée, celui d'Africain migrant. En effet, étant intégrés dans les cours avec leurs camarades internationaux, personne ne connaît leurs statuts sauf s'ils abordent le sujet eux-mêmes.

3.1.1 Le rapport à l'écrit

Le désir d'apprendre la langue française, clairement exprimé, n'a néanmoins pas suffi à certains pour aborder sereinement l'écrit et la communication écrite a été un important écueil, long à surmonter. Pour ceux qui apprenaient pour la première fois l'alphabet latin, les difficultés étaient prévisibles, maîtrise du geste graphique incertaine (écriture de gauche à droite), transposition alphabétique de l'oral (« chez nous, on écrit comme on parle ») et bien sûr, plus culturelle, la différence du mode de communication entre l'oral et l'écrit. Ces étudiants étaient beaucoup plus à l'aise (quel que soit leur niveau) dès qu'ils se retrouvaient en entretien car ils n'étaient pas confinés au seul canal linguistique.

3.1.2 Du geste à la parole

Le fait de connaître la personne à qui ils s'adressaient, la proximité, la possibilité de joindre le geste à la parole, de faire des mimiques, d'exprimer corporellement leur parole a modifié le paradigme. En effet, « Le corps, enracinement essentiel, fondateur des significations que nous produisons et distribuons est le lieu sur lequel se trame toute communication sociale et interpersonnelle » (Calbris/Porcher, 1989 : 7). Ces corps communicants permettent ainsi de transmettre des faisceaux de signes qui enrichissent la communication et l'illustrent. Ces moments de communication orale étaient nécessaires aux étudiants afin de montrer qu'ils pouvaient s'exprimer en dehors de l'écriture. "Le temps" étant le maître mot de l'apprentissage, l'appropriation a été au rendez-vous avec la compréhension de la logique inhérente au passage à l'écrit.

3.1.3 La dénégation

Bien que maîtrisant l'anglais (et donc habitué aux caractères latins), M. est quant à lui

venu me voir pour exprimer son désarroi devant sa difficulté d'entrée dans l'écrit. Etudiant sérieux et assidu, ce dernier fournissait le travail régulier nécessaire à son apprentissage et était surpris de ce blocage qui l'empêchait de progresser comme il le souhaitait. Au fil de la discussion, son histoire de vie a donné des pistes sur les origines de son problème. M. était l'un des migrants de la « jungle » de Calais et son désir premier n'était donc pas de rester en France mais de rejoindre le Royaume-Uni où une partie de sa famille avait déjà émigré. Même si la réalité de sa situation ne laissait pas de doute sur son impossibilité de rejoindre l'Angleterre, un lien ténu le maintenait dans une perspective de départ vers ce pays. Ces désirs emmêlés étaient inconsciemment déstabilisants et il lui fallait accepter son nouveau lieu de vie et les conséquences inhérentes à cette situation, apprendre le français pour reprendre ses études… en français. Après une longue discussion et le conseil d'en discuter avec sa famille (lien par skype), il est revenu 3 semaines plus tard avec le sourire et un test au-dessus de la moyenne…

Pour lui, le temps de l'écoute a ici joué son rôle et permis au désir de langue de trouver sa voie mais ce temps-là est précieux et toutes les structures n'ont malheureusement pas les moyens humains nécessaires pour écouter, guider et tenter de lever les différents blocages linguistiques et psychologiques de ces étudiants singuliers.

3.2 Les étudiants vénézuéliens

Les étudiants vénézuéliens présents dans le centre ne sont pas des réfugiés économiques mais des réfugiés politiques contraints au départ en raison de la manifestation de leurs opinions et ayant dû tout quitter précipitamment et ce, dans un climat de violence. Là encore cette différence de statut a un impact direct sur leur apprentissage. Certes hispanophones, ces derniers n'en ont pas moins des difficultés, même si elles sont moindres, à appréhender le français. Il y a déjà près de 35 ans, Rémy Porquier et Marie-Ange Cammarota évoquaient déjà dans un article de la revue *Langue française* (1986 : 104), les difficultés rencontrées par les réfugiés politiques latino-américains lors du renversement du gouvernement de Salvador Allende et qui sont arrivés en nombre à partir de 1973, en France et en Espagne :

> L'exil – ne serait-ce que de ce point de vue – constitue un véritable tremblement de terre. Mais la situation de l'exilé se trouve encore aggravée par un fait : il faisait partie d'une communauté réunie autour d'un projet qui tissait entre ses membres des liens très serrés. […] L'échec du projet – matérialisé par cette urgence de s'exiler, la perte de cet objet a eu nécessairement de graves conséquences : d'une part le relâchement voire la rupture, des liens unissant ses membres et, comme corollaire, pour chacun d'eux, un sentiment accru d'isolement et de perte d'identité.

