



**HAL**  
open science

# Mobilité professionnelle et construction de compétences plurilingues par les échanges au quotidien chez les travailleurs migrants en Guadeloupe.

Frédéric Beaubrun

► **To cite this version:**

Frédéric Beaubrun. Mobilité professionnelle et construction de compétences plurilingues par les échanges au quotidien chez les travailleurs migrants en Guadeloupe.. Education à la mobilité, 2017, CAEN France. hal-01718741

**HAL Id: hal-01718741**

**<https://hal.univ-antilles.fr/hal-01718741>**

Submitted on 27 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.

# **Mobilité professionnelle et construction de compétences plurilingues par les échanges au quotidien chez les travailleurs migrants en Guadeloupe.**

Frédéric Beaubrun.

EA 4538- CRREF – Université des Antilles

Proposition de communication pour le colloque international de Caen « éducation à la mobilité », novembre 2017.

## **Résumé**

Cette contribution vise à rendre compte d'une série d'observations de pratiques langagières en milieu professionnel en Guadeloupe. En étudiant les formes de langue parlées lors d'interaction entre différents acteurs (migrants et non-migrants) en situation de travail, cette recherche vise à montrer dans quelle mesure les pratiques quotidiennes de communication entre un public d'origines diverses en position de mobilité géographique et culturelle sont susceptibles, d'une part, de mobiliser leur déjà-là culturel, linguistique et identitaire, et d'autre part, de générer des apprentissages informels. Cette étude poursuit spécifiquement trois objectifs. Le premier est d'identifier les éléments saillants de la langue réellement parlée au quotidien par des personnes en situation de mobilité. Le second vise à repérer les invariants et les différences entre les multiples communautés en présence sur le territoire. Enfin, le troisième et dernier objectif est d'amorcer une réflexion critique de la contextualisation des prescrits spécifiques au Français Langue d'Intégration en Guadeloupe.

## **Mots-clés**

Mobilité, migration, didactique du plurilinguisme, activité professionnelle, français langue d'intégration, sociobiographie, analyse des discours.

## **Abstract**

This paper is about some specific observations trying to understand how the migrants in Guadeloupe are talking while working. By looking at the many forms of everyday working language this study aims to show how the diversity and the mobility make the migrant's integration become an original and adaptive schedule. They are using what they already know trying to share what they have to learn. Looking at the real language which is talked, at what can change between some different people, and at the prescriptive system of education for migrants; we are trying to see how this system can be thought through a contextualized vision and acting goal.

## **Key words**

Mobility, migration, plurilinguism in didactics, working social activity, french as an integration language, biographic stories, discourse's analysis.

## **Introduction**

### **Avant-propos**

Lors d'un précédent travail à paraître (Numéro 31/3 de la revue *Diacritica* de l'Université de Uminho Brésil) sur le thème de l'Immigration, des réfugiés et des humanités (approches critiques pour de nouveaux défis/opportunités), nous avons mis en évidence l'importance de la valeur du travail dans les représentations liées à l'intégration chez les migrants en Guadeloupe. Le présent article vient compléter cette démarche en cherchant à analyser sur le terrain du travail les leviers de motivation et les modalités d'une intégration linguistique et sociale. Nous interrogeons la notion de mobilité dans sa relation avec la didactique des langues étrangères en Sciences de l'Education et en Sciences du langage. Plutôt que de seulement chercher à catégoriser cette mobilité (situation administrative, catégories sociale, genre...) et le statut de cette mobilité (entrante, sortante, volontaire, forcée, organisée, spontanée), nous essayons d'apporter un regard qualitatif sur les pratiques langagières dans le cadre de l'exercice professionnel ; résultantes de cette mobilité. Nous interrogeons les compétences linguistiques des migrants, et leur projet d'intégration. Nous souhaitons proposer des pistes de réflexion en didactique des langues qui prennent en compte les spécificités relevées dans notre enquête.

### **Contexte, problématique, objet d'étude**

L'étude s'est déroulée en Guadeloupe. Cette région d'outre-mer, qui est aussi un département, se caractérise par une situation sociolinguistique spécifique de par la langue française au statut de langue nationale et le créole comme langue régionale. Les deux langues se côtoient dans la société et sont largement utilisées par la population dans les diverses situation de communication. En outre, la population migrante en Guadeloupe est d'une grande diversité d'origines, notamment avec des personnes venant d'Haïti (où l'on parle un créole à base lexicale française), de la République dominicaine (où l'on parle un espagnol régional), de la Dominique (où l'on parle l'anglais caribéen et un créole à base lexicale anglaise), et des personnes venant du Moyen-Orient, Liban et Syrie ( où l'on parle arabe et anglais) et des personnes venant d'Asie, Chine et Vietnam principalement, mais aussi japon dans une moindre mesure. Pour rester sur le territoire français chacun doit suivre une formation officielle et imposée en français langue d'intégration (désormais FLI), attestant d'un certain niveau de français. La délivrance de l'attestation de formation favorise l'obtention d'une carte de séjour. Pour la naturalisation, la validation du niveau B1 (en réception et en production orales) du cadre européen commun de références pour les langues (désormais CECRL) est demandée. De fait, un certain nombre de migrants n'obtiennent que des possibilités de séjour constamment renouvelables, en parallèle de leurs formations à la langue. Or, cette insécurité administrative, associée à un faible niveau de scolarisation, amènent souvent ces personnes à vivre l'aspect professionnel de leur mobilité de façon dissimulée, favorisant la pratique du travail non-déclaré. Cette pratique semble être encouragée par la population guadeloupéenne qui profite de la situation. Il n'en reste pas moins que le cadre de travail des migrants reste lié à celui des populations autochtones. Dans ce sens, il semble utile de comprendre comment ces deux parties de la société communiquent sur les lieux de travail, déclaré ou pas, et avec quelle forme de langue ils le font, et comment ils le vivent émotionnellement. Ce dernier aspect (celui des affects) est particulièrement analysé au regard de ce que nos précédents travaux ont tenté de mettre en lumière : un sentiment d'insécurité linguistique récurrent ( Beaubrun, 2016,a), le manque de prise en compte de l'histoire de vie des migrants dans la construction de la formation FLI qui leur est prodiguée (Beaubrun, 2016, b) et la possibilité de passer par des moyens médiateurs d'apprentissages, notamment par de médiateurs culturels (Beaubrun & Candau, à paraître dans la revue *Lidil*. N°57, juin 2018). Cette enquête vise à mieux connaître sur le terrain socioprofessionnel les répertoires linguistiques des migrants en faisant appel à leur histoire sociobiographique et langagière (Molinié, 2006) afin de valoriser leurs apprentissages par et dans la mobilité.

## **Cadre théorique**

Les récents travaux en contextualisation didactique réalisés en Guadeloupe (Delcroix, Forissier, Anciaux, 2013) ont été l'occasion de s'interroger sur le recours aux différentes langues du répertoire de l'apprenant dans l'enseignement en général, et dans l'apprentissage des langues en particulier. Ce travail est aujourd'hui poursuivi dans le cadre des apprentissages linguistiques du public des migrants en Guadeloupe (Beaubrun, 2016 a, 2016, b). Nous partons des recherches de Jeannot-Fourcaud et Durizot Jno-Baptiste (2008) et de Adami (2014) qui font écho aux concepts développés précédemment au sujet de la situation diglossique dans la communication sur ce territoire (Prudent, 1981). Nous mettons l'accent sur la notion d'insécurité linguistique. Puis, afin de confronter le regard des Sciences du langage avec celui des Sciences de l'éducation, nous croisons les analyses des alternances codiques (Anciaux, 2013, 2016) et celles des interactions conversationnelles (Kerbrat-Orecchioni, 1990, 1996,) avec l'approche de la notion d'accompagnement sociobiographique et des dynamiques plurilingues et altéritaires (Molinié, 2014, 2015), ceci doit nous permettre d'explorer la construction d'une identité plurielle en situation d'intégration professionnelle et sociale des migrants.

Notre travail, qui utilise la méthode de l'enquête sociale clinique et qualitative, se situe dans la lignée des travaux similaires mis en chantier par l'Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Etrangères (Acedle) qui seront présentés le Vendredi 26 janvier 2018 à l'Université Paul-Valéry Montpellier 3. Ainsi, nous tentons d'apporter des éléments concrets à la continuité de la construction d'une épistémologie en didactique des langues. Nous interrogeons la notion de mobilité à la recherche des acquisitions du langage qu'elle demande, des acquisitions qu'elle permet, et des contraintes affectives qu'elle véhicule. La motivation de cette étude repose sur le constat que les bénéficiaires d'une souhaitable didactique contextualisée sont les étrangers présents sur le territoire de Guadeloupe, et que le terrain de leurs apprentissages a encore été scientifiquement peu renseigné. Nous postulons qu'une meilleure connaissance de leurs pratiques en dehors du cadre scolaire ou du cadre de la formation peut permettre de renseigner et d'améliorer ce cadre et favorisera à terme une meilleure intégration des migrants dans la France des Outremer francophones.

## **Protocole expérimental**

### **L'objectif en trois étapes**

Par une démarche clinique qualitative reposant sur l'analyse des interactions langagières enregistrées (Candau, 2015), nous tenterons d'identifier d'abord la forme de langue utilisée au quotidien chez les travailleurs migrants interrogés, ensuite la nature des apprentissages informels révélés par l'observation de leurs pratiques langagières, lesquels seront alors mis en regard des prescriptions formelles préconisées par le dispositif de formation officiel du Français Langue d'Intégration. Dans le même temps, chacun des participants à l'enquête est invité à raconter son parcours de vie, son évolution professionnelle et à s'exprimer sur la valeur ajoutée produite par sa mobilité au regard des compétences plurilingues (Bretegnier, 2013) et pluriculturelles acquises au sein de son activité professionnelle. Enfin, nous appuyons sur nos résultats pour proposer des pistes de réappropriation didactiques des compétences repérées afin de faciliter l'accompagnement et la formation linguistique des migrants, dans le contexte sociolinguistique particulier de la Guadeloupe.

Le faible échantillon de l'étude ne permettra pas a priori de viser une généralisation des résultats. Cependant, la prise en compte de la diversité des publics et de leurs origines permet une première approche de certaines particularités. Nous espérons identifier des représentations à propos de la valeur travail et de l'intégration sociale. Nous cherchons également à initier une réflexion plus large sur la condition de participation des étrangers à la construction de la langue véhiculaire quotidienne en Guadeloupe. Etant donné la complexité de ses éléments, il serait souhaitable que d'autres études viennent compléter cette première approche, sur le plan sociolinguistique et didactique, voire anthropologique.

## **La méthodologie**

Nous avons procédé deux étapes. D'abord avec une série de questions posées directement au migrant sur son poste de travail afin de cerner son parcours personnel et professionnel ainsi que ses représentations de la langue. Ensuite nous avons procédé à une série d'observations des interactions entre cette personne et ses clients sur son lieu de travail. Dans une suite ultérieure de cette recherche, nous prévoyons de mettre les personnes interrogées en situation d'auto-confrontation avec ces résultats afin qu'elle puisse indiquer et préciser à la fois ses intentions et sa stratégies à des moments choisis des interactions observées.

## **Le public de l'étude**

Le public concerné est composé de huit participants. Tous étaient volontaires pour participer à cette recherche. Les personnes sont hispanophones, créolophones, arabophones et sinophones. La moyenne d'âge est de trente ans. Leur niveau de scolarisation oscille entre peu scolarisé et niveau universitaire. Différents milieux professionnels sont observés : la vente sur le marché aux légumes, dans des boutiques de vêtements en centre-ville et dans des supérettes de proximité, la réparation de véhicules automobiles, la pratique du jardinage chez des particuliers. Les pratiques observées dans des « sessions » d'une heure, soit huit session au total, et chacune constitue une occasion de découvrir des caractéristiques du quotidien professionnel et langagier des participants. Chaque participant est invité à s'interroger sur son parcours et ses pratiques dans un entretien post-observation semi-directif. L'emploi des pratiques langagières est ainsi interrogé dans ses finalités sociales, idiosyncrasiques et pédagogiques (Candelier, 2008 ; Castellotti, 2015).

