

Vers une didactique contextualisée du français langue d'intégration en Guadeloupe

Frédéric Beaubrun

▶ **To cite this version:**

Frédéric Beaubrun. Vers une didactique contextualisée du français langue d'intégration en Guadeloupe. [Research Report] ESPE de l'académie de la Guadeloupe; Centre de formation FORE Guadeloupe. 2017. hal-01710457

HAL Id: hal-01710457
https://hal.univ-antilles.fr/hal-01710457

Submitted on 16 Feb 2018

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.

Vers une didactique contextualisée du français langue d'intégration en Guadeloupe.

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). Nous nous intéressons au fonctionnement de ce dispositif dans le cadre de notre travail de thèse. Ce dernier s'articule autour de trois recherches : Premièrement l'étude des postures des formateurs vis à vis des langues et celle des représentations des apprenants au sujet de la notion d'intégration. Deuxièmement, l'observation des réalités du terrain pédagogique, l'analyse des interactions langagières au moment des cours de Français Langue d'Intégration (FLI), le recueil des difficultés récurrentes des apprenants et l'étude des stratégies correctives des formateurs.. Enfin, la troisième étude et c'est celle qui vous est présenté ici, propose des expérimentations pédagogiques mises en œuvre lors d'une formation intitulée : « Parle-moi de toi, des contes créoles aux fables de La Fontaine ». Sa didactique contextualisée répondant à l'appellation de *français langue de régulation* a été conçue et testée. Les échanges y sont « régulés » par la langue française qui sert de pont entre les spécificités des langues premières des apprenants. Nous détaillons l'analyse didactique de dix séances de cette formation afin d'en tirer des pistes de réflexions pédagogiques. La finalité est de proposer un enseignement du français qui soit contextualisé et adéquat à la situation sociolinguistique de la Guadeloupe où se côtoient plusieurs langues, telles que la langue officielle (le français), la langue régionale (le créole guadeloupéen) et les langues issues de l'immigration : le créole haïtien, l'espagnol, l'anglais. Ces langues se mélangent et s'influencent au quotidien pour former un - « interlecte » évolutif et pragmatique - par lequel se réalise concrètement tout véritable processus d'intégration sociale et tout apprentissage.

Mots clés : Insécurité linguistique, diglossie, créole didactique contextualisée, andragogie, remédiation pédagogique.

Abstract

Teaching of french as a language for integration for haïtians 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.

Key words:

Standard Language and Variations, French language, self confidence, vernacular language, lingua franca, educational tools, contextualisée didactics, educational remédiation, reinsurance, diglossia.

Introduction

En 1970, l'acteur et chanteur Fernandel déclarait à la télévision belge : « Je suis connu dans le monde entier et je ne parle qu'une langue, c'est le français. Le français, le provençal, le marseillais et le patois, vous voyez, c'est la même. » (Source : INA, 1970).

Dans cette citation, Fernandel relie naturellement les différents « parlers » français alors que dans la situation d'apprentissage des migrants en Guadeloupe il existe une réelle confusion entre les usages de la langue : l'apprenant pense souvent qu'il apprend du français alors qu'en fait il s'exprime en créole. Notre méthode doit lui permettre à terme de faire la différence entre les deux et de repérer les situations adéquates pour l'utilisation de chacune de ces langues.

En France en général et en Guadeloupe en particulier, les étrangers sont formés à la pratique de la langue française standard dans un objectif d'assimilation et d'intégration à la société française qui les accueille. Cet enseignement du français langue d'intégration (désormais FLI), est diligenté par la Préfecture, organisé par l'Office français de l'immigration et de l'intégration (OFII) et dispensé dans un centre privé habilité depuis 2011 par le Ministère de l'Intérieur (le centre FORE Formations). Par rapport au français langue étrangère, le FLI, français langue d'intégration reprend une approche des thèmes abordés en formation par objectifs actionnels : mettre l'étudiant dans la situation de communication mais en utilisant plus de documents authentiques censés se rapporter à la vie quotidienne, et ajoute par un important volet d'enseignement des valeurs de la République. Mais dans le cas de la Guadeloupe, des formes interlectales de communication font dialoguer le créole avec le français (Prudent, 1981). L'intégration professionnelle et sociale des migrants se fait d'abord par le créole, ensuite par le français Il conviendrait d'assurer l'efficience des enseignements par une souplesse didactique qui prenne en compte le déjà là langagier des apprenants dans une pédagogie de la variation (Prudent, 1981). Dans le cas précis de notre expérimentation nous nommons cette approche méthode du français langue de régulation, FLR (Beaubrun, 2016). Cette méthode propose

d'utiliser les pratiques langagières contenues dans les formes grammaticales de l'inconscient collectif. Nous faisons l'hypothèse que ces pratiques sont repérables dans les modes d'expression de la culture populaire, notamment dans les contes et proverbes.

Il s'agit ensuite d'utiliser l'intercompréhension et la comparaison syntaxique entre les créoles à base lexicale française en pointant les analogies syntaxiques relevées par des créolistes (Damoiseau, 2102) et en axant les objectifs sur les similitudes et les différences sémantiques d'abord entre le créole haïtien et le créole guadeloupéen, puis entre la forme intermédiaire usitée mais non étiquetée et le français standard. Ensuite, une transposition sémantique est opérée entre les valeurs et connaissances culturelles et linguistiques d'origine et vers celles de la culture / langue cible. Cette approche devra permettre une plus grande efficacité par une contextualisation didactique et une régulation des apprentissages du savoir, savoir faire et savoir être avec une langue française qui se pose alors en outil médiateur des échanges verbaux adapté à la réalité linguistique singulièrement observée sur le territoire de Guadeloupe (Anciaux, Forissier, Prudent, 2013). Ces échanges ont lieu entre les apprenants et entre les apprenants et le (les) formateurs. C'est l'observation de la nature et de la fonction de ces échanges régulés qui constitue le corpus de l'étude présentée ici. Notons que cette méthode FLR permet également de mieux considérer l'histoire de vie des apprenants à l'instar des objectifs déclinés dans la méthode sociobiographique (Molinié, 2006).

Pour la présente étude nos interrogations de départ ont été les suivantes :

Doit-on imposer en Guadeloupe uniquement l'apprentissage encadré par l'Etat d'une langue française « académique » ?

Peut-on envisager des processus, procédés ou dispositifs contextualisés et complémentaires dans l'apprentissage du français aux migrants adultes en Guadeloupe ?

Pour réfléchir à cette problématique, nous avons constitué une revue de littérature mettant en exergue un certain nombre de points de vue qui nous sont apparus complémentaires et fondamentaux. Nous y avons relevé certains concepts clé qui viennent construire, soutenir et alimenter notre réflexion.

D'abord celui de l'intégration, notamment décrite par Catherine Rhein (2003) comme question fondamentale et récurrente en sciences sociales. L'auteure nous rappelle que le sens de la notion d'intégration a évolué depuis les travaux du sociologue Emile Durkheim jusqu'à aujourd'hui. Ainsi, la notion d'intégration s'oppose à l'idée d'anomie telle que définie dans *la division du travail social* de Durkheim, mais aussi à l'idée d'aliénation vue par Marx dans *les manuscrits de 1844*. Il en ressort les contours d'un concept qui serait synonyme de « l'ordre sans contraintes ».

Concernant la supervision des formations FLI par l'Etat français, elle s'inscrit dans la perspective durkheimienne où l'Etat assure « solidarité et moralité » dans un « mouvement de concentration et de centralisation administrative » (Rhein, 2003).

La perspective de l'Etat est une « régulation des rapports sociaux » (ibid. page 197). Nous avons choisi de reprendre dans nos travaux ce terme de régulation afin de lui donner un sens et une portée pédagogique dans le domaine de la linguistique, d'où l'acronyme FLR, français langue de régulation.

Nous pouvons reprendre la posture des travaux de Michel Foucault, Robert Castel et Jacques Donzelot dans le but de garder en tête l'idée d'un Etat qui « normalise » afin de garantir un certain contrôle social. Et nous nous poserons en chercheurs d'alternatives à cette normalisation que nous estimons être parfois excessive quand justement elle ignore les aspects particuliers du contexte linguistique caribéen.

Nonobstant, la question de l'intégration des migrants est corrélée à l'idée de « lien social et de citoyenneté ». (Rhein, 2003). Ainsi, soit on comprend le terme d'intégration comme condition de la nationalité au sens que lui donne le droit français (Schnapper, 1991), soit on lui accorde une acception plus large incluant citoyenneté, civilité, intégration économique et sociale (travaux d'Emile Durkheim), soit on met l'accent sur l'aspect culturel et psychologique de l'intégration des individus (concept du français de régulation), La question de ce choix épistémologique est d'autant plus importante que le contexte historico-politique de colonisation / décolonisation en Guadeloupe a engendré des sensibilités complexes. La situation géographique et économique de la Caraïbe oblige ses habitants à une étroite collaboration / interdépendance due aux échanges et aux mélanges des cultures, biens et services, et ce même quand chacune des îles qui constituent les archipels des Petites et des Grandes Antilles sont elles même dépendantes d'une Métropole lointaine.

Nous penchons a priori pour défendre l'idée qui voudrait inscrire dans la déclaration universelle des droits de l'homme, des « droits culturels ». Nous pensons montrer à travers nos recherches que ces droits culturels ne vont pas à l'encontre d'une « langue de la République unique » mais qu'ils peuvent en constituer le complément utile à une véritable « intégration heureuse. »

Nous pensons a priori qu'utiliser une méthode qui part du bénéficiaire et de ses spécificités, et non d'un présupposé permet conjointement de réduire le phénomène d'insécurité linguistique constaté lors des apprentissages FLI et assure une personnalisation importante des modalités de pédagogie différenciée afin de cibler les difficultés d'apprentissage propres à chaque individu. Une synergie s'installe entre les apprenants de niveaux différents au lieu de les séparer.

Le deuxième concept qui a retenu toute notre attention est celui de langue régionale, et plus précisément dans le cas de la langue créole, langue régionale vivante.

POPULATION D'ETUDE

Le FLI s'adresse aux migrants souhaitant s'installer ou installés durablement sur le territoire français. Il concerne des migrants qui bénéficient d'un Contrat Citoyen d'intégration (CCI) signé avec l'Office français de l'immigration et de l'intégration. Ces migrants désirent obtenir un titre de séjour et pour certains la nationalité française. Pour cela, ils doivent faire évaluer

leur maîtrise de la langue française. Certains décident d'être évalués par le test de Connaissance du Français (TCF), d'autres par une attestation du centre valideur, mais tous passent l'examen du Diplôme Initial de Langue Française (DILF). Pour cela ils doivent intégrer le dispositif existant et souvent suivre une formation linguistique FLI.

La formation proposée en FLR permet d'assurer un suivi post-formations obligatoires à ces personnes. Elle va renforcer les apprentissages, permettre un maillage des connaissances et des échanges culturels approfondis tout en prenant en compte la diversité des cultures d'origine des apprenants. En cela, elle est un complément de formation qui permet l'ancrage affectif et relationnel des étrangers sur le territoire français.

