

**TRAJECTOIRES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE:
LE CAS DES DEMANDEURS D'ASILE DU CAUDA (CENTRE D'ACCUEIL
D'URGENCE DE BESANÇON)**

**Christianne Benatti Rochebois
Universidade Federal de Viçosa**

Introduction

L'intégration des populations immigrées dans la société française est un processus lent et complexe. Quiconque aura tenté de s'y intéresser l'aura vérifié. Ce processus débute certes avec l'entrée sur le territoire, mais où s'arrête-t-il ? Croire que c'est avec l'acquisition de la nationalité, ce serait méconnaître la réalité des trajectoires individuelles et l'interaction avec la société d'accueil. Tout d'abord, le fait migratoire est ancien en France et les flux migratoires ont beaucoup varié depuis un siècle. Leur origine et leur motivation s'est extrêmement diversifiée, depuis les besoins de main d'œuvre du XIX^e siècle jusqu'aux mouvements dans l'espace européen d'aujourd'hui, de populations provenant majoritairement d'autres continents et de ce qu'on appelle l'Europe de l'est. Ensuite l'intégration recouvre des domaines très variés, du social à l'économique en passant par le culturel et l'éducatif. Enfin, la modification des politiques et des normes depuis trente ans a conduit à une accumulation d'organismes et de dispositifs.

C'est le « vieux continent » qui est désormais la première région d'immigration au monde. Jusque dans les années 80, c'est en Amérique du Nord que se rendaient le plus grand nombre d'émigrants, mais c'est aujourd'hui l'Union européenne qui accueille le plus de personnes : depuis 1992, en moyenne 1,2 million de migrants s'installent chaque année en Europe occidentale, contre 800 000 aux USA et au Canada.

Les mouvements migratoires mondiaux à la fin du XX^e siècle sont alimentés par des tensions et des problèmes structurels ayant des conséquences à long terme et renforcés par la disparition du « rideau de fer ». Dans le sud-est de l'Europe, l'effondrement des anciennes structures, après 1990-1991, a provoqué une avalanche de réfugiés. Les deux principaux pays d'origine ont été la Yougoslavie et l'Albanie.

La diversité des personnes d'origine étrangère qui vivent en France aujourd'hui cumule une diversité de parcours, de projets et de langues. Parmi les diverses voies d'obtention de la nationalité française nous allons observer de plus près le chemin parcouru par les demandeurs d'asile. Des personnes qui ont, dès leur arrivée, deux motivations fortes très opposés : la première représentée par des problèmes politiques ou économiques graves (tortures,

emprisonnements, assassinats, histoires de vie et de mort). La seconde alimentée par le rêve d'habiter et de faire partie de la vie du « paradis », le pays des Droits de l'Homme.

Dans la région de Franche-Comté, plus spécifiquement dans le département du Doubs, à la fin de 1999, le nombre élevé des demandes d'asile a nécessité une forte mobilisation de la Direction Départementale des Affaires Sanitaires et Sociales, la DDASS, et des partenaires pour mettre en place un dispositif d'accueil, d'hébergement et d'accompagnement. Le grand nombre d'arrivée dans ce département est plutôt dû à sa position géographique. Région de convergence de frontières où les migrants peuvent accéder clandestinement, par le paiement d'une grosse somme d'argent à des passeurs. Ceux-ci traversent les frontières en camion, empruntant des routes clandestines pendant la nuit et abandonnant les futurs demandeurs dans des rues proches de la DDASS d'une ville. Jusqu'à ce dernier moment, le pays d'arrivée était totalement inconnu des passagers.

Le CAUDA (Centre d'accueil d'urgence de demandeurs d'asile de Besançon)

Comme indique son nom, ce dispositif d'accueil ne devait être que provisoire devant le flux massif de réfugiés. Le CAUDA (Centre d'accueil d'urgence de demandeurs d'asile) est considéré officiellement comme un centre de transit permettant un accueil temporaire avant que les demandeurs d'asile soient transférés à un CADA (Centre d'accueil de demandeurs d'asile). Cependant cette situation de centre de transit n'existe que dans la théorie. C'est bien sûr, le lieu où se déroule le premier accueil, d'où les demandeurs partent pour d'autres structures après, mais l'accueil qui devrait durer de trois à cinq mois, perdure normalement de huit à dix-huit mois.

