



HAL
open science

L'enseignement du Français Langue d'Intégration aux adultes migrants haïtiens en Guadeloupe : de l'insécurité linguistique héritée du scolaire à des modalités de remédiations pédagogiques.

Frédéric Beaubrun

► To cite this version:

Frédéric Beaubrun. L'enseignement du Français Langue d'Intégration aux adultes migrants haïtiens en Guadeloupe : de l'insécurité linguistique héritée du scolaire à des modalités de remédiations pédagogiques.. *Troubles du langage, Langue d'enseignement et rendement scolaire. Essai de diagnostic du système éducatif haïtien dans le département de l'Artibonite*, Ouvrage collectif (Coordination : Rochambeau LAINY), 2016, L'Harmattan, Paris 320 pages. , 2016. hal-01673268

HAL Id: hal-01673268

<https://hal.univ-antilles.fr/hal-01673268>

Submitted on 28 Dec 2017

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.

L'enseignement du Français Langue d'Intégration aux adultes migrants haïtiens en Guadeloupe : de l'insécurité linguistique héritée du scolaire à des modalités de remédiation pédagogiques.

Frédéric BEAUBRUN – Université des Antilles –

Contact : frederic.beaubrun@hotmail.fr

Résumé

Depuis 2011, la loi française a renforcé sa politique linguistique en faveur d'une intégration des migrants, mettant en place l'enseignement du français langue d'intégration (FLI). Notre contribution considère dans ce cadre épistémologique les particularités sociolinguistiques et migratoires du territoire de la Guadeloupe et s'intéresse à une didactique contextualisée, notamment en ce qui concerne le public des migrants venus d'Haïti. Les effets de contexte sont interrogés à travers une analyse du dispositif de formation, des postures des formateurs, des écarts observés entre objectifs attendus et réalisés et de l'influence des représentations des apprenants. Nous interrogeons le rôle du contact entre les langues créoles et le français dans les apprentissages. Cette note propose également un projet de remédiation pédagogique adapté aux difficultés relevées et pose les bases d'une approche didactique idoine caractérisée par un travail centré sur la réassurance affective et culturelle.

Abstract

Teaching of french as a language for integration for haïtiens migrants in Guadalupe. From linguistic insecurity to contextual pedagogic tools.

Since 2011, the organization of linguistic education for foreigners has changed in France. Now, the FLI concept controls the integration of foreigners in the french society by a transmission of french language and republican values. Our paper is about the questions coming from the West Indies context, specifically in Guadeloupe, and it is looking at the educational matters closed to Haitians natives' people. We are asking questions about the code switching phenomena and are trying to find, out of the blue, how some contextual specific experiments can help the students in being proud of their culture and in changing their vision of scholar and learning system. Feedback from those oral original sessions are aimed at offering solutions to establish a suitable teaching method named FLR.

Mots clés : Insécurité linguistique, diglossie, créole haïtien, confiance en soi, langue vernaculaire, langue véhiculaire, outils pédagogiques, didactique contextualisée, didactique sociolinguistique, andragogie, remédiation pédagogique, réassurance.

Key words:

Standard Language and Variations, French language teaching, sociolinguistic, didactical intention, didactical action, didactical situation, linguistic insecurity, Haitian's Creole, self confidence, vernacular language, lingua franca, educational tools, contextualisée didactics, educational remédiation, reinsurance, diglossia.

Introduction

Dans le Département d’Outre-mer de la Guadeloupe, le champ professionnel de la Formation Linguistique pour les Migrants Adultes (FLMA) s’est structuré de manière calquée à celui en vigueur sur le territoire hexagonal de la Métropole. En 2016, la mission des organismes de formation qui s’occupaient principalement de la question de l’illettrisme, de l’alphabétisation et de la formation de base a évolué (Adami, 2012 :12-14). Ces domaines de formation spécifiques qui interviennent dans l’aide à l’insertion professionnelle et sociale s’enrichissent de celui du Français Langue d’Intégration (FLI), qui s’occupe exclusivement de l’enseignement de la langue française aux migrants adultes, avec un volet de transmission des valeurs de la République. Ses objectifs diffèrent de ceux de l’enseignement du Français Langue Etrangère (FLE), enseigné aux non francophones, à l’étranger, et de ceux du Français Langue Seconde (FLS), enseigné sur les territoires où le français est langue officielle. En fait, le FLI complète ces dispositifs dont il est la suite didactique logique pour les migrants souhaitant s’installer durablement en France. Il est encadré par l’Office Français de l’Immigration et de l’Intégration (OFII) et le Ministère de l’Intérieur. La partie relative aux examens est supervisée par le Centre International d’Etudes Pédagogiques (CIEP) domicilié à Sèvres en région parisienne. La cohérence pédagogique repose sur les bases conceptuelles du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Depuis 2011, le label FLI délivré après audit assure l’homogénéité du travail des organismes chargés de la formation linguistique des migrants. Deux cent cinquante et un organismes étaient labellisés en 2013.¹ La professionnalisation des formateurs FLI se structure progressivement par l’obligation d’obtenir un master FLI (pour au moins l’un des formateurs de l’équipe en place dans chaque centre de formation).

Le FLI s’adresse donc principalement aux migrants souhaitant s’installer ou installés durablement sur le territoire français. Il concerne en majorité des migrants « primo-arrivants » qui bénéficient d’un Contrat d’Accueil et d’Intégration (CAI), signé en Préfecture. En réalité, en Guadeloupe, une large proportion de migrants « primo-arrivants » est présente sur le territoire depuis de nombreuses années et travaille sans être déclarée, sans papier officiel ou définitif. Ces migrants désirent obtenir un titre de séjour, pour une plus longue durée, et pour certains la nationalité française. Certains décident d’être évalués par le TCF, test de Connaissance du Français, d’autres par une attestation du centre valideur, d’autres par le DILF, Diplôme Initial de Langue Française. Pour cela ils doivent intégrer le dispositif existant et souvent suivre une formation linguistique. Toutes les formations qui peuvent répondre à leur besoin sont encadrées dans un environnement institutionnel déterminé dans le cadre du FLI.