Nous sommes en 2019 et même si la société a changé, les situations sont similaires. L'avènement des réseaux sociaux, les informations médiatiques en temps réel ont

néanmoins modifié le rapport à l'évolution socio-politique du pays. Le lien est plus fort encore, alimenté par les images, les échanges (WhatsApp/Skype) avec parents et amis restés sur place et souvent le regret et la culpabilité de ne pouvoir participer au changement sociétal. Toutes ces émotions contradictoires vont perturber l'apprentissage car passé et présent se mêlent et ne laissent guère de place à une quelconque résilience. Ces profils particuliers ont des difficultés d'investissement et d'aboutissement d'un projet quel qu'il soit et du temps est encore ici nécessaire pour accepter de vivre ici et maintenant. La distance géographique exacerbée par une cause devenue trop lointaine demande un temps de "deuil" plus long pour atteindre le temps de l'acceptation. L'acquisition linguistique s'effectuera donc par paliers au fil de leur cheminement identitaire.

3.3 Les étudiants syriens

Les étudiants syriens accueillis à l'institut sont bien sûr marqués par la guerre mais également par leurs itinérances. Partis de Syrie en passant par des camps en Jordanie, ils ont laissé leur noyau familial (parents) sur place et les jeunes femmes notamment souffrent beaucoup de l'éloignement maternel et de l'impossibilité de revoir leurs parents car leur statut ne leur permet pas d'obtenir un visa de voyage. Le choc culturel, inéluctable, pour bon nombre de nos apprenants est encore plus prégnant chez ces derniers qui doivent opérer des ajustements comportementaux et surmonter des troubles cognitifs. Les notions de temps monochronique ou polychronique définis par Hall prennent ici tout leur sens, Orient et Occident ne fonctionnent pas au même rythme, de même que les codes culturels qui sont souvent complexes à décrypter. Les obstacles surmontés, deux voies se dessinent, celle du retour au pays après la guerre et donc d'une France qui reste une terre de transit et pour les autres, une nouvelle vie à construire en Occident. Le choix de vie future aura bien sûr un impact sur la progression de l'apprentissage linguistique mais aussi culturel.

Trois exemples qui laissent dessiner les contours de la richesse des profils rencontrés, des changements de vie qui entraînent d'importantes adaptations aux facettes multidimensionnelles.

Ce premier travail d'approche illustre déjà, de façon non exhaustive, la difficulté de ces étudiants positionnés entre deux cultures, deux visions du monde et en conséquence face à un laborieux chemin d'apprentissage linguistique souvent parsemé d'embûches.

Il convient de prendre en compte, face à ces premiers témoignages, l'importance de l'affect, des émotions, emmêlées dans un désir de langue qui ne peut/veut pas se dire au sein d'expériences polylinguistiques et interculturelles complexes. La "mémoire" et tous les processus mnésiques qu'elle engendre viennent interférer et compliquer l'acquisition de la langue. Au-delà de la nostalgie ressentie par ces étudiants dès qu'ils sont en contact avec leur famille (quand c'est possible) par les réseaux sociaux ou au téléphone, contacts qui restent un lien fort avec la langue maternelle, ces derniers se trouvent confrontés aux représentations culturelles des mots du français. Autant de significations possibles pour ces mots connotés, qui varient en fonction des contextes et

les déstabilisent. Des conditions de vie souvent précaires, ponctuées par des impératifs administratifs récurrents viennent compléter ces parcours de vie qui méritent toute notre attention.

Les mots de fin seront ceux de K., étudiant yéménite à qui j'ai demandé pourquoi il avait choisi la France et qui m'a répondu : « Mon père m'a dit d'apprendre le français car c'était "la langue des oiseaux", celle de la liberté … alors j'ai choisi la France ».

Références bibliographiques

ADAMI Hervé (dir.), LECLERQ, Véronique (dir.) (2012). *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : Acquisition en milieu naturel et formation*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2012.

ANDERSON, Patrick, Laseldi-Grelis, « De la langue originaire à la langue de l'autre », *Ela. Études de linguistique appliquée*, 2003/3 (no 131), p. 343-356. URL : https://www.cairn.info/revue-ela-2003-3-page-343.htm

CALBRIS, Geneviève, PORCHER, Louis (coord.), *Geste et communication*, Paris, Didier, Coll. LAL., 1989.

CAMMAROTA, Marie-Ange, PORQUIER, Rémy, « Des difficultés dans l'acquisition de langue étrangère par des réfugiés politiques latino-américains », In *Langue française*, n°71, L'acquisition du français par des adultes migrants, 1086, p. 101-116.

LASSABLIERE, Pascale, NEUMAYER, Michel « La langue, archipel de l'ambigüité » in *Maîtrise de la langue et intégration*, Bruxelles, Lire et écrire, 2015.

LITTLE, David, *L'intégration linguistique des migrants et le CECR*, Conseil de l'Europe, 2012;

RECA, Martin, « Psychotraumatismes du migrant : la confusion des réalités », *L'information psychiatrique*, 2015/2 (Volume 91), pp 97 à 105, doi:10.1684/ipe.2015.1303

ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Essai sur l'origine des langues*, Paris, Belin, 1817, Tome 4.

1 https://ofpra.gouv.fr/fr/asile/les-differents-types-de-protection/la-protection-subsidiaire.