À ce titre, il semble utile de comparer les publics des formations linguistiques complémentaires (FLC) ayant eues lieu en 2015 au centre habilité FLI en Guadeloupe avec ceux qui ont participé à la formation FLR soutenue par le même organisme en tant que centre support de l'action. Nous avons comparé le tableau de suivi des FLC pour l'année 2015, (caractéristiques des publics, période du 1er janvier 2015 au 30 juin 2015.) avec les fiches d'inscription à la formation FLR 2016. Ainsi, dans les deux cas nous avions une majorité de femmes inscrites (les deux tiers). Par contre, en FLC, la majorité des participants étaient présents en Guadeloupe depuis plus de dix ans alors qu'en FLR, leur ancienneté sur le territoire était plus proche de 3 ans en moyenne, ce qui en fait un public plus spécifiquement appelé « primo-arrivants », alors que c'est normalement aux autorités administratives de gérer ces personnes Il y a donc une demande de filière complémentaire réelle. Concernant le niveau scolaire, en FLC la plupart des inscrits sont du niveau secondaire et en FLR (même si toutes les fiches ne sont pas renseignées à cette rubrique, on constate que près de 20 % sont titulaire du baccalauréat dans leur pays d'origine, et deux ont un niveau master. La moyenne d'âge en FLC tourne autour de 45 / 55 ans alors qu'en FLR le public est plus jeune, plutôt âgé de 25 à 30 ans, avec la participation d'adolescents et même de quelques enfants de manière épisodique. Concernant les nationalités représentées, en FLC et en FLI, la plus grande partie des apprenants vient d'Haïti, de République Dominicaine et de la Dominique alors qu'en FLR il n'y a eu personne de la Dominique, donc pas d'anglophone, et une majorité d'étudiants de la République Dominicaine, avec également des personnes de la Colombie et de la Syrie. Nous constatons que le public le plus assidu est d'origine hispanophone, alors que nous avions fait l'hypothèse de travailler surtout avec des personnes créolophones. Néanmoins, la langue créole est présente dans les apprentissages où elle joue un rôle de passerelle aux côtés du français standard. Nous constatons qu'une synergie s'est installée progressivement et que des groupes d'apprenants se sont mutuellement motivés pour venir suivre la formation, échanger et progresser ensemble.

OBJECTIFS DE RECHERCHE

Nous nous sommes interrogé dans une première partie sur la place des langues en présence lors des interactions langagières en cours de FLI. La première hypothèse fût que ces interactions sont en nombre suffisant pour être observées, quantifiées et expliquées et qu'elles jouent des rôles spécifiques sur un plan communicationnel, pédagogique et didactique dans le processus d'enseignement.

D'abord, par le moyen de questionnaires et d'entretiens, nous avons décrit les pratiques professionnelles et les représentations des interactions langagières chez les formateurs. Cette démarche relève du choix suivant : évaluer les pratiques et les conceptions 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 a pris 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 sont identifiés des profils d'enseignants (Christine, Tupin, Prudent, 2004) en fonction de leur pratique de l'alternance codique et de leur gestion des interlectes (réticent, pragmatique, militant).

Ensuite, nous avons observé les interactions langagières en situation d'apprentissage. (Cicurel, 2008). Des séances ont été filmées pour mettre en exergue les interactions en situation de face à face pédagogique. La grille d'observation a permis d'identifier les interactions faisant appel soit à la langue source des apprenants, soit au créole guadeloupéen et observer les phénomènes d'alternance codique.

Enfin, nous cherchons à confronter les postures pédagogiques des formateurs FLI avec les attentes des apprenants. Nous procédons par des entretiens d'auto-confrontation croisée avec les formateurs observés en classe au sujet de la survenue de phénomènes d'alternance codique ,volontaires ou non, stratégiques ou pas, de leur fréquence, de leur utilité… afin de mettre en lumière les décalages éventuels entre le déclaratif relevé et le procédural réel observé.

Pour terminer, une autre étape est expérimentale et quantitative à l'instar des normes exposées dans la méthode de *recherche clinique expérimentale en éducation* (Schubauer-Léoni, 2007). Dans ce troisième volet, celui de l'expérience « Parle-moi de toi », nous tentons d'analyser la possibilité d'utiliser le ou les créole(s) comme une ou des passerelle(s) aux côtés d'un français « caribéannisé » pour l'apprentissage du français auprès d'adultes migrants non-francophones. Nous tenterons de comprendre comment ces interactions plurilingues pourraient être utilement intégrées à l'enseignement du FLI. Il s'agira de tester et d'évaluer les effets d'une méthode originale utilisant les alternances codiques de façon didactisée et contextualisée.

Notre travail propose d'apporter un éclairage sur trois questions principales : Quelle est la nature et le rôle des interactions langagières créole / français dans l'apprentissage FLI en Guadeloupe ? Quelle est la posture des formateurs concernant cette spécificité ? Quelle didactique contextualisée peut-être envisagée ? Nous postulons que cette démarche d'utilisation d'une langue passerelle constitue une avancée et un élargissement des moyens pédagogiques à disposition des formateurs FLI et répond à un besoin, d'adaptation contextuelle. La démarche propose de cheminer en partant de l'intuitif implicite et du « déjà-là » culturel vers une construction raisonnée explicite de l'alternance des langues en fonction des objectifs langagiers fonctionnels et actionnels spécifiques à atteindre, de façon à favoriser le processus de transposition didactique en FLI, en contexte bilingue ou plurilingue en offrant ainsi une plus large variété de moyens de transmission et de construction des connaissances (Dabène, 1994 ; Moore, 2001).

PRESENTATION DE L'EXPERIMENTATION

Le projet de formation expérimentale a vu le jour au travers de la réponse à un appel d'offres du Ministère de la Culture et de la Communication émis en 2015 et intitulé « L'action culturelle au service de la maîtrise du français ». Il s'agissait de mettre en place des outils pertinents permettant de lutter contre l'insécurité linguistique et offrant la possibilité d'un système de « Démocratie culturelle ».

La construction de cette démocratie veut (re) donner le pouvoir (d'apprendre) au « peuple des apprenants » et utilise dans un premier temps l'oralité, à travers le conte, puis les fables. Ceci permet de glisser du connu vers la norme à intégrer : le français, au moyen de l'étude des fables de Jean De La Fontaine, choisies pour leur représentativité culturelle et pour le caractère universel de leurs moralités. Nous avons également choisi d'utiliser des vecteurs pédagogiques tels que la pratique du théâtre ou les arts plastiques afin de sortir du schéma scolaire traditionnel.

Les objectifs de la formation « Parle-moi de toi » sont multiples et viennent compléter la formation FLI existante : maitriser la communication sociale en français, partager ses connaissances et sa culture, acquérir des connaissances historiques et littéraires, apprendre à organiser son discours, identifier ses objectifs d'insertion sociale, se motiver et prendre de l'assurance en public, préparer la poursuite d'examens de niveau en langue française selon les normes du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), passer le niveau supérieur à celui obtenu juste avant, connaitre et pratiquer les arts du spectacle.

Les spécificités des modalités du programme de formation « Parle-moi de toi » :

En FLR, les horaires de la formation sont allégés par rapport à ceux imposés par le dispositif FLI où l'apprenant doit réaliser selon le cas de cinquante à trois cent cinquante heures de formation obligatoire en présentiel, tous les jours ouvrable, même s'il travaille, s'il a des enfants à charge, s'il habite loin… Il est signataire du contrat citoyen d'intégration qui l'oblige à suivre une formation linguistique si les résultats du test qu'il passe à l'OFII l'estiment nécessaire. Ce test est fabriqué de la manière suivante : tous les centres de formation habilités FLI de France doivent envoyer une proposition de test selon un modèle établi par les clauses du marché public, et selon des thèmes définis : Le logement, (nomenclature, accès au logement…), la famille, (égalité homme / femme, modèle monoparental, famille recomposée, homoparental, le partage des tâches…), l'éducation, (obligatoire, gratuite, mixte, laïque), la culture, le patrimoine bâti, arts et culture, la vie culturelle…, La santé, les transports, (aériens, maritimes, terrestres), les symboles de la République, (logo, marseillaise…), la démocratie, (droit, séparation des pouvoirs, représentativité), les valeurs de la République, (liberté individuelle, collective, égalité, fraternité ; Les devoirs du citoyen, obligations fiscales, obligations de défense, respect de l'espace public, respect des règles et usages culturels de la France), le monde du travail, les postures en entreprise… puis c'est le Ministère qui fixe un test que les évaluateurs, formateurs de chaque centre doivent faire passer aux candidats étrangers, dans les locaux de l'OFII.

Le seul souci est que ce test est généralisé à l'ensemble du territoire et certains documents dits « authentiques de la vie courante » manquent de pertinence : le réseau des transports publics est par exemple bien différent en Guadeloupe où il n'y a pas de métro, pas de train… (Voir photos d'illustration du propos ci-dessous, tirées du manuel DILF 150 Activités, très utilisé en cours et pour les examens blancs mensuels de l'épreuve DILF).

Mais les examens demandent aux candidats d'identifier des images de stations de métro, des annonces publiques orales de retard de train, ou d'incident voyageur sur des voies et des lignes de métro… De plus, ce test n'est pas adapté à des personnes n'ayant pas le niveau A1.1 pré-requis pour le déchiffrage des documents, même les plus simples.

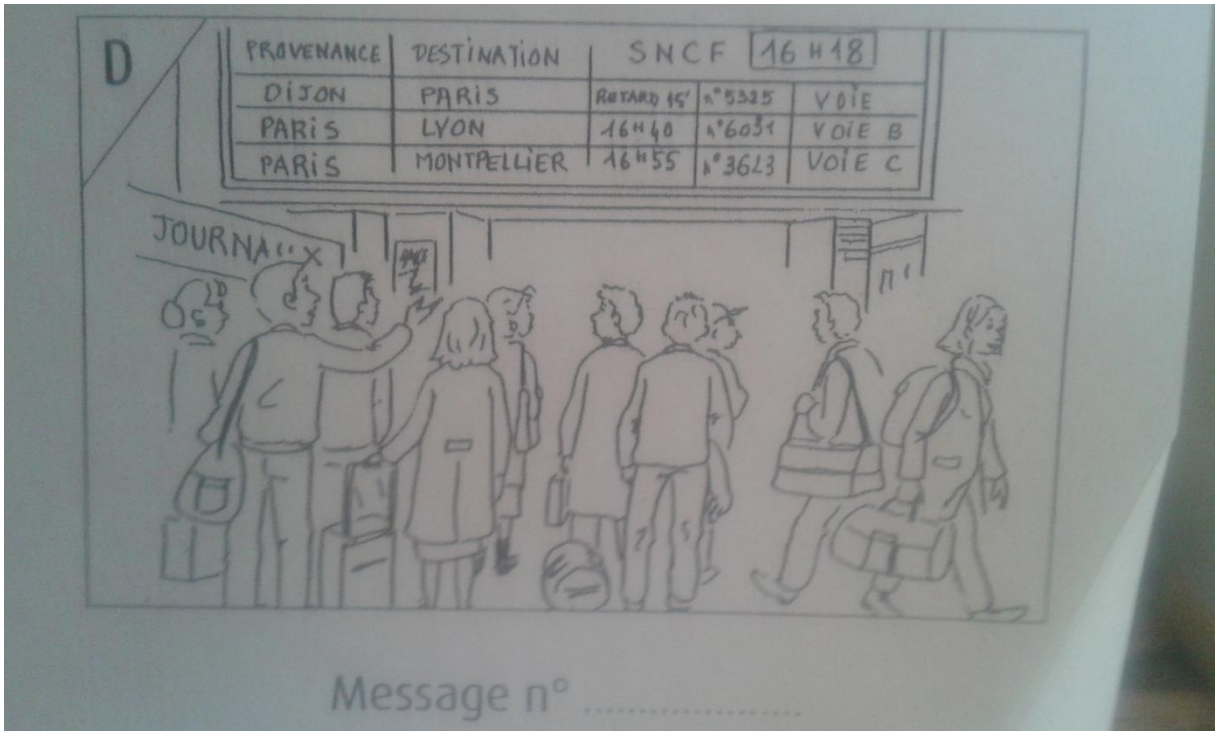


Illustration 1 : Réception orale, tableau SNCF, repérage d'une information au sujet du retard d'un train.