En Guadeloupe la situation est différente de celle de la France hexagonale, et notamment sur les plans culturel, social et linguistique. Notre contribution traitera principalement de l’aspect linguistique et de l’approche pédagogique à mettre en place. La Guadeloupe présente une situation où le français est la langue officielle, dominante et scolaire, et où le Créole est la langue vernaculaire couramment utilisée par une population attachée à ses traditions. Tous les jours, partout, au marché, dans la rue, au travail, à la radio ou à la télévision...on entend et on parle créole. Même les personnes en provenance de France hexagonale ou d’ailleurs venues pour travailler quelques années apprennent à parler le créole s’ils souhaitent réellement s’intégrer à la population locale. Il pourrait sembler a priori que le créole guadeloupéen puisse permettre le rapprochement pour certains migrants vers la langue cible, le français, à acquérir normée dans les enseignements de FLI. Ce pourrait être vrai

¹ Rapport 2012 de la Direction Générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF) au Parlement in Daadouch C. « Quand la maîtrise du français s’achète », Plein Droit 2013/3 (n°98) p.8-11

particulièrement pour les migrants de la Caraïbe, principalement les haïtiens. Cependant la proximité de leurs deux créoles, haïtien et guadeloupéen, n'efface pas les difficultés à l'apprentissage, au contraire, elle en rajoute. Il est plus facile d'apprendre le français à un sinophone qu'à un créolophone parce que la structure phonétique de la source est plus éloignée de celle de la cible. De fait, il n'y a pas (ou moins) de confusion possible entre les deux lexiques. Notre contribution s'inscrit dans le cadre d'une thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation à l'Université des Antilles.

Nous avons choisi d'aborder ici l'une des problématiques qui y sont explorées : l'insécurité linguistique en apprentissage FLI. Nous avons également choisi de nous intéresser particulièrement aux migrants adultes d'origine haïtienne en raison de la proximité supposée entre la situation sociolinguistique de départ en Haïti avec la présence de deux langues, le créole haïtien et le français et celle de la Guadeloupe et du contexte d'apprentissage où co-existent le créole guadeloupéen et le français. L'objet de cette note est de dresser un compte rendu de certaines difficultés d'apprentissage de la langue française rencontrées par les apprenants haïtiens en Guadeloupe dans le cadre du FLI et de la stratégie mise en place par les formateurs visant à dépasser ces difficultés et à adapter leur pédagogie aux spécificités de ces apprenants en contextualisant leurs approches, leurs contenus et leurs outils. Il sera également proposé des pistes de réflexion concernant des approches méthodologiques et didactiques transformant ces avancées andragogiques en montrant notamment l'importance d'un enseignement par la médiation culturelle. Dans ce cas, nous posons l'hypothèse qu'il s'agit d'utiliser une méthode qui part du bénéficiaire et de ses spécificités, et non d'un présupposé de celles-ci comme c'est le cas en FLE, FLS ou FLI. La démarche est donc inversée et mérite une nouvelle appellation que nous nommons français langue de régulation, FLR.

I. Contexte de l'étude : « dis moi qui tu es... »

Le protocole de recherche de notre étude s'est déroulé en trois étapes. D'abord une analyse des enregistrements des examens Diplôme Initial de langue Française (DILF), à l'oral, niveau A1.1 du CERCL. Ceci afin d'identifier des difficultés qui perdureraient après l'apprentissage. Cette analyse a été couplée avec une observation des séances de formation des apprenants du même niveau dans trois situations de communication différentes : didactiques en classe, hors-classe mais en contexte d'apprentissage, et situations lors des interclasses entre élèves.

Cette analyse tente de quantifier et de qualifier les interactions langagières des apprenants dans ces situations. On distinguera les interactions liées au cours d'action de l'apprentissage, participation directe à l'objet du cours, de celles qui le complètent par des préoccupations relatives à la vie quotidienne. On distinguera aussi les interactions entre étudiants de celles faites avec le formateur, et en ce sens celles faites vers le formateur en cours de celles faites vers lui en dehors du temps d'enseignement. Surtout, on identifiera les interactions en créoles haïtien et (ou) guadeloupéen de celles faites en français afin de comprendre si elles répondent à des motivations ou à des objectifs particuliers. Une attention spéciale a été portée sur les situations révélatrices d'une insécurité linguistique où la langue d'origine est considérée comme un handicap à l'apprentissage voire à l'intégration quotidienne.

Dans un deuxième temps nous avons interrogé les formateurs sur leurs représentations de la langue française, sur leur pédagogie et sur le rôle éventuel du créole dans les apprentissages. Ceci nous a permis d'identifier leur disposition à employer ou non des méthodes innovantes et contextualisées. Une confrontation de leurs propos avec les fiches pédagogiques qu'ils remplissent pour chaque séance

de travail a permis de comparer le déclaratif avec le procédural, et permettait d'identifier les outils utilisés par ces formateurs. Nous avons également interrogé les apprenants sur leur représentation de la langue française et leur compréhension de l'intégration. Dans une dernière partie nous avons observé un type de séances innovantes qui utilisait une vidéo des « conteurs des grands fonds » : les apprenants devaient dépasser leurs difficultés de manière construite en utilisant le vecteur artistique des contes créoles, à partir de la langue source vers un apprentissage du français langue cible, par le moyen d'animation vidéo et de participation chantée, récitée, expliquée et répétée en séance de formation. Cette expérience faite à l'oral ouvre la voie à d'autres types de séances spécifiques à l'écrit avec les fables de la Fontaine comme outil de travail.

