



Formation linguistique et identité

Elise Gandon

► To cite this version:

Elise Gandon. Formation linguistique et identité : apprendre en exil. Migrations, minorités, identités et frontières., L'Harmattan, 2021, 978-2-343-22697-2. hal-04488868

HAL Id: hal-04488868

<https://hal.science/hal-04488868>

Submitted on 4 Mar 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Élise Gandon (Université de Lorraine, France - Laboratoire Atilf)
elise.gandon@gmail.com

Formation linguistique et identité : apprendre en exil

In Migrations, minorités, identités et frontières. p. 175-196
Sous la direction de Hassan Faouzi, Mohammed Charef et Wissal Anir
Collection : Colloques et rencontres. 2021. Éditions L'Harmattan.

Résumé

Ce texte présente des observations menées dans le cadre de formations linguistiques pour adultes réfugiés. Il décrit les difficultés à la fois à s'investir dans la formation et à acquérir la maîtrise de la langue. Ce travail tente de définir les causes possibles : pertes d'identité liée à l'exil, symptômes psychiques et somatiques de stress post-traumatiques... Il s'appuie notamment sur des travaux en psychologie qui constatent des symptômes observables également en formation : difficultés à mémoriser, à maintenir son attention, à se concentrer pour apprendre. Les participants sont des personnes réfugiées qui ont suivi une formation linguistique dont les objectifs sont l'acquisition de la langue et la connaissance du pays d'accueil afin de favoriser l'intégration socioprofessionnelle.

Mots-clés :

Migration – exil – identité – intégration – formations linguistiques – adultes migrants – compétences linguistiques

Introduction

La question de l'acquisition de la langue est centrale pour les adultes migrants dans le processus d'intégration. L'urgence d'obtenir un logement, un emploi, plus largement de stabiliser sa situation pour soi et pour sa famille est évidemment associée à la nécessité de maîtriser la langue. De ce point de vue, les formations linguistiques offrent une réelle opportunité dans l'appropriation de la langue du pays d'accueil mais également la maîtrise des codes socioculturels qui vont accélérer l'intégration socioprofessionnelle. Plus largement, les formations linguistiques permettent la connaissance et la compréhension d'une autre culture, l'accès aux droits, et aux devoirs de citoyen, la

socialisation, une certaine autonomie face aux activités humaines liées au quotidien immédiat (courses, santé, scolarité...), aux obligations administratives, aux loisirs (Adami & André, 2013 ; Gayerie, 2019 : 38, 40)...

Mais pour certaines personnes, l'opportunité de la formation n'est pas si simple à saisir parce que des difficultés existent et entravent les bénéfices de la formation. Pour certaines personnes, quitter son pays, quitter ses proches, quitter une culture conduit à un sentiment de perte fort. Les incertitudes liées à l'installation : recherche d'un travail, d'un logement, régularisation de la situation administrative peuvent paraître insurmontable sans l'aide de la communauté. Et si le parcours d'exil s'est révélé chaotique, voir violent, comment survivre aux conséquences, au traumatisme ? Les séquelles peuvent compromettre le projet d'installation dans le pays d'accueil et l'acquisition de la langue. Comment peut-on mobiliser son attention pour apprendre lorsqu'on ne vit pas dans un logement décent ou pérenne, lorsqu'on est en proie à des crises d'angoisse ou des insomnies, lorsqu'on a vécu une expérience traumatique, lorsqu'on ne parvient tout simplement pas à se projeter dans l'avenir ? Comment peut-on accepter un emploi de basse qualification alors qu'on laisse derrière soi un niveau socioprofessionnel élevé, comment peut-on retrouver ou conserver une estime de soi lorsqu'on est obligé de demander de l'aide à chaque étape, au quotidien ?

À travers des parcours et des situations de vie dans le pays d'accueil et des observations de comportements en formation, nous interrogeons la manière dont les formations pour adultes migrants peuvent être envisagées de manière plus globale, plus largement que par le biais de l'apprentissage de la langue mais par la prise en compte des parcours de vie. Nous avons accompagné des personnes réfugiées en formation linguistique, avons observé leurs comportements et leurs réactions face à l'apprentissage en les corrélant avec leur parcours antérieur et leur situation de vie en France.

Dans un premier temps, nous exposeront des études et travaux de recherche, notamment en psychologie, qui présentent des observations et analyses des effets psychologiques du parcours d'exil des réfugiés sur les apprentissages. Nous aborderons les notions de perte d'identité, de deuil, de mémoire mais également les spécificités des formations linguistiques pour adultes aujourd'hui ainsi que les compétences attendues des formateurs pour migrants aujourd'hui.

Ensuite, nous précisons le contexte de notre démarche d'observation, notre méthodologie de recueil. Nous décrivons le profil des personnes que nous avons suivies ainsi que le contexte dans lequel les observations ont pu être menées.

Puis nous présenterons nos résultats. Nous expliquerons des phénomènes observés en formation linguistique en les reliant aux situations des personnes : nous soulèverons les difficultés à apprendre ou à se positionner comme acteur du parcours d'apprentissage en établissant un lien avec leur vécu passé mais également avec leurs conditions de vie actuelles. Les résultats de notre travail seront présentés de manière à apporter une contribution concrète et effective dans l'appréhension de parcours de formation linguistique pour adultes migrants.

1. Public migrants réfugiés et formations linguistiques

1.1. La perte d'identité

« L'exil est une expérience traumatisante » (Camarota & Porquier, 1986 : 104). Quitter tout, laisser derrière soi les personnes auxquelles on tient, les proches, laisser sa maison, laisser les souvenirs, les souvenirs matériels, les photos, les objets, laisser les rues où l'on a grandi en ayant un espoir souvent minime de les revoir, partir sur les routes, sans savoir à qui l'on confie son destin, à un passeur peu scrupuleux qui peut se révéler être pire tortionnaire que ceux que l'on fuit.

Puis l'arrivée, dans un nouveau pays, un autre, différent, dont on ne reconnaît rien et qui met les cinq sens en péril. Ce que l'on voit est différent, ce que l'on entend, on ne le comprend pas, parce que la langue est différente mais également parce que la culture doit s'apprendre, elle aussi. Les personnes autour font les choses différemment, les regards, les visages, les réactions, tout étonne, effraie. Même les odeurs sont étrangères.

Tout est à réapprendre et tout est à refaire. On se déplace dans les rues mais rien ne fonctionne de la même manière. Il faut d'abord apprendre à lire pour déchiffrer, les panneaux, les courriers... mais pour apprendre à lire, il faut se déplacer, trouver la force, de comprendre comment aller jusqu'à l'organisme de formation. L'espace, les rues, sont organisés différemment, les transports en commun ne fonctionnent pas de la même manière... Puis il faut trouver la force d'apprendre. La personne

réfugiée se retrouve « dans une culture dont il ne possède pas les clés, coupé de tous les liens affectifs et sociaux qui lui conféraient identité, ayant perdu son cadre de référence » (Cammarota & Porquier, 1986 : 104). Appréhender cet univers nouveau requiert des ressources, une énergie. Parfois la personne qui a vécu l'exil ne sait où puiser ses ressources.