## **Présentation des résultats**

L'ensemble des huit extraits proposés est constitué de passages de l'interview, de l'observation des pratiques, puis de leur autocritique par chacun des huit participants à l'enquête. L'ensemble de ces huit monographies constitue l'échantillon de notre tableau clinique.

### *1<sup>er</sup> extrait*

Maximo est originaire de la République Dominicaine. Il nous parle de son intégration en Guadeloupe. Il exerce le métier de garagiste automobile dans son garage qui est en fait constitué d'un hangar improvisé à la périphérie de la ville de Pointe-à-Pitre, attenant à sa modeste habitation.

### *L'interview*

(Maximo est noté « M » ; l'interviewer est noté « I »).

I : « Eh bien je me trouve au garage de Maximo, avec sa femme, qui parle en espagnol. Pourquoi tu parles en espagnol (à sa femme) ? »

La femme de Maximo : « Je parle avec quelqu'un qui parle espagnol (elle est au téléphone).

I : « Et à ton mari tu lui parles quelle langue ? »

La femme de Maximo : « En espagnol »

I : « J'ai besoin de t'interroger, c'est toi mon garagiste, et ça s'enregistre (à Maximo). Alors, ta vie professionnelle, quand tu es venu en Guadeloupe, comment ça s'est passé quand tu es venu ? »

M : « C'est passé en bateau, je suis passé par la Dominique, en 2004. »

I : « Et t'étais déjà mécanicien là-bas ? »

M : « Non »

I : « Et c'est quoi que tu faisais alors ... ? »

M : « Le commerce, sur le marché »

I : « Tu as changé de métier alors ? Pourquoi ? »

M : « Oui, ici en Guadeloupe la mécanique va bien, ça marche bien »  
 I : « Et quelle langue tu parles avec les gens qui viennent au garage ? »  
 M : « Ben ça dépend, nou commence avec le français et nou fine avec le créole. Il y a des clients qui viennent « bonjour, ça va, je cherche telle pièce, etc... » Nou commence d'abord avec le français, et puis nou parle créole... »  
 I : « Et parfois tu parles espagnol ? Tu mélanges tout alors, c'est bien comme ça ? »  
 M : « Mais si »  
 I : « Ok, pour la voiture, je passerai te voir »  
 M : « Oui, normalement, je dois faire une formation professionnelle, oui, je dois faire ça »  
 I : « Ah, c'est bien, c'est où alors ? »  
 M : « Au Raizet. »  
 I : « Il faut que tu te débarrasse de la formation de la langue avant... »  
 M : « Ouais ».

Dans ce premier extrait, un migrant, Maximo, s'exprime sur son intégration sociale et professionnelle. Il mentionne d'abord un voyage que l'on devine difficile, mais met tout de suite l'accent sur sa réussite professionnelle. Le point particulier est que Maximo désire obtenir un diplôme dans son domaine de compétences, la mécanique automobile, alors qu'il exerce de manière informelle ce métier depuis son arrivée en Guadeloupe, et avec un certain succès d'ailleurs si l'on en juge par le nombre important de ses clients.

Recourant à un répertoire langagier composite (Ducancel et Simon, 2004), Maximo évoque ses échanges langagiers avec sa clientèle en ayant recours à l'image mentale pour partager ses impressions et assume le mélange des langues : «Nou commence d'abord avec le français, et puis nou parle créole... ». Notons également qu'il parle l'espagnol avec son épouse, présente lors de l'entretien.

## *2<sup>e</sup> extrait*

La communauté syrienne est très présente parmi les commerçants de la ville de Pointe-à-Pitre. Nous sommes allés à la rencontre de trois d'entre eux. Précisons que l'interviewer connaît déjà les personnes interrogées parce qu'il a été leur formateur durant la période FLI qui précède l'interview le mois précédant.

## *L'interview*

(Les syriens sont notés « S », et l'interviewer est noté « I »)

I : « Donc, ici à Pointe-à-Pitre avec les amis syriens. Les amis, ils sont quatre (l'un d'entre eux va quitter le groupe dès le début pour répondre à un appel téléphonique, et ils ne seront en fait plus que trois). Je peux vous poser des questions ? Quand vous êtes arrivés, comment ça s'est passé ? Comment vous avez fait le voyage ? »

S 1 : « En bateau »

S 3 : « Avion »

I : « Bon, je ne dis pas les prénoms, hein, c'est scientifique, c'est pour l'université, d'accord ? Bon, quel métier tu faisais avant, avant en Syrie ? »

S 3 : « Moi, professeur, professeur de géographie »

I : « Professeur de géographie ? Ah, super. Et toi ? »

S 1 : « Moi, métier libraire, je travaille dans les livres... »

I : « Et ici t'es commerçant ? »

S 1 : « Oui, voilà »

I : « Et toi tu étais professeur de géographie et maintenant tu es... »

S 3 : « Cuisinier. Kebab, kebab. »

I : « Pourquoi vous avez changé de métier ? »

S 3 : « Pour attraper le travail, c'est difficile »

S 1 : « Pour vivre, pour vivre »  
 I : « Vous avez quel âge ? »  
 S 3 : « Moi, 30 ans »  
 S 1 : « Moi, 57 ans »  
 I : « Et vous avez fait la formation de français ? »  
 S 1 et S 3 : « Oui, oui, bien sûr. »  
 I : « Et comment ça se passe, quelle langue vous parlez avec les clients ? »  
 S 1 : « Français, ou créole, plus créole parce que les clients c'est des antillais »  
 I : « Et au restaurant, créole ou français ? »  
 S 3 : « Moi, français. »  
 I : « Et tu parle anglais un peu ? »  
 S 3 et S 1 : « Yes, *little*, avec dominicains, avec les touristes... »  
 I : « C'est ce que je voulais savoir, bien, merci messieurs ».

Nous notons que l'interviewer pose des questions courtes et précises et qu'il encourage les personnes en valorisant leur parcours (« professeur de géographie, super »). Il cherche à favoriser une interaction et à obtenir des informations mais la difficulté réside dans le fait que les réponses ainsi appelées sont très courtes et succinctes. Néanmoins, elles permettent d'observer que les migrants ont effectivement changé de métier depuis leur arrivée en Guadeloupe, et qu'ils utilisent la langue créole dans leurs communications professionnelles au quotidien.

### 3<sup>e</sup> extrait

Dans ce passage, nous relatons la conversation entre l'interviewer et un jardinier de nationalité haïtienne. Ce jardinier travaille dans un quartier résidentiel de la ville de Baie-Mahault, de manière non-déclarée, mais pour une clientèle de résidents habituels et réguliers.

### L'interview

(L'interviewer est noté « I », le jardinier est noté « J »)

I : « Le trois octobre, le 3 octobre 2017. Monsieur le jardinier... ! Pour la science, *Ka ou fè* ? (« Que fais-tu, comment vas-tu ? »)  
 J : « *An ka tienbè* (je vais bien) »  
 I : « Trois questions, pour l'université.... E, ki laj' aw ? ( Quel âge as-tu ? ) »  
 J : « *Mwen mèm ? Pou ki sa ? ( Moi ? Pourquoi ? )* »  
 I : « Aller, pour l'université... »  
 J : « *Ki laj ou té é ba mwen vou ? ( Quel âge tu me donnes toi ? )* »  
 I : « Quarante ans »  
 J : « Quarante, ou bien sérieux là vous... pres yl'adan, pa ni pwoblem (c'est dans cette tranche d'âge, il n'y a pas de soucis) »  
 I : « Et, tu es en Guadeloupe depuis quand ? »  
 J : « *Pou ki sa, moun pa ni droit mené anquète si mawen... ( Pourquoi ? Personne n'a le droit de mener une enquête sur moi). Ou vwè mwen, papa bon dié sé mwen. Paske la tè sé nou. ( Tel que tu me vois, je suis le fils de Dieu, la Terre est à nous tous)* »  
 I : « *An tend sa. Es ou ni papiers aw à la préfecture ? ( j'ai compris ce que tu me dis, mais est-ce que tu as tes papiers en règle à la préfecture ? )* »  
 J : « *An diwou la tè pa pou nou, la tè ( je te dis, la Terre ne nous appartient pas) ... Si c'est pou pè, an pa pè ayen, an pa pè ayen ( si c'est une question d'avoir peur, moi je n'ai peur de rien).* »

A ce moment de l'interview, le jardinier se lance dans une longue litanie sur le bon Dieu et sur les Hommes. Après un moment, l'interview peut reprendre.

I : « A part ça, tu es en Guadeloupe depuis combien de temps ? Cinq ans, dix ans ? »  
 J : « Humm, à peut-près (il refuse de répondre) »  
 I : « Et tu parle quelle langue au travail ? tu parle français ? »  
 J : « Humm , an pa trop fort lan fwansè, sé moun ki palé fwansé an ka palé fwansé évè-yo, sé moun ki palé kréyol an ka palé kréyol évè-yo. ( Je ne suis pas très fort en français. Je parle français avec les gens qui parlent français et je parle créole avec ceux qui parlent en créole) »  
 I : « Tu parle d'autres langues ? Anglais ou espagnol ? »  
 J : « Pas tellement, piti, piti piti ( très peu, très peu) »  
 I : « Dans ton pays, est-ce que tu faisais le même métier ou tu faisais un autre métier ? »  
 J : « Haïti, heu, bon.An fè mèm travail la-sa mé sé pa mèm bitin. ( Je faisais à peut-près la même chose mais pas pareil) »  
 I : « Quoi, la police ? »  
 J : « Ni dé travail ki plis ki la police... »  
 I : « Sé sa ou té ka fè ? »  
 J : « Non, mwen sé an boug ki ni labitid travail tou piti. Et jusqu'à présent, an toujou ka travail. An pa pè travail, et an di Bon Dieu... »  
 I : « Pour quelle raison tu es devenu jardinier ? »  
 J : « Pasque an aimé-le, depuis an vin isi an té ka fè maçon et puis après an vin acheté débroussailleuse an mwen et puis...an vwè moun ka fè sa alors an fè jardinier, an ka poté manèvre an mwen et an fè ti bitin an mwen »

Notons que le jardinier se montre très méfiant dès le début de l'interview et qu'il tente à plusieurs reprises de ne pas répondre aux questions. Il désire cacher le plus d'informations possibles, en utilisant un discours sur le Bon Dieu, sur son courage au travail... Néanmoins, il se montre fier de sa réussite et de son intégration professionnelle. Nous remarquons encore une fois que la langue créole fait partie intégrante du schéma de communication en milieu professionnel, même dans le cas de métiers différents. Un peu après, il explique dans une seconde partie de l'interview ses motivations de reconversion professionnelle :

J : « Et, lé ou rivé à l'étranger, fo ou ni diplôme. Si ou pa ni diplôme depuis ou arrivé à l'étranger pou métier-a, ou pé pa fèye. Passe ni dé metié ou té ka fé nan pays aw : ou sé an maçon, ou sé an maçon mais si ou pa fè l'école maçon, ni dé grand grand maisons ou pé pa fèye, es ou comprend ? Passe ou pa fè l'école pou sa, d'accord ? »  
 I : « Et c'est pou sa vous fè jardinier ? »  
 J : « Et ben oui »  
 I : « Ki l'école ou fè l'école ? Ki métier ou apprend l'école ? »  
 J : « Ki l'école an fèye ? Mwen pa apprend métier l'école, mwen men apprend métier mwen mwen, dehors l'école »  
 I : « Ah, comme ça ? »  
 J : « Oui. Mais si. Depuis ou pa pè travail tout ça ou ap fè ou pé fèye. Mwen an pa pè pou fèye. »

Le jardinier interrogé met en avant ses capacités d'autoformation en autodidacte. Il explique qu'il est arrivé en Guadeloupe sans diplôme et que dans l'absolu il reconnaît que cela peut constituer un obstacle. Cependant, il fait remarquer que sa motivation à la tâche et ses capacités d'adaptation lui ont permis de surmonter cet obstacle. Il travaille aujourd'hui de manière autonome dans un métier adapté à la situation et au contexte qui est le sien.