Illustration 2 : Réception orale, reconnaitre l'environnement du métro, comprendre un vocabulaire spécifique à l'annonce publique. Retranscription du message : « Mesdames, messieurs, suite à un mouvement social d'une certaine catégorie de personnel, le trafic est fortement perturbé sur l'ensemble des lignes un, deux, quatre et six. Veuillez nous excuser pour la gêne occasionnée ».

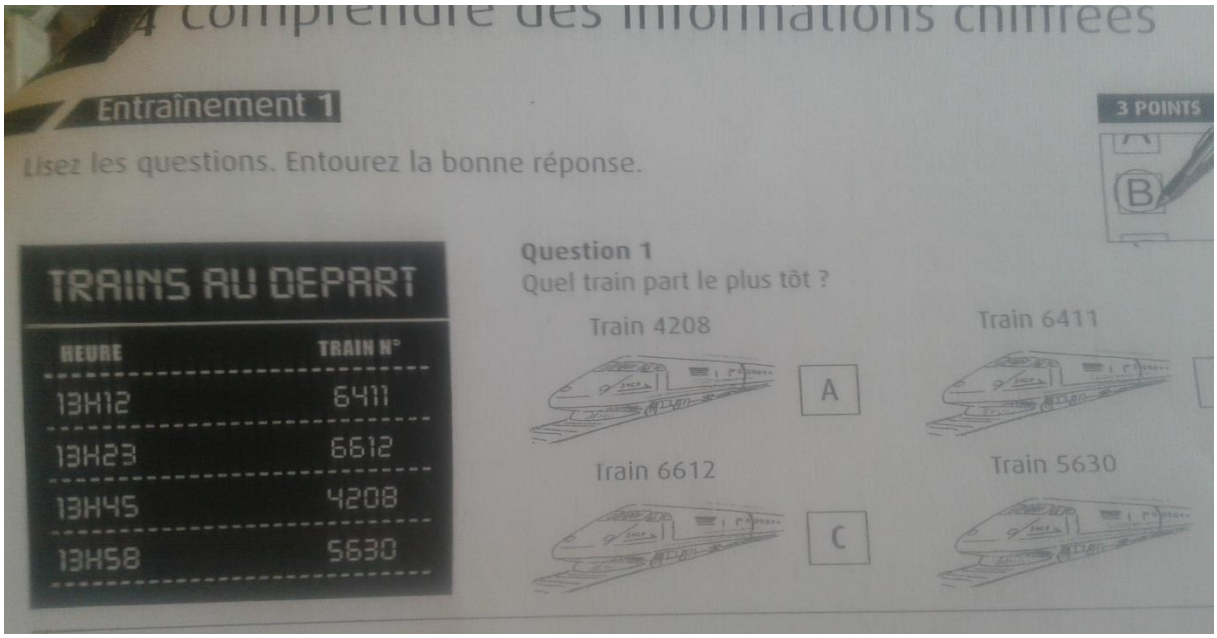


Illustration 3 : Réception écrite, identifier les informations utiles sur un tableau de départ des trains et les associer au cadre d'une réponse normée (modalité de réponse : cocher la bonne case)

En FLR, nous demandons de venir suivre le cours chaque mardi matin de huit heures à midi (avec une obligation de présence et une assiduité minimale bien sûr), en fonction des possibilités de chacun. Il est autorisé de venir avec ses enfants pour qu'ils participent au cours aux côtés de leurs parents, ce qui génère parfois des interactions tout-à fait intéressantes. Il est surtout autorisé du moins lors des premières séances d'utiliser sa langue d'origine pour communiquer entre étudiants ou avec le professeur. L'ambiance de travail est amicale et conviviale, avec une pause culinaire partagée à mi-temps chaque matin.

Le compétence travaillées en FLR répondent en outre parfaitement aux objectifs fixés dans la note FLI « grille d'évaluation des compétences orales du livret de test de positionnement linguistique exposé dans les documents du marché public » à la sélection des candidats réalisée par l'OFII, à savoir : Comprendre des expressions simples et courantes, Parler pour établir un contact, Comprendre pour se décrire et décrire son environnement immédiat., Parler pour se présenter et présenter son environnement immédiat, Comprendre pour répondre à des questions simples, Parler pour prendre part à une conversation / s'exprimer en continu sur des sujets familiers, Comprendre pour agir/interagir, Parler pour agir/interagir.

Ceci laisse à penser que les apprenants qui ont passé six mois dans le dispositif FLR sont aptes à être au moins évalués au niveau A1 du cadre commun européen de référence pour les langues.

Le choix des fables de La Fontaine : un outil pertinent

Au-delà du fond délivré par le poète moraliste, la trame pédagogique des Fables s'appuie sur un registre particulièrement pertinent : « *Elle permet de se former par des histoires, avec des personnages archétypes et en effectuant des détours. Or, la plupart d'entre nous apprend par le concret, se réfère à des modèles et réfléchit en s'ouvrant à d'autres horizons. Les Fables fonctionnement pleinement sur ce schéma. Elles permettent de ne pas brusquer tout en suscitant la réflexion par des analogies habiles qui parlent à chacun* ». (Grimaldi d'Estra). Même si elles ont été écrites en 1668 et 1694 sous le règne du tout-puissant Louis XIV, les Fables de La Fontaine n'ont pas pris une ride quant à la substance qu'elles délivrent en matière de réflexion sur l'Homme et ses rapports au pouvoir, à l'ambition et à son entourage.[1]

De plus, les morales évoquées dans la Fable de La Fontaine font écho aux principales actuelles valeurs de la République que les enseignants FLI sont censés inculquer aux apprenants étrangers à notre culture. On y retrouve des notions de justice, de solidarité, d'organisation des pouvoirs, de liberté, de liberté de conscience, de droits et de devoirs envers autrui… Ces notions de morale vont même jusqu'à œuvrer de manière implicite dans le domaine de la philosophie éthique, de la réflexion ontologique de l'homme, et bien sûr elles revisitent le paradigme de la chance et du mérite. Autant de thématiques à aborder et à approfondir lors de débats riches en interactions et en possibilités de correction grammaticale, sémantique, sémiotique et sociologiques propres à l'intégration linguistique réelle des migrants mais aussi de tout un

[1] Conférence de Jean Grimaldi d'Estra sur le rapport entre ces fables et le management actuel en entreprises.

chacun où l'on rejoint Rousseau son « c'est un homme que je veux faire de lui » évoqué dans « l'Emile ».

Ce sont des citoyens que nous voulons faire d'eux, des partenaires, des frères, aussi français que nous le sommes. Il apparait judicieux de faire coïncider nos propres références d'apprentissage scolaire avec les références qu'ils peuvent avoir. Ceci permet ensuite de prolonger l'apprentissage en utilisant d'autres références littéraires : pourquoi pas Jacques Prévert, Paul Eluard, Georges Brassens, Jacques Brel, Edith Piaf ou Grand Corps Malade…

La culture est une richesse à partager et Jean De La Fontaine précisait lui-même dans le préambule de ses fables qu'il invitait autrui à continuer d'améliorer ou de transformer son travail afin de l'adapter à son époque comme il avait entrepris de le faire lui-même.

Une philosophie particulière.

C'est Edouard Glissant qui nous rappelle que nous ne sommes pas issus d'une tradition de l'écriture, mais plutôt de l'oralité. (Glissant, Gauvin, 2010) ; « Le conteur antillais s'appelle un maître de la parole, littéralement. Mais nous l'avions oublié, et quand on a été obligés de passer à l'écriture, comme on dit passer à l'acte en psychanalyse, on a été confronté à cette absence de balises, de traditions, de continuum de l'écriture. »

Dans son ouvrage « Majolay ou l'art du conte créole », Jeannine Lafontaine nous invite à créer nos propres contes afin que la tradition perdure. Elle nous y donne des clés de compréhension et de conception. Nous avons suivi certaines de ces indications dans la construction de notre projet de formation « Parle-moi de toi, des contes créoles aux fables de La Fontaine » à destination des publics créolophones de la Caraïbe migrants en Guadeloupe et en situation volontaire ou obligatoire d'apprentissage de la langue française. Nous nous sommes donc évertués (dès la deuxième séance) à travailler à partir du bestiaire proposé et explicité, des situations suggérées et des règles de progression du schéma narratif tel qu'énoncé dans son ouvrage. Car le formateur est ici devenu le conteur, maître de la parole parlée, dite, puis écrite. Son rôle de transmission des savoirs est évidemment au centre de sa mission éducative. A moins que ce ne soit l'acquisition d'une autonomie des apprenants. Parce que si l'on ne contextualise pas les apprentissages du français et que l'on se force à suivre les rythmes et les codes du savoir qui ne sont pas les nôtres, « La vie est tête en bas, La vi-a tjou pou tèt » (Lafontaine, J. 2006).

Les postures intralinguistiques* des formateurs en FLI versus les postures et profils revendiquées par les formateurs en FLR.

*Nous nommons posture intralinguistique la volonté d'utiliser le créole ou (et) la langue d'origine des apprenants aux moments de dispenser les cours de langue française. Cette posture pédagogique dite aussi « de la régulation », se rapproche de celle expliquée dans la théorie de la « Pédagogie de la variation » par Lambert Félix Prudent, sauf qu'ici elle est appliquée à des adultes et plus seulement à des élèves scolarisés.

* En FLI :

Par exemple (En italique : verbalisations extraites du corpus des interviews de la thèse de doctorat) pour Am. : elle « *n'utilise pas le créole car elle est métropolitaine et ne le maîtrise pas* ». An. Admet qu'elle « fait *appel au créole si une consigne n'est pas comprise afin de la reformuler parce que on vit dans un espace où les deux langues sont utilisées* ». Pour Cl. Qui « *base* (ses) *cours sur la répétition* », il faudrait *« une didactique qui permette d'utiliser le créole* ». Cependant, Va. Souligne que *« la langue d'insertion ici, ce n'est pas le français* ».

Commentaire : 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 en amont de la formation « parle-moi de toi » a été l'essai de séances FLI 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 investis à cause d'une appréhension soit des performances attendues soit de la réaction du groupe.

En outre, la plupart des formateurs FLI reconnaissent utiliser le créole dans leurs cours de façon ponctuelle et exceptionnelle, souvent pour clarifier une notion grammaticale ou lexicale hors contexte, ou pour réactiver l'attention de l'auditoire. Ils constatent tous l'absence d'outils adaptés à une généralisation didactique de cette forme d'enseignement.