Les Centres d'accueil sont responsables de la prise en charge des dépenses liées au logement, à la nourriture et à certains autres besoins de la vie courante des personnes hébergées. A propos de la formation linguistique, les textes restent très ambigus. Il est précisé que « *dans le cadre de l'animation, les Centres d'accueil peuvent proposer aux intéressés un système d'initiation à la langue française* ».

Autrement dit, aucun financement n'est accordé pour cette formation qui peut, à la discrétion des directeurs de Centres se mettre ou non en place et selon des modalités très diverses. Comme par exemple les qualités professionnelles des intervenants et la régularité et la fréquence des cours. Les principales critiques que les professionnels des CPH (Centre Provisoire d'hébergement) et des Centres de formation adressent au Dispositif National

d'Accueil concernent surtout le fonctionnement des Centres d'Accueil. On reproche à ces structures de ne pas répondre à la totalité de la demande : places insuffisantes, délais d'hébergement beaucoup trop longs, formation professionnelle et apprentissage du français officiellement supprimés et assistantat des individus qui ne leur permet pas de se structurer. Ce dernier argument est particulièrement utilisé pour les professionnels des CPH qui doivent en six mois « insérer » les individus alors qu'ils ont passé en moyenne vingt-et-un mois dans les Centres d'Accueil « à ne rien faire ».

L'expérience de la formation linguistique au CAUDA

S'enfuir du pays d'origine, abandonner la famille, la profession, la maison, la culture et la langue... Etre obligé de le faire (dans la majorité des cas) pour une question de survie et pour cela devoir fuir, dans la plupart des cas dans des conditions très dangereuses, arriver dans un nouveau pays et se trouver pendant de longs mois dans une situation angoissante d'attente ; être ou ne pas être accepté pour le pays d'accueil. Toutes ces inquiétudes du passé ajoutées aux incertitudes de l'avenir et aux défis du moment présent, l'acquisition de nouvelles habitudes de vie, de comportement et du parler. Très vite ils saisissent que le plus important pour essayer de s'insérer dans la société d'accueil, c'est d'apprendre à comprendre et à se faire comprendre des natifs. Ceux qui arrivent, dans ce premier moment d'accueil, à surmonter leur appréhension de se reconstituer comme sujet parlant, frappent timidement à la porte de la salle de classe.

Certainement, un peu plus que dans d'autres situations didactiques, le travail de construction de cet apprentissage est basé sur un mélange de cultures. C'est une conjugaison d'expériences, de langues et de besoins qui déterminent le chemin suivi pour chaque groupe. La méthode du FLE adoptée est toujours le point de départ, mais les activités sont très diversifiées. Dans cette situation plurilingue, où les personnes sont exposées à des changements constants d'état d'esprit, l'enseignant doit avoir une grande souplesse pour sentir, accompagner et soutenir les apprenants. Changer à la dernière minute le plan de classe devient une procédure normale. Ou même passer le temps du cours à discuter de nouveaux problèmes et aussi à la manière de gérer les nouveaux progrès.

Si *l'appropriation d'une langue étrangère est un procès d'acculturation*¹ nous pouvons nous demander en quoi ce procès est lié au rapport entre l'apprenant de langue étrangère, sa langue

¹ VERONIQUE, D. (1994) : *Interlangues* , Nouvelle Revue d'Ethnopsychiatrie, n° 25-26, Paris, p. 122.

et sa communauté d'origine d'une part, la langue et la communauté d'accueil d'autre part. Le demandeur d'asile se voit situé entre deux places socio-linguistiques. La place de natif d'une langue d'origine hier et ailleurs, et la place d'étranger, locuteur non-natif, aujourd'hui en France.