Lorsqu'il quitte son pays, que ce soit choisi ou contraint par des événements extérieurs, le migrant se retrouve dans une situation où il se voit obligé de se séparer tout ce qui lui est familier. « Tout ce qu'il laisse derrière lui devient source de douleur » (Yahyaoui, 2010 : 168). Tout ce qu'il laisse est vécu comme une perte, le matériel comme ce qui ne l'est pas. L'identité d'un individu est construite en partie par la famille et le groupe social. Mais l'exil est souvent vécu seul parce qu'on fuit. Parfois dans l'exil, la personne part précipitamment et n'a même pas le temps de prévenir. On vit parfois l'exil seul parce que la famille est éclatée. Le migrant reste parfois sans nouvelle de ceux qu'il a laissés dans son pays. Lorsqu'un migrant est privé de ces liens sociaux ou familiaux, il éprouve alors un fort sentiment de perte, le sentiment « d'être loin de tout » (Pestre, 2015 : 216). Ce phénomène décrit n'est pas récent. Noiriel mentionne ce « déracinement », notamment chez les immigrés algériens (Noiriel, 1988 : 160). Ce phénomène est également cité et décrit par les sociologues de l'École de Chicago comme une « pathologie urbaine » qui montre « les effets destructeurs pour l'individu d'un passage trop brutal d'un type de société à un autre complètement différent où dominent les normes de l'individualisme » (*Ibid* : 159-160).

La perte d'identité est également corrélée à la perte du statut socioprofessionnel et social. Les migrants d'aujourd'hui ne sont pas toujours les immigrés en situation d'analphabétisme que l'on trouvait majoritairement dans les années soixante-dix. On constate que les migrants qui s'installent en France sont aujourd'hui davantage qualifiés et alphabétisés (Adami & André, 2013 : 138). Parmi les personnes réfugiées notamment, on observe un grand nombre de personnes possédant un diplôme universitaire équivalent à niveau I.

Néanmoins, si les migrants ayant un bas niveau de scolarisation ou n'ayant pas été scolarisés dans leur pays d'origine éprouvent des difficultés à s'intégrer et à accéder à un emploi pérenne, cela n'est pas forcément plus simple pour les migrants diplômés, les diplômes étrangers n'étant pas souvent reconnus en France. Les migrants n'ont pratiquement pas accès à des postes très qualifiés (OCDE, 2015) et

doivent donc généralement accepter un « déclassement social », faire le deuil de leur situation professionnelle et sociale. Ils considèrent bien souvent cette situation comme « humiliante et injuste » (Adami, 2011 : 13) ce qui concourt à leur sentiment de perte d'identité.

On observe également, chez les adultes migrants, un sentiment de perte fort en rapport avec la langue qui ne se parle plus, en tout cas plus autant qu'auparavant. La langue maternelle est parlée à la maison, entre membres de la communauté si le migrant a pu créer des liens. Cette activité langagière est donc confidentielle. La perte d'identité se caractérise par la « crainte de perdre sa langue » (Pestre, 2015 : 218). Car l'injonction du pays d'accueil est de maîtriser la langue afin de s'intégrer. Malgré tout, parler sa langue maternelle est un besoin vital, tout comme la transmettre à ses enfants (Pestre, 2015 : 216 : 222). Les migrants, dans leur quête d'identité perdue, sont sans cesse confrontés à un dilemme. Ils sont partagés entre le désir que leurs enfants s'intègrent dans le pays d'accueil et donc maîtrisent la langue et le désir de transmettre leur langue maternelle et de voir leurs enfants la parler. La langue commune permet de conserver ou de tisser un lien socioculturel rompu. Les migrants trouvent d'ailleurs un certain réconfort à pouvoir partager l'expérience commune de l'exil. Croiser un compatriote apporte au contexte positif car il permet de retrouver du lien social, d'échanger sur les difficultés et sur cette perte d'identité.

Les récits des parcours migratoires recueillis par deux chercheuses, Stevenin ¹ et Touati ² (2018) révèlent des expériences traumatiques qui ont un impact sur l'installation dans le pays d'accueil : éloignement d'avec la culture et la langue d'origine, séparation d'avec la famille, les pairs, absence d'environnement humain protecteur, deuil d'un proche... Leur travail montre les conséquences lourdes sur de ces différentes situations sur l'intégration au sein du pays d'accueil : perte d'identité, impossibilité de décrypter et de s'adapter à un nouvel environnement, difficultés à se sentir et à se positionner comme individu. C. Thibaudeau, psychologue clinicienne, précise également que ces situations « déconnectent le sujet de son maillage culturel et de ses repères symboliques » (...), qu'« il n'y a plus de signifiant culturel et relationnel, (...) plus le « travail de culture » qui inscrit le sujet dans un réseau d'identification porteur de son identité propre et qui le met en sens ». (Thibaudeau, 2006 : 8). Ainsi, les migrants se sentent déchirés

¹ Chef de service, CHRS Le lieu-dit et dispositif lycéens, association Aurore, Paris

² Psychologue clinicienne, dispositif lycéens, association Aurore, Paris

entre deux cultures souvent très éloignées et ne parviennent plus à se situer et à s'investir dans un projet qu'il soit personnel ou socioprofessionnel. Les équipes qui les accompagnent parlent de souffrance identitaire et d'une mise en échec du projet social (Stévenin et al., 2018 : 15) qui s'accompagne souvent d'un sentiment fort de nostalgie et d'un état dépressif.

1.2. Nostalgie, sentiment dépressif et troubles somatiques

Les travaux de recherche de Stévenin auprès de jeunes étrangers isolés mettent en exergue des manifestations liées à la perte d'identité et à la perte du lien familial ou social. Il a remarqué que ces jeunes souffrent tous d'insomnie, de cauchemars, subissent des crises d'angoisse et sont victimes de sentiments dépressifs (Stévenin et al., 2018 : 8), des phénomènes qui ont également pu être observés par des chercheuses du groupe ORSPERE SAMDARRA³ : Einhorn et Huurneman. Ces chercheuses ont accompagné des exilés dans le bidonville de Calais et ont pu observer les mêmes symptômes. Elles ont expliqué devoir faire face de manière récurrente à des problématiques telles que « état dépressif, état de sidération, stress et anxiété » (...) « trouble du sommeil, de l'appétit, de l'affectivité, de la pensée » (Einhorn & Huurneman, 2017 : 23).