*en FLR :

Nous relevons dans deux extraits d'entretiens avec un formateur FLR (Pré et post séance pédagogique) les éléments de posture qui diffèrent de celle des formateurs FLI.

Nous surlignons en vert les indications de posture intralinguistique revendiqués, et en bleu les objectifs pédagogiques recherchés.

1 / Entretien pré-séance :

Frédéric Beaubrun, FB : « Bonjour, alors on est le 29 juillet, le formateur d'aujourd'hui se présente. »

SP : « Je suis professeur à Poitiers. J'ai travaillé cette année avec des élèves sur un projet avec le créole en tant que langue fédératrice, c'est pour ça que Frédéric Beaubrun m'accorde sa confiance aujourd'hui pour mettre en place un projet qui va s'articuler en deux parties : la première partie qui est aujourd'hui sur la présentation personnelle. Il y a un support, un animal choisi parmi ceux présents dans les contes de La Fontaine, et puis la deuxième partie, la deuxième séance ce sera sur l'adaptation des contes de La Fontaine et des contes choisis aujourd'hui en version créole, c'est-à-dire que les participants vont amener leur culture, leur lexique, leur vocabulaire, leurs spécificités qu''ils veulent amener pour pouvoir se présenter, voilà.

Frédéric Beaubrun : « C'est très clair. Et est-ce que vous avez des attentes par rapport au créole, par rapport au mélange des langues ? »

S.P : « Le plus important ça va être que chacun… Il y a plusieurs créoles, l'objectif ça va être de faire des passerelles entre la langue française et les créoles pour pouvoir développer sa présentation personnelle. C'est vrai que j'ai l'habitude de dire que l'histoire de chacun c'est un enrichissement donc on va essayer que chacun amène un petit peu de sa spécificité, de son histoire personnelle, de ses souvenirs, pour avoir une présentation globale. «

Frédéric Beaubrun : « Et par rapport à l'intégration, au français langue d'intégration, vous avez quelle idée ? »

S.P : « Avec mes élève j'ai pris le parti de faire du créole une langue d'intégration, c'est-à dire une langue qui va fédérer, et là l'objectif c'est par le biais des contes de La Fontaine qui sont des contes qui sont des contes dans la langue française mais pour lesquels il y a aussi des termes qui sont particuliers et qui ont un vocabulaire particulier d'arriver à développer un vocabulaire spécifique pour avoir une culture commune c'est-à dire que là les contes vont pouvoir servir à tous les participants à avoir une culture commune, des références communes… Et c'est sur ces références qu'on va pouvoir greffer des histoires personnelles : le français comme base d'une culture commune à laquelle on apporte sa culture personnelle à soi, voilà.

Frédéric Beaubrun : » Oui, ce que j'ai appelé le français langue de régulation dans ma thèse. On va voir si ça marche. Aller ben je te laisse commencer la séance. «

S.P : « Je te remercie, il n'y a pas de soucis. »

2 / Entretien post-séance :

(Nous surlignons en violet ce qui relève de la pédagogie du FLR telle qu'elle ressort de cette auto-analyse de séance).

SP : « Il y a eu vraiment beaucoup d'échanges. Ce qui est bien c'est que les personnes ont beaucoup parlé de leur histoire personnelle, de la façon dont elles se percevaient, donc ça c'est un objectif déjà qui a été très bien rempli. Au niveau du vocabulaire aussi c'était bien parce que chacun a pu amener du vocabulaire et moi j'ai pu étayer avec ce que je connaissais.

Ce que j'ai beaucoup aimé aussi c'est qu'au début il y avait des personnes qui étaient beaucoup en retrait et puis au fur et à mesure elles se sont affirmées, elles ont parlé en français, elles ont donné des petits mots en français.

Il y a eu beaucoup d'apport de vocabulaire. On a parlé aussi de la prononciation, des faux-amis qui peuvent parfois poser difficulté, et des symboles de la République : pourquoi le drapeau, pourquoi la Marseillaise et j'ai trouvé très bien, voilà, très enrichissant.

FB : « Alors deux trois questions : peux-tu évoquer une situation au cours de laquelle tu as alterné les langues au cours de cette séance ? »

SP : « Forcément j'ai du alterner les langues parce que, que ce soit Nancy ou que ce soit Guylaine c'est ce qu'elles m'ont dit, elles étaient en difficulté avec la langue française et forcément dans la présentation de l'animal totem par exemple l'objectif c'était de commencer par la langue espagnole et petit à petit d'intégrer la langue française. Le support animal ça permet d'abord de se décentrer, ce n'est pas forcément facile de se présenter soi-même, et le fait d'avoir des animaux et de commencer en espagnol ou en créole haïtien ça a permis de commencer petit à petit parce que je pense qu'il faut vraiment que ce soit progressif. Il y avait des niveaux de maitrise de la langue très différents, c'est pour ça que pour la présentation de chacun il a fallu vraiment s'adapter. Par exemple Yasmeri elle maitrise très bien la langue française, elle a fait sa présentation totalement en français, et d'autres personnes par exemple comme Nancy elles ont dû intégrer des mots petit à petit. Et ce qui m'a fait plaisir aussi c'est que la totalité des choses que j'ai écrites au tableau elles l'on écrite donc ça veut dire qu'après elles peuvent réinvestir le vocabulaire, les choses dont on a parlé. »

FB : « Alors c'est super parce que tu réponds à mes cinq questions avant que je te les aient posées. Je te les dis quand même. Pouvez-vous me décrire ce moment précis ? »

SP : « C'est dans le cadre de la présentation »

FB : « Quelles intentions mettez-vous derrière le fait d'alterner les langues ? »

SP : « Le fait d'alterner les langues, et c'est ce sur quoi je voulais insister, sur la mise en confiance. C'est vrai que la maitrise de la langue française ne se fait pas en un jour donc le participant, la participante, puisqu'en l'occurrence il n'y avait que des filles, il faut faire en sorte qu'elle veuille bien se présenter, et petit à petit avec des mots de français, de manière très progressive. »

FB : « Pouvez-vous préciser les conditions d'apparition de cette alternance de langues ? »

SP : « Ca c'est fait selon les envies des participants. Il fallait absolument tenir compte du niveau de maitrise de la langue de chacun, donc quelque part ce sont elles qui ont établies ces conditions. Il y avait une contrainte : se présenter. Et ce sont elles qui petit à petit, à leurs niveaux, dans ce cadre, on décidé de parler en français. C'est vrai moi j'ai fait quelques rappels en leur demandant de s'exprimer plutôt en français, mais l'effet recherché c'était dans un premier temps déjà mettre les participantes en confiance, pour que d'elles mêmes elles utilisent la langue française et c'est en prenant confiance qu'elles allaient avoir envie au fur et à mesure d'utiliser la langue française parce qu'elles ne se retrouvaient pas dans une situation d'échec et c'est pour moi c'est fondamental puisque c'est la réussite et le fait de mettre l'apprenant en réussite qui va l'amener à se mettre en danger, quelque part, à vouloir s'exprimer de plus en plus en français. »

Retranscriptions des productions orales en séances FLR (données brutes) :

Extrait N°1 : Le faux ami.

Cours n°4, représentation du mot « fable » en créole versus en français :

F, formateur : « C'est quoi une fable ? »

A, apprenants : « Oui c'est an savon dé Génie dé Gama, tout ça, en poudre. »

F : « Sa yo krié FAB' sé an Géni, an Gama en poud' pou lavé ? Une fable pour vous c'est …un savon, c'est un savon, c'est ça ? Emilia ? »

A (Emilia, haïtienne) : « En Haïti oui, »

F : « Et mais en France une fable c'est une petite histoire.

Extrait N°2 : Le manque du mot, lexique, emprunts

Interview d'une apprenante d'origine dominicaine, après le cours séance n°4 :

F, formateur : « Alors qu'est-ce que tu attendais de la formation avant de venir ce matin ? »

A, apprenante : « Pour moi ça va parce que j'ai, comment on dit, « apprendé » le français, le créole, me familiariser avec le « idioma », la communication et ces amis de la classe… »

F : « Alors dis moi, le mélange des langues, comment ça c'est passé ? »

A : « Oui très bien, et le créole aussi, très bien… ».

Extrait N°3 : La répétition, assurance en groupe, masquer les accents

Extrait cours séance n°7

F, Formateur : « Circonflexe, voilà, circonflexe, le chapeau c'est fini. Tu vas dire que Sixu m'a dit le chapeau c'est fini… »

A, apprenants : « C'est con un X à la fin ? »

F : « Oui, cir-con-fle-X-e.

A, (Vladimir, république Dominicaine) : « je pense que ici on parle français, là-bas créole… »

F : « Oui, tu es perdu… »

A : (les autres) : « Oui, Vladimir, ça fait un mois seulement qu'il est arrivé »

A : (Monique, guadeloupéenne) : « Oui mais tu t'exprimes bien hein, ah oui tu parles le français bien hein…! »

F : « C'est très bien, bravo ».

A : (Monique) : « Il ya des gens qui parlent le français et le créole, c'est normal hein… »

Extrait N°4 :

Même séance, choix d'un animal totem, une apprenante (dominicaine) a choisi la fourmi :

A : « J'aimé cet animaux »

F : » Cet animal »

A : « Cet animal, merci. Je aimé cet animal parce que il est très « organissé ». Il aime a aider a les autres. Cuando arriva avec quelque chose lourde, les sautres l'aidé, et a moi ma plait aider à la sautres. »

F : « Ya un mot en français pour ça : la so-li-da-rité, solidarité. »

A, (tous ensemble, répètent deux fois en cœur sans en avoir reçu la consigne) : « soli-da-ri-té »

Extrait N° 5 : L'autocorrection (versus l'hétéro correction, par soi-même ou par les autres)

Choix d'une fable préférée, séance n°10

F : « Quel conte tu as choisi ? »

A : « Le petit poisson et le pêcheur »

F : « Tout le monde répète »

A (tous) : « le petit poisson et le pêcheur »

F : « Quel conte tu as choisi ? «

A : « Le pot de terre et le pot de fer »

F : « tout le monde répète »

A (tous) : « Le pot de terre et le pot de fer »

F : « Le pot de terre, un pot en terre, pas pomme de terre hein, un pot, un vase, un vasso, le pot de terre et le pot de fer (avec les apprenants qui reprennent en même temps). »

Extrait N°6 : Répétition en rythme, prosodie

Cours n°11, préparation chanson du spectacle.

F : » Un, deux, trois : on la trouvait plutôt jolie LILY… »

A (en cœur) : «On la trouvait plutôt jolie LILY »

F : « Elle arrivait de Port-au-Prince LILYYY… »

A (idem) : « Elle arrivait de Port-au-Prince LILYYYY… »

Extrait N°7 : distribution des rôles, inventions phonétiques

A, Vladimir : « La fourmi s'appelle Magalie. Elle vend des kilottes à la rie Frébault. D'accord ? La cigale s'appelle Rosseline, elle chante. Et corbeau René, il s'appelle René, et il vend des lunettes, voilà. Renard, Jean-Baptiste, Tortue, Jacqueline, elle s'appelle Jacqueline, lièvre, François… Mais les sautres musiciens, canteurs, conteurs ? Narrateurs… »

F : « Narrateurs qu'est-ce que ça veut dire « narrateur » ?