La situation étudiée considère un public de migrants intra-Caraïbe, vers la Guadeloupe, en situation d'intégration linguistique. Or il semble juste de considérer que l'intégration à un Pays, un État ou une Nation n'est linguistique qu'en partie, et est tout autant sociale, culturelle, économique, professionnelle, identitaire et symbolique. « Les compétences linguistiques en contexte d'immigration ne peuvent être appréhendées de manière isolée des autres composantes de l'intégration » (Calinon, 2013 : 9). À l'instar de récentes recherches qui analysent le continuum des catégorisations didactiques FLE, FLS, FLM selon l'angle des représentations et de l'imaginaire des apprenants nous souhaitons nous interroger sur le rôle que le symbolique et l'identitaire pourraient avoir en FLI aux côtés de la linguistique dans l'intégration des personnes d'origine haïtienne en Guadeloupe. De là viennent nos préoccupations sur le rôle de la langue créole dans l'apprentissage du français, à l'écrit et à l'oral.

En effet, le créole apparaît comme étant une langue vernaculaire, quotidiennement utilisée par ce public, et servant à son intégration sociale, professionnelle, culturelle... Mais c'est aussi, en parallèle avec le français, langue officielle utilisée par la population du pays d'accueil, que s'effectue l'intégration linguistique, même si les deux créoles haïtien et guadeloupéen y participent également. Ces deux créoles, qui varient sur le plan lexical et syntaxique, sont présents au quotidien dans tous les aspects de communication en société, et la situation n'adhère plus totalement au concept de diglossie, défini comme étant un rapport stable entre deux variétés linguistiques, l'une dite "haute" et l'autre dite "basse" (Ferguson, 1959). Dans le contexte sociolinguistique de la Guadeloupe, l'usage courant de deux codes linguistiques engendre la généralisation d'un phénomène d'« alternance codique », ou « code switching », défini comme un usage alterné de deux ou plusieurs langues dans une phrase ou un discours.

Ces particularités font que le contexte FLI des Antilles françaises est différent de celui de la Métropole. Non seulement la communication se fait dans un contexte sociolinguistique de cohabitation des langues française et créoles, mais de plus, le ou les créoles sont le moyen véhiculaire d'intercompréhension des communautés en présence, ce qui fait que la « véritable » intégration stable pourrait se faire en premier lieu par le créole dans certains espaces de vie. Nous posons que cette prégnance « vivante » du créole, d'ailleurs reconnue langue régionale depuis 2011 et enseignée à l'école, peut être utilisée en didactique du FLI, selon un sous-ensemble qui considère le déjà-là des apprenants et leur besoin de reconnaissance culturelle.

Ce sous-ensemble, nous proposons de le nommer Français Langue de Régulation, (FLR). Il aurait pour mission d'intervenir dans les premières phases de la prise en charge pédagogique du FLI et lors des premiers cours, d'assurer une régulation future des apprentissages, de rééquilibrer les représentations, de neutraliser des incompréhensions mutuelles. Il devra permettre la mise en place d'un contrat tacite entre les apprenants et le formateur mais aussi entre les apprenants de différentes origines. Ce sous-ensemble devient alors une méthode, dans le sens définitionnel de stratégie visant à

atteindre des objectifs et pouvant être modifiée en cours d'action.² Son utilisation dans le cadre d'une pédagogie active peut-elle être envisagée avec l'utilisation d'une « langue passerelle provisoire ». Afin d'en préciser les contours épistémologiques, nous avons analysé les traces recueillies au cours des pratiques de formation en centre de formation au cours de l'année 2015.

Le FLR est une démarche méthodologique qui ne s'oppose pas à celle du FLI existante. Elle vient la compléter et ne doit pas non plus être vue comme un outil systématique. Nous proposons de tester son « adhérence au groupe » sur une ou deux séances afin d'observer où les apprenants s'approprient le contenu et si ils adhèrent à la démarche. Leur motivation est indispensable. Parfois, de résistances se manifestent, proches d'ailleurs du phénomène d'insécurité linguistique : l'étudiant veut qu'on lui parle français car il est venu pour ça et il se sent dévalorisé si on lui parle dans sa langue d'origine. D'autres fois, il sera enchanté de partager avec d'autres son savoir et ses anecdotes en langue maternelle. Le travail du formateur est alors de doser son intervention FLR afin d'y ancrer les apprentissages, de réassurer les étudiants en difficulté et d'ouvrir sur une découverte, et une envie de découverte du français. L'avantage est multiple. Sur le plan psychologique l'étudiant n'est pas nié de prime abord, il utilise son histoire de vie et il apprend à partager. Sur le plan pédagogique l'apprentissage se fait en douceur, par glissements successifs. Sur le plan didactique, des outils sont élaborés pour palier à des difficultés éventuelles et pour assurer une pédagogie différenciée.

II. La méthode FLR : « Sésame ouvre toi »

Celui qui connaît la langue peut commander aux éléments... Considérons dans un premier temps que l'objectif du FLI est de s'approprier une « langue d'usage pratique, dont l'apprentissage se fonde sur des références quotidiennes, destinée à devenir la langue courante des apprenants, une langue familière » et que « son enseignement fait écho à l'environnement linguistique dans lequel baigne l'apprenant (au travail, dans la rue, dans les administrations, dans les commerces et les services) » et « une langue d'autonomie qui permet à l'apprenant de se mouvoir dans les différents espaces de la société... ». Selon l'avant-propos du référentiel FLI cosigné par Michel Aubouin et Xavier North en qualité respective de directeur de l'accueil, de l'intégration et de la citoyenneté et de délégué général à la langue française et aux langues de France ; référentiel coordonné par Anne Vicher. Sans nous attarder sur les contradictions évidentes entre ces prescriptions et la réalité particulière de la Guadeloupe évoquée dans notre introduction, rappelons simplement que le français n'est pas la langue la plus familière pour tous en Guadeloupe, ni celle qui s'entend le plus souvent dans la rue. Nous pouvons confronter ces objectifs du FLI avec les résultats des examens blancs (une évaluation est réalisée chaque mois).