La dualité de la position de l'étranger dans l'espace social lui assigne une place ambiguë dans le jeu paradoxal entre distance et proximité puisqu'il s'éloigne ou arrive dans un groupe constitué.²

Lorsque les apprenants ont pris la décision d'immigrer, ils l'ont fait en tant qu'individus, même s'ils ne savaient pas très clairement quelle serait leur vie ailleurs. L'immigration comme le résultat final d'une série de circonstances socio-historiques, comme la seule alternative face à une situation de vie douloureuse, n'aurait pas été possible sans leur prédisposition au changement et à la rupture avec leur présent. L'immigrant doit donc faire face à une situation de crise. Face au choc de son nouvel environnement culturel, il se sentira plus ou moins poussé à modifier ses schémas d'interprétation et de comportement. Une fois dans le pays d'accueil, le demandeur se trouve dans une situation fortement diglossique (dans la mesure où sa langue d'origine n'est pas considérée comme langue d'usage) et la réhabilitation identitaire, linguistique et culturelle provoque dans un premier moment :

- soit le refoulement, la négation, symptôme de la difficulté face à sa marginalisation momentanée ;
- soit une désaliénation par une réaffirmation de l'identité sociale du sujet dans sa langue ;
- soit un effort douloureux, réussi au jour le jour à travers un processus de recréation, de récupération d'une identité sociolinguistique.

Trajectoires d'enseignement/apprentissage

Les demandeurs d'asile ont un choix à faire pendant leur séjour au CAUDA de Besançon : rester repliés et enfermés dans leur communauté d'origine, en utilisant l'interprète pour leurs

² SIMMEL, G. (1999) : *Digressions sur l'étranger*, trad. Fr., in : Grafmeyer Y., Joseph I., *L'école de Chicago, Naissance de l'écologie urbaine*, Editions du Champ urbain, p. 53.

besoins les plus urgents, ou fréquenter la formation en français comme point de départ de leur d'adaptation au nouveau pays. Lorsqu'ils décident d'affronter l'univers de la langue d'accueil, le problème fondamental se trouve dans le décalage linguistique et culturel entre le français et leur langue d'origine. La formation en français représente alors effectivement un processus d'acculturation. Le Demandeur doit « s'accoutumer » aux règles qui régissent un univers qui lui est étranger (l'espace physique du Centre d'accueil et les obligations de la vie en communauté, les procédures administratives et la connaissance de ses droits et devoirs en France). Dans cette situation, le langage prend un rôle primordial, en assurant une fonction d'accueil.

Pourtant, même si les groupes sont constitués de diverses cultures, le fait d'être réunis dans le but de se rapprocher d'une même culture d'accueil, provoque des comportements d'apprentissage souvent semblables. A partir d'une observation directe (depuis deux ans) de ce processus d'enseignement/apprentissage du français dans ce contexte, nous proposons de distinguer trois étapes dans la trajectoire d'apprentissage des Demandeurs . Nous allons aussi essayer d'établir un parallèle entre les pratiques orales, gestuelles et scripturales présentes à des degrés différents à chaque étape. Tout cela sans oublier que les Demandeurs n'ont presque jamais eu de contacts avec la langue française auparavant et qu'on trouve, dans le même groupe, des niveaux très différents de scolarisation. Le résultat de ce mélange de biographies langagières est que « l'impulsion à apprendre », « les capacités d'acquisition » et « l'accès à la langue » sont très variables au sein d'un groupe.³

1 – L'étape d'accueil

Dans cette première étape, le Demandeur prend contact avec le français dans des interactions asymétriques. Dans un processus d'apprentissage peu guidé (trois heures de cours par semaine) , il se voit dans une situation difficile : pour communiquer il doit comprendre la parole de l'autre et pour comprendre cette parole, il faut qu'il communique. Les deux tâches, apprentissage et communication, s'entremêlent :

³ Un apprenant dispose d'une certaine propension à apprendre la langue, ce que Wolfgang Klein nomme « l'impulsion à apprendre ». D'autre part, il doit aussi disposer d'une certaine « capacité à apprendre », c'est-à-dire « à produire et à comprendre des énoncés linguistiques et, si nécessaire, à apprendre à le faire ». Enfin, les données langagières auxquelles il s'expose, représentent la troisième composante du processus d'acquisition, à savoir « l'accès à la langue ». KLEIN, W. (1989) : *L'acquisition de langue étrangère*, Paris, Armand Colin, p. 52.

*Plus on communique, plus on a accès aux données de la langue cible et plus on reçoit de réactions des interlocuteurs, donc plus on a de chances de progresser. Plus on progresse, plus on a de chances de réussir à communiquer.*⁴

Selon Daniel VERONIQUE, dans ce premier moment, l'impulsion à apprendre la langue du pays d'accueil s'appuie sur deux éléments : *leur trajectoire migratoire et l'activité de travail dans ce pays.*⁵ Du fait de son activité professionnelle, le Demandeur pourrait être exposé à la langue d'accueil. Rappelons cependant que depuis douze ans son droit au travail a été enlevé en France, le seul facteur qui le pousse à apprendre le français repose donc de pures hypothèses : **si** la France m'accepte, **si** j'arrive à avoir mon statut de réfugié, **si** je travaille un jour dans ce pays...