A : « C'est celui qui parle, il raconte l'histoire »

F : » Oui il peut raconter l'histoire en même temps que les autres jouent la scène, jouent la comédie »

A : « Il va faire ça en français, créole, et aussi espagnol ! »

F : « Voilà. Et Pierre Perret ? »

A : « Pierre Perret il a fait un discurso, discours sur le respect, sur la tolérance, les autres différences, sur la richesse des autres… »

F : « Donc on a fait une chanson. La vrai chanson ça fait « elle arrivait de Somalie LILY, on la trouvait plutôt jolie LILY, dans un bateau plein d'immigrés qui venaient tous de leur plein

gré vider les poubelles à Paris. Et nous on a contextualisé la chanson pour notre spectacle, on la fait ensemble ? »

F + A (ensembles en cœur) : « Trois, quatre…On la trouvait plutôt jolie LILY… elle arrivait de Port-Au- Prince LILYY, dans un bateau plein d'haïtiens qui venaient tous de leur plein gré reconstruire leur vie en Guadeloupe. »

(Suivi d'une explication de l'expression « faire quelque chose de son plein gré »).

Extrait N°8 : cours n°11, Gwoka, expression scandée au rythme des frappes sur percussions. La prosodie.

A + F : 3 Bonjour / Comment/ Allez / Vous ?

A / « Je / habite / Gosier / Pliane »

F : « On va retirer le « je »

A : « j'habite »

F : « Oui, j'ha / bite »

(Suite) :

F+A : « La ri zabym te ti ni an vié madam', vié madam' la te ti ni an kaz an paille, (trois fois) puis Ouhé !! (Puis tout le monde tape dans ses mains.)

(Suite) :

F : « Qu'est-ce que vous avez appris aujourd'hui ?

A1 : « Le Big Bang de la création, la interaction, la musique, le tambour, la diversité, comme c'est fait le tambour, et… como se dice…commo se jouer le tambour… »

F : « Et qu'est-ce qu'on a appris comme rythmes ? «

A1 : « L'harmonie, la Kaladja et le woulé. »

F : « D'accord, on l'applaudit, bravo… ».

A2 : « Eh chaque son, c'est-à dire ça c'est la basse, ça c'est le rythme à la sensualité, et celui-là celui de la fertilité, c'est-à dire que chaque fois que tu as un son, ça signifie un mot différent. C'est pour s'exprimer. Parce que des fois les gens voient des gens qui jouent ça à Pointe-à-Pitre et ils disent « mais non c'est pas vrai, c'est un truc de fous, qu'est ce que c'est que ça ce n'est pas bon… » mais avec le tambour et l'esprit de ça qu'ils sont ils disent. Avec les différents mots que le professor a fait changé, comme dans le théâtre à sa façon à lui, il va montrer. » (Applaudissements).

A3 : « Le tambour, je savais pas, et heu chaque partie par exemple le ronde on a dit c'est la Terre. Et là le cuir c'est de chèvres, heu cabrit, alors c'est la peau du cabrit et quand on tape c'est bom. Et ya le bois, ya le bâton, ya le ferraille, Et voilà et j'ai appris que à travers cet instrument on peut s'exprimer et on peut aussi oublier les soucis de la vie un petit moment. Et on a appris aussi à se communiquer certaines paroles, avec le tambour même, et voilà. (Applaudissements).

A4 : « Je apprende des choses quand même et totalement différentes de ma cultura, et le créole c'est très intéressant por la moussique et bon, c'est bien. »

Principes directeurs du FLR. (Les « cinq commandements » ?)

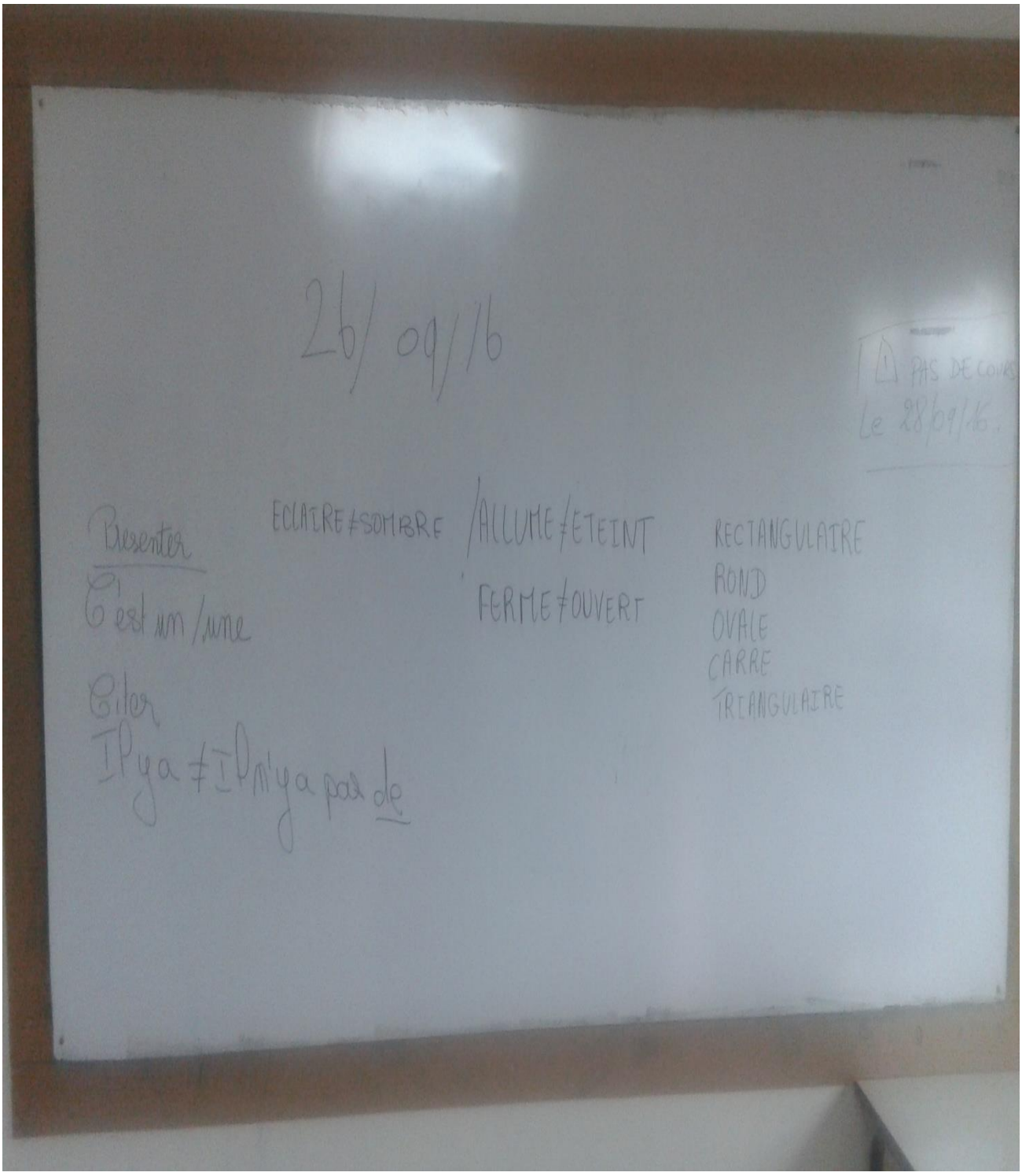
A partir de l'analyse des interactions et de l'étude des postures engagées constatées plus haut, nous pouvons déjà dresser une liste de dix principes fondateurs qui président à la mise en œuvre d'une pédagogie de Français Langue de Régulation, FLR :

- 1 : Tu intègreras dans ta didactique de la langue française la culture d'origine et l'histoire de vie de tes apprenants.
- 2 : Tu valoriseras les productions instinctives et spontanées en n'imposant pas une norme immédiatement.
- 3 : Tu recherchera le moyen de faire valider par tous une forme de production intermédiaire la plus proche possible de la norme en fonction de l'objectif de communication réel à atteindre.
- 4 : Tu laisseras tes apprenants libres de choisir des moments d'alternance des langues afin de s'entraider ou de clarifier des notions contextuelles (vocabulaire, tournures de phrases…)
- 5 : tu pourras utiliser des outils et des supports autres que les manuels scolaires FLE / FLI et amener dans tes séances des marionnettes, des instruments de musique, des journaux à coller …

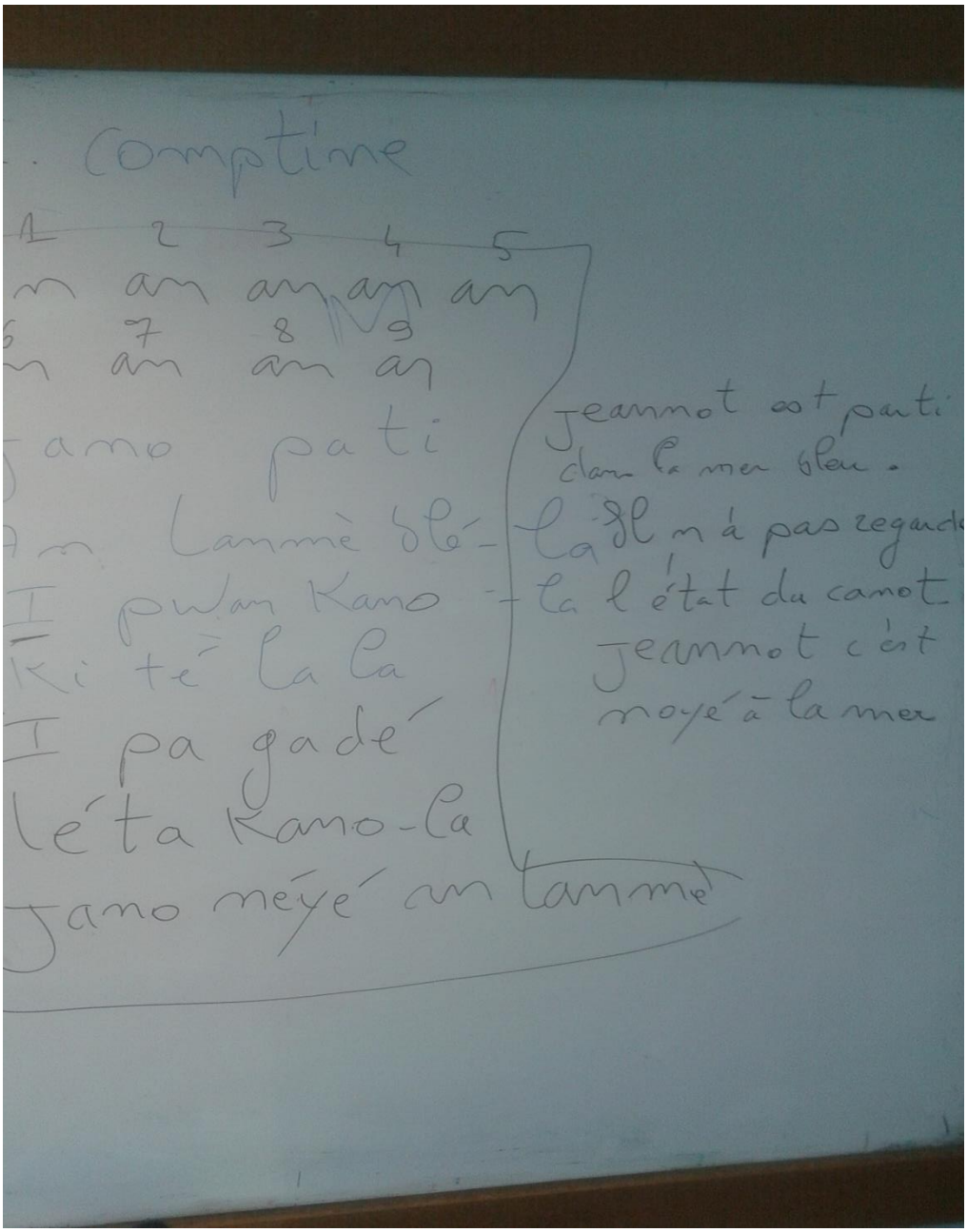
- ## Etude Herméneutique* des traces pédagogiques écrites sur le tableau en FLR versus traces écrites par le formateur sur le tableau en FLI et comparaison des fiches pédagogiques.