#### 4<sup>e</sup> extrait

Dans cette partie, nous sommes à la boutique de proximité du quartier résidentiel de *la retraite* à la section *Bergnole* de la ville de Baie-Mahault en Guadeloupe. Cette boutique est tenue par un couple de migrants chinois et leur fille qui, en classe de quatrième au collège, participe à la tenue de la caisse.

#### L'interview

(L'interviewer est noté « I » et les migrants sont notés « C »)

Au début de l'enregistrement, les personnes parlent chinois entre eux, ce passage n'a pas pu être traduit.

C : « parlent chinois »

I : « Bonjour monsieur, comment ça va ? »

C : « Ca va ça va, je va changer le prix tomates »

I : « Tu vas changer le prix des tomates ? »

C : « parle chinois avec sa femme »

I : « Excuse moi, je peux te poser quelques questions ? J'enregistre, pour l'université... »

C : « Ah je connais pas ça hein... »

I : « Moi je travaille à l'université avec les étrangers, je suis professeur de français »

C : « Ah »

I : « Tu es chinois ? Ca fait combien de temps que tu es en Guadeloupe ? »

C : « Deux ans. »

I : « Et là tu es commerçant, le commerçant du quartier. Et qu'est-ce que tu faisais comme métier avant ? »

C : « Avant ? Soudure. »

I : « Soudeur ? »

C : « Avec les bateaux, avec le bateau. Tu vois à Shangaï. Pour des groooos bateaux. »

I : « A Shangaï ? C'est ta spécialité ? Et pourquoi tu as changé quand tu es venu ici ? »

C : « Trop fatigué, trop chaud. »

I : « Ya des bateaux ici ? »

C : « Ici, français... ? »

I : « Et avec les clients tu parles quelle langue ? »

C : « Chinois, non chinois avec ma femme. »

Nous constatons ici que la personne interrogée accepte de parler de sa migration en mettant l'accent sur sa reconversion professionnelle. Elle est passée de soudeur dans l'industrie nautique à commerçant de quartier. Nous constatons également la présence récurrente de la langue d'origine dans toutes les communications entre les membres de la famille qui s'occupe du magasin, et ce, en présence des clients. Toutefois, nous avons observé que la communication en français avec les clients ne pose aucun problème particulier. Le savoir communiquer semble progressivement construit par essais-erreurs avec chaque situation rencontrée dans l'interaction entre les clients et les commerçants.

Dans son récit, alors que le commerçant mentionne les *bateaux de Shangaï* qui sont des « *GROOOS bateaux* », il fait référence à ses représentations de l'économie florissante de son pays d'origine. Il l'a d'ailleurs énoncé avec une certaine fierté. A ce moment, l'interviewer évoque la France et la possibilité de continuer à travailler dans le domaine des bateaux, surtout qu'en Guadeloupe l'activité navale est florissante (c'est ici un sous-entendu). Ainsi se constitue un curieux chassé-croisé : si le *bateau* renvoie à la vie précédente à Shangaï, la référence à la poursuite de l'activité professionnelle en Guadeloupe n'est pas comprise par le migrant qui préfère faire état des difficultés rencontrées sur place : « chaleur, fatigue ». Ce va-et-vient linguistique atteste de la vivacité transculturelle de l'interaction.

Dans une autre session d'interview, nous sommes retournés au magasin pour avoir quelques précisions, cette fois avec la mère de famille et la fille. La fille est à la caisse.

I : « Alors tu parles chinois avec ta fille ? C'est ta fille ? »

C : « Oui, je parle chinois »

I : « Mais elle parle français sinon ? Et elle a appris le chinois ici avec toi ? »

C : « Oui, oui c'est ça. »

Nous pouvons constater que malgré le fait que sa fille soit scolarisée dans le système éducatif français et francophone, sa mère a tenu à lui apprendre sa langue d'origine qu'elle utilise quotidiennement. Cette jeune fille est donc complètement bilingue, en dehors du pays d'origine de ses parents, et détentrice d'une tradition orale et linguistique.

### 5<sup>e</sup> extrait

Dans cet extrait, nous sommes retournés au garage de Maximo où avait eue lieu la première interview. Nous y avons trouvé un collaborateur également garagiste qui travaille avec Maximo. Une belle surprise nous attendait.

### L'interview

(L'interviewer est toujours noté « I », le collaborateur est noté « A », pour *artiste*)

I : « Alors explique-nous un peu ton parcours de vie, comment tu es arrivé sur la Guadeloupe ? »

A : « Bon, heu, pour le moment, il faut que nous allons prenez rendez-vous, nous allons comment, moi la samedi je travaille pas, alors je vais me préparer pour qu'on fasse, je sais pas heu si il y a deux trois questions à me poser...si ya quelque chose on (il bégaye un peu) on va élargir le sujet, et c'est encore mieux. Là je travaille, j'ai d'autres choses à faire. »

I : « Tu travailles dans quoi ? »

A : « Bon eh ben, moi je fais la peinture. C'est moi qui fais la peinture, qui fait la tôlerie, Et quand j'ai quelque chose à faire alors j'essaye de donner un, un maximum. »

I : « Oui, mais ton vrai métier quand tu étais...tu viens d'Haïti ? »

A : « Oui, je viens d'Haïti mais j'ai été formé à Saint-Domingue. Mon vrai métier c'est plasticien. »

I : « A l'école des Beaux-arts tu m'as dit. Pendant combien de temps ? »

A : « J'ai étudié quatre ans là-bas. Même ici en Guadeloupe j'ai étudié aussi à à à ( bégaye) à centre de formation. »

I : « Lequel ? »

A : « A Bergevin, le centre métiers des arts. Pendant huit mois j'ai étudié à faire des dessins, à faire tout ce qu'il faut parce que moi j'aime ça. Maintenant, je sais que j'ai une certaine capacité dans mon métier mais c'est quelque chose que j'essaye de faire chez moi, parce que la plupart du temps ce que je fais... Chez moi. Je ne vends même pas. »

I : « Tu vends pas les tableaux ? »

A : « Non non »

I : « Tu n'as pas fais des expositions ou quelque chose comme ça ? »

A : « C'est ce que j'essaye de faire. »

I : « Tu ne connais pas les galeries ? »

A : « Ca m'intéresse pas, pour le moment. Parce que il faut se préparer. C'est pas comme ça du jour au lendemain on va faire une expo. Il y a plein de choses à faire. »

I : « Oui, et pourquoi tu as changé de métier ici en arrivant en Guadeloupe ? »

A : « Les gens s'intéressent peu. »

I : « Pourquoi, »

A : « Parce que ya quelques personnes, deux ou trois personnes qui viennent chez moi. Voir les tableaux que je fais. Ils m'ont dit...Ils m'ont posé des questions. Ils m'ont dit bon Fontus (c'est son nom), tu as des

capacités, tu sais faire le dessin et la peinture, Et après on parle on parle et ils m'ont dit : « tu sais Fontus, moi j'aime ça mais pour le moment là, j'ai pas d'argent... » Et l'autre a dit la même chose, et l'autre a dit la même chose. Et, tu vois, quelques semaines après ils viennent me voir et ils ont dit la même chose »

I : » D'accord. Toi, tu parle quelle langue maintenant ? »

A : « Je parle français »

(A ce moment là, un autre voisin du garage vient nous voir, il connaît les deux personnes, il est noté « D »)

D : » How are you my friend? «

I : » Ahhh, depuis le temps... I was talking with the man, et toi, Fontus, tu parle anglais, espagnol, tout ça... ? »

A : » Je parle un peu d'espagnol aussi. Les gens qui viennent ici si ils parlent espagnol, je parle espagnol avec eux. »

I : » Est-ce que ça t'aide ? Comment tu fais dans ton travail ici en Guadeloupe est-ce que c'est plus facile pour toi, quand tu parles plusieurs langues ? »

A : » Bonnnn, ça dépend de la personne. Parce que il y a des personnes qui parlent que français. Il y a des personnes qui parlent l'espagnol mais qui ne peuvent pas parler le français. Et il y a des personnes qui parlent anglais et qui ne peuvent pas parler ni l'espagnol ni le français et qui parlent le créole. Bon moi j'essaye de me débrouiller quand même de faire que si la personne parle espagnol, je parle espagnol, si elle parle anglais, même si je ne sais pas, pas bien parler l'anglais, j'essaye quand même de me débrouiller, que je puisse lui répondre en anglais.»

I : « Et les voitures, ça ne te pose pas un problème technique les voitures ? Pour essayer de comprendre le problème de la personne ? »

A : » Non, il essaye de m'expliquer quand même »

I : » Comment il fait ? »

A : » Même par gestes. Pour savoir le problème de la voiture.»

I : « La communication ça passe quand même ? »

A : » Oui ça, ça passe »

I : « Est-ce que tu as suivi des cours ici pour apprendre le français, tu as fais comme Maximo à l'école ou... »

A : » Non, j'ai pas suivi aucun cours »

I : » À l'OFII, ils ne t'ont pas demandé de venir ? »

A : « Pour aller à l'école ? Pour faire quoi ? Pour apprendre le savoir-vivre ? »

I : « Non, pour le diplôme. L'OFII, la préfecture, ils ne t'ont pas appelé ? »

A : »Non, non, non pas encore »

I : « Tu as envie ou tu n'as pas envie ? »

A : « Oui, oui, j'ai envie, mais comme j'ai appris tout ça à l'école. J'ai appris le français à l'école, j'ai appris l'espagnol à l'école, j'ai appris l'anglais à l'école...Et après, c'est à moi de continuer le chemin, de m'épanouir, tout ça... »

I : « Oui. Tout seul ? Et est-ce que ton travail ça t'aide, à t'épanouir comme tu dis ? »

A : « Non, parce que parfois j'ai acheté des livres d'anglais, des livres d'espagnol aussi. Et je lis chez moi. J'essaye de faire un peu de lecture, juste pour savoir, pour comprendre, pour épanouir mes connaissances, tout ça. »

I : » Par toi-même ? »

A : « Oui, à moi-même parce que si ya quelques mots on peut regarder dans le dictionnaire et puis on essaye de comprendre un peu. Avec ça on a, on va former des phrases. Ya le sujet, le verbe, le complément et puis c'est tout ça, et accord... »

I : « Ok, on prendra des photos ensemble du garage, ok ».

Cette première partie de l'interview est déjà très riche en informations. Dans une deuxième partie, cette personne va nous inviter à son domicile pour montrer ses peintures et parler de ses véritables motivations et ambitions. Pour des raisons de concision, nous n'avons pas retranscrit le dialogue qui a eu lieu à cette

occasion. Néanmoins, nous publions une image de ses réalisations, avec son autorisation, afin de montrer à quel point il se montre fier de son travail d'artiste. Cette vocation est en fait la véritable motivation de ce migrant, pour qui le travail au garage n'est qu'un moyen de survivre et d'assurer son quotidien et celui de ses enfants.



#### 6<sup>e</sup> extrait

Dans ce passage nous sommes allés interroger Nilcia, une coiffeuse originaire de la République Dominicaine. Elle possède et dirige son propre salon de coiffure dans le quartier de Bergevin, à Pointe-à-Pitre. Elle a auparavant participé à la formation FLI diligentée par l'OFII mais également à la formation optionnelle « Parle-moi de toi, des contes créoles aux fables de La Fontaine » réalisée en 2016 à l'attention des migrants allophones. Elle s'est montrée particulièrement volontaire et motivée pendant ces formations.