La conséquence d'un sentiment dépressif se manifeste par un désinvestissement de la vie sociale et du contexte de vie en général. On constate un manque d'intérêt porté au monde extérieur du pays d'accueil, un isolement social, repli sur soi-même (Yahyaoui, 2010 : 169). Le désir de lutter contre l'isolement, le désir d'intégrer et de retrouver une vie sociale se manifeste parfois par des comportements contradictoires. Pestre rapporte par exemple que l'un de ses patients s'était mis à vivre et à manger en restant dans les draps de son lit. Une autre de ses patientes restait souvent cloîtrée chez elle sans sortir (Pestre, 2015 : 220). En formation linguistique, il n'est pas rare de constater que certains adultes migrants – pourtant désireux d'intégrer une formation pour retrouver du lien social – gardent leur manteau et leur écharpe pendant des séances de trois heures ou s'absentent pendant plusieurs jours sans être en mesure de fournir une explication valable à leur retour pour expliquer cette absence.

³ Centre Hospitalier Le Vinatier, Lyon

Sur les formations intensives pour les adultes migrants et *a fortiori* chez les réfugiés, on observe un fort taux d'absentéisme. Même s'ils peuvent avoir conscience que la maîtrise de la langue est enjeu pour leur intégration et que leur avenir est voué à l'immobilisme s'il leur est impossible de communiquer avec autrui (Gayerie, 2019 : 37), ils leur semblent parfois insurmontable de sortir de chez eux et de retrouver une position d'apprenant. Quelques-uns parviennent à le verbaliser, s'ils sont en confiance.

Le sentiment de nostalgie naît également de la difficulté à (re)construire un *chez-soi*. Outre le fait de ne pouvoir accéder rapidement à un logement décent, on constate que l'espoir d'un retour au pays est très présent chez certains migrants, même chez ceux qui sont en danger s'ils rentrent. Ce fantasme d'un retour au pays d'origine se développe parce qu'il semble être la seule alternative pour retrouver une certaine sécurité affective. Ce qui a été perdu est cristallisé parce que le présent est trop sombre et que l'avenir n'existe pas. Bien souvent, cela reste un fantasme parce que la situation économique et géopolitique rend le retour dans le pays d'origine impossible.

Nous avons évoqué les troubles psychiques : nostalgie, dépression... mais on constate également des troubles somatiques liés à ce sentiment de perte d'identité. Il existe bien sûr de nombreux migrants qui sont atteints de troubles liés à des maladies ou pathologies spécifiques. Les chercheurs du groupe ORSPERE SAMDARRA ont recueillis des récits qui montrent que les migrants vivent de nombreuses formes de violences dans leur pays mais aussi dans les camps : exposition à des sévices, à des châtiments corporels, tortures, persécutions, témoins de violences sur leurs proches, violences vécues dans les pays de transit : exploitation, enfermement, viol, esclavagisme (Einhorn & Huurneman, 2017 : 23)... Ces violences mais également les conditions d'accueil des camps ne sont pas sans conséquences sur l'état de santé.

Néanmoins, certains chercheurs pensent que des troubles somatiques ne sont pas à toujours à mettre en lien avec une pathologie mais peuvent trouver leurs explications dans l'exil et traumatisme. Selon Overbeck Ottino, la souffrance psychique peut s'exprimer à travers le corps notamment par des céphalées ou des douleurs abdominales (2016 : 1238). Selon Pestre, les exilés et notamment les réfugiés qui ont vécu des expériences traumatiques sont souvent affectés par des troubles somatiques que l'on peut précisément énumérer. Le plus souvent ce sont des « douleurs intestinales, musculaires ou dorsales lancinantes » (Pestre, 2015 : 217).

1.3. Les difficultés à mémoriser et à s'investir dans l'apprentissage

Le sentiment de perte est omniprésent dans les récits que les réfugiés font aux psychologues (Pestre, 2015). Il s'agit d'une perte matérielle et affective. On perd bien sûr son mode de vie, son logement, son emploi mais également sa famille, ses amis... C'est l'identité même qui est touchée. On parle alors de perte d'identité. Parvenir à obtenir le droit d'asile signifie pour la personne exilée qu'elle doit faire le deuil de son ancienne vie. Elle sait qu'elle ne peut pas rentrer. C'est un nouveau départ rempli d'espoir mais qui demande en même temps beaucoup d'efforts, qui nécessite d'accepter d'avoir perdu certaines choses. Le deuil est omniprésent par la perte des membres de la famille ou proches. Mais il existe également la perte du statut social ou socioprofessionnel dont nous avons déjà parlé. Selon Cammarota & Porquier, (1986 : 104), cette phase de deuil est longue et énergivore : la personne est « accaparée par sa douleur, ses souvenirs ». L'énergie requise par l'acceptation de la perte « explique le manque d'intérêt qu'il porte au monde extérieur » ainsi qu'à tout ce qui peut l'aider à élaborer un projet de vie ou professionnel.

Cammarota & Porquier, comme Yahiaoui, précise que les migrants *a fortiori* éprouvent un détachement de la réalité, peuvent se sentir dévalorisés, n'éprouvent en général qu'un intérêt limité pour ce qui se passe dans leur vie, événements heureux ou tristes. Parfois, certains ne semblent même pas en mesure de s'investir dans des projets quels qu'ils soient. Cela explique donc que l'apprentissage de langue passe en général au second plan. Loin de manifester une quelconque désinvolture ou un désintérêt pour l'apprentissage, ces comportements sont significatifs d'une étape de deuil inévitable qui dure et inhibe.

Par ailleurs, des études en psychologie (Clarys, Tapia, Isingrini, & El-Hage, 2007) précisent également que le stress post-traumatique dont souffrent certains migrants provoquent des symptômes qui peuvent affecter les apprentissages. On constate notamment des dysfonctionnements mnésiques et attentionnels : difficultés à mémoriser, à maintenir l'attention et à se concentrer. C'est pourquoi le stress post-traumatique est associé à des dysfonctionnements cognitifs (Clarys et al., 2007 : 490). Les chercheurs ont remarqué plus particulièrement chez les personnes en stress post-traumatique des déficits en mémoire explicite, davantage que de mémoire implicite. La

mémoire explicite se définit ainsi comme étant la mémoire qui « contrairement à la mémoire implicite, requiert un accès conscient à la trace mnésique, suggérant un effort de récupération » (Clarys et al., 2007 : 493). Ce serait donc cet effort de récupération qui serait défaillant chez les apprenants ayant subi un choc post-traumatique. Cet élément permet de trouver un début d'explication à un phénomène observé de manière récurrente en formation linguistique des adultes migrants notamment : l'oubli total de ce qui a été dit et fait la veille en formation, comme si la séance n'avait jamais eu lieu, l'impossibilité à réinvestir ou même à comprendre des éléments de langue (syntaxes structures linguistiques de base) même lorsqu'elles sont développées en progression spiralaire⁴. On relève que les acquis linguistiques semblent ancrés un jour et le lendemain, c'est comme s'ils n'avaient jamais été présents.