Les relations avec la société d'accueil comme par exemple, les relations commerciales et les contacts avec l'institution scolaire pour les enfants, peuvent aussi, dans ce premier moment, être déléguées aux éducateurs ou aux interprètes du CAUDA, qui jouent un rôle de relais entre le Demandeur et l'environnement social. Tout cela reporte encore plus la nécessité de parler français. Si le contexte social dans lequel se déroule l'apprentissage de la langue du pays d'accueil est déterminant dans la suite du processus d'acquisition, comme le fait remarquer Bernard PY :

*L'acquisition se déroule dans un contexte social complexe dont il devient difficile de faire abstraction. C'est d'ailleurs du côté de ce contexte qu'il faut sans doute chercher une partie des raisons qui expliquent les importantes différences individuelles et collectives que l'on peut observer sur le terrain.*⁶

Il faut admettre alors que la motivation des Demandeurs qui fréquentent la formation en français, procède purement et simplement de leur trajectoire migratoire, d'un grand désir d'oublier les drames passés et « d'entrer » dans la nouvelle vie à travers la nouvelle langue.

Le parcours scolaire en pays d'origine est très important aussi dans ce premier moment de contact avec la langue d'accueil. Les Demandeurs n'ont pas tous été scolarisés, et ceux qui

⁴ KLEIN, W. (1989) : *L'acquisition de langue étrangère*, Paris, Armand Collin p 189.

⁵ VERONIQUE, D. (1994) : *Contextes socio-culturels et appropriation des langues secondes : l'apprentissage en milieu social et la créolisation* in B. Py (éd.), *L'acquisition d'une langue seconde : quelques développements théoriques récents*, Bulletin Suisse de linguistique appliquée, n. 59, Suisse, Université de Neuchâtel, p 65-85.

⁶ PY, B. (1994) : *Place des Approches Interactionnistes dans l'Etude des situations de contacts et d'acquisition*, in D. Véronique (éd.), *Créolisation et acquisition des langues*, Aix-en-Provence, PUP, p 138.

ont fait des études présentent divers niveaux de formation. En plus, le fait de connaître le français pendant leur scolarisation en pays d'origine est rare. Tous ces facteurs vont provoquer des développements d'apprentissage différents, suivant les biographies langagières, les capacités et l'impulsion à apprendre de chacun.

Dans cette étape, une des caractéristiques marquantes des discours produits dans la salle de classe est l'absence presque totale d'organisation grammaticale apparente. Il appartient aux partenaires des interactions, de « mener à son terme » le sens du message. Ils peuvent recourir au contexte et à leur intuition personnelle. L'apprenant produit des énoncés qui peuvent admettre plusieurs interprétations. Par exemple :

Je – c'est fini – dossier – mardi

Pour cet énoncé nous pouvons penser à : 1 – Je vais finir mon dossier mardi.

2 – J'ai fini mon dossier mardi.

3 – Je dois finir mon dossier mardi.

Il s'agit de l'exemple d'un exercice oral. La séquence « c'est fini » est une expression figée. La compréhension finale de l'énoncé va dépendre des connaissances que les interactants ont de la situation. Il est vrai que les données linguistiques sont associées aux données situationnelles qui les accompagnent : les gestes, les mimiques, les expressions faciales. Dans la plupart des cas ces informations non-verbales sont suffisantes pour que le message soit compris.

Pour un accroissement de la compréhension, en salle de classe nous essayons d'exposer les apprenants au plus grand nombre possible de situations, même si l'espace et le temps sont très réduits. C'est le courage de l'apprenant d'oser participer aux interactions qui donne un sens de plus en plus précis aux messages.

De cette manière, petit à petit, l'apprenant commence à élaborer son propre système, encore éloigné de celui de la langue française. La réaction attendue (ou le manque de réaction) de son partenaire d'interaction va déterminer la vérification du sens du message. Ce qui est plus difficile, c'est que pour se lancer dans la production d'énoncés, l'apprenant doit arriver à un point d'organisation minimum du système de la langue.