#### L'interview

(L'interviewer est noté « I », la coiffeuse est notée « N »)

I : « Bonjour. Je suis avec Nilcia, c'est ça ? »

N : « Eh eh, miré, cailla te es una entrevista... » (Traduction : attention, taisez-vous c'est une interview... Elle s'adresse à ses collègues pour leur demander du silence)

I : « C'est pour l'université, pour un colloque que je vais faire à Caen, en Normandie, sur la migration, et l'espace des migrants et l'intégration. »

N : « Oui, oui. Avec plaisir »

I : « Alors comme on se connaît... Toi, ça fait combien de temps que tu es en Guadeloupe ? »

N : « Je suis à la Guadeloupe depuis sa dix-huit ans »

I : « Et tu es arrivée comment ici en Guadeloupe ? »

N : « Je suis arrivée à la Guadeloupe parce que chaque fois je venais de vacances, je fais des stages, aussi de *intercambio linguistico*. J'ai été à Convenance, à Providence. A l'époque ça venait de se inaugurer, de commencer. Et je suis là, j'étais là avec un *grupo* de professeurs de Saint-Domingue. »

I : « Ah. »

N : « Oui, venir de un *intercambio linguistico*. Et je suis tombée sur le charme del pais. Et une fois j'étais à l'hôtel la Créole Beach, et c'est là que j'ai connu le papa de mon fils. On a fait connaissance, et le courant est passé entre lui et moi, alors chaque fois il me dit « Nilcia viens à la Guadeloupe... » il m'envoyait des lettres, des *messages*, des *amandas* de fleurs, Oui, une histoire d'amour. C'est pour ça que je suis restée à la Guadeloupe. »

I : « Ah d'accord. Et alors comment tu t'es intégrée ici ? »

N : « J'ai pris la décision de rester ici avec mon copain. J'ai dit bon, comme j'ai pris la décision, il me faut à moi bien maîtriser le français. Parler y lire correctement. Parce que je va faire démarches et des papiers, et tout ça. Alors je me dis non il faut que je maîtriser bien, pour moi, pour mon fils aussi. Pour l'avenir de mon enfant. »

I : « Et maintenant il a quel âge ? »

N : « Maintenant, mon enfant il a quinze ans »

I : « Et tu es toujours avec le monsieur ? »

N : « Non non non, je suis plus avec le papa de mon fils, Mais je me pait bien à la Guadeloupe et je me suis bien intégrée, parce que une fois que tu es dans un pays que c'est pas ton pays, il faut aimer el pays, il faut aimer les gens, il faut aimer la culture del pays, il faut te adapter, parce que c'est pas ton pays. Parce que si tou no te adaptpe pas et si tou ne te mélange pas avec les gens del pays, ça sera grave pour les migrants. I faut se intégrer, et respeté la loi, parce que chaque pays a sa loi. Même si ça ne te plait pas, il faut respeté. »

I : « Hum, eh ben...Et professionnellement alors ? »

N : « Ah professionnellement moi ça va, je suis coiffeuse, mais moi aussi je fais capitonnage, je fais beaucoup de choses. Je fais bijoux et tout ça... Mais professionnellement tout le temps je participe à des estages, je fais des stages, des formations dans el coiffure...Je suis vraiment intégrée dans el pays. »

I : « Et c'est TON salon ici ? »

N : « Oui, c'est mon salon de coiffure. »

I : « C'est toi la responsable, la chef ? »

N : « Ouiii, c'est moi la responsable »

I : « Alors tu es à ton compte, tu es autonome. Et est-ce que tu faisais le même métier là-bas à Saint-Domingue ? »

N : « Oui à Saint-Domingue je faisais la même métier. Oui, oui, c'est un métier que vraiment je adore. »

I : « Et tu as quel âge si c'est pas indiscret ? »

N : « Moi j'ai cinquante-quatre ans. Ah oui voilà. Toute ma vie je suis coiffeuse. Voilà. »

I : « Et donc tu es avec des collègues ici qui sont de mêmes origines ? »

N : « Oui voilà, oui. Je travaille avec Vladimir, je travaille avec d'autres personnes aussi. Vladimir il a trois ans à la Guadeloupe. Avant, Vladimir faisait les ongles. Prothésiste de ongles, il faisait ça à Saint-Domingue aussi. »

I : « C'est bien. Et quelle langue tu parles ? »

N : « Moi je parle espagnol, je parle français, et moi je me débrouille un petit peu en créole. »

I : « D'accord, et tu parles souvent en créole avec les clients... ? »

N : « Eh oui, avec les mamies surtout. Et les papis »

I : « Et l'espagnol, tu le parles avec qui ? »

N : « Je n'aime pas trop parler espagnol, parce que moins qu'on parle espagnol, mieux qu'on va parler français. Avec mes clientes je parle français. Et avec mes collègues je leur dis des fois « il faut que on parle moins espagnol » mais c'est impossible. Ils sont habitués »

I : « Ils sont habitués. Je te laisse, merci Nilcia ».

Dans ce passage nous voyons que Nilcia considère qu'elle s'est bien intégrée à la Guadeloupe. Elle met en avant ses compétences professionnelles et son engagement citoyen. Elle insiste aussi sur l'importance de la langue, notamment sur l'utilisation privilégiée du français. Pour autant, elle reconnaît devoir parfois utiliser le créole avec les personnes d'un certain âge. Dans la suite de cette interview, Nilcia nous a fait part de ses projets et surtout de l'importance accordée à la réussite de son fils. Elle donne aussi son avis sur le fonctionnement du système scolaire et sur les priorités qui ont guidé son choix d'inscrire son fils à Saint-Domingue dans le lycée français privé.

### *L'interview (suite)*

I : « Donc Nilcia tu me dis que ton fils est à Saint-Domingue et que toi tu veux la nationalité française. Explique-moi pourquoi ? »

N : « Oui voilà, je veux la nationalité parce que le fait que je pense pour quitter la Guadeloupe pour mon enfant je pense qu'on va déménager, soit que je déménage à Saint-Domingue ou soit que je vais partir à la Métropole. *Cuando* mon fils ira à l'université »

I : « Et pourquoi ton fils il est où là maintenant ? »

N : « Mon fils est à Saint-Domingue, parce que je préfère l'éducation de mon pays pour lui. »

I : « Pourquoi ? »

N : « Parce que, dans mon pays il y a plus corruption que la Guadeloupe, ça n'a rien à voir, il y a plein de corruption... Mais, y'en a un système qu'à l'école les enfants se tiennent bien bien bien. Il faut vraiment respecter. »

I : « Ah. Il y a plus de discipline »

N : « Plus de discipline. Parce que l'enfant, s'il ne se tient pas bien, il est vraiment renvoyé. »

I : « Et tu dis qu'il est à l'école française à Saint-Domingue ? »

N : « Oui, à l'école française à Saint-Domingue, ça coûte une fortune. Ça coûte 450 euros tous les mois. »

I : « Tout ça ? »

N : « Tout ça, oui. Mais, les écoles françaises hors de la Francia c'est je sais pas pourquoi mais ça fonctionne mieux que si c'est à la Métropole. C'est super bien, rien du tout à dire. Et ce sont des gens de la Métropole les professeurs, el directeur... C'est vraiment, c'est incroyable, l'éducation ça a rien du tout à voir de l'école française à la Guadeloupe. »

I : « D'accord. C'est pas pareil. C'est quoi, c'est l'Alliance Française ? »

N : « Non, l'Alliance Française elle te apprend à parler français. Lycée français c'est là que les enfants commencent depuis la maternelle jusqu'à son bac. A Saint-Domingue maintenant y'en a deux lycées français. Y'en a un à la capitale, la ville de Saint-Domingue ; y'en a aussi à La Terrenas, parce qu'à La Terrenas y'en a beaucoup beaucoup de français qui habitent, oui, oui. C'est dans el sud ouest de Saint-Domingue, y'en a l'école française à Saint-Domingue on dirait c'est une école pour les gens qui sont vraiment en *una position económica*, eh, parce que c'est pas donné »

I : « C'est pour les gens favorisés ? »

N : « Les gens favorisés, y'en a les enfants del ministre, les enfants del président, et les gens que vraiment c'est les moyens... Moi je fais vraiment un sacrifice parce que c'est l'éducation de mon enfant. »

I : « Bien, j'ai compris, je te remercie Nilcia »

Dans cette partie Nilcia s'est confiée sur sa priorité qui réside dans le fait de donner à son fils la meilleure éducation possible, quitte à se sacrifier financièrement. Elle adhère au système élitiste de son pays d'origine et adapte son projet de vie en fonction de la réussite de son fils. Dans un moment qui a suivi l'interview, elle a montré des photographies de ce dernier et de ses camarades. Puis elle a pris en exemple un de ses neveux qui est récemment devenu médecin à Saint-Domingue. Elle précise que son fils veut également faire des études de médecine.

### 7<sup>e</sup> extrait

Dans ce dernier passage, nous sommes allés sur le marché de la ville de Pointe-à-Pitre à la rencontre d'une vendeuse de légumes. Son étalage se trouve sur la zone maritime, tout près de l'endroit où se vend le poisson, en face de la Place de la Victoire et de la Sous-préfecture. C'est un lieu très fréquenté par les touristes et par les guadeloupéens.

L'interview

(L'interviewer est noté « I », la commerçante est notée « B »)

I : « Rappelle-moi ton nom s'il te plait

B : « Bertha »

I : « On est sur le marché de La Darse. Ce sont des beaux légumes que je vois là. Je n'ai pas de monnaie, tu prends la carte bleue ? »

B : « Non, non »

I : « Je vais revenir avec de la monnaie... Depuis combien de temps vous êtes en Guadeloupe ? »

B : « Depuis en 99 »

? Comment ça tu es partie et arrivée à la nage, c'est vrai, comment ça ? »

B : « A la nage, dans un bateau »

I : « Tu as fini à la nage ? » I : « 99, dix-huit ans ? Et comment tu es arrivée en Guadeloupe ? »

B : « Bon, à la nage, *an sav'nager*. Par Gosier, je entré à Clavaire »

I : « Par Gosier

B : « Non, (rires) »

I : « Tu es arrivée en bateau, en clandestin... ? »

B : « En clandestin »

I : « Et tu as régularisé ta situation après, et maintenant tu as fais la formation de français, avec moi, tu te rappelle ? »

B : « Et ben oui »

I : « Ca c'est bien passé ? »

B : « Oui »

I : « Et ton métier là, qu'est-ce que c'est ton métier, aujourd'hui, professionnellement ? »

B : « Eh ben c'est installer les, les choses, c'est vendre avec les clients »

I : « Et c'est qui les clients ? »

B : « eh, comme toi »

I : « Comme moi ? Est-ce qu'il n'y a pas des touristes aussi ? »

B : « Il n'y a pas de touristes. Parfois comme ça. Les touristes c'est la fin du mois. »

I : « La fin du mois, et quelle langue tu parles avec eux ? »

B : « Ahhh, le haïtienne, *an palé kréyol* (rires) »

I : « *Ou pa a palé fwansé osi* ? Tu parles français ? »

B : « (rires) *Un ti peu, tou piti* »

I : « Tou piti... Mais ave les clients quelle langue tu parles ? »

B : « Ah de tout, parle tout. Lè sé blancs, je parle français, lè sé haïtiennes, je parle eh créole »

I : « D'accord, et quel métier tu faisais avant en Haïti ? »

B : « An fè tout net. An fait boissons, an vend manger frit, an vend viande bœuf... légumes, vendeuse tout choses net. »

I : « Et quand tu es venue ici qu'est-ce que tu as fait en premier métier ? »

B : « Linge »

I : « Racontes, racontes... »

B : « Ouais, je vends le linge sur le trottoir. Epoque en 2002, 2001, 2003. Après ça aille déclarer la mairie, je vendeuse sur le marché. »

I : « Bon ben merci pour les renseignements Bertha, *powté-ou bien*, à la prochaine »

Nous constatons dans ce passage que les échanges sont plus courts et succincts que lors des précédentes interviews. Bertha a plus de mal à argumenter et à donner des exemples construits grammaticalement. Elle mélange beaucoup le français et le créole et a besoin d'être constamment relancée pour que la conversation soit interactive. Elle se considère apparemment comme intégrée professionnellement même si elle ne cache pas son insécurité linguistique et le fait qu'elle ne maîtrise pas la langue française. Ceci laisse à penser que le sentiment d'intégration et celui de la maîtrise de la langue du pays d'accueil ne vont pas forcément de pair et interroge sur les prescriptions officielles et les objectifs du programme de français langue d'intégration préconisé en amont. En effet, « aucune étude ne montre de lien clair entre langue et intégration » (Leconte, 2016, p.27).