² Cette méthode FLR rejoint alors certaines activités décrites dans la méthode sociobiographique et son repérage des compétences plurilingues et pluriculturelles énoncé par Muriel Molinier (conférence du CRREF à l'ESPE de Guadeloupe, le 14/01/16) notamment l'activité narrative (objectif : assumer une identité langagière et culturelle propre, disponibilité à considérer son propre rapport aux diverses langues, considérer sa propre identité historique avec confiance et fierté mais aussi avec respect des autres identités), l'activité diaristique (s'intéresser à son propre style d'apprentissage, disponibilité à modifier ses représentations et ses connaissances), l'activité multi-modale (sensibilité, ouverture à la diversité) et l'activité comparative (désir de se confronter à d'autres langues et cultures, de s'enrichir). La méthode FLR propose en plus d'utiliser une langue de transition formée par le contact des langues en présence, par leur mélange et leurs interactions, par une utilisation didactique des alternances codiques préalablement observée et analysées sur un territoire linguistique donné.

L'analyse des tableaux d'évolution de l'acquisition des compétences à atteindre pour les épreuves du DILF contenus dans les livrets des contrats pédagogiques montre que pour les compétences de productions et d'interactions orales certaines compétences sont acquises plus rapidement que d'autres selon qu'elles correspondent ou pas à une utilité pratique dans la vie quotidienne. La compétence *demander et donner un prix* est la plus souvent maîtrisée dès le départ, vient ensuite *indiquer la nature d'un problème de santé* mais avec plus d'approximations dans la formulation. Si la politesse et la prise de contact sont acquises rapidement, (le vous versus le tu, compétence sociolinguistique) le fait d'entrer dans des détails de la biographie de l'apprenant demande plutôt quelques mois d'apprentissage. Pareil pour *présenter des personnes* (avec les traits de caractère...) et *décrire des lieux* (en raison de difficultés liées à la gestion spatiale et à l'acquisition du vocabulaire adéquat des lexèmes et archilexèmes...). Surviennent souvent certaines confusion phonétiques parfois amusantes : à la question « qu'est-ce que Le FLI ? », on se verra répondre le « Free » c'est la liberté. A la phrase : « Ce week-end je suis allé au zoo », aura été compris « je suis allé à Roseau (en Dominique) ou à Capesterre (Belles-Eaux)... Plus problématiques peuvent être les confusions de sens telles que : « Quel cours finit le plus tôt ? » compris « le plus tantôt » donc le plus tard en français. Signifiant créole : *le plus bonne heure*. Autre difficulté signifiant / signifié due à la phonétique : *Le moins cher* en français est mieux compris en cours si l'on énonce : « *le plus bon marché* ». Ces exemples montrent déjà l'importance d'une contextualisation des apprentissages ne serait-ce que par une connaissance sommaire chez les formateurs des structures qui commandent son fonctionnement à la langue créole.

Après une formation de 340 heures sur plusieurs mois, (avec le nouveau marché cette durée pourra être ramenée à 200 heures) les apprenants du niveau A1.1 (niveau dédié aux candidats pas ou peu scolarisés à l'origine) produisent une épreuve collective à l'écrit suivie d'un entretien individuel à l'oral. Ce sont des enregistrements de ces entretiens qui constituent notre corpus de départ. Les principaux points communs observés dans les écoutes du corpus et dans les enregistrements faits en face à face pédagogique en classe sont les suivants : les apprenants associent presque systématiquement la notion de loisirs à celle de travail. Voyons des extraits d'enregistrements :

Vocal 55 : « Le soir ou le week-end je travaille avec les enfants, je fais du nettoyage, je regarde la télé a les enfants, je suis vlé travayé. » mais aussi vocal 46 « passer ti temps en famille », ou alors vocal 44 « travailler, je raimé entendre la musique », vocal 45 « regarder la télé, jouer avec mes enfants »... Cet attachement à la tâche va de paire avec une forte demande pour la mise au travail en classe par l'énonciation de consignes claires et répétées du formateur vers les « élèves ». Aucune initiative d'action n'est instinctivement opérée : si le formateur ne fait rien, la classe ne fait rien. Ces groupes sont habitués à la répétition au point que c'est un exercice qu'ils demandent, ils sont attachés à la particule « monsieur » quand ils interpellent le professeur et se repèrent temporellement grâce aux horaires de pause, où ils ne sortent parfois pas de la salle de classe... La méthode répétitive est un reliquat de souvenir scolaire concentré à l'origine sur la dynamique sanction / récompense behavioriste et sur la verbalisation répressive. Elle semble dominer les réflexes ancrés chez les apprenants haïtiens.

Tous ces points font que dans le cadre du FLI pour des niveaux de faible scolarisation chez les adultes, le formateur fait de l'andragogie à des apprenants restés « anciens élèves ». Cette « école des grands » repère des formes de pathologies du langage qui sont autres que les formes habituelles chez les enfants, et requiert des formes de médiation et de régulation qui soient autres. Même si dans les deux cas il est possible de convoquer le concept d'insécurité linguistique, (même si cette insécurité est également psychoaffective, sociale et économique), nous avons opté pour une entrée de recherches

par observation de signes d'une insécurité langagière, révélatrice des autres formes d'insécurité car le langage sert à dire ce que l'on pense, et ce que l'on pense que l'on peut ou doit faire.