A l'écrit, au tout début, les apprenants regardent les mots au tableau comme s'ils étaient indéchiffrables. Tout ce qui est lu, écrit ou parlé en salle de classe ils le notent en français et aussi en langue d'origine. Le transfert à ce moment est total. Après l'alphabet, des phonèmes, des mots d'identification commencent à prendre place petit à petit. Il s'agit d'une étape où il n'y a presque pas de production volontaire. Presque tous les apprenants adoptent le même comportement : tout est copié en français au stylo, et au crayon en langue d'origine.

Le tableau ci-après synthétise les compétences normalement acquises par la plupart des apprenants à la fin de cette première étape d'apprentissage :

ETAPE D'ACCUEIL	
Savoir-faire communicatifs :	Savoir-faire linguistiques :
Entrer en contact, maintenir le contact, prendre congé.	Enchaîner plusieurs énoncés par juxtaposition.
Informers/s'informer sur l'objet, la personne, l'action, le lieu, le temps.	Expression dominante au présent (utilisation éventuelle du passé composé).

Demander quelque chose, accepter, refuser.	Emploi d'indicateurs temporels : dates, heures, « maintenant », « avant », « après », « la semaine dernière », « ce soir ».
Exprimer des sensations, sentiments, goûts, désirs.	
Exprimer son accord et son désaccord.	
Proposer, inviter.	

2 – L'étape d'expansion

L'apprenant commence à mettre de l'ordre dans ses connaissances linguistiques. Dans l'étape d'accueil elles sont trop dispersées. Dans cette deuxième étape, le Demandeur se sent plus sûr parce qu'il arrive à exprimer ses sentiments, surtout ses doutes. Il sait que sa démarche de demande d'asile est en cours, son dossier (récit des problèmes vécus qui ont provoqué la migration) est déjà traduit et acheminé vers les autorités compétentes, et il a trouvé sa place, quelle qu'elle soit, dans sa vie en communauté au CAUDA.

Pour lui, le plus important, un minimum d'efficacité dans la communication, a été atteint. Même s'il vit dans une espèce d'isolement par rapport à la société d'accueil, il se rend compte que l'apprentissage de la langue représente la clé d'accès pour l'entrée dans cette société. C'est le moment où il commence à travailler la répétition et la fixation, voire la mémorisation de tout ce qu'il entend. Il procède à cette consolidation après avoir saisi les messages, mais il n'est pas encore capable de construire lui-même des énoncés équivalents aux messages eux-mêmes. Il continue son travail de « séparation » en parties de l'énoncé que, petit à petit, il essaie de rassembler pour leur donner un sens.

Alors qu'au cours de la première étape il voulait communiquer sans se préoccuper des règles formelles de la langue, maintenant il devient plus attentif à la norme. Il s'intéresse aux mots, aux expressions et à la forme des énoncés en français. Cependant, ce n'est pas encore un processus d'apprentissage qui suit une ligne continue. Il y a des points du parcours où des formes nouvelles ne correspondent pas aux règles qu'il avait déjà fixées lui-même, comme une sorte de « grammaire provisoire »⁷. Cela l'entraîne à penser sur le fonctionnement de la langue française, une réflexion métalinguistique dont le commencement exact est difficile à déterminer.

Cette étape représente aussi la découverte de l'importance de l'apprentissage de la langue pour l'insertion économique. Le Demandeur s'aperçoit qu'en plus de son insertion sociale et de l'adoption d'un mode de vie, pour la reprise d'une activité après la période d'attente d'une réponse pour son statut, il dépend énormément de la langue d'accueil. C'est un moment fondamental qui favorise sa motivation et mobilise son implication dans le processus d'apprentissage. A ce moment-là, j'utilise en plus de la méthode, des supports pour travailler les structures de base de la langue aussi bien que des exemples de l'utilisation de ces structures dans la vie de tous les jours dans la communication orale et écrite, tout en permettant à l'apprenant de découvrir le monde du travail et les liens sociaux, ce qui permet de repérer les caractéristiques de l'itinéraire du Demandeur ainsi que ses besoins en formation et ses projets éventuels.