On observe ici un usage alterné et dynamique de deux ou plusieurs codes linguistiques (Anciaux, 2016). Les passages d'alternance de langue entre le créole et le français sont repris par l'interviewer. La commerçante adhère et suit la direction proposée. L'interviewer associe le recours à une langue de transition (le créole) tout en s'assurant de les sentiments de Bertha (elle répète parfois l'énoncé auto-initié du formateur, et lui reprend la fin de ses phrases). En s'appuyant sur l'interaction progressivement construite il assure la transition entre le référent culturel (l'activité professionnelle et la régularisation administrative) et les valeurs (républicaines) qu'il cherche à faire partager à la personne interrogée. Le créole sert ici de passerelle en favorisant le recours à une prise de conscience par la commerçante de son usage en situation. « « L'autre langue » (le français) n'est plus simplement un objet structurel d'apprentissage mais un moyen d'expression pragmatique en situation, alors que le créole reste culturel et identitaire.

Nous observerons ici plus clairement le jeu de passages et de médiation entre les langues. L'apprentissage n'est pas dissociable de son lieu d'exécution. Les apprenants en situation de migration recourent nécessairement à leurs langues premières. On observe ainsi un certain nombre de phénomènes relatifs au *multilanguaging* (Pennycook, 2010) ou encore au *translanguaging* (García, 2008). En effet, l'interviewer s'efforce sans arrêt d'encourager le passage d'une conception de la langue comme structure à une conception de la langue comme pratique. Soucieux de construire l'ensemble de l'interaction sur le récit de soi et les leviers motivationnels qui lui sont liés, le formateur encourage les pratiques translinguistiques et le recours fréquent aux éléments liés au contexte. Ce 7<sup>e</sup> extrait donne ainsi à voir une véritable polyphonie dans les échanges au cours de laquelle se construit un récit désormais intelligible.

## **Discussion**

### **Aider à dire sa subjectivité**

Il semble tout d'abord ressortir des interviews réalisées des invariants et des différences selon les personnes interrogées. Leurs situations sont effectivement différentes professionnellement mais ce qui interroge ce sont les motivations qu'ils mettent en avant pour justifier leur intégration. Pour certains c'est leur propre survie qui est en jeu (les syriens notamment), et pour d'autre l'avenir de leurs enfants et de leur famille (la coiffeuse en particulier), ou encore une ambition artistique (pour l'assistant garagiste). Nous pouvons y voir différents aspects explicités dans la théorie de la réalisation de soi (Maslow, 2008). Si tous se considèrent comme bien intégrés socialement et professionnellement, certains d'entre eux ont dû passer par une reconversion. C'est le cas du commerçant chinois et des ressortissants syriens. Les autres ont conservé leur métier d'origine. La commerçante sur le marché, la coiffeuse, le jardinier. La plupart mettent en avant les difficultés liées à leur absence de diplôme. Le point commun à tous est sans conteste leur utilisation quotidienne et récurrente de la langue créole. Ceci nous interroge sur l'importance du contexte. Quoi qu'il en soit, un tel exercice d'investigation passe forcément par un appel à formuler sa subjectivité à travers le récit de son histoire de vie. Nous rejoignons ici l'approche préconisée par les recherches sur le récit autobiographique de Muriel Molinié du DILTEC de la Sorbonne Nouvelle Paris



3qui cherchent à transformer en force et en atout le récit des parcours de vie des migrants et analyse leurs représentations (Molinié, 2014).

### **Une catégorisation administrative inadéquate**

La seconde remarque que l'on peut faire est liée à une inadéquation flagrante entre le système de catégorisation administrative mis en place par les autorités avec les situations déclarées des migrants interrogés. En effet, la plupart d'entre eux disent être restés dans la clandestinité en moyenne plus de dix années avant d'intégrer le programme de formation qui validera leur régularisation. Ce programme est scindé en deux étapes : l'une linguistique et l'autre, plus courte, axée uniquement sur une explication des valeurs de la République et du fonctionnement des institutions. Ces formations sont assurées dans deux organismes de formation distincts, qui néanmoins se concertent lors de réunions de pilotage, sous l'égide de l'OFII. Le problème est que ces bénéficiaires sont considérés comme primo-arrivants alors qu'en fait ils sont présents sur le territoire depuis plus de cinq années, période considérée comme la limite administrative leur donnant droit et devoir d'être formés (circulaire Valls, mars 2015). Ils se retrouvent en formation avec de véritables primo-arrivants, ce qui peut créer une dissonance dans leur parcours de formation respectifs, et dans la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée difficile à didactiser. Le critère de la durée du séjour est ainsi faussé par la réalité et le manque de visibilité du à une forte présence de la clandestinité durable et (mal ?) contrôlée en Guadeloupe. Paradoxalement, cette tolérance, ou négligence (au choix) semble profiter à l'intégration professionnelle des migrants en leur laissant le temps de s'adapter à leur nouvelle vie, souvent de façon informelle. Ceci semble rendu possible par la forte prédominance de l'usage de la langue créole à tous les niveaux de communication dans la société guadeloupéenne.

### **Un espace de rencontre entre deux sphères complémentaires**

Effectivement, la langue créole semble jouer le rôle de lien social et professionnel entre les deux sphères de fonctionnement privilégiées par les migrants que nous avons pu repérer. En outre, elle permet d'assurer l'efficacité d'une zone de contact entre ces deux hémisphères. Nous identifions d'abord la sphère intime relative à la préservation du tissu familial et à ses traditions. Comme le montre l'extrait des commerçants chinois qui continue à parler leur langue première pendant leur activité professionnelle, sans se soucier des réactions ou de la présence des clients dans leur boutique. C'est aussi le cas des syriens quand ils communiquent entre eux, et des haïtiennes sur le marché. Les cas de la coiffeuse et du jardinier sont un peu différents en ce sens qu'ils tentent de privilégier une communication en français le plus souvent possible, afin d'être reconnus par la population, et sûrement de ne pas être dénigrés. S'ajoute un deuxième espace de communication, plus professionnel. Là, les migrants s'évertuent à parler français avec la clientèle et dans les services administratifs.

Nous retrouvons le schéma habituel du phénomène de diglossie hiérarchisée décrit par les linguistes et créolistes (Fergusson, 1959), mais plus précisément encore le phénomène des interlectes caribéens décrit un peu plus tard (Prudent, 1981).

Il se trouve que le point de jonction entre ces deux espaces, ou sphères de communication est matérialisé par l'usage du créole dans tous les cas de figure rencontrés. Ce qui tendrait à démontrer que la véritable langue d'intégration en Guadeloupe est d'abord le créole, et ensuite le français, avec une forte conservation de la langue d'origine dans certaines circonstances. Ceci vient à montrer l'importance de la prise en compte de la diversité des migrants dans l'optique d'une volonté de favoriser leur intégration sociale, professionnelle et citoyenne. D'où l'importance de considérer la prise en compte de leur « déjà-là » langagier, culturel et idiosyncrasique dans tout programme d'enseignement, aussi assimilationniste soit-il.

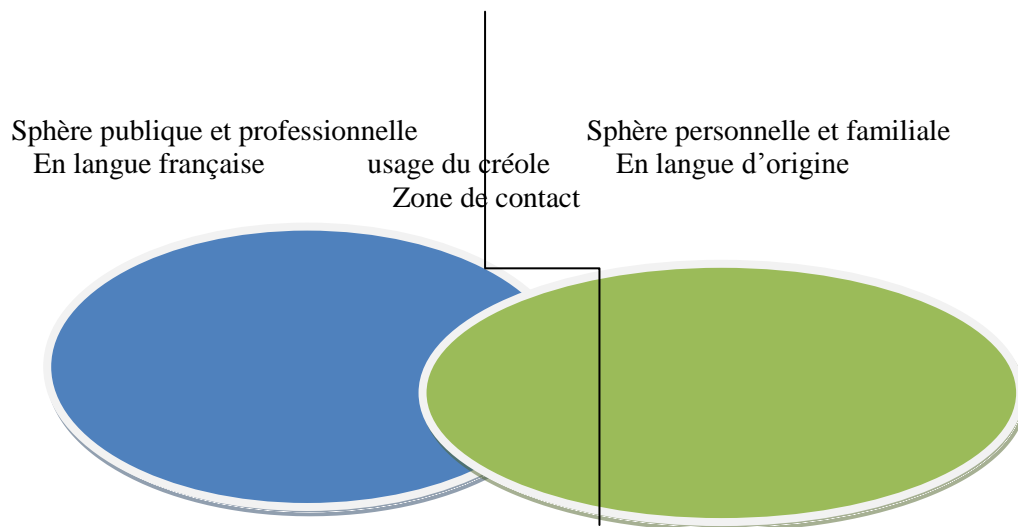


Figure n°1 : les sphères de l'intégration quotidienne

### De la nécessité d'une ingénierie de formation interculturelle

Nous avons vu que les migrants interrogés jouent la carte de l'adaptation : « si la personne parle espagnol, je lui parle espagnol... Avec les blancs, je parle français, (notons qu'ici la langue est associée à la couleur de peau), j'essaie de me faire comprendre en anglais... ». Dans quelle mesure une formation adaptée à une réelle intégration sociale et professionnelle pourrait-elle favoriser cette compétence à l'adaptation situationnelle ? Il s'agit là, et au-delà de la formation au français, de préparer les migrants à développer et à utiliser leurs compétences plurilingues, parce que ce sont elles qui leur permettent de communiquer en situation professionnelle.

En effet, la place prédominante du créole dans les communications en société au quotidien en Guadeloupe rend en partie inopérant un apprentissage traditionnel par immersion comme cela peut être le cas en France hexagonale où « les adultes migrants vivent et évoluent au quotidien dans un environnement social public homoglotte (francophone, de France) et ainsi découvrent et s'approprient le français au fil d'expériences vécues » (Bruley, Laurens & De Ferrari, 2016).

Le principe de l'immersion qui consiste à faire société ensemble ne peut se comprendre dans le contexte caribéen qu'en y incluant les répertoires sociolangagiers « déjà-là » des migrants. Ce n'est pas construire des identités fermées que de vouloir tendre vers une hybridation culturelle. Il s'agit plutôt de ne pas ignorer l'ipsité des arrivants, afin de leur offrir l'opportunité de se sentir pleinement acceptés, et donc intégrés. L'approche sociobiographique par le récit de son histoire de vie œuvre dans ce sens en didactique des langues située dans le contexte caribéen (Beaubrun, 2016, b).

### Une adaptation des prescrits au niveau local amorcée

Les récentes formations en ligne sous forme de classe à distance proposées aux formateurs FLI par le CIEP portaient sur le thème de la différenciation.

D'autre part, le comité de pilotage du contrat d'intégration républicaine qui s'est tenu fin octobre de cette année prévoit au niveau local un certain nombre de mesures visant à renforcer une réponse contextualisée aux problématiques identifiées au sein du dispositif FLI. Ainsi, des groupes d'apprenants seront homogénéisés en fonction de leurs origines, et plus seulement de leur niveau de langue. Ceci permettra de faire intervenir un traducteur français/créole lors des sessions de formation civique. D'autre part, certaines associations partenaires prendront le relais en fin de formation pour les migrants volontaires afin d'assurer une continuité du parcours d'apprentissage. Nous retrouvons dans une certaine mesure la dynamique des ateliers sociolinguistiques (désormais ASL) mis en place suite au comité interministériel du 24 avril 2006 dans le réseau francilien collaboratif et associatif de type RADYA. L'objectif est de favoriser à terme l'insertion professionnelle des migrants et leur autonomie sur le territoire. Cette mise en synergie semble

être un premier pas en avant vers la reconnaissance des spécificités du territoire de la Guadeloupe. Les différents intervenants sont appelés à mutualiser leurs savoir-faire et leurs expériences du terrain. Une homogénéisation des pratiques est en cours, même si dans les faits, la cohérence de ce dispositif est encore en pleine co-construction.