Ici le faire est entravé par la non possibilité du dire : une forme criante d'insécurité administrative s'installe dès l'arrivée des migrants sur le territoire. En effet, le besoin de sécurité primordial ne peut être assuré que lorsque la personne obtient ses papiers de la Préfecture. Or c'est au moment de la prise de renseignements à cette même Préfecture que s'installe l'insécurité administrative. Soit le migrant ne peut pas demander correctement le renseignement, soit il ne peut pas fournir dans l'immédiat la pièce demandée pour régulariser sa situation, souvent parce qu'il lui en manque une autre qu'il ne sait d'ailleurs pas comment se procurer... Un cercle vicieux s'instaure et vient, renforcé par un accueil souvent à la limite de l'insulte verbale par les préposés en charge de l'accueil des haïtiens, après de longues heures d'attente, alimenter une insécurité qui d'administrative devient aussi une insécurité psychologique et finalement une insécurité linguistique qui va venir entraver le processus des apprentissages de la langue française et où le créole guadeloupéen va jouer un rôle de réassurance. Ainsi, le migrant sera en décalage psychoaffectif au moment de s'investir dans des activités d'apprentissages car il aura déjà intégré le français comme une langue répressive et dominatrice et qui fait écho aux traumatismes vécus lors de sa scolarisation « première ».

A ce propos, voyons quelques extraits du corpus des enregistrements vidéos : Question ouverte : « lé ou té à l'école an ayiti kijan sa té ka pasé ? Et avec le maitre ki jan sa té yé ? » Réponses : « *le maitre c'était très gentil très sévère, très sévère, y té très dur... l'école en Haïti c'est pas même chose parce que il faut pas coiffé avec natte, il faut mettre de rubans et puis il faut habiller convenablement. Il faut mété souliers c'est pas sandales...il faut comporter très bien sinon ils te renvoient chez les parents* ». Autre question : « est-ce qu'il donnait des punitions ? » réponse : « *Eh ben oui, quand j'ai fait désordre, à genoux, il faut mettre à genoux et puis ...donnes ta main (elle me montre avec sa règle) il faut donner des coups* » Question : « qui donne des coups » Réponse de plusieurs personnes du groupe : « *le professeur ou bien le directeur, la directrice* ». Question : « ou té ka considéré y normal » Réponse : « *mais oui, il corrige,* ». Précision d'une participante : « *maintenant c'est interdit, en France et en Haïti aussi* ». La même personne : « *en Haïti et en Guadeloupe, c'est différent à l'école. En Haïti quand les parents a envoyé les enfants à l'école les élèves pas libres* ».

Nous voyons déjà apparaître certaines pistes de travail sur les schèmes articulatoires de la construction de phrase entre le créole et le français. L'élimination de la copule « ne » et du syntagme « sont » dans le prédicat « les élèves pas libres » suggère une possibilité de travail sur la construction de la négation en français... de même l'observation des contes déclarés par les étudiants, ou de ce qui aura été compris dans ce qui est présenté par le formateur pourra servir de point de départ aux apprentissages. Par exemple dans le kontakaz « on ti papillon è Léon » il est possible de travailler sur la reduplication du prédicat « i té ka monté, monté, monté... », afin de traduire il montait, à l'imparfait, action qui dure. Pour suivre, « on ti papillon pran an kreyon ecri si Léon » pour « traduire » il prit un crayon, au passé simple, action ponctuelle. Nous cherchons à repérer, voire à mesurer, les signes d'une insécurité langagière par rapport aux compétences attendues pour le niveau A1.1. Nous pouvons reprendre la définition de l'insécurité langagière relayée par Hervé Adami et Virginie André (Hymes, 1972 in Adami, André, 2014) : « la difficulté pour un locuteur/scripteur de gérer de façon efficace les interactions verbales dans lequel il est engagé. L'insécurité langagière n'est pas mesurable dans l'absolu mais son degré est variable en fonction des situations de communication dans lesquelles l'interactant est engagé, de ses interlocuteurs, des thèmes abordés, de l'objectif de communication et, bien sûr, de la langue ou de la variété de langue utilisée au cours de cette interaction ».

A ce titre, faut-il considérer que l'interaction qui s'installe entre l'examineur du DILF niveau A1.1 est de type exolingue parce qu'au moins l'un des interlocuteurs communique dans une langue qui n'est pas sa langue maternelle ? Dans ce cas l'insécurité langagière dépendra très fortement des aspects linguistiques (Alber & Py, 1985, 1986, De Pietro, 1988). Faut-il au contraire prendre en compte le fait qu'Haïti reconnaît à la langue française une place officielle aux côtés du créole et considérer que le bain linguistique vécu en amont a été suffisant chez l'apprenant dans son pays d'origine pour qu'il soit considéré comme francophone, auquel cas nous nous situons dans une communication endolingue ? Dans ce cas, mesurer l'insécurité langagière peut se faire en reprenant point par point les composantes de la compétence de communication dont Moirand a proposé la synthèse afin de définir la nature de cette insécurité et d'en mesurer l'étendue (Adami, André, 2014: 77). La question est de savoir si « les savoirs acquis spontanément en milieu naturel sont utilisables en formation et, inversement, est-ce que les savoirs déclaratifs et métalinguistiques acquis en formation sont opérationnels dans la vie réelle. » (Adami, 2012 : 24). Faut-il enfin considérer que, dans le cas de la Guadeloupe, nous nous situons dans un entre-deux où la communication va se faire dans une interlangue spécifique, langue régulée par le formateur et autorégulée par l'apprenant ?