Une activité qui fortifie beaucoup l'intérêt pour l'apprentissage de la langue est de présenter au groupe différents parcours à travers les témoignages d'ex-apprenants. Je les invite à raconter leur expérience. Mes anciens apprenants et moi, nous essayons de montrer le côté positif et aussi toutes les difficultés que le Demandeur pourra trouver après sa sortie du CAUDA. Les diverses possibilités sont exposées avec pour point de départ central la question de la langue.

Les besoins évoluent et sont bien distincts. Le Demandeur commence à comprendre le système de vie du nouveau pays et il envisage une évolution de son insertion. Pour ceux qui sont avec leur famille, les enfants sont déjà scolarisés et développent l'écriture et l'oral assez rapidement. Cela constitue, surtout pour les femmes, un grand facteur de motivation pour l'apprentissage du français.

⁷ BESSE, H. et PORQUIER, R. (1984) : *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Hatier/coll. LAL.

Par rapport aux transferts de la langue d'origine, ils se produisent encore plus fréquemment. Même s'il s'agit de grammaires différentes, la comparaison « langue d'accueil/langue d'origine » constitue un facteur positif dans la mesure où elle aide le Demandeur à réaffirmer son identité et par conséquent, où elle l'aide à être plus sûr et plus à l'aise. La syntaxe de la phrase simple dans les formes affirmative, négative et interrogative est stabilisée. Le Demandeur arrive progressivement à employer le présent de l'indicatif, le passé composé et le futur proche. Le temps verbal le plus travaillé dans cette étape est le passé composé. J'essaie des activités de narration où l'apprenant affirme avec plus de fermeté dans le groupe (et surtout à lui-même) qu'il a une histoire de vie passée, mais qui n'est pas du tout effacée.

Ces exercices de narration partent d'un dialogue, d'un texte narratif ou quelquefois d'un seul mot. Par exemple, quand nous travaillons les verbes pronominaux, après l'explication grammaticale et la compréhension des textes et des dialogues présentés par la méthode, je raconte une journée normale de ma vie d'aujourd'hui en France. Les apprenants font de même. Après, nous nous racontons comment étaient nos journées dans nos pays d'origine. Finalement, les différences remarquées entre les diverses cultures et la culture française sont discutées. L'exercice est repris par écrit. C'est à travers les exercices de narration des faits plus marquants de sa vie que le Demandeur « fait le point ».

Dans cette étape dite d'expansion les groupes ont déjà établi avec moi, l'enseignante, un rythme propre de travail. Puisqu'ils se connaissent mieux et qu'ils construisent ensemble un parcours d'apprentissage, ils s'aident entre eux en faisant des traductions ou en s'expliquant mutuellement en langue d'origine les consignes. Souvent ils prennent un rôle « d'assistant » d'enseignant et à leur manière éclaircissent les doutes. Un phénomène observé est l'apprentissage parallèle des autres langues présentes. Par exemple, un apprenant albanais s'adresse à ses collègues en bosniaque ou en russe, et sur sa lancée, il pose des questions en français. Tous communiquent dans la langue de chacun. Ces moments qu'on peut appeler « d'échanges de connaissances » incitent beaucoup à la gestuelle. Nous constatons des « malentendus » provoqués par les différentes interprétations, mais dès que ces malentendus se produisent, c'est le moment le plus adéquat pour laisser momentanément la grammaire de côté et parler de nos différences.

Par rapport à l'écriture, il y a des progrès. Nous pensons que c'est la conséquence du long travail sur les narrations (de la vie passée et des sentiments d'aujourd'hui). Le Demandeur, pour donner vie aux expériences vécues, doit produire de petits textes, au passé composé. Pendant qu'à l'oral la traduction continue à être à usage fréquente, le Demandeur cesse

progressivement d'écrire en langue d'origine. Il a besoin de raconter le passé, d'exposer le présent et de planifier l'avenir **en français**.

Le tableau ci-après synthétise les compétences normalement acquises de la plupart des apprenants à la fin de cette deuxième étape d'apprentissage :

ETAPE D'EXPANSION	
Savoir-faire communicatifs :	Savoir-faire linguistiques :
Entrer en contact, maintenir le contact, prendre congé.	Syntaxe de la phrase simple (affirmative, négative, interrogative) stabilisée ; de la phrase complexe avec ET, MAIS, PARCE QUE, OU.
Informers/informer sur l'objet, la personne, l'action, le lieu, le temps.	Emploi des principaux temps de l'indicatif présent, passé composé, futur proche, futur.
Demander quelque chose, accepter, refuser.	Emploi des déterminants.
Décrire pour nommer, présenter, préciser.	Emploi des indicateurs temporels DEPUIS, PENDANT, JUSQU'A.
Exprimer des sensations, sentiments, goûts, désirs.	
Proposer, inviter, inciter.	
Faire le récit d'événements passés liés au vécu quotidien.	
Comprendre/exprimer un point de vue.	