Par ailleurs, les troubles de mémoire constatés ont des conséquences qui impactent certes les activités de la vie quotidienne (oubli de régler une facture, de se présenter à un rendez-vous) mais également les apprentissages linguistiques. On comprend donc les difficultés des personnes à se mobiliser dans l'apprentissage de la langue et dans des parcours de formation de manière plus large (Yahyaoui, 2010 : 169). Lorsque les efforts pour apprendre, pour mémoriser semblent vains, certains sentiments peuvent émerger comme la colère ou l'abattement. La difficulté à s'investir dans la formation vient également du fait que « l'apprentissage d'une langue nécessite une projection minimale dans l'avenir » (Métraux, 2017 : 20) et que pour la plupart des réfugiés, se projeter dans l'avenir semble impossible.

Nous proposons à présent de décrire en quelques paragraphes les spécificités de la formation linguistique pour adultes migrants aujourd'hui, ainsi que les objectifs qui lui sont adossés de notre point de vue.

1.4. La formation linguistique pour adultes migrants : spécificités et objectifs

Selon l'enquête Trajectoires et Origines (Beauchemin et al., 2015 : 31), l'acquisition de la langue du pays d'accueil est un élément majeur dans le processus d'intégration des migrants car il permet outre l'accès à la

⁴ Une *progression spiralaire* ("a spiral curriculum", Bruner, J (1960) The Process of Education) est une progression qui est basée sur reprise constante de ce qui a déjà été appris et dans une complexification progressive.

maîtrise de la langue, l'accès à l'emploi, l'utilisation des services de l'état et la communication avec autrui de manière plus générale.

Le référentiel FLI⁵ fait de l'intégration le cœur de ses objectifs en créant du même coup en 2012 une nouvelle appellation « Français Langue d'intégration ». Ce projet met en exergue l'importance de connaître la langue dans son usage pratique, utile au quotidien et donc qui se désolidarise des ouvrages de grammaire destinés à enseigner uniquement la théorie de la langue. Le terme *intégration*, présent dans ce sigle, a été choisi pour faire « écho à l'environnement linguistique dans lequel baigne l'apprenant (au travail, dans la rue, dans les administrations, dans les commerces et les services) », intégrant également les expressions de l'oral qui peuvent permettre à un interlocuteur de comprendre et de s'exprimer dans des conversations courantes et de s'y insérer comme par exemple des conversations avec les parents de l'école ou avec les collègues au travail (*Référentiel « français langue d'intégration » (FLI)*, 2011 : 5)

« L'apprentissage de la langue française n'est pas simplement conçu comme la maîtrise « technique » d'un code de communication mais comme le moyen et la fin d'une intégration sociale, économique et citoyenne des personnes qui ont choisi la France comme terre d'accueil. »
(*Référentiel « français langue d'intégration » (FLI)*, 2011 : 7)

Ceux qui ont travaillé sur ce projet pensent que la formation linguistique pour les adultes migrants n'a pas uniquement vocation à enseigner la langue mais ce doit d'enseigner plus largement ce qu'il est utile de savoir pour les migrants qui s'installent en France. Elle peut permettre d'aller vers une forme d'acceptation de la situation de deuil vécue par le migrant et d'accepter l'installation dans le pays d'accueil. Le formateur par son accompagnement et ses compétences qui vont au-delà de compétences linguistiques, propose un accompagnement qui permet aux personnes de se sentir accueillies, d'accepter d'élaborer un

⁵ Référentiel FLI, Français Langue d'Intégration, initié par la Direction de l'Accueil, de l'Intégration et de la Citoyenneté (DAIC), par la Direction de l'accueil, de l'accompagnement des étrangers et de la nationalité (DAAEN) en 2012, créé dans l'idée de proposer aux migrants à un parcours d'intégration global : économique, sociale et citoyen.

projet de vie dans un autre contexte socioculturel et de poser les fondations de leur nouvelle vie. Le formateur délivre en quelques sortes des « clés » de compréhension qui aident à surmonter certaines difficultés vécues dans le contexte de migration et d'exil.

Selon les modalités que nous venons d'exposer, il nous semble que les métiers de la formation, a fortiori de la formation pour adultes migrants, s'apparenteraient aux métiers de l'accompagnement dont les principes exposés par Paul (2012 : 14) mettent au centre la relation à l'autre qui dépendrait de la « mise en chemin ». Paul précise également « qu'il s'agit moins d'atteindre un résultat que (...) choisir une direction ».

Le formateur pour adultes migrants devient donc celui qui transmet mais dont la transmission permettrait d'avancer, au sens large. (Paul, 2009 : 100). La transmission ne s'arrête donc pas à l'acquisition de la langue ou de la culture du pays d'accueil, elle dépasse le cadre délimité de l'acquisition d'une syntaxe de la langue pour se centrer sur l'accompagnement et la prise en compte de l'autre. C'est dans cette relation d'accompagnement qu'il nous semble pertinent d'orienter les axes de la formation pour adultes migrants car celle-ci implique une prise en compte globale de l'individu et une individualisation tant de l'accompagnement socioprofessionnel que du programme de formation linguistique. Plaquer des contenus de formation qui seraient les mêmes pour chaque individu n'est évidemment pas pertinent. Lorsqu'une personne est en difficulté avec la scolarité de son enfant et que l'urgence s'avère être de pouvoir échanger avec les enseignants, le formateur s'appuie sur ce besoin particulier afin de proposer un accompagnement global – social et linguistique – contextualisé. De la même manière, si on constate qu'une personne migrante ayant subi un parcours d'exil traumatisant éprouve des difficultés à se concentrer sur une séance de trois heures, il peut être pertinent d'adapter le rythme ou de proposer des contenus individualisés.

En tant qu'accompagnants vers l'intégration socioprofessionnelle et face au nombre de réfugiés au sein des parcours de formations, les formateurs prennent en compte les difficultés qui impactent les apprentissages ainsi que la particularité liée au parcours d'exil et aux expériences migratoires diverses.

D'autre part, la loi de 2004⁶ impose aux organismes de formation de se positionner davantage sur les compétences à visée professionnelle en

⁶ LOI n° 2004-391 du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social

tenant compte des publics : des objectifs, des projets professionnels et des niveaux de scolarisation des apprenants. Elle implique également l'obligation de modifier et de faire évoluer le fonctionnement du métier de formateur afin que ce dernier puisse déployer de nouveaux outils, développer et acquérir de nouvelles compétences qui ne seraient plus uniquement orientées vers la didactique de la langue (Portefin, 2012 : 28). La formation linguistique s'envisage aujourd'hui comme intégrée dans un parcours aux objectifs plus globaux comprenant l'intégration sociale et professionnelle. Les contenus de formation doivent se penser en adéquation avec la vie quotidienne et socioprofessionnelle des apprenants, tout en proposant un accompagnement davantage pensé comme un parcours individualisé qui prenne en compte l'individu dans sa globalité, ses difficultés et son parcours antérieur personnels liés à l'exil, sa situation actuelle, ses projets... Les savoir-faire du formateur s'inscrivent donc au-delà du classique « face-à-face » (Portefin, 2011 : 84).