### **Des avancées significatives en termes de contextualisation constatées**

Les formateurs du centre habilité FLI en Guadeloupe ont commencé à construire et à utiliser des outils didactiques contextualisés et à favoriser une intégration culturelle localisée à travers des visites de musées et des sorties culturelles. D'abord concernant les écrits auxquels sont confrontés les migrants, un fascicule récapitulatif des institutions œuvrant sur le territoire social a été construit en séance de travail FLI. Cette maquette a permis une contextualisation située des apprentissages car « les écrits auxquels les personnes sont exposées dans leur espace de vie doivent être abordés dans leur dimension fonctionnelle et significative » (Beacco *et al*, 2006).

Ensuite, une ouverture sur un accès à la culture a été initiée sur le modèle de la démarche de projet afin de considérer l'apprenant comme un « acteur social » qui agit en contexte réel. Cette approche actionnelle répond au fait que « les objectifs langagiers se déclinent en situation et mobilisent des compétences cognitives, socioculturelles et affectives (...) dans des environnements situés, ceux de l'immersion dans laquelle « baignent » les apprenants » (Bruley *et al*, 2016, p.120). La dimension affective avait déjà été abordée dans des travaux portant sur l'insécurité linguistique héritée du système scolaire haïtien (Beaubrun, 2016, a). Dans notre enquête, nous retrouvons des traces de cette insécurité linguistique à travers des éléments du discours des migrants interrogés. Dans le dernier extrait par exemple, l'interaction avec la vendeuse est limitée par cette insécurité. Elle essaye d'ailleurs de cacher sa gêne par des rires :

I : « *Ou pa a palé fwansé osi ? Tu parles français ?* »

B : « (rires) *Un ti peu, tou piti* »

Dans le troisième extrait avec le jardinier, cette insécurité est aussi présente, et il la cache par une attitude de défiance :

I : « Et tu parle quelle langue au travail ? tu parle français ? »

J : « Humm, an pa trop fort lan fwansé », plus loin : « Depuis ou pa pè travail tout ça ou ap fè ou pé feye ». Il explique que malgré sa difficulté de langage, c'est son courage et sa volonté qui priment.

Parfois cette insécurité est contrebalancée par une volonté farouche de trouver des stratégies pour la surmonter, comme le montre l'exemple de l'assistant mécanicien :

A : « Non, parce que parfois j'ai acheté des livres d'anglais, des livres d'espagnol aussi. Et je lis chez moi. J'essaye de faire un peu de lecture, juste pour savoir, pour comprendre, pour épanouir mes connaissances, tout ça. »

I : « Par toi-même ? »

A : « Oui, à moi-même »

Quoi qu'il en soit, ce sentiment de vulnérabilité assez confus peut être renforcé dans certains cas par une attitude de rejet de la part de la population, qui identifie la valeur d'un individu en rapport avec sa maîtrise du français, héritage d'un passé colonial encore implicitement présent. Cette glottophobie (Blanchet, 2016) ne devrait surtout pas être relayée par les institutions sous prétexte de volonté d'intégration-assimilation des individus.

### **Des apprentissages informels à formaliser et à didactiser**

Il apparaît qu'un certain nombre d'apprentissages langagiers se fait selon un processus informel au cours des interactions en situation professionnelle chez les migrants de notre enquête. Des stratégies de compréhension peuvent passer par le non-verbal : (extrait n°5)

I : « Et les voitures, ça ne te pose pas un problème technique les voitures ? Pour essayer de comprendre le problème de la personne ? »

A : « Non, il essaye de m'expliquer quand même »

I : « Comment il fait ? »

A : « Même par gestes. Pour savoir le problème de la voiture. »

I : « La communication ça passe quand même ? »

A : « Oui ça, ça passe »

D'autres stratégies peuvent mettre en œuvre une volonté d'adaptation bi-plurilingue et bi (pluri) culturelle : (extrait n°2)

I : « Et tu parle anglais un peu ? »

S 3 et S 1 : « Yes, *little*, avec dominicains, avec les touristes... »

Dans tous les cas, ces leviers d'apprentissage informels peuvent être réinvestis dans une didactique appropriée qui procède par une logique d'acquisition de compétences partielles (De Ferrari *et al*, 2016), au lieu seulement de suivre une logique de niveau calquée sur le seul cadre européen commun de références pour les langues (désormais CECRL). D'ailleurs, les particularités sociolinguistiques du parler guadeloupéen pourraient être prises en compte dans un addendum à ce cadre, sous forme ajoutée de cadre caribéen de références pour les langues.

### **Un espace de migration et de mobilité à redéfinir**

Quoi qu'il en soit, l'intégration des migrants et leurs espaces de mobilité à l'intérieur du territoire guadeloupéen et de la République française passe également par une reconnaissance de leur statut et de leurs compétences par la population locale, et de fait, par une redéfinition de leur rôle dans la société. Nonobstant le fait qu'il faille que les formateurs adoptent un regard égalitaire vis-à-vis des migrants apprenants (Bruley *et al*, 2016, p. 119), il paraît judicieux de souligner que l'intégration des migrants ne peut se faire au sein d'une société qui les accueille avec un sentiment de méfiance, voire de rejet, bien qu'étant satisfait de leur présence à moindre coût sur le marché du travail non-déclaré. Des témoignages de cette ambivalence se retrouvent à la fois dans l'expression artistique à travers des chansons populaires (voir le répertoire du chanteur Admiral T. qui prend la défense des haïtiens) que dans le discours de personnalités politiques qui font le constat de cette problématique : la montée de l'extrême droite lors des dernières élections législatives en Guadeloupe reflète un sentiment sécuritaire et protectionniste de la population, selon l'analyse d'une des candidates interrogée en septembre 2017 ( voir actes du colloque de Toulouse, 50 ans de recherches en Sciences de l'Education, Beaubrun, à paraître). Ainsi, la Guadeloupe aurait suivi la tendance générale à la méfiance à l'égard des étrangers. Cette tendance a été amorcée depuis le début des années 1980 en raison de l'augmentation du taux de chômage et de l'augmentation des difficultés économique « et de façon corollaire, les problématiques liées à l'intégration, qui se posaient naguère en sourdine, sont désormais soulevées au grand jour » (Kébé, 2016).

Les statistiques actuelles indiquent que « En Guadeloupe, le taux de chômage s'élève en moyenne annuelle à 23,7 %. Non seulement ce taux est largement plus élevé que celui observé en France métropolitaine (9,9 %), mais il place la Guadeloupe au-dessus de la Guyane (22,3 %) et surtout de la Martinique (19,4 %). » (Site du journal France Antilles, consulté le 05 novembre 2017, relayant les chiffres de 2014). Une autre source précise que « Depuis 1993, les économies des DOM ont cessé, Guyane exceptée, d'être créatrice s d'emplois nets; l'emploi précaire et le chômage ont augmenté. (...) » Et que « Les solde de migrants d'origine étrangère, plus importants (2 6000), sont concentrés à la Guadeloupe où la proportion de personnes nées à l'étranger est passée de 4% à 7,5% entre 1982 et 1990 » (Journal Populations et société, nov. 1997, n°329). Dans ce contexte, les migrants, nombreux, doivent s'insérer aux côtés des personnes d'une population déjà en difficulté économique, sociale et professionnelle. Une partie d'entre eux étant en situation administrative irrégulière pendant une longue période, ils ont souvent recours à des pratiques professionnelles informelles et non-déclarées. Nous rappelons au passage qu'une des missions de l'OFII est de lutter contre le travail illégal ([http://www.ofii.fr/qui\\_sommes-nous\\_46/nos\\_missions\\_2.html](http://www.ofii.fr/qui_sommes-nous_46/nos_missions_2.html)).

Cette pratique informelle diffère dans sa définition du travail illégal. Sont considérées comme informelles, les pratiques professionnelles indépendantes, non déclarées, et génératrices de revenus au

sens large, contrairement au travail illégal qui désigne l'emploi non déclaré de personnes par une entreprise (selon le rapport d'étude de l'ADIE, mars 2009). Cette pratique est renforcée par l'immigration clandestine. En effet, certains migrants interrogés dans notre enquête avouent être entrés en Guadeloupe de façon illégale. C'est le cas notamment de la vendeuse sur le marché :

B : « Depuis en 99 »

? Comment ça tu es partie et arrivée à la nage, c'est vrai, comment ça ? »

B : « A la nage, dans un bateau »

I : « Tu as fini à la nage ? » I : « 99, dix-huit ans ? Et comment tu es arrivée en Guadeloupe ? »

B : « Bon, à la nage, *an sav'nager*. Par Gosier, je entré à Clavaire »

I : « Par Gosier

B : « Non, (rires) »

I : « Tu es arrivée en bateau, en clandestin... ? »

B : « En clandestin »

De plus, un certain nombre de migrants cachent volontiers leur réelle situation administrative, par méfiance ou par défiance. C'est le cas du jardinier interrogé :

I : « Et, tu es en Guadeloupe depuis quand ? »

J : « Pou ki sa, moun pa ni droit mené enquête si mwen... (Pourquoi ? Personne n'a le droit de mener une enquête sur moi). Ou vwè mwen, papa bon dié sé mwen. Paske la tè sé nou. (Tel que tu me vois, je suis le fils de Dieu, la Terre est à nous tous) »

I : « An tend sa. Es ou ni papiers aw à la préfecture ? (j'ai compris ce que tu me dis, mais est-ce que tu as tes papiers en règle à la préfecture ?) »

J : « An diwou la tè pa pou nou, la tè (je te dis, la Terre ne nous appartient pas) ... Si c'est pou pè, an pa pè ayen, an pa pè ayen (si c'est une question d'avoir peur, moi je n'ai peur de rien).

A ce sujet, le journal France-Antilles du 23/12/2015 relaye une information concernant le démantèlement d'un réseau d'immigration clandestine que nous prenons en exemple. Il y est précisé à propos des individus concernés que « Au total, ce qui leur est reproché, c'est d'avoir facilité l'entrée illégale sur le territoire national de 228 Haïtiens. Les policiers ont estimé qu'entre janvier 2014 et novembre 2015, ils ont organisé pas moins de 57 débarquements avec l'aide de passeurs basés en Dominique. Un trafic qui aurait rapporté aux trois principaux mis en cause au moins 22800 euros ». Nous considérons cette information comme la face visible d'un iceberg plus important, surtout aux vues des interviews réalisées et de notre expérience du terrain en tant que formateur FLI au quotidien. Cette double posture d'enquêteur et de formateur, à manier avec précautions, nous a tout de même permis d'asseoir nos interrogations et d'orienter notre objet de recherche. Cette étude permet donc d'approcher de manière qualitative le sujet qui lie dans les espaces de migration en Guadeloupe le phénomène de l'économie souterraine et celui de l'intégration. Il semble y avoir corrélation entre les deux phénomènes, du moins lors des premières années de l'installation des migrants. Ces aspects correspondent à la réalité économique du territoire, et ne peuvent être ignorés en matière de contexte dès lors que l'on s'intéresse à la population migrante. Ainsi, « D'une part une économie formelle se règle (ou essaye de se régler) avec les lois et les normes françaises; d'autre part une économie enracinée dans les traditions concerne ceux qui n'arrivent pas à rentrer dans les circuits de l'économie formelle. On peut dire que ces deux économies sont parallèles mais de nombreux liens existent entre les deux » (Coit, 1984, CNRS, ORSTOM).