*****Afin d'affiner notre analyse, nous procédons à une étude comparative des traces laissées sur le tableau par les formateurs des deux « écoles » FLI et FLR. L'objectif est de voir si l'on y retrouve la confirmation des spécificités observées au niveau des interactions orales.

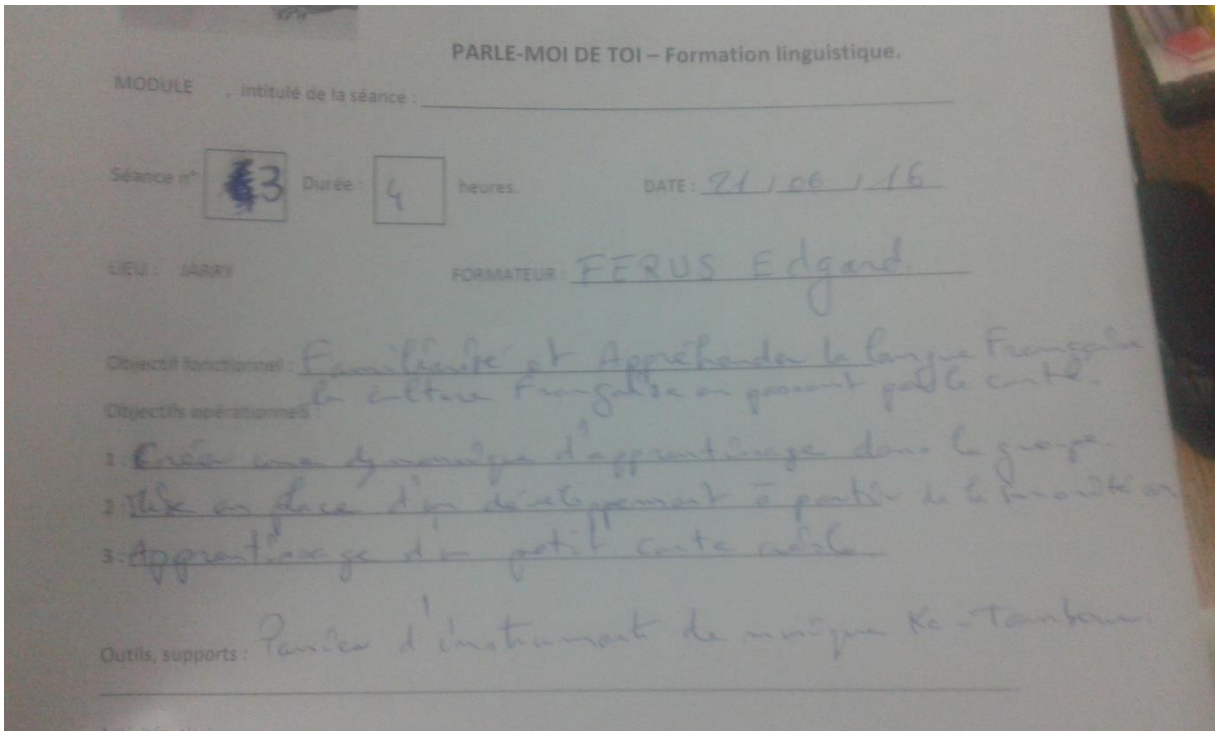
Traces sur le tableau de la formatrice FLI P.G., séance du 26/09/16 :


26/09/16
PAS DE COURS
Le 28/09/16.
Présenter
C'est un / une
ECLAIRE ≠ SOMBRE
/ ALLUME ≠ ETEINT
FERME ≠ OUVERT
RECTANGULAIRE
ROND
OVALE
CARRE
TRIANGULAIRE
Citer
Il y a ≠ Il n'y a pas de

Traces sur le tableau du formateur FLR E.F., séance n°3 du 21/06/16 :



Et sa fiche pédagogique :



PARLE-MOI DE TOI – Formation linguistique.

MODULE , intitulé de la séance : _____

Séance n° 3 Durée : 4 heures. DATE : 21/06/16

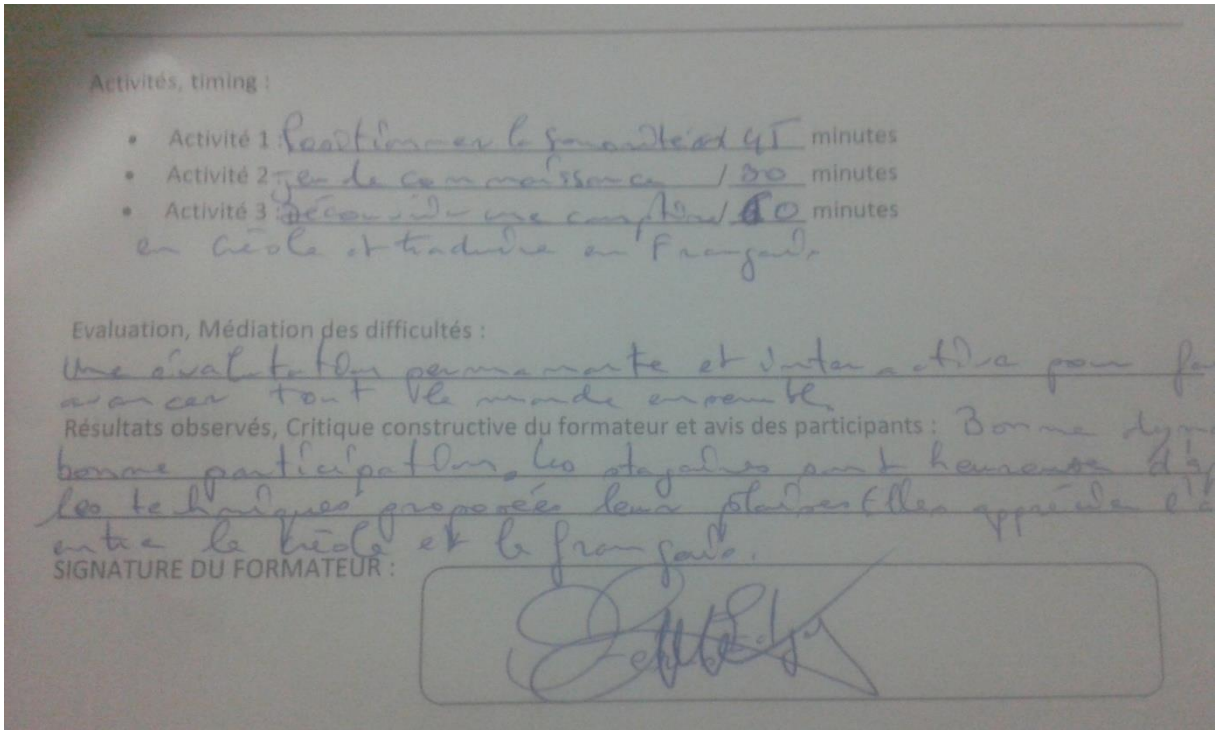
LIEU : JARRY FORMATEUR : FERUS Edgard

Objectif fonctionnel : Familiarisé et Appréhender le langue Française
la culture Française en gardant notre culture.

Objectifs opérationnels :

1. Créer une dynamique d'apprentissage dans le groupe
2. Mise en place d'un développement à partir de l'oralité en
3. Apprentissage d'un petit conte créole

Outils, supports : Parler d'instrument de musique Ka-Tambour



Activités, timing :

- Activité 1 : Positionner le groupe et 45 minutes
- Activité 2 : Jeu de connaissance / 30 minutes
- Activité 3 : découvrir une comptine / 60 minutes
en créole et traduire en Français.

Evaluation, Médiation des difficultés :
Une évaluation permanente et interactive pour faire avancer tout le monde ensemble.

Résultats observés, Critique constructive du formateur et avis des participants : Bonne dynamique bonne participation, les stagiaires ont beaucoup apprécié les techniques proposées leur plaisent. Elles apprécient le contact entre la créole et le français.

SIGNATURE DU FORMATEUR :

Tableau d'analyse croisée :

FLI OBJECTIFS	METHODE / CONTENU / CONCEPTS	FLR OBJECTIFS	METHODE / CONTENU / CONCEPTS
Décrire des lieux	C'est, voici + les pièces dans la maison = vocabulaire, lexèmes, archilexèmes et étude des déictiques, et des déterminants (un, une, du des, de la…) = notions grammaticales normées. Il y a, il n'y a pas, méthode de répétition et assimilation par exercices structuraux. Décrire une première image et la comparer à une deuxième, utilisation du visuel, les indices visuels. Etude des possessifs : ma, ta, son… et des compléments de lieu : sur, dans, sous…	Se familiariser avec la langue et la culture française en passant par le créole	Posture du formateur : partir des connaissances des apprenants, utiliser le jeu et les sonorités.
Comprendre une indication simple	Ecoute et répétition du message. Identification de la situation de communication. Consigne de réponse : écoutez et écrivez le numéro du message en-dessous de l'image qui correspond= modalité de réponse et sémiographie du support (ouvrage le DILF 150 activités, A1.1)	Mise en place d'un développement à partir de la sonorité	Posture du formateur : animateur. Outils : panier d'instruments de musique variés. Méthode créative et affective, voire émotionnelle.
Reconnaitre la fonction et la nature d'écrits simple	Identifier des documents : ordonnance, annonce écrite, page d'agenda (Réception écrite), dire c'est + nom du document et ça sert à + fonction Modalité de réponse : relier chaque document à l'image correspondante.	Apprentissage d'un petit conte créole	Découvrir une comptine en créole et la traduire en français. Evaluation permanente pour faire avancer tout le monde ensemble. Remarque du formateur : les apprenants apprécient les aller / retour entre créole et français. Bonne dynamique, bonne participation.