2. Contexte de recueil des observations

2.1. Le contexte de notre démarche d'analyse

Notre démarche d'analyse prend appui sur l'observation des comportements en formation linguistique de personnes migrantes réfugiées (rapport à l'apprentissage, difficultés dans l'acquisition de la langue, comportement au sein et en dehors de l'organisme...) mis en relation avec les parcours de vie de personnes réfugiées.

Les noms des personnes ont été changés ainsi que certains éléments de leur vie modifiés afin de préserver la confidentialité des parcours et des situations de vie et de protéger les personnes.

Néanmoins, les modifications n'altèrent pas la pertinence des observations présentées.

2.2. Les personnes qui ont permis de constituer notre travail d'observation

Nous avons mené cette recherche sur deux groupes de personnes réfugiées en 2017 et 2019, soit dix-huit personnes. Les personnes qui ont permis de constituer notre travail d'observation ont suivi une formation linguistique ayant un contenu ciblé sur le français dans la vie

quotidienne et dans la vie socioprofessionnelle. Ces parcours de formation duraient environ deux à trois mois.

Tous les adultes migrants qui suivaient cette formation possédaient le statut de réfugié mais étaient en possession de documents d'identité leur permettant de séjourner en France et d'envisager une installation pérenne.

Ces personnes réfugiées provenaient de Syrie (4), d'Albanie (3), du Soudan (3), du Nigéria (2), de Bosnie-Herzégovine (1), de Chine (1), d'Irak (1), du Kosovo (1), de l'Ouganda (1) et de Palestine (1).

La plupart d'entre elles étaient en France depuis moins de 5 ans au démarrage de la formation.

Tableau 1 : Tranches d'âge

	16-25 ans	25-45 ans	Plus de 45 ans	Totaux
Femmes	1	4	2	7
Hommes	2	7	2	11
Totaux	3	11	4	18

Concernant le niveau de scolarisation des participants, il varie selon les personnes mais quasiment tous ont été scolarisés dans leur pays d'origine. Une seule personne n'a pas fréquenté l'école dans son enfance.

Un peu moins de la moitié a suivi un cursus universitaire (voir tableau n°2). La plupart des personnes savent écrire et lire l'alphabet latin même si elles ont été scolarisées dans une langue qui n'est pas construite sur l'alphabet latin. Néanmoins, on constate que huit d'entre elles ont suivi un enseignement en anglais : soit les cours étaient dispensés en anglais (l'anglais étant la langue seconde), soit l'anglais était enseigné comme première langue vivante dès le niveau collège.

Les personnes migrantes qui n'ont pas été confrontées à l'alphabet latin dans leur scolarité ont pu apprendre la lecture et l'écriture du français dans le cadre du parcours proposé par l'OFII⁷ dans le cadre du Contrat d'Intégration Républicain⁸.

⁷ Office Français de l'Immigration et de l'Intégration

⁸ Contrat d'Intégration Républicain : le CIR fait suite au CAI en 2016. Ce contrat est conclu entre l'État français et tout étranger non européen admis au séjour en France et souhaitant s'y installer durablement. L'étranger s'engage à suivre des formations pour favoriser son autonomie et son insertion dans la société française.

Le tableau 2 montre que, sur 18 personnes, 7 avaient eu accès à des études supérieures, même si le parcours universitaire a été interrompu, de manière contrainte, du fait de leur situation personnelle (grossesse, mariage, projet de vie) ou de leur situation liée à l'exil.

Tableau 2 : niveaux de scolarisation

Annexe 2 : Niveaux de scolarisation			
Personne(s) ayant terminé des études secondaires dans leur pays d'origine	10	dont fin collège ou niveau CAP	4
		dont Baccalauréat ou niveau baccalauréat	6
Personne(s) ayant suivi des études supérieures dans leur pays d'origine (post-baccalauréat)			7
Personne(s) n'ayant pas été scolarisée			1
Total			18

Nous allons à présent décrire et analyser les observations que nous avons pu relever lors de ces formations linguistiques en les mettant en lumière avec les parcours de vie des personnes et le contexte de vie actuel, lié à l'installation dans le pays d'accueil. Nous tenterons également d'établir un lien avec les travaux de chercheurs que nous avons présentés précédemment. Ainsi, nous espérons apporter quelques éléments de réponses aux professionnels qui accompagnent les adultes migrants en formation ou dans leur processus d'intégration socioprofessionnel.

3. Observations et remarques

3.1. Perte du statut socioprofessionnel, perte d'identité : la quête du retour en arrière

La perte d'identité vécue dans le cadre de l'exil mène parfois à une quête pour retrouver son identité. Cela peut se vivre de différentes manières. Basel, syrien, journaliste, vit cette quête à travers un projet d'écriture. Basel a été arrêté et torturé en prison pendant environ deux années. Pendant sa détention, il a subi des actes de torture dont il garde la trace. Outre le déséquilibre psychique que peuvent produire les actes de torture, Basel garde des séquelles physiques importantes et a dû subir des actes chirurgicaux très lourds.

Dans l'exil, l'individu éprouve le sentiment d'être exclu de son territoire, d'être dépossédé de tout (Wolmark, 2017 : 15), il vit la rupture, la désintégration (Hovanessian, 2007 : 102). Ce thème du territoire perdu est abordé chez certaines personnes sous l'angle d'une sorte de récits autobiographiques et identitaires qui peut permettre de retrouver du sens. C'est sans doute ce qui se passe dans le cas de Basel qui cherche à travers ce projet d'écriture à trouver du sens à ce qu'il lui est arrivé et à transmettre, d'une certaine manière. Basel est motivé et assidu en formation. Il a conscience que cette opportunité, apprendre le français, peut lui apporter la stabilité et l'emploi. Malgré cette motivation, Basel est très souvent absent. Lorsqu'il réapparaît, il aime expliquer les raisons de son absence. Il ne cherche en rien à dissimuler. Il explique sans retenu, son parcours, son histoire. Ce désir de parler de ce qu'il a vécu en Syrie, de transmettre, de diffuser l'information le porte et l'aide à avancer, à se projeter dans l'avenir mais mobilise toute son énergie et parfois même le maintient dans le souvenir. Apprendre arrive au second plan. Basel éprouve des difficultés à comprendre cela parce qu'il considère vraiment que la formation va l'aider. Malgré tout, son projet d'écriture est tellement prégnant qu'il met sans cesse la formation au second plan. La quête d'identité par l'écriture de Basel semble proche d'une autre quête, celle du projet de retour au pays d'origine. L'idée d'un possible retour – vécu parfois comme un possible retour en arrière qui pourrait tout effacer - prend parfois tellement d'ampleur qu'il devient fantasme obsessionnel et conduit au refus d'apprendre la langue française.