Outre leurs répertoires langagiers, leurs habitus professionnels et l'accueil qui leur est réservé par la population, c'est aussi la géographie et la sociologie de leur habitat qui participent à la définition de l'espace de vie des migrants. A cet égard, nous avons pu constater que dans la majorité des cas observés les personnes habitent soit sur leur lieu de travail (c'est le cas des commerçants chinois et du garagiste Maximo) soit à très grande proximité (c'est le cas des commerçants syriens à Pointe-à-Pitre, du jardinier du quartier de Convenance et de la coiffeuse de Bergevin). Nous avons observé également que plus la plupart des migrants habitent soit dans des lieux reculés en campagne soit dans des quartiers

communautarisés, où des ressortissants du même pays sont regroupés, comme c'est le cas dans le quartier de Vieux Bourg Abymes qui concentre la population venue de la Dominique. Ce sont souvent des quartiers pauvres avec parfois des habitations de fortune jouxtant des résidences sociales à loyers modérés. Un rapport du Sénat présenté sur le site Sénat.fr (consulté le 04 novembre 2017) précise que : « Les populations d'origine étrangère ont tendance à se regrouper dans des bidonvilles, en périphérie des villes. Si elles ne font pas concurrence aux populations légalement présentes sur le territoire, qui sont seules habilitées à se voir attribuer des logements sociaux, leur présence se traduit par une dégradation du paysage urbain, et leurs conditions de vie sont extrêmement pénibles. Ce phénomène renforce donc l'insalubrité, qui reste l'une des plus grandes préoccupations en outre-mer ». Une autre partie de la population des migrants est beaucoup mieux lotie, mais dans une très moindre proportion. Il s'agit de personnes ayant un niveau de scolarisation élevé dans leur pays d'origine et souvent mariées à des cadres de nationalité française. Ce sont souvent ces personnes qui demandent le plus rapidement à être naturalisées. Elles occupaient déjà dans leur pays d'origine un poste élevé dans la hiérarchie sociale.

Pour revenir à l'espace des habitus professionnels, nous constatons également une forte tendance à la reconversion professionnelle vers le bas de l'échelle sociale. C'est-à-dire que dans la plupart des cas observés, les migrants acceptent de changer de métier et perdent le statut précédent qu'ils avaient au profit d'un poste de simple exécutant, manoeuvre ou employé. C'est le cas d'un des commerçants syriens interrogé qui était professeur dans son pays. Quand ce n'est pas un statut c'est une qualification précise qui est sacrifiée, c'est le cas du commerçant chinois qui était soudeur spécialisé dans le domaine nautique à Shanghai.

D'une part, il résulte de ce phénomène un possible décalage sur postes de travail entre des qualifications de départ établies et des pratiques au quotidien parfois un peu aléatoires et informelles. Ainsi, la description des tâches effectuées par les migrants au cours de leur journée de travail est souvent peu précise et utilise des termes génériques et généraux. C'est le cas avec la description faite par le jardinier ou par la vendeuse de légumes du marché de Pointe-à-Pitre, comme l'atteste l'extrait suivant :

I : « Et ton métier là, qu'est-ce que c'est ton métier, aujourd'hui, professionnellement ? »

B : « Eh ben c'est installer les, les choses, c'est vendre avec les clients »

Si le professionnel est celui qui sait faire la tâche, c'est aussi celui qui sait la décrire avec des termes techniques appropriés. Dans ce cas, certains migrants exercent bien une profession mais ils n'en maîtrisent pas la description et la définition. C'est une des raisons pour laquelle nous pensons que l'accent devrait être porté sur un apprentissage du français sur objectifs spécifiques professionnels aux côtés du français langue d'intégration. D'autre part, nos constatations ne manquent pas d'interroger sur la perte de valeur ajoutée que l'on peut constater, voire déplorer en matière de compétences et des ressources humaines sur un territoire. Ce qui nous intéresse ici est de savoir si cette perte ou cette réorientation des compétences est due, totalement ou en partie, à des difficultés d'intégration à cause d'une certaine difficulté à maîtriser la langue française du pays d'accueil. Extrait n°3 :

I : « Et tu parle quelle langue au travail ? Tu parle français ? » J : « Humm, an pa trop fort lan fwansé »

Et un peu plus loin : J : « an vwè moun ka fè sa alors an fè jardinier, an ka poté manèvre an mwen et an fè ti bitin an mwen » (traduction : « Humm, je ne suis pas très fort en français. J'ai vu que les gens faisaient ça alors je me suis organisé et mis à l'action et j'ai fais mon petit truc à moi, j'ai créé mon activité »).

Effectivement, les personnes interviewées reconnaissent une maîtrise partielle de la langue. Néanmoins, elles ajoutent que ce handicap ne leur a pas porté préjudice au-delà de l'insurmontable et que leur intégration professionnelle a été rendue possible grâce à leurs facultés d'adaptation personnelles et à une certaine forme d'élasticité professionnelle. Nous notons cependant que le problème du transport reste

récurrent en raison d'un difficile accès aux épreuves du permis de conduire, soit pour des raisons administratives (qui nous ont été confiées hors interview enregistrée), soit pour des raisons de compréhension de la langue.

## **La construction de compétences plurilingues**

Le statut de la langue d'origine et de la langue française dans le pays d'origine doit être interrogé lorsque l'on tente de comprendre les usages et les pratiques langagières des migrants, ainsi que leurs motivations. Rappelons que le français est la langue d'enseignement en Haïti et qu'elle partage le statut de langue officielle aux côtés du créole depuis la constitution de 1987. En effet, « Il existe depuis longtemps dans la société haïtienne –

héritage de la colonisation française et de l'esclavage - une situation linguistique conflictuelle caractérisée par la présence d'une langue, le français, langue parlée principalement par une minorité sociale dominante à revenu élevé, face à une autre langue, le kreyòl, langue des classes populaires et paysannes à revenu très bas, bien que tous les locuteurs haïtiens, sans distinction de classe sociale, parlent couramment cette dernière langue (...) le kreyòl jouit d'une légitimité indiscutable dans la société haïtienne car c'est la langue parlée et comprise par tous les locuteurs haïtiens » (Saint-Fort, 2017). En outre, le fait qu'une grande partie de l'éducation haïtienne se fasse dans le privé et moyennant paiement prive une grande partie de la population d'études secondaires. Ainsi, « En 1894, seuls 8% des 400.000 enfants et jeunes d'Haïti étaient scolarisés. Un siècle après, en 1995, des trois millions d'enfants d'âge scolaire (5 à 14 ans), 52% d'entre eux étaient scolarisés. 48% des enfants en âge scolaire ne peuvent pas aller à l'école, et dans le milieu rural le pourcentage s'élève à 79% » (Joint, 2008). Les conséquences de cette « déscolarisation » sont un fort taux d'illettrisme à l'arrivée des migrants haïtiens en Guadeloupe, voire des difficultés récurrentes dans le schéma cognitif de l'apprendre à apprendre. La langue française se trouve dès lors reléguée au rang de langue seconde, réservée aux rapports avec les administrations, ou aux communications de prestige. Dans la pratique quotidienne des personnes d'origine haïtienne, c'est bien le créole qui domine. Nous le constatons lors des sessions de formation FLI où dès que l'interclasse s'installe, ou que les apprenants ne sont pas contraints par le formateur, ils se remettent immédiatement à parler en créole. Ceci est vrai aussi pour toutes les autres communautés d'apprenants, qu'ils soient hispanophones, arabophones, sinophones ou anglophones.

D'une manière générale, les migrants « récupèrent » dès qu'ils le peuvent la pratique de leur langue d'origine. Ceci pose le problème de savoir quelle est la place réelle de la langue française au quotidien chez ses populations. Le fait est que le fort ancrage communautariste qui préside à la vie en société de ces personnes ne les incite pas à sortir de leur groupe d'influence communautaire pour pratiquer la langue française.

En ce sens, ce sont plutôt des compétences plurilingues et pluriculturelles qu'ils sont amenés à développer, que ce soit lors de leurs activités professionnelles, ou pendant leurs interactions sociales, publiques et privées. Malgré tout, la volonté d'intégration comme projet de vie ressort des récits relevés en termes de parcours migratoire et de rapport à la langue. Bien que qualitativement renseignées, nos interviews ne suffisent pas à présenter tous les enjeux contenus dans la question du récit d'un parcours migratoire et du rapport entretenu avec la langue du pays d'accueil. Ceci « nécessite par définition un temps de recherche qui dépasse celui du protocole méthodologiquement calibré, de la rencontre ou de l'entretien » (Adami, 2011, p.48). Cependant, les témoignages recueillis laissent apparaître certaines tendances générales dans la situation migratoire des personnes en termes d'appropriation-intégration linguistique. Ainsi, il semblerait qu'une stratégie d'adaptation à la situation soit génératrice de nouvelles compétences, hybrides et opportunistes en quelque sorte. Les contacts de langues et les contacts entre les communautés en présence offrent ainsi aux migrants la possibilité de partager un espace linguistique commun. Cet espace est matérialisé par la pratique commune de la langue créole. Ce fût la première de

nos constatations dans l'analyse des interviews. Il en ressort que peut-être paradoxalement, l'intégration des migrants se fait en premier lieu par la pratique du créole. En tout cas la cohésion du groupe identitaire « migrant » est assurée par cette pratique commune. Dans un second temps, la langue française viendra, partiellement, renforcer cette cohésion, mais uniquement chez les personnes ayant les moyens d'apprendre à l'utiliser, c'est-à-dire celles qui ont été scolarisées à l'origine. Les autres migrants continueront à éviter de parler français autant qu'ils le peuvent, soit pour conserver la culture de leur pays d'origine et à cause d'un sentiment d'insécurité linguistique, soit parce qu'ils fonctionnent en vase clos au sein de leur communauté sociale et professionnelle. Si les prescrits n'évoluent pas en conscience de certaines de ces particularités inhérentes aux Antilles françaises, ils risquent de continuer à se montrer plus coercitifs qu'efficaces dans un contexte marqué par une forte proportion d'apprentissages et de pratiques professionnelles informels. Une des solutions à ce problème pourrait être de concevoir le parcours d'intégration d'après une adaptation des prescrits au contexte. Il faudrait alors concevoir une didactique qui puisse « mettre en résonance » le parcours de vie des migrants avec les objectifs d'apprentissage de la langue d'intégration. Cette didactique du plurilinguisme basée sur les biographies langagières va dans le sens des travaux de Bono (2008) en ce qui concerne l'utilisation de la langue créole en tant que L2 vers le français en tant que L3.

Puisque nous constatons que le créole est présent dans les répertoires langagiers chez quasiment tous les apprenants migrants en Guadeloupe, nous proposons de faire circuler les savoirs autour de cet axe linguistique contextuel. Ainsi « le centre de gravité de l'interaction didactique (...) gagnerait à être déplacé dans le sens d'une pédagogie intégrée autour des apports L2-L3 » (Bono, 2008, p. 94). De cette façon, le formateur peut espérer obtenir une meilleure participation des apprenants-migrants en classe de FLI car, « plus l'apprenant est acteur de son apprentissage, plus il s'investit dans les cours, et mieux ou plus vite il apprendra. La participation des apprenants en cours, dans quelque langue que ce soit, est donc déjà un élément positif » (Gonac'h, 2016).

### **Associer les objectifs du statut de l'intégration à la reconnaissance due aux individus**

Il se trouve que les objectifs sont très calibrés dans le programme du FLI. Ce calibrage normatif n'est pas forcément un handicap si l'on considère qu'il peut guider la richesse des échanges avec les migrants en donnant à considérer certains thèmes en particulier. Ce qui évolue alors, ce ne sont pas ces thématiques mais la façon de considérer l'usage du plurilinguisme à l'intérieur de celles-ci. Les thématiques du FLI se déclinent en cinq groupes : le logement, les déplacements, la famille et la santé, l'éducation et la culture, la vie professionnelle. C'est ce que l'assistant garagiste interrogé nomme « apprendre le savoir-vivre » comme l'atteste l'extrait suivant :

I : « À l'OFII, ils ne t'ont pas demandé de venir ? »

A : « Pour aller à l'école ? Pour faire quoi ? Pour apprendre le savoir-vivre ? »

I : « Non, pour le diplôme. L'OFII, la préfecture, ils ne t'ont pas appelé ? »

A : « Non, non, non pas encore »

Dans cet extrait, nous lui précisons qu'il a la possibilité de passer le diplôme du DILF, diplôme initial de langue française. Malgré tout, il semblerait qu'il ait intégré le fait que le programme FLI représente un ensemble de prescriptions formant un tout en rapport avec la façon de vivre, incluant des règles à la fois explicites et implicites.