Interprétation :

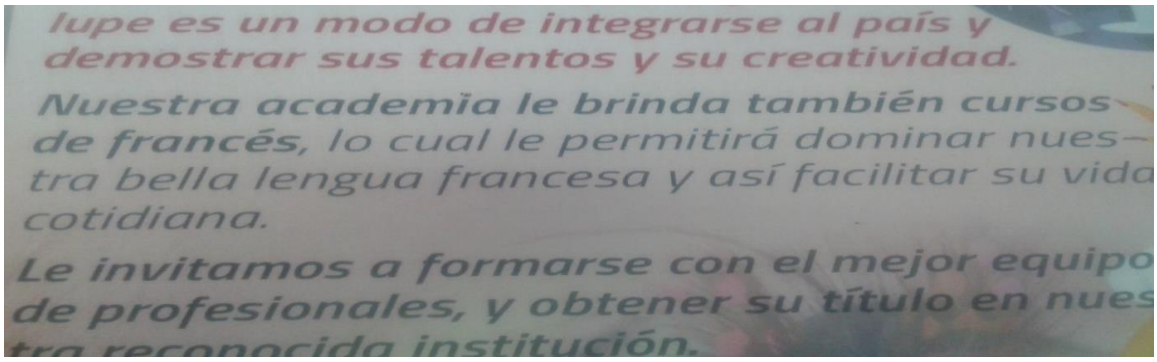
Concernant la corrélation entre les objectifs décrits sur les fiches pédagogiques et les traces respectives sur les tableaux des formateurs, nous pouvons dire que les deux approches semblent complémentaires. Nous constatons d'un côté les traces d'un apprentissage « scolaire » avec des signes = et = barré et du vocabulaire. De l'autre côté nous avons des occurrences et leurs

traductions avec un travail sur la phonétique et le rythme. Dans les deux cas une similitude de travail est observée concernant l'apprentissage des formes de la négation avec « ne » et « pas ».

Ce qui est en jeu ici c'est la différence ou la complémentarité entre la notion de compétence et celle de performance. La compétence, connaissance d'un sujet sur sa langue, suppose de pouvoir produire à partir d'un nombre défini de règles. Ceci implique de pouvoir distinguer des énoncés bien formés de ceux qui ne le sont pas. C'est ce que travaillait le formateur FLI dans la séance sus-décrite. La performance se rapporte quand à elle aux actes de parole chaque fois différents et vise à comprendre la façon dont sont produits ces énoncés. Il est nécessaire pour y parvenir de recourir à des domaines d'exploration autres que ceux de la linguistique ou de la grammaire (la neurolinguistique, l'étude de la mémorisation, de l'attention, l'acoustique…). Mais on ne peut le faire sans au préalable comprendre le premier système, celui de la compétence. C'est la raison pour laquelle elle a tendance à être privilégiée dans les apprentissages de langue.

Or, en fait, le point de vue normé ne peut pas à lui seul assurer un apprentissage contextualisé et pragmatique de la langue car il ne sera utilisé que dans certaines circonstances de la vie quotidienne (dans les administrations, les bureaux, à la banque…) et nous avons constaté en observations sur le terrain que les migrants mais aussi la population française guadeloupéenne bascule aisément du français vers le créole soit dès qu'un rapport de convivialité s'installe, soit quand le français est mal maitrisé et ne permet pas une compréhension de la demande chez l'interlocuteur (dans un garage, à la boulangerie, su supermarché, a fortiori sur le marché, dans les transports en commun, à l'école des enfants, au travail…). Ainsi, afin de faire correspondre les apprentissages avec la réalité vernaculaire du territoire, il parait judicieux de faire acquérir aux migrants conjointement les deux aspects de la culture guadeloupéenne : française et caribéenne ; c'est d'ailleurs là la définition reconnue d'une société métissée.

Dans le cas où la formation en français à destination des étrangers oublie cette spécificité, elle risque d'être concurrencée par des dispositifs parallèles qui s'adresseront directement à la population concernée comme le montre l'exemple de ce prospectus édité par un centre de formation en esthétique ET en langue française fait par et pour des populations hispanophones. Illustration :



La corrélation phonétique entre l'oral et l'écrit

Dans un exercice exploratoire, nous avions fait écrire les mots désignant une image à des apprenants du niveau A1. Nous constatons que hormis ceux qui n'ont même pas acquis la compétence de la notion phonologique (correspondance entre les sons et les lettres permettant l'écriture), un grand nombre d'apprenants écrivent les mots de la façon dont ils les prononcent. Ainsi la boulangerie devient *Bolanguirie, bolangerie, bolengerie*, ou *boulacheri*. La voiture devient *voature, voiature, voichul, voitie* ou *voachu*. La banque devient *banc, banca* ou *bank*. Le garage devient *garache*… Nous voyons donc la grande importance du travail en phonétique à faire dans les cours de français aux étrangers, ce que font très bien les formateurs en FLI. Ce n'est pas parce que nous recommandons de partir de la culture des apprenants qu'il ne faut pas les corriger au niveau de la prononciation des mots en français. De là, la méthode qui consiste à faire répéter me semble appropriée, si elle s'accompagne d'une explication de la façon dont on produit les sons. Il faut aussi travailler à décomplexer l'apprenant et à le faire bouger et utiliser son corps pour travailler sa production orale.

II/ F La place de la gestuelle : théâtre et apprentissage de la langue.

Nous avons étudié les fiches pédagogiques détaillées fournies par l'intervenante « théâtre et expression » de la formation FLR. Il en ressort que la formatrice est parvenue à aborder des notions que l'on travaille habituellement en cours de FLI d'une manière plus originale. Par exemple la notion de compétence sociolinguistique où l'on doit faire la différence entre l'utilisation du « tu » et celle du « vous ». Elle note sur sa fiche : tu = familier / pas de barrière, pas de distance – quelqu'un de proche ou de même niveau hiérarchique (famille, ami, collègue, enfant, animal…) et vous = distance / respect / quelqu'un qu'on ne connait pas, ou d'une autre hiérarchie sociale à qui on montre son respect (professeur, patron, président…). Elle a fait jouer des saynètes d'improvisation en ligne deux par deux où deux personnes qui ne se sont pas vues depuis longtemps se rencontrent. Sans parole, puis avec parole, qui se connaissent à peine, qui sont contentes de se voir, pas contentes, qui s'admirent… L'intérêt de ce travail a été de faire comprendre que tant la parole que le corps s'expriment différemment selon les situations.

Un travail d'échauffement du corps a été effectué afin de décomplexer les apprenants comme il est dit plus haut : en position neutre avec un fil qui maintient le haut du crâne jusqu'au plafond, puis rotation de la tête, détente du visage, secouer les poignets, rotation des épaules, des bras, enrouler et dérouler le dos, le bassin, les jambes, les chevilles, les genoux, les hanches, sautiller et se relâcher en faisant haaaa…

La formatrice a pu en deux séances de quatre heures travailler sur l'énergie et la concentration, l'occupation de l'espace, la libération de l'imaginaire, les improvisations, la mise en évocation et la formulation d'hypothèses, des galeries de portraits de personnages, la compréhension écrite d'un texte, l'étude du sens d'une histoire, l'improvisation gestuelle…

Ses travaux sont à mettre en parallèle avec les travaux de Fanny Macé (« de la démonstration praxique au dire en montrant : aperçu de la palette sémiotique qu'offrent, en contexte, l'action

et la simulation d'action) et de Sandrine Eschenauer (« Apprentissages performatifs des langues : le rôle de l'expérience esthétique) toutes deux invitées à la récente journée d'étude DIG, Dynamique Interactionnelle du Geste « making sense together » du 22 et 23 septembre 2016 organisée par le laboratoire SFL du CNRS à l'Université Paris 8.

DISCUSSION PEDAGOGIQUE

Par la remédiation pédagogique, « bâtissons des ponts ».

L'objectif revendiqué du dispositif « Parle-moi de toi » (PMDT) et de sa méthode français langue de régulation (FLR) est de favoriser le vivre ensemble en dépassant les difficultés récurrentes observées à l'apprentissage linguistique lors des cours du dispositif classique. Pour permettre la communication entre tous, il apparait qu'aux Antilles françaises, et notamment en Guadeloupe, les inégalités de pratique langagière dues à une forte disparité des langues en présence peuvent être génératrices d'une synergie si elles sont organisées selon des vecteurs transdisciplinaires avec pour objectif une catalyse des compétences de chacun. Les populations allophones peuvent utiliser à la fois leur langue d'origine et un français relatif appris en première phase de formation afin de se faire comprendre dans les situations de la vie courante. Cela suppose qu'il faille inclure dans ses échanges la pratique régulée de la langue créole, afin d'oser naviguer sur des ponts linguistiques transversaux. En somme, il s'agit d'accepter la réalité culturelle locale et non plus de vouloir à tout prix inculquer un français « correct » à des personnes qui ne l'utiliseront jamais. Leur intégration ne se fait pas par ce français, mais plutôt par des formes interlectales aux visées pragmatiques et fonctionnelles directes. Il s'agit de les outiller pour qu'ils puissent passer avec moins de difficultés d'une langue à l'autre. La problématique soulevée par notre travail interroge les concepts de l'usage et de la norme. Doit-on représenter et enseigner la langue telle qu'elle est parlée ou telle qu'elle devrait l'être « correctement ». A quel niveau peut-on situer une frontière entre l'usage et la norme dans un contexte plurilingue et diglossique d'une Guadeloupe où les alternances codiques sont la condition quotidienne d'une communication sociale et pragmatique ?

Au début de la normalisation de la langue française, ce sont les patois, dialectes et sociolectes qui ont été normés pour arriver au « bon usage » (Vaugelas, 1647, « Remarques sur la langue française ») en ajoutant aux langues de la rue celle des grands écrivains reconnus par quelques spécialistes. En sociolinguistique il est ainsi convenu de parler de langue standard et de reconnaitre l'existence de variations légitimes de cette forme normée. Si la norme défini les modes opératoires en matière de phonologie, syntaxe, lexique et style, force est de constater que les langues ainsi normées oscillent dans la pratique de leurs locuteurs entre la régularité, voire la symétrie des règles (par exemple l'alignement dans les conjugaisons) et entre l'usage qui se moque de grammaire. Vaugelas observait volontiers l'usage quand De Saussure s'appuyait sur l'analogie, la symétrie. Que l'on soit pour une approche ou une autre, il faut bien reconnaitre l'utilité de la prescription, (cours observé en FLI) et celle à ses côtés de la description (cours observé en FLR) afin de dépasser les antagonismes pédagogiques en français pour les étrangers. Plus qu'un français dont la langue de naissance est le français, un allophone

aura besoin de normes pour se repérer, mais il pourra mieux les comprendre si on lui explique également l'usage qu'il peut en faire, dans son environnent réel.

Ceci nous amène à considérer le concept de variation en linguistique. Cette notion s'oppose au concept structuraliste qui veut qu'il n'existe qu'une seule façon de dire ce que l'on veut dire. Or la langue se transforme. Mais lorsque quelques locuteurs utilisent une autre forme que celle qui est académique, cette nouvelle forme se propage et peut finir par éluder la première. (Uriel Weinreich, Marvin Herzog et William Labov, 1966, « Les fondements empiriques d'une théorie du changement linguistique »). Ainsi, le locuteur peut disposer de différentes tournures syntaxiques pour un même référent (voiture ou automobile) et a fortiori aux Antilles, il peut utiliser soit le français soit le créole, soit un mélange des deux. Notons que ces variations ou glissements sémantiques sont peut-être à l'origine de l'évolution de la langue parlée en Guadeloupe avec ses créolismes observés à l'intérieur du corpus de la langue française, par exemple : « je n'aurais pas pris ça ! » pour « je ne l'aurais pas accepté ». On est dans ce cas dans une variation dite *diastratique.* En fait, le phénomène de bilinguisme ou de plurilinguisme observé aux Antilles n'est qu'une manifestation de ce concept de variation de la langue, et il est alors impossible de l'ignorer lors de la mise en construction didactique d'un système d'apprentissage linguistique, surtout à destination d'un public fragilisé par des difficultés de faible scolarisation, d'adaptation culturelle ou sociale et qui se retrouve au quotidien dans un maelstrom de pratiques discursives diverses où il doit apprendre à distinguer ce qui est « français correct » de ce qui est « un autre chose qui permet de se faire comprendre ».