Hasar est syrien lui aussi. Il est venu s'installer avec toute sa famille après avoir tenté en vain un nouveau départ en Turquie. Hasar n'a pas montré de motivation pour l'apprentissage de la langue. Tout d'abord, nous avons pensé que c'était parce qu'il maîtrisait parfaitement l'anglais. Mais très rapidement, nous avons constaté qu'Hasar s'absentait de plus en plus souvent et que malgré les cours de français, il parvenait à peine à expliquer pourquoi il s'absentait. Ses explications étaient en anglais. Lorsqu'Hasar a compris que les formateurs parlaient anglais, il n'a fait que peu d'efforts pour s'adresser à eux en français. Pourtant Hasar s'investit dans de nombreux projets. Au cours de la formation, il a expliqué qu'il construisait un projet d'auto-entreprenariat à un niveau international. Avec le conflit en Syrie et ses prises de position face au régime en place, Hasar a perdu une situation professionnelle stable et valorisante. Il était responsable d'une

entreprise d'import-export qui lui conférait un statut socioculturel qu'il ne parvient pas à retrouver en France. Comme la plupart des familles migrantes, on lui a attribué un logement social dans un quartier qui lui déplaît. Sa femme, qui est actuellement en formation, a elle aussi perdu un poste d'enseignante qu'elle peinera à retrouver en France. Son fils aîné, de treize ans au moment de l'exil souffre lui aussi de cette situation et Hasar et sa femme semblent impuissants face aux comportements de l'adolescent. Outre les rendez-vous avec les éducateurs qui lui font comprendre qu'il est nécessaire que son fils se conforme au cadre de l'établissement, Hasar doit faire face à l'« image parentale affaiblie » (Camarota & Porquier, 1986 : 111) que lui renvoie l'exil. Alors ce sont toutes ces raisons à la fois qui font qu'Hasar s'absente de la formation. Il invoque des rendez-vous professionnels parfois même à l'étranger pour son projet de création d'entreprise ce qui lui confère un statut socioprofessionnel valorisant. Au moment où nous avons rencontré Hasar, il est évident que le parcours linguistique ne faisait pas partie de ses objectifs. Il espère consciemment ou inconsciemment fuir cette nouvelle situation qu'il considère comme insupportable et inacceptable. Aujourd'hui, il est difficile de savoir si le temps aidera Hasar à faire son deuil et si son projet de création d'entreprise verra le jour et sera viable. En fin de formation, Hasar avait peu progressé. Le projet qu'il a formulé pour la suite n'était pas de poursuivre l'apprentissage du français mais de partir s'installer dans un pays anglophone bien que cela lui soit *a priori* impossible puisque l'asile lui a été attribué en France.

3.2. Sommeil et endormissement

Lors des séances de formation, il n'est pas rare de voir s'endormir des apprenants. Cela peut sembler complètement inapproprié, totalement irrespectueux vis-à-vis du formateur et des autres participants. Néanmoins, si l'on s'interroge sur les conditions de vie et les parcours des personnes, il est possible d'expliquer au moins en partie les causes de cette fatigue, de ces endormissements.

La plupart des réfugiés, avant d'obtenir un logement individuel, vivent en CADA⁹ ou en foyer. L'arrivée dans ce nouveau logement réorganise le fonctionnement du noyau familial, surtout lorsque certains membres

⁹ CADA : Centre d'Accueil des Demandeurs d'Asile

de la famille sont restés au pays, ont disparu ou sont décédés. Il peut arriver que certains membres de la famille se voient attribuer un rôle nouveau ainsi que de nouvelles responsabilités (femme qui se retrouve seule à élever ses enfants, aîné de la famille qui devient la figure paternelle pour le reste de la fratrie...) ou au contraire subissent la perte d'un statut par le biais d'un changement de situation professionnelle (père actif au pays qui devient demandeur d'emploi en exil...). Par ailleurs, la vie dans les foyers est loin d'être sécurisante et calme. Parfois les lieux de vie (sanitaires, cuisine) sont communs et la cohabitation n'est pas toujours simple. Les chambres ou logements sont exigus et peuvent être mal isolés. Ces bouleversements et ces conditions de vie affectent souvent le sommeil des personnes.

Precious a 22 ans. Elle vient du Nigeria. Elle est l'aînée d'une fratrie de cinq enfants. Elle est allée à l'école jusqu'à 14 ans puis a commencé à travailler avec sa mère sur les marchés pour participer financièrement à la vie de la famille. Elle est arrivée en France à l'âge de 18 ans avec deux de ses sœurs. Lorsqu'elle a démarré sa formation, elle était également maman d'un bébé de sept mois. Precious parvient à se concentrer en formation et elle parvient à s'exprimer sur des activités du quotidien. Néanmoins, l'attention en formation est difficile parce qu'elle ne dort pas bien. Elle explique que son bébé l'empêche de dormir parce qu'il pleure la nuit. Nous imaginons qu'il est souvent malade ou qu'il peut avoir mal aux dents. Precious dit également qu'elle se sent bien en formation et qu'elle est contente d'être en formation. Malgré tout, elle s'endort quasiment tous les après-midi. Precious est sans doute également fatiguée par l'énergie que lui demande son nouveau rôle de mère. Precious explique qu'il lui est difficile d'offrir à son enfant une sécurité matérielle et affective dans cet environnement qu'elle qualifie par ses mimiques comme peu sécurisant et sale. Son enfant – peut-être parce qu'il comprend à sa manière cette situation et l'inquiétude de sa mère – se réveille la nuit avec des pleurs et des cris qu'elle ne parvient pas à calmer. Apparemment, l'enfant refuse d'être laissé à la crèche ce qui explique les retards et absences de Precious qui dit ne pas pouvoir le laisser à la crèche. Est-ce les personnes à la crèche qui refusent l'enfant ou bien est-ce Precious qui se refuse à le laisser ? De la part de l'enfant, il peut s'agir d'une « demande affective exacerbée associée à des difficultés de séparation » (Bouville, Atlani-Duault, Heidenreich, & Moro, 2005 : 393). Certains enfants se protègent de cette manière et tentent inconsciemment de protéger leurs

parents en créant avec leurs parents un rapport fusionnel, une « proximité affective ». Ces derniers ne parviennent plus à prendre du recul parce que la situation d'exil les fragilise et intensifie le sentiment de culpabilité. Nous pensons que ce sont les sentiments exprimés par Precious et son enfant. Elle se sent coupable de ce qu'elle vit et de ce qu'elle fait vivre à son enfant. Ce sont donc à la fois fatigue physique et fatigue psychique qui épuisent Precious et l'empêche d'être éveillée en formation.