Il nous semble que c'est vers l'enseignement de ces règles que devrait tendre un enseignement de la langue d'intégration, en se basant sur l'expérience de vie professionnelle et personnelle des migrants, afin de réaliser une didactisation de l'apprentissage en contexte qui soit efficace. Ainsi l'intégration ne se présenterait plus comme une assimilation-négation de l'ipsité des individus, mais elle contribuerait à une négociation-invitation à utiliser la langue du pays d'accueil comme une ressource complémentaire et salubre, plus que statutaire.



## Conclusion

Le migrant est un sujet-acteur Si l'on considère la personne immigrée comme un sujet de recherches et d'observations cliniques, comme c'est le cas ici, il convient alors de s'interroger sur la nature de ce sujet. Nous pensons, à la suite de Vial au sujet de l'agir professionnel (Vial, 2005), que dans cette observation le sujet n'est pas le représentant d'une forme de personnalité figée, que ce soit par des traits de caractère ou par sa situation professionnelle et sociale immédiate. Ainsi, « C'est une illusion naïve de penser que je peux répondre à la question : 'qui suis-je ?' en cochant une dizaine d'adjectifs dans une liste de traits » (Lipiansky, 2002, p8). En effet, si l'on considère ce sujet comme un tout cohérent et compact, « il n'a pas de projet, sinon de continuer à faire fonctionner la société telle qu'elle est » (Enriquez, 2003, p. 133). Or, nous avons vu que les migrants interrogés ont des projets et s'inscrivent dans une logique de progression personnelle. En l'occurrence, la personne migrante est capable de se transformer pour apprendre. Son avenir n'est pas figé. Son fonctionnement ne l'est pas plus. A ce stade de notre recherche, un certain nombre d'invariants ont été repérés. Nos hypothèses se trouvent en grande partie vérifiées, à savoir qu'en matière d'aide à l'intégration, des pistes de médiation peuvent être envisagées en s'appuyant sur l'identité et les habitus professionnels des migrants que nous avons tenté ici de caractériser.

Ainsi, les prescriptions officielles du FLI peuvent être adaptées et complétées par une démarche d'accompagnement compréhensive et une contextualisation des enseignements est à envisager. L'informel qui circule au travers des pratiques quotidiennes peut être réinvesti dans des apprentissages formels. La culture et l'identité d'origines peuvent servir de pilier à une forme d'enseignement vers une intégration inclusive qui tienne compte de la diversité des apprenants migrants en présence sur le territoire considéré. Il s'agit alors de considérer que l'autre venu d'ailleurs est parvenu à acquérir des compétences professionnelles et des habiletés langagières informelles au cours de ses premières années d'intégration, et que le rôle du formateur et de l'accompagnateur institutionnel réside dans un travail de réorientation de ces compétences vers un enrichissement de connaissances, de savoirs et de savoirs-faire. La société considérée s'en trouve d'autant plus renforcée dans sa cohésion que cet enseignement peut prendre la forme d'un partage interactif et d'un enrichissement mutuel. Le migrant communique dans un espace de vie qu'il s'est reconstitué avec un hôte qui l'accepte comme il est et chacun peut apprendre des différences de l'autre.

## Bibliographie

- ADIE, Association pour le droit à l'initiative économique, (2009). Le travail indépendant informel en Guadeloupe. Rapport d'étude. Marilyn Gauthier et Catherine Chaze (Dir.). Caisse des dépôts et consignations, agence française de développement.
- Adami, H. (2011). Parcours migratoires et intégration langagière. Dans Mangiante, J.M. (dir.). L'intégration et la formation linguistique des migrants : état des lieux et perspectives. Nancy : Artois Presses Université. Pp. 37-54.
- Adami, H. et André, V., (2014). *Les processus de sécurisation langagière des adultes : parcours sociaux et cursus d'apprentissages*. Revue française de linguistique appliquée. Vol XIX. p. 71-83.
- Anciaux, F. (2013). *De la diversité des alternances codiques à la gestion du plurilinguisme en contextes éducatif français ultramarins de la Guyane et des Antilles*. Dans Omer, D. et Tupin, F. (dir.). *Educatons plurilingues. L'aire francophone entre héritages et innovations*. Presses Universitaires de Rennes. P.73-84.
- Anciaux, F., (2016). *Interactions plurilingues en contextes didactiques aux Antilles et en Guyane françaises*, Actes académiques, Série langues et perspectives didactiques, Riveneuve éditions, Paris.

- Armand, F., Lory, M.-P., et Rousseau, C. (2013). *Les histoires, ça montre les personnes dedans, les feelings. Pas possible si pas de théâtre*. Lidil, n°48, p.37-55.
- Aubert, N. (Dir.) (2004). *L'individu hypermoderne*. Ramonville Saint-Agne. Erès.
- Beacco, J.C., De Ferrari, M., Lhore, G. & Tagliante, C. (2006). Niveau A1.1 pour le français. Référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français. Paris : Didier.
- Beaubrun, F., (2016, a), *L'enseignement du français langue d'intégration aux adultes migrants haïtiens en Guadeloupe : de l'insécurité linguistique héritée du scolaire à des outils de remédiation pédagogique, actes du colloque de février 2016 « Pathologies du langage et rendement scolaire », Port-au-Prince, Université d'Etat d'Haïti, éditions L'Harmattan.*
- Beaubrun, F. (2016, b). *Vers un accompagnement sociobiographique contextualisé du français langue d'intégration en Guadeloupe : retour d'expérience*. Revue Contextes et Didactiques, n°8, CRREF, ESPE de Guadeloupe.
- Blanchet, P. (2016). *Discriminations : combattre la glottophobie* (coll. Petite Encyclopédie critique, éditions Textuel
- Bono, M. (2008). *Quand je parle en langue étrangère, je parle anglais*. Dans Candelier, M. *et al* (dir.). *Conscience du plurilinguisme : Pratiques, représentations et interventions*. Rennes : Presses universitaires de Rennes. pp. 93-108.
- Bretnegnier, A., Bigot, V., et Vasseur, M. (dir. coll.) (2013). *Vers le plurilinguisme ? Vingt ans après*. Editions des archives contemporaines.
- Bruley, C. ; Laurens, V. et De Ferrari, M. (2016). *Ingénierie actionnelle et interculturelle pour l'enseignement du français à des adultes migrants : un levier pour didactiser l'immersion*. pp. 115-148. Dans Leconte, F. (2016). *Adultes migrants, langues et insertions sociales : dynamiques d'apprentissages et de formations*. Actes académiques, série langues et perspectives didactiques, Riveneuve éditions, Sorbonne Nouvelle Paris 3.
- Candau, O.S., (2015). *Les alternances de langues en accompagnement personnalisé : des situations éducatives aux processus interactionnels, l'exemple de Saint-Martin*. Thèse de doctorat. Université des Antilles.
- Candelier, M. (2008). *Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre*. Les cahiers de l'Acedle vol. 5, n°1. p. 65-90.
- Castellotti, V. dans Huver et Bel (dir.), (2015). *Prendre la diversité au sérieux en didactique / didactologie des langues. Altériser, instabiliser : quels enjeux pour la recherche et l'intervention ?* Paris, L'Harmattan.
- Coit, K. (1984). *L'économie souterraine des Antilles françaises*. Groupe de recherches CNRS, ORSTOM, GLYSI, Université Lyon II, programme « citadinités » - Dossier n°3.
- Delcroix, A., Forissier, T., Anciaux, F. (2013). *Vers un cadre d'analyse opérationnel des phénomènes de contextualisation didactique*. Dans Anciaux, F., Forissier, T. et Prudent, L.F. (dir.). *Contextualisations didactiques. Approches théoriques*. L'Harmattan. Paris. Coll. Cognition et formation. P. 141-185.
- Enriquez, E. (2003) *L'organisation en analyse*. Paris: PUF, 1992
- Ferguson, C.A. (1959) *Diglossia*. Word 15, p. 325-340.
- France-Antilles, (journal, site web.) consulté le 04/11/2017.  
Ref : <http://www.guadeloupe.franceantilles.mobi/actualite/economie/un-taux-de-chomage-de-23-7-en-moyenne-en-guadeloupe-327124.php>
- Gonac'h, J. (2016). *Rôle et statut de l'anglais en cours de français pour demandeurs d'asile*, dans Leconte, F. (2016). *Adultes migrants, langues et insertions sociales : dynamiques d'apprentissages et de formations*. Actes académiques, série langues et perspectives didactiques, Riveneuve éditions, Sorbonne Nouvelle Paris 3. pp. 255-280.
- Jeannot-Fourcaud, B. et Durizot, J.B. (2008). *L'enseignement du français en contexte diglossique : état des lieux et propositions*. Clermont-Ferrand. Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Joint, A ; (2008). *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti*. Revue Recherches n°2. ESPE de la Guadeloupe.

- Kerbrat-Orrechioni, C. (1990-92-94). Les Interactions verbales, 3 tomes. Paris, France : Armand Colin.
- Kébé, A. B. (2016). Insertion linguistique des migrants sénégalais et mauritaniens en France : entre dispositifs formels et informels, pp. 225-254. Dans Leconte, F. (2016). Adultes migrants, langues et insertions sociales : dynamiques d'apprentissages et de formations. *Actes académiques, série langues et perspectives didactiques*, Riveneuve éditions, Sorbonne Nouvelle Paris 3.
- Kerbrat-Orrechioni, C. (1996). La conversation. Paris, France : Seuil.
- Leconte, F. (2016). Adultes migrants, langues et insertions sociales : dynamiques d'apprentissages et de formations. *Actes académiques, série langues et perspectives didactiques*, Riveneuve éditions, Sorbonne Nouvelle Paris 3.
- Lipiansky, E-M. (2002) Le soi entre cognitivisme et phénoménologie, Recherche et formation n°41, pp. 5-10
- Maslow, A. (2008). Devenir le meilleur de soi. Besoins fondamentaux, motivation et personnalité. Editions Eyrolles.
- Molinié, M. (2014). Se représenter les mobilités : dynamiques plurilingues et relations altéritaires dans les espaces mondialisés. Glottopol. Revue de sociolinguistique en ligne.
- Molinié, M. (2015). *Recherche biographique en contexte plurilingue. Cartographie d'un parcours de didacticienne*. Actes académiques, série langues et perspectives didactiques, Riveneuve édition, Paris 3 Sorbonne Nouvelle, laboratoire DILTEC EA 2288
- OFII, site web. Réf : [http://www.ofii.fr/qui\\_sommes-nous\\_46/nos\\_missions\\_2.html](http://www.ofii.fr/qui_sommes-nous_46/nos_missions_2.html)
- Population et société (journal), (1997). Bulletin mensuel d'information de l'institut national d'études démographiques, n°329.
- Prudent, L.F. (1981). *Diglossie et interlecte* ; Langages n°61. p.13-38.
- Saint-Fort, H. (2017, oct.). Aménagement du créole et du français en Haïti : langue créole, changement social, développement économique. Site web. Robert Berrouët-Oriol.
- Valls, M. (2015). Egalité et citoyenneté. La République en actes. Paris : Ministère de la ville, de la jeunesse et des sports.
- Vial, M. (2005) Pour l'agir professionnel : quel modèle du sujet ? Conférence au séminaire de troisième cycle, Département des sciences de l'éducation. Université de Provence.