À notre niveau, nous nous intéressons aux résultats de l'enseignement réalisé en Haïti en amont. Nous pouvons ainsi « voir dans l'avenir » les difficultés d'apprentissage liées aux phénomènes d'insécurité linguistique qui peuvent se révéler chez des adultes migrants ayant été scolarisés en Haïti. Peut-être que leurs représentations du système scolaire a, en Haïti, joué en leur défaveur, peut-être est-il temps de mesurer l'impact qu'une éducation répressive peut avoir à long terme, invisible sur place, et flagrante dès lors que l'apprenant émigre... Nous avons interrogé un ensemble de migrants adultes en cours de FLI. L'étude des souvenirs scolaires de cette cohorte est significative comme le montrent les extraits de corpus. Nous avons également dressé une cartographie des difficultés d'apprentissages de ce public pour le niveau de base A1.1 à partir des observations longitudinales réalisées au cours des six dernières années en centre de formation, de 2009 à 2015. Car comme le précise Hervé Adami : « Les quelques bons connaisseurs des réalités de terrain (...) font le constat sans cesse renouvelé des difficultés et des manques. Aucune recherche longitudinale n'étant menée, ces constats restent sans suite. ». (Adami, 2012: 31). En tant qu'acteurs sur le terrain, les formateurs ne revendiquent pas de manière uniforme la même posture concernant l'utilisation ou la place du créole dans les apprentissages en FLI pour peu que l'on accepte de considérer que cette langue puisse y avoir une place ou un rôle repérable, mesurable et significatif. Par le moyen d'entretiens, nous avons décrit les pratiques professionnelles et les représentations des interactions langagières chez les formateurs. Différents cas ont été relevés et exposés lors du colloque « Pathologies du langage et rendement scolaire » le vendredi 26 février 2016 à l'Université d'Etat d'Haïti, à la faculté de linguistique appliquée, sous l'égide du Docteur Lainy Rochambeau.

Par exemple pour Amandine : elle n'utilise pas le créole car elle est métropolitaine et ne le maîtrise pas. Annabelle admet qu'elle fait appel au créole si une consigne n'est pas comprise afin de la reformuler et parce que « on vit dans un espace où les deux langues sont utilisées ». Pour Clarisse qui « base ses cours sur la répétition », il faudrait « une didactique qui lui permette d'utiliser le créole ». Valérie souligne que « la langue d'insertion ici, ce n'est pas le français ». Cette démarche relève du choix suivant : évaluer l'intuition des formateurs au sujet du passage par le créole pour arriver au français. Nous avons procédé par des interviews mettant en confrontation les différentes « écoles » de formateurs. Notre analyse prend en compte différents critères : le parcours professionnel et personnel des formateurs, les langues qu'ils pratiquent, leur sensibilité au plurilinguisme, leurs méthodes et postures. Ainsi, nous tentons d'identifier des profils d'enseignants en fonction de leur pratique de

l'alternance codique et de leur gestion des interlectes (réticent, pragmatique, militant) Dans un premier temps, il s'agit de savoir quelle importance le formateur donne au contexte dans les interactions didactiques sachant que on ne peut parler des interactions didactiques sans mettre le contexte au cœur des investigations (Bernié, 2012 : 25 dans Anciaux et al. 2013 : 94). Le formateur FLI doit lutter autant contre les difficultés d'apprentissage relevées que contre les représentations négatives du scolaire et installer un contrat de réassurance. Une des façons testée d'y parvenir a été l'essai de séances où le conte créole a été utilisé comme outil de médiation à la fois culturelle et pédagogique. L'observation de ces séances démontre une réassurance par une participation accrue des apprenants catégorisés comme timides à l'oral et peut investir à cause d'une appréhension soit des performances attendues soit de la réaction du groupe.

III. La remédiation pédagogique : « bâtissons des ponts »

Considérant les résultats obtenus par notre recherche, une des modalités possible de remédiation des difficultés observées peut être la mise en espace pédagogique d'un atelier contes et langues vers un objectif de translation du créole d'origine vers un français d'une intégration régulée. De cette propédeutique est né le projet « Parle-moi de toi » soutenu par le Ministère de la Culture et de la Communication. Il est une piste de remédiation à explorer et revendique une didactique par effet de proximité des outils avec le culturel connu, l'oralité et les vecteurs affectifs patrimoniaux et familiaux.

Il s'agit de répondre à une problématique de didactique du français en tenant compte du contexte sociolinguistique et culturel particulier de la Guadeloupe, ainsi que du répertoire langagier du public concerné dans son aspect contextuel en reliant les dimensions à la fois locale, guadeloupéenne, régionale, caribéenne et nationale. L'objectif est d'apporter des outils et une réflexion à la pratique de l'enseignement vers une didactique du français contextualisée pour l'insertion des étrangers en Guadeloupe. L'action envisagée doit permettre aux populations locales de s'approprier l'usage du français en contexte créolophone et de comprendre le rôle du créole guadeloupéen dans le processus d'apprentissage. Le but de l'action est de concevoir et d'expérimenter des méthodes d'enseignement du français en contexte créolophone, d'analyser la place du créole guadeloupéen dans l'apprentissage du français, de mettre à disposition des formateurs un outil de didactique contextualisée et adapté à la situation réelle. Ainsi, proposer une maîtrise contextualisée du français en visant la production d'un outil original vers l'apprentissage de la langue française, à partir des langues sources créoles des principaux pays majoritairement représentés parmi la population d'apprenants. (Haïti, la Dominique et la République Dominicaine). Les populations concernées habitent les quartiers prioritaires relevant de la politique culturelle de la ville de Pointe-à-Pitre, membre de la communauté d'agglomération Cap-Excellence, où se situent les bibliothèques du réseau de lecture publique au sein duquel se déroulera l'action.

Le point d'entrée de cet apprentissage devra se faire par une réappropriation des contes traditionnels de la culture d'origine des apprenants. Ainsi est prise en compte leur histoire de vie à l'instar de la pédagogie préconisée dans la méthode sociobiographique en didactique des langues par Muriel Molinier où l'identité se construit et se dévoile grâce à un travail d'écriture mais aussi d'effort déclaratif d'une biographie décomplexée à travers un processus évolutif de conscientisation. Cette approche correspond à ce que P. Lejeune nomme déjà en 1975 « le pacte autobiographique ». Cette étape sera suivie d'une transposition didactique vers la langue française de sorte que ses structures

grammaticales et sémantiques soient intégrées. (Les fables de La Fontaine, le Petit Prince, Don Juan...).