3 – L'étape de ralentissement

Le fait de considérer cette troisième étape comme la dernière, ne veut pas dire qu'elle équivaut à un « apprentissage complet » du français par le Demandeur. Il faut d'abord se rappeler que le CAUDA est le premier accueil de l'apprenant en France. Ensuite ce dernier va passer par un CADA (Centre d'accueil de demandeurs d'asile) et ensuite, s'il a une réponse positive pour l'obtention du statut de réfugié, il sera acheminé vers un CPH (Centre d'hébergement provisoire). Dans ce dernier cas, il bénéficiera sûrement d'une formation linguistique orientée vers une insertion plutôt économique.

Les spécialistes en didactique de langue étrangère décrivent le phénomène de « fossilisation » comme une stabilisation, un arrêt du processus d'apprentissage. Effectivement au bout d'un certain temps il y a un blocage des progrès. Dans les groupes du CAUDA, il n'est pas très difficile de repérer l'entrée de l'apprenant dans ce stade de « ralentissement » (terme que nous préférons à « fossilisation » parce qu'il ne s'agit pas d'un arrêt complet, l'évolution vers la langue d'accueil continue, mais différemment). Cela se traduit par une diminution du rythme de l'impulsion à apprendre très sélective : quelques secteurs de la langue stagnent, pendant que d'autres poursuivent leur développement.

Dans le contexte du CAUDA plusieurs raisons peuvent expliquer ce phénomène : une dépression plus profonde encore que les antérieures, provoquée par la nostalgie du pays d'origine ou par le désenchantement du pays d'accueil ; une réponse négative à la demande d'asile (qui va faire que le Demandeur tentera un nouveau recours) ; le fait que le Demandeur considère qu'il dispose d'une compétence langagière qui lui paraît satisfaisante ; l'étude d'un point de grammaire qu'il n'arrive pas à comprendre ; la nouvelle d'un prochain transfert à un CADA.

Nous allons examiner ce qui se passe quand les apprenants du CAUDA plafonnent à ce niveau d'apprentissage. Les groupes qui au début étaient constitués de dix élèves à peu près, n'en comprennent plus que cinq ou six. La moitié est déjà partie aux CADA. Pour ceux qui restent, ils s'attribuent parfois, eux-mêmes, de petites vacances, et pendant une dizaine de jours ils ne viennent pas aux cours. L'autosuffisance s'est établie. La persistance, la décision d'apprendre la langue perdue. Le Demandeur prend une attitude plus mûre, plus consciente envers l'apprentissage du français. Les premiers moments d'illusion, de méconnaissance et de déception sont passés. Les adaptations culturelles sont en cours, et maintenant il comprend qu'une culture n'est jamais imposée. Celle du pays d'accueil se mélange, quelquefois se confond avec celle du pays d'origine. Quelque part elles s'acceptent, se métamorphosent, se

contredisent. Ce n'est plus le conflit du début, c'est un processus qui tend vers un équilibre en marche.

Par rapport à la dimension oral, l'apprenant est plus ou moins conscient des obstacles rencontrés. Il produit encore des énoncés isolés, mais de moins en moins. Il arrive à mieux organiser les éléments de la phrase et s'autocorrige souvent avant que je ne le fasse. Les temps verbaux sont retravaillés avec beaucoup plus d'autonomie par le Demandeur. Si jusqu'ici j'utilisais des exercices d'une grammaire pour débutants comme renfort, à ce moment-là je me mets à utiliser des exercices du niveau « intermédiaire ». Alors, les mêmes points grammaticaux sont revisités, mais dans des situations plus complexes. Nous pourrions dire que nous « faisons le point » pour aller de l'avant.