Il y a encore malheureusement au sein de la société antillaise les stigmates de valeurs colonialistes qui se manifestent par un mépris envers les étrangers. Cette mise à l'écart sociale se fonde souvent sur un jugement face à un manque de maitrise de la langue française, quand bien même un grand nombre de guadeloupéens d'origine eux-mêmes ne parlent pas un français très conventionnel. Afin que la communauté guadeloupéenne puisse avancer vers un vivre-ensemble générateur de progrès social, politique, économique et culturel, je forme le souhait que les formateurs du français langue de régulation montrent l'exemple d'une attitude de tolérance et de respect envers la population des migrants, dans et hors le contexte de la salle de classe. A ce titre, je citerais Emmanuel Kant (Critique de la raison pratique, Ed. Flammarion, 2003, Paris, page 187) : « Car comme tout ce qui est bon dans l'homme est toujours imparfait, la loi, présentée à l'intuition par un exemple, vient toujours quand même abattre mon orgueil, ce pour quoi l'homme que je vois devant moi, dont l'imperfection qui pourrait bien être la sienne ne m'est pas aussi bien connue que la mienne (…) Le respect est un tribut que nous ne pouvons refuser au mérite. ».

Les résultats de notre analyse nous permettent de valider nos deux hypothèses de départ mais en y introduisant quelques nuances utiles à la poursuite de recherches complémentaires.

Concernant notre première hypothèse, nous pensons que L'Etat français doit continuer à encadrer et à normer les apprentissages de la langue française en Guadeloupe. Néanmoins, il serait préférable de proposer plutôt que d'imposer ces formations aux étrangers, vu que leur intégration sociale et souvent professionnelle est déjà effective dans un environnement où le créole remplace la langue française au quotidien. Il serait ainsi possible d'associer à l'apprentissage de la langue des objectifs spécifiques directement liés à la situation professionnelle ou personnelle des candidats.

Concernant la deuxième hypothèse, nos résultats tendent à montrer la complémentarité de plusieurs formations à la suite sur un parcours d'insertion et d'adaptation à la fois éducationnel mais aussi culturel et professionnel qui doivent dans le meilleur des cas pouvoir se suivre, s'imbriquer et se compléter. Différentes approches sont possibles, et une contextualisation est à la fois inévitable et souhaitable.

Ainsi, il s'agit de quitter nos certitudes pédagogiques pour aller vers une nouvelle norme concertée, pour que soit le créole, soit la langue d'origine, soit les deux, servent de marche pied à l'apprentissage du français. Sachant que « Une langue se crée chaque jour par l'activité de ses locuteurs » et qu'ils « construisent un tissu d'appréciations, de sentiments, d'attitudes et d'opinions appelé épilinguistique » (L.F Prudent, séminaire de CRREF, Guadeloupe, ESPE, avril 2016), il parait judicieux de s'appuyer sur ces mouvances de la langue pratiquée au quotidien pour bâtir un apprentissage qui soit source d'une réelle communication à l'extérieur de la salle de cours, une fois l'enseignement terminé. La réalité linguistique vernaculaire est faite en Guadeloupe d'un mélange de créolismes, d'interférences, d'emprunts, de code switching ou de code mixing, et ainsi plutôt que de se définir par une simple situation de diglossie, la communication se fait sur le mode d'échanges inclus dans une zone interlectale (Prudent, 1981). Dans le FLR, les force centrifuges du créole et du français doivent s'équilibrer dans une didactique subtile et à l'écoute des apprenants afin de correspondre au mieux à la réalité sociale, culturelle, professionnelle de l'intégration réelle de ces populations.

Conclusion

En conclusion, cette note fait ressortir certains besoins chez le public migrant bénéficiaire du dispositif FLI en Guadeloupe et préconise de ne pas négliger la réalité linguistique singulière en Guadeloupe comme préalable à toute action pédagogique. C'est cette prise en compte du contexte que propose la méthode du Français Langue de Régulation (FLR) à travers le dispositif de la formation « Parle-moi de toi » (PMDT). 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.

La mise en place d'un dispositif d'apprentissage du français contextualisé en Guadeloupe fait écho aux problématiques d'une responsabilité des formateurs vis-à-vis des apprenants et d'une éthique à observer. (En résonnance avec le colloque du laboratoire DILTEC du 21 et 22 octobre 2016) Parce que ces apprenants n'ont pas besoin de maîtriser des formes du français que l'on n'utilise pas dans leur environnement. Parce que leur intégration sociale ne pourra pas se faire en niant leurs cultures d'origine, ni a fortiori leurs langues de naissance.

Dans un tel environnement, l'action pédagogique dans l'enseignement des langues ne devrait pas faire l'économie d'une collaboration avec le travail des chercheurs en didactique sociolinguistique qui œuvrent à la contextualisation des processus d'apprentissage. Les dogmatismes méthodologiques jacobins doivent être dépassés afin de donner aux prescriptions institutionnelles une couleur locale qui rende les enseignements utiles surtout si l'objectif visé est l'intégration des populations étrangères déjà fragilisées par des efforts d'adaptation économique, familiale, culturelle et affectives. Or il n'existe pas à l'heure actuelle de prescriptions qui vont dans le sens de recommandations visant à encourager le formateur à utiliser la culture d'origine des apprenants comme tremplin vers la culture / langue cible française. A quand un CCRL, Cadre Caribéen de Référence pour les Langues ?

Pour aller jusque-là, il faudrait au minimum oser prendre en considération l'ipséité des individus présents en formation et reconnaitre à des dispositifs de formation parallèles leur complémentarité pédagogique, fussent-elles les chantres d'un régionalisme qui met en exergue la médiation culturelle dans l'apprentissage des langues. Ainsi nous arriverons à un ensemble d'acquis procurant aux populations les possibilités d'une citoyenneté interculturelle partagée dans un espace de vie à partager.

Annexe n°1 : une fiche pédagogique d'un formateur

Programme d'intervention
« Parle moi de toi » Conte créole / fables de La Fontaine

	Matériel
Présentation individuelle Présentation des participants	
1) SE PRESENTER PAR LE BIAIS D'UN SUPPORT : Les personnages de La Fontaine	
*Objectifs : *Faire un choix réfléchi, argumenter ce choix. * Parler de soi en maîtrisant ses émotions. * Parler à haute voix, distinctement pour être entendu.*	
L'objectif est de choisir un élément présent parmi les fables de La Fontaine (un animal ou un personnage). .	Affichage avec la liste des animaux et des éléments possibles.
Préparation de la présentation de l'animal choisi. Il s'agit ensuite d'expliquer aux autres pourquoi on a choisi cet animal : ses qualités, ses défauts, son lien éventuel avec son histoire personnelle ou un souvenir marquant *Insister sur la mise en confiance*	Feuilles Stylos
Présentation individuelle de l'animal.	
2) REALISER UNE OEUVRE PLASTIQUE : M'aider d'un support pour dire qui je suis	
*Objectifs : *Réaliser une oeuvre artistique pour délivrer un message sur ce que je suis, la façon dont je me perçois et ce que je veux en montrer aux autres.*	
Distribution des supports en noir et blanc représentant les animaux choisis par les participants Décalque des contours et des traits principaux de l'animal choisi. Découpage dans les journaux de mots ou d'images à coller sur le support fourni en relation avec ses propres traits de caractères à soi ou avec la façon dont on se perçoit par des mots en créole. Ensuite repassage en noir des traits principaux des animaux afin de reconnaissance.	Supports avec les animaux Papier calque Ciseaux Crayons Colle Journaux en français et en créole

	Matériel
3) S'INTERROGER SUR UNE OEUVRE PLASTIQUE : **Comment me perçois-je et comment les autres me percoivent-ils ?**	
*Objectifs : *Décrire une œuvre, exprimer son ressenti.*	
Présentation individuelle des productions Temps 1 : Réflexions du public, description des œuvres par les autres. Temps 2 : Explication par le réalisateur de l'œuvre des mots ou images collés, utilisés.	
4) SAVOIR LIRE A HAUTE VOIX :	
*Objectifs : *Préparer la lecture d'une œuvre écrite conventionnelle* ** Lire distinctement à haute voix*	
Lecture orale de la fable de La Fontaine liée à l'animal choisi. Présentation de l'ensemble des supports fables. A) Choisir sa modalité de travail : Travail en groupe avec répartition des phrases ou présentation individuelle. B) Préparation de la lecture individuelle et ou collective Lire dans sa tête, répéter les mots inconnus, rechercher leur signification.	Fables de La Fontaine
Lecture individuelle / collective. *Evaluation formative : prononciation, élocution, clarté de la présentation.*	
Préparation des affichages : Afficher la fable et les productions réalisées	
5) ATELIER D'ECRITURE	
*Objectifs : *Ecrire en s'aidant d'un support conventionnel*	
Adaptation de la fable choisie aux Antilles Remplacer les animaux / les personnages de la fable précédemment lu par des animaux / personnages des Antilles. Intégrer des éléments antillais dans la fable : végétation, lieu maritime, ville, ... Remplacer des mots puis le contexte petit à petit.	Feuilles Stylos
Refaire la production plastique avec des mots **en français.**	

Annexe n°2 : l'affiche de présentation de la formation



Formation linguistique

PARLE-MOI DE TOI

Du conte créole aux fables de La Fontaine





Objectif :

Favoriser l'apprentissage de la langue française en utilisant les langues de la Caraïbe.

Méthode FLR : Français Langue de Régulation.

Publics :

Migrants adultes et enfants, ou créolophones en voie d'alphabétisation ou ayant besoin d'améliorer leur pratique du français à l'oral ou à l'écrit.

Périodes :

Du 07 juin 2016 au 20 décembre 2016. **Tous les mardis matins de 8 heures à 12 heures.**

Coût de la formation : gratuite.

Inscription et participation : De 8 heures à 10 heures. Bâtiment 604 A. rue Alfred Lumière. Jarry. En face des Chantiers AUDEBERT MATERIAUX. Responsable : monsieur Frédéric BEAUBRUN.

Bibliographie

Et indications de lectures complémentaires

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, cooperation 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 Education 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.), Éducations 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

Rhein C. (2002 / 3), « Intégration sociale, intégration spatiale », L'Espace géographique, tome 31, pages 193-207. ISSN 0046-2497.

Schnapper, D. (1991), « La France de l'intégration, sociologie de la nation en 1990 », Gallimard, Paris.

Schnapper, D. (1995), « La communauté des citoyens : sur l'idée moderne de nation », Gallimard, Paris