Une des difficultés à prendre en compte est que chaque étudiant est différent, mais doit suivre un enseignement unifié. Comment va-t-on faire pour proposer cette unification ? Le formateur doit à la fois considérer l'ipséité des apprenants et travailler avec leur mêmetée. Il lui faudra identifier, repérer puis accompagner et contourner les résistances à l'apprentissage. Il devra parvenir à automatiser un processus d'engrammation des savoirs, pérenniser un chemin neuronal spécifique dont il travaillera les sillons séance après séance lors de la période transitoire et propédeutique que nous avons nommée FLR. Ainsi, le FLR est une approche qui servira à dédramatiser l'entrée en formation des individus fragilisés ou défavorisés (illettrisme ou faiblesse cognitive) en leur offrant des possibilités d'expression, d'affirmation de soi devant le groupe et d'ancrage dans leur déjà-là culturel et langagier. Alors, les apprenants peuvent ancrer leurs apprentissages sur des analogies par rapport à ce qu'ils connaissent déjà, et faire des hypothèses pour deviner la tâche que l'on attend d'eux.

Ainsi le cognitif va se greffer avec l'outil car l'apprenant est plus « libéré » du carcan qui l'enferme dans l'apprentissage de quelque chose d'abstrait. Lorsque chacun exposera un conte de sa culture d'origine, il le mettra en confrontation avec la compréhension que les autres participants pourront en avoir et, ainsi rendre possible une discutabilité, un débat, une relation symétrique d'apprenant à apprenant. A ce moment là, le fait que l'étudiant utilise éventuellement sa langue d'origine n'a pas à être considéré comme un problème, au contraire, cela permettra au formateur de rebondir vers l'objectif prévu pour la séance. A la fin de cette séance, il sera bon que celui-ci revienne avec les apprenants sur ce qu'ils ont appris, sur ce qu'ils savent qu'ils savent de plus. Il est primordial de les mettre en position « méta » afin de générer une conscientisation mémorielle qui ancrera les apprentissages durablement.

Des interactions seront mises en œuvre entre les adultes et les enfants dans le cadre d'un échange de pratiques langagières au sein d'une structure en vue d'une expression culturelle commune : le réseau des bibliothèques multimédia de la communauté d'agglomération. Des ateliers d'expression orale seront mis en œuvre pour une communication plus facile au quotidien. Sur le thème des contes et des fables, les participants seront invités à conter une histoire imaginée. Le caractère improvisé de cet exercice aura pour but de les encourager à prendre la parole aussi souvent que possible pour une amélioration de l'expression orale. L'enseignant veillera à la correction grammaticale du discours et à la bonne prononciation des mots en s'aidant de la phonétique.

Le programme offrira également des ateliers d'écriture pour les personnes présentant des difficultés à l'écrit où les participants devront s'approprier une histoire (un conte ou une fable) et produire sur la base de celle-ci une version personnalisée afin de maîtriser progressivement les règles de la langue écrite française en révisant les notions fondamentales d'orthographe et de grammaire, ainsi qu'un enrichissement du vocabulaire. La réalisation d'un spectacle de fin d'année sera source de motivation, de valorisation et le moyen d'évaluer le dispositif en cours de réalisation et en fin de parcours. L'avantage est de donner une visibilité à la démarche par sa rencontre avec un public large et de démocratiser voire de légitimer l'emploi des formes de variation régionales de la langue française.

Aujourd'hui est reconnue l'importance des variétés des formes de la langue française. D'ailleurs, la semaine de la francophonie qui a lieu du 12 au 20 mars 2016 met à l'honneur un certain nombre d'initiatives permettant une démocratisation et un partage de ces formes. Nous constatons que dans l'opération « dis-moi dix mots » qui y est associée et qui avait retenu notre attention lors de l'élaboration du projet « parle-moi de toi », le mot haïtien « Tap-tap³ » a été mis en exergue et fait partie de la sélection qui défend la richesse des régionalismes langagiers.

Conclusion

En conclusion, cette note fait ressortir certains besoins chez le public migrant haïtien bénéficiaire du dispositif FLI en Guadeloupe et préconise de ne pas négliger l'objectif de réassurance comme préalable à toute action purement linguistique et pédagogique. Cette approche conceptuelle qui privilégie la synergie des acteurs en tension au sein du triangle pédagogique et une didactique contextualisée concorde avec les travaux du laboratoire de recherche en éducation et formation Guadeloupe (CRREF EA 4538) de l'Université des Antilles.

Nous avons repéré certaines difficultés dans le secteur professionnel de l'enseignement du FLI en Guadeloupe. Nous avons vu que ces difficultés relèvent de plusieurs types d'inadéquation ou d'incompréhension. D'abord entre le prescrit et le terrain au niveau linguistique. Là où le français devrait-être la langue familière, il est langue officielle, administrative, mais non vernaculaire. Ensuite entre les programmes de formation qui n'emploient que trop peu d'éléments contextuels : les images du métro, du TGV et de la gare ne seront réellement utiles qu'en cas de départ vers la Métropole. Enfin, s'il est habituel de constater l'importance des interactions dans les apprentissages, c'est l'intention didactique qui vient cristalliser ces interactions. Ainsi, le formateur partage un acte de langage avec sa classe et « la signification d'un acte de langage ne peut être donnée en dehors de l'interaction et du contexte. Par ailleurs, l'intention de signifier de l'acteur ne représente pas un acte mental isolé et privé, qui existe « dans sa tête » avant que l'acte de langage ne soit produit. Il s'agira plutôt d'un accomplissement co-opératif » (Minatchy, 2007: 36).