Curieusement, c'est à partir de là que la gestuelle prend une place plus importante dans les interactions. Pendant la première étape, c'est comme si les Demandeurs avaient des menottes, personne ne bouge. Pendant la deuxième étape, le Demandeur vit des changements constants d'attitude par rapport à sa situation et au pays d'accueil, mais les expressions corporelles sont encore très timides. Au cours de la troisième il s'est déjà fixé des limites de comportement et enfin les gestes arrivent naturellement. Des gestes qui font partie de sa culture d'origine puisqu'il n'a pas encore eu suffisamment de contacts avec la société d'accueil pour s'approprier de sa gestualité.

L'écriture est certainement le secteur de la langue où nous remarquons le plus de ralentissement. Peut-être ici serait-il possible de parler de « fossilisation », d'une cristallisation des acquis. Pour répondre aux exercices, le Demandeur n'écrit plus en langue d'origine, seulement en français. Dans la production de petits textes, le transfert de la structure de la langue d'origine est toujours évident. Il n'y a plus de mots de la langue d'origine mélangés aux mots français. De plus, la manière d'exposer les idées continue à être tout à fait liée à la culture d'origine.

Quand il lit un texte traitant de l'actualité politique et sociale, le Demandeur retrouve les faits et dégage les idées. La compréhension est encore plus complète si le texte appartient à son domaine de spécialité. Dans un document fonctionnel de la vie quotidienne il trouve les informations. Il peut correspondre pour donner de ses nouvelles, rapporter des événements passés ou actuels, caractériser des personnes et situations, et exprimer des sentiments et des opinions, tout cela dans un vocabulaire restreint. La qualité de la production peut être limitée par des erreurs syntaxiques (place de pronoms, des adverbes, emploi des prépositions) et des

erreurs lexicales (adjectifs ou adverbes inappropriés, manque de précision, de tournures idiomatiques).

A cette étape, la différenciation des connaissances entre le natif et l'apprenant ne paraît plus placer ce dernier dans une situation inconfortable. A partir de l'instant où il juge que ses connaissances linguistiques sont suffisantes pour accéder à de nouveaux réseaux sociaux, son impulsion à apprendre diminue considérablement.

Le tableau ci-après synthétise les compétences normalement acquises par la plupart des apprenants pendant cette troisième étape d'apprentissage :

ETAPE DE RALENTISSEMENT	
Savoir-faire communicatifs :	Savoir-faire linguistiques :
Entrer en contact, maintenir le contact, prendre congé.	Syntaxe de la phrase simple (affirmative, négative, interrogative) et de la phrase complexe respectées.
Informers/informer sur l'objet, la personne, l'action, le lieu, le temps.	Emploi des principaux temps verbaux : présent, passé composé, futur et subjonctif (présent).
Demander quelque chose, accepter, refuser.	Emploi des procédés permettant de comparer : superlatifs, locutions comparatives, « comme », « aussi que ».
Décrire pour nommer, présenter, préciser.	Emploi des structures les plus courantes pour exprimer la cause et la conséquence.
Exprimer des sensations, sentiments, goûts, désirs.	
Proposer, inviter, inciter.	

Faire le récit d'événements passés liés au vécu quotidien.	
Comprendre/exprimer un point de vue, donner son opinion.	
Rapporter des paroles.	
Expliciter son point de vue, justifier une opinion, argumenter.	

Bibliographie

VERONIQUE, D. (1994) : *Interlangues* , Nouvelle Revue d'Ethnopsychiatrie, n° 25-26, Paris.

SIMMEL, G. (1999) : *Digressions sur l'étranger* , trad. Fr., in : Grafmeyer Y., Joseph I., *L'école de Chicago, Naissance de l'écologie urbaine*, Editions du Champ urbain.

KLEIN, W. (1989) : *L'acquisition de langue étrangère*, Paris, Armand Colin.

VERONIQUE, D. (1994) : *Contextes socio-culturels et appropriation des langues secondes : l'apprentissage en milieu social et la créolisation* in B. Py (éd.), *L'acquisition d'une langue seconde : quelques développements théoriques récents* , Bulletin Suisse de linguistique appliquée, n. 59, Suisse, Université de Neuchâtel, p 65-85.

PY, B. (1994) : *Place des Approches Interactionnistes dans l'Etude des situations de contacts et d'acquisition* , in D. Véronique (éd.), *Créolisation et acquisition des langues* , Aix-en-Provence, PUP, p 138.

BESSE, H. et PORQUIER, R. (1984) : *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Hatier/coll. LAL.