Nous avons constaté ce phénomène d'endormissement chez d'autres personnes. D'autres raisons expliquent le fait que des personnes s'endorment en formation. Des réfugiés qui ont subi la torture parlent d'insomnie et de cauchemars qui peuplent leurs nuits. Ces phénomènes sont confirmés par les professionnels de santé qui accompagnent les réfugiés. Les souvenirs des événements sont vécus comme des « traces encore actives » qui empêchent la personne de se relâcher pour sombrer dans le sommeil (Wolmark, 2017 : 17). Certains migrants disent ne dormir que quelques heures par nuit et se réveiller au moindre bruit, en sursaut, vivant à nouveau les angoisses liées à la guerre, à la captivité, à l'exil.

Certains migrants s'endorment en formation parce que la formation leur offre un lieu au sein duquel ils se sentent en confiance et où ils « lâchent prise », un lieu où ils ne craignent pas pour leur sécurité ou celle de leurs enfants. Ce sont d'ailleurs souvent les personnes qui s'endorment qui manifestent également fortement leur intérêt pour la formation, justement parce qu'ils s'y sentent en sécurité, dans un lieu où les personnes sont bienveillantes.

3.3. Difficultés d'apprentissage et mémorisation

Karim est soudanais. Il a 38 ans. Il a fui le Soudan et a vécu un parcours d'exil long et compliqué avec une traversée de la Méditerranée pour rejoindre l'Italie. Karim, tout comme de nombreux autres apprenants, est présent chaque jour de formation et montre une volonté d'apprendre. Malgré tout, après deux mois de formation, Karim ne parvient toujours pas à écrire son prénom. Karim a été scolarisé en arabe jusqu'à 11 ans. Il lit l'arabe mais ne l'écrit pas bien. À 11 ans, il a arrêté l'école et a commencé à travailler. Le fait qu'il n'ait pas été longtemps scolarisé et qu'il n'ait pas appris l'alphabet latin pourrait expliquer cet apprentissage long et compliqué du français. Néanmoins, on observe que les explications données par le formateur au cours des séances ne

sont pas mémorisées d'une séance à l'autre. Les activités d'écriture ou de lecture montrent une certaine progression le jour même, à la fin de la séance mais dès le lendemain, Karim ne parvient plus à refaire ce qu'il a pu faire la veille. Le cas de Karim est courant chez les personnes en stress post-traumatique. Ces observations corroborent d'ailleurs les résultats décrits dans les études en psychologie sur les efforts de récupération liés à la mémoire explicite (Clarys et al., 2007). Karim éprouve en effet des difficultés à faire appel à ce type de mémoire qui, comme nous l'avons vu plus haut, demande un « effort de récupération ». Les données ne sont pas ancrées et malgré sa détermination, certaines structures communicatives même simples ne sont pas du tout mémorisées et ne peuvent donc pas être réinvesties dans la vie quotidienne.

Ai est d'origine chinoise. Il a 50 ans. Réfugié lui aussi, son parcours d'exil a été difficile. Comme Karim, il a suivi la formation pendant deux mois mais n'en a presque rien appris concernant l'apprentissage de la langue française. On peut remarquer néanmoins que Ai a davantage le sourire qu'au démarrage de la formation et qu'il tente de communiquer par d'autres canaux, sourires, gestes et regards. Certaines semaines, on observe de légers progrès en communication orale notamment en compréhension. Puis ces acquis linguistiques semblent avoir disparu la semaine suivante ou le lendemain sans que le formateur ne puisse en expliquer la cause. C'est un peu comme si l'événement traumatique était encore tellement présent qu'il « accapare le psychisme » et qu'il n'y a plus d'espace pour autre chose. Ces observations faites par des formateurs ont également été décrites et analysées en psychologie, notamment par Bouville et al. (2005 : 394).

Dans le récit biographique de Ai, on constate également des incohérences chronologiques dans le récit des événements liés au parcours professionnel. Cette difficulté à rassembler les événements biographiques est en effet couramment observée chez des personnes qui ont vécu l'exil. Les personnes qui font le récit de leur parcours personnel et professionnel avant l'exil ont souvent tendance à ne pas parvenir à respecter une cohérence. Ainsi, des expériences professionnelles peuvent être complètement oubliées et ressurgir en cours de formation. L'altération de la mémoire autobiographique a été décrite comme une conséquence fréquente de stress post-traumatique (Dégeilh et al., 2013 : 47).

3.4. Douleurs somatiques

Nous avons pu constater que des troubles d'ordre somatiques avaient des conséquences lourdes sur le suivi de la formation. Si Pestre soulèvent l'existence de douleurs intestinales, musculaires ou dorsales (Pestre, 2015 : 217), nous constatons en effet auprès de certaines personnes que nous avons suivies des douleurs de dos qui deviennent très envahissantes.

Youssef est un jeune palestinien de 26 ans. Il se montre sérieux en formation. Il est désireux d'apprendre, de progresser en français, de devenir davantage autonome et d'accéder à un emploi.

Nous avons observé que tout au long de sa formation, Youssef a éprouvé d'énormes difficultés de santé qui ont eu des conséquences sur son assiduité en formation et donc sur ses apprentissages. Youssef a fait régulièrement (plusieurs fois par semaine) des crises douloureuses intenses qui l'ont empêché de s'investir pleinement de ce parcours formatif. Lors d'une séance de formation, la douleur s'est révélée si intense qu'il s'est vu dans l'incapacité de bouger. Nous avons été contraints de contacter les services d'urgence de l'hôpital. Il était clair que sa détresse était tangible : la douleur semblait réellement insoutenable. Par ailleurs, Youssef explique qu'on lui prescrit un traitement qui le soulage mais qui l'empêche de se concentrer. Certes ses problèmes de dos ont pu être provoqués par son parcours professionnel : Youssef a été très peu scolarisé, jusqu'à l'âge de 13 ans environ. Dès sa sortie de scolarisation, il a travaillé, comme boulanger, mécanicien auto, peintre en bâtiment, jusqu'à son arrivée en France.

Même s'il est difficile d'affirmer que les douleurs de Youssef sont dues à l'exil, de nombreux cas similaires sont observables ce qui permet de s'interroger sur un rapport possible entre expérience traumatique et douleurs somatiques.