Cette co-opération et son objet doivent être renforcés dans le cas du public haïtien car il peut y avoir un décalage entre intention et objectifs identifiés en cela qu'il s'agit d'un public fragilisé par ses représentations d'une scolarité soit écourtée pour des raisons économiques, soit à pédagogie autoritaire. Le formateur, qui au demeurant ne revendique pas la même posture face à la place du créole dans les apprentissages, devra donc prendre en compte ces trois spécificités d'effet de contexte dans son travail d'approche pédagogique et dans la préparation de ses cours de FLI. Les Sciences de l'Éducation identifient ces effets de contexte décrites, nommés « *noo-contextualisation (par exemple lorsqu'un effet de contexte provient de choix de prescrits opérés par l'institution dans un contexte*

³ Tap-tap - n.m. Employé en Haïti., camionnette servant au transport en commun dont la carrosserie s'orne de peintures naïves représentant des scènes de la vie quotidienne. Source : Stanley Péan [auteur québécois d'origine haïtienne], *Zombi blues, éditions de la Courte Échelle, Montréal, Québec, 1996*

donné, différent de celui d'enseignement), une contextualisation pédagogique (prenant en charge les conceptions de l'enseignant) et enfin une contextualisation sociocognitive lorsque un effet de contexte provient de heurts entre les conceptions à enseigner et celles des apprenants. » (Argumentaire du CRREF).

C'est pour cette raison que nous avons nommé cette phase des premiers cours en face à face pédagogique le Français Langue de Régulation (FLR), utilisant si nécessaire le créole comme langue de transition, inscrivant son action dans un cadre particulier. *« Dans ce cadre, la contextualisation didactique est l'ensemble des opérations et des processus qui consistent à envisager l'enseignement comme une action nécessairement en rapport avec son contexte. Ce cadre théorique comporte une description des processus à l'œuvre dans la contextualisation didactique en termes d'inscription dans un réseau de transposition de conceptions. » (Argumentaire du CRREF, ESPE de Guadeloupe).*

Ainsi, peuvent être considérés au niveau de la description hiérarchique des processus, *« opposant comme deux extrêmes la contextualisation faible (définie comme une simple adaptation par changement d'exemples) et la contextualisation forte (reconsidérant l'ensemble du réseau de transposition depuis l'élaboration des prescrits). » (CRREF).* Dans le FLI, des possibilités de contextualisation sont offertes aux centres de formation. Ces possibilités correspondraient à une contextualisation dite faible dans un premier temps. Elle est autorisée par l'autonomie accordée aux centres dans la fabrication de leurs outils pédagogiques et de leurs tests d'évaluation. Rien n'empêche alors d'aborder des thèmes propres à la Caraïbe et aux Antilles. En attendant de pouvoir envisager une contextualisation forte au niveau des prescrits, il s'agit de trouver les formes sémiotiques adaptées au public des migrants haïtiens et de prendre en compte les cicatrices avec lesquelles ils arrivent pour que leurs spécificités deviennent enfin un vrai catalyseur d'apprentissage.

Bibliographie

- Adami, H. « La formation linguistique des migrants adultes », *Savoirs* 2012/2 (n°29) p9-44
- Adami H, André V, « Les processus de sécurisation langagière des adultes : parcours sociaux et cursus d'apprentissages », *revue française de linguistique appliquée*. 2014/2 (vol XIX) p71-83
- Albert J.L et Py, B, (1985). « Interlangue et conversation exolingue », *Cahiers du département des langues et sciences du langage, Lausanne Université, I*, p30-47
- Albert J.L, et Py, B, (1986). « Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle: interparole, coopération et conversation », *études de linguistique appliqué*, n°61, p78-90
- Anciaux, F. (2008), « Alternance des langues et stratégie d'enseignement en EPS en contexte bilingue » *Recherches et Ressources en Éducation et en Formation* n° 2- p25-33
- Anciaux, F. / Forissier, T. et Prudent, L.F. (dir.). (2013). « Contextualisations didactiques. Approches théoriques ». Paris : L'Harmattan, collection Cognition et Formation.
- Anciaux, F. (2013). « De la diversité des alternances codiques à la gestion du plurilinguisme en contexte éducatifs français ultramarins de la Guyane et des Antilles ». In D. Omer et F. Tupin (dir.),

Éducatons plurilingues. L'aire francophone entre héritages et innovations (p. 73-84). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Frédéric Anciaux, Thomas Forissier, Béatrice Jeannot-Fourcaud, Patrick Picot et Antoine Delcroix
Approche comparée de l'alternance français-créole dans l'enseignement de disciplines linguistiques et non-linguistiques aux Antilles françaises eJRIEPS 29 avril 2013 Université des Antilles et de la Guyane, IUFM de Guadeloupe, CRREF (Centre de recherches et de ressources en éducation et formation – EA 4538), France

Bébel-Gisler, D. (1985). « Les enfants de la Guadeloupe ». Editions l'Harmattan. Paris.

Bernié, J.-P. (2012). Vers un comparatisme historico-culturel des interactions didactiques.
Dans V. Véronique (Ed.), Spécificités et diversité des interactions didactiques (pp. 25-40). Paris: Riveneuve éditions.

Calinon A.S., « L' « intégration linguistique » en question », Langage et société 2013/2 (n°144) p.27-40

Christine, F., Prudent, L.F. et Tupin, F. (dir.), (2004), Les enseignants face au créole à l'école, entre représentations et profils d'action. Mémoire de DEA langage et parole, université de la Réunion.

Daadouch C. « Quand la maîtrise du français s'achète », Plein Droit 2013/3 (n°98) p.8-11

Fergusson, C. (1959), "Diglossia", revue World n°15.

Goï C, Huver E, « FLE, FLS, FLM : continuum ou interrelations ? », Le français aujourd'hui 2012/1 (n°176) p25-35

Gumperz, J.J., (1982). « Discourse stratégies ». Editions Cambridge University Press, Cambridge.

Lejeune, P. (1975) " Le pacte autobiographique", Paris, Seuil.

Moirand, S. (1982), « Enseigner à communiquer en langue étrangère », Paris, Hachette.

Molinié, M. (2006), « Biographie langagière et apprentissage plurilingue », Le Français dans le Monde Recherches et Applications n°39, Cle International / FIPF