Conclusion

Les événements vécus avant et pendant le parcours migratoire fragilisent les personnes migrantes. À tel point que l'arrivée dans le pays d'accueil est loin de révéler la fin des difficultés. L'installation dans le pays d'accueil, choisi ou non, marque en réalité le début d'un itinéraire au cours duquel le migrant va se confronter à son passé : celui qu'il regrette et celui qu'il redoute. C'est pour cette raison que se

projeter dans l'avenir en mobilisant toute son énergie à apprendre la langue, comprendre un système, une culture, soutenir son conjoint, élever ses enfants, peut sembler insurmontable. Quitter son pays et sa situation socioprofessionnelle provoque également un sentiment de perte, de deuil auquel il est difficile de faire face. Dans l'exil, il peut arriver que la personne réfugiée ne bénéficie plus de l'aide du groupe social, ne fréquente plus forcément les compatriotes. Cela implique qu'elle se retrouve seule face à de nouvelles responsabilités. Dans certaines situations, cela implique de ne plus participer aux événements du groupe familial ou culturel, et de ne plus pratiquer sa langue maternelle aussi souvent qu'elle le souhaiterait.

Par ailleurs, le deuil du statut socioprofessionnel peut se révéler violent car le migrant peut se retrouver dans l'obligation d'accepter d'intégrer à un emploi peu qualifié parce que ses diplômes et son expérience ne sont pas être reconnus dans le pays d'accueil.

Enfin, certains migrants qui vivent un traumatisme pendant leur parcours d'exil présentent des symptômes post-traumatiques qui ont des conséquences directes sur le comportement et sur l'apprentissage de la langue. Ce type de traumatisme, ainsi que le fait d'être loin de chez soi et des siens entraîne parfois « une altération du lien à l'Autre mais également du lien à soi » (Einhorn & Huurneman, 2017 : 24). Par la suite, il devient extrêmement difficile de se projeter dans l'avenir et dans un projet personnel et professionnel.

Les difficultés d'apprentissage que nous avons observées sont liées de près à ce phénomène. Le sentiment d'exil et davantage encore le stress post-traumatique engendrent une propension à éprouver des sentiments de perte : perte de repères, perte d'identité et de confiance en soi qui ont une incidence sur les capacités d'apprentissage. Les symptômes les plus courants que nous avons observés en formation : le manque d'implication et de motivation, la difficulté à venir à un rythme régulier, à mémoriser, à se concentrer pour réinvestir les apprentissages et même à être éveillé, montrent qu'il ne suffit pas d'intégrer une formation pour acquérir les outils linguistiques nécessaires à l'intégration socioprofessionnelle.

Connaître ces difficultés d'apprentissage ainsi que leurs causes peut aider les formateurs qui accompagnent les migrants. Il s'agit donc de prendre en compte le fait qu'une personne réfugiée qui apprend la langue du pays d'accueil n'a probablement pas les mêmes capacités cognitives, les mêmes disponibilités pour apprendre qu'une personne qui décide d'apprendre une langue pour son loisir.

C'est pourquoi la question d'intégrer des contenus de psychologie des apprentissages et de psychologie liée au stress post-traumatique nous semble pertinente. Nous l'envisageons dans une perspective de sensibilisation du formateur aux difficultés spécifiques des migrants réfugiés et d'un meilleur accompagnement.

Bibliographie

Adami, H., & André, V. (2013). Corpus et apprentissage du Français Langue d'Intégration (FLI). *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, (68-69), 135-158.

Beauchemin, C., Hamel, C., & Simon, P. (2015). *Trajectoires et origines : Enquête sur la diversité des populations en France* (INED Editions). Paris.

Bouville, J.-F., Atlani-Duault, L., Heidenreich, F., & Moro, M. R. (2005). Se protéger en exil. L'attachement chez les enfants de familles en demande d'asile. *L'Autre*, 6(3), 385-398.

Camarota, M.-A., & Porquier, R. (1986). Des difficultés dans l'acquisition de langue étrangère par des réfugiés politiques latino-américains. *Langue française*, 101-116.

Clarys, D., Tapia, G., Isingrini, M., & El-Hage, W. (2007). Les troubles cognitifs dans le Post-Traumatic Stress Disorder (PTSD) : Une revue de la littérature. *L'Année psychologique*, 489-523.

Dégeilh, F., Viard, A., Dayan, J., Guénolé, F., Egler, P.-J., Baleyte, J.-M., ... Guillery-Girard, B. (2013). Altérations mnésiques dans l'état de stress posttraumatique : Résultats comportementaux et neuroimagerie. *Revue de neuropsychologie*, 5(1), 45-55.

Einhorn, L., & Huurneman, A. (2017). Intervention psychosociale auprès des exilé.e.s sur le bidonville de Calais. *ORSPERE SAMDARRA - Les Cahiers de Rhizome : Cliniques et migration*, (63), 97.

Gayerie, C. (2019). Apprendre la langue, apprendre un pays. *VST - Vie sociale et traitements*, N° 141(1), 37-47.

Hovanessian, M. (2007). Des sommes d'identités narratives : Vers la promesse rêvée d'un corps de l'écriture. *Chimères*, 63(1), 99-114.

Métraux, J.-C. (2017). L'impact du vécu des réfugiés sur leur apprentissage de la langue d'accueil. *BABYLONIA, Langues & réfugiés*(1), 19-22.

Noiriel, G. (1988). *Le creuset français : Histoire de l'immigration : XIXe-XXe siècles*. Paris, France : Éditions du Seuil.

Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche et formation, L'accompagnement dans la formation* (62), 91-108.

Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique. L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient. *Recherche en soins infirmiers*, 110 (3), 13-20.

Pestre, É. (2015). L'expatriation du sujet. Entre nostalgie de la langue des origines et quête de l'étranger. *Figures de la psychanalyse*, 30(2), 215-229.

Portefin, C. (2011). Intervenir auprès d'adultes en « français langue d'insertion » : Des formateurs de plus en plus multicartes... ? In “ *Etudes linguistiques, Didactique des langues* ”. *Formation linguistique en contextes d'insertion : Compétences, posture, professionnalité, concevoir un cadre de référence(s), sous la direction d'Aude Bretegnier* (Collection “ Etudes linguistiques, Didactique des langues ”). Berne : Peter Lang.

Référentiel « français langue d'intégration » (FLI). (2011). Direction de l'Accueil, de l'Intégration et de la Citoyenneté.

Stévenin, F., Touati, A., & Guegan, L. (2018). La prise en compte du trauma dans la pratique professionnelle auprès des jeunes étrangers isolés. *VST - Vie sociale et traitements*, (138), 5-12.

Thibaudeau, C. (2006). Mineurs étrangers isolés : Expérience brutale de la séparation. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 64(2), 97-104.

Von Overbeck Ottino, S. (2016). Résonances post-traumatiques chez les réfugiés : Entre corps, psychisme et culture. *Revue médicale suisse*, 12.

Wolmark, L. (2017). Dépossessions, actes et paroles dans la clinique de l'exil. *Les cahiers de Rhizome, Cliniques et migration* (63), 14-20.

Yahyaoui, A. (2010). Rupture culturelle et configuration familiale. In *Psychismes. Exil et déracinement* (p. 167-188). Paris : Dunod. Cairn.info.