

L'objet comme expression de soi: exemple d'un atelier artistique d'expression plurilingue en Guadeloupe

¹ Frédéric BEAUBRUN, ² Olivier-Serge CANDAU

^{1,2} Université des Antilles, Guadeloupe – France

Reçu le 9 mars 2018 | Évalué le 28 mars 2018 | Accepté le 29 juin 2018

RÉSUMÉ. La contribution présentée ici vise à rendre compte d'une expérimentation originale, associant apprentissage du français et création artistique, à destination d'un public d'apprenants allophones inscrits dans un centre de formation en Guadeloupe. Cette recherche expérimentale a vocation à montrer dans quelle mesure le détour artistique est susceptible de mobiliser le déjà-là culturel, linguistique et identitaire de l'apprenant. L'action de formation menée est l'occasion de découvrir un certain nombre d'objets du quotidien dont les usages (par leur fréquence, la finalité attribuée, ou la charge symbolique attribuée) diffèrent d'une culture à une autre. Chacun des apprenants est invité à interroger ses pairs sur le rapport entretenu par les autres à cet objet, en ayant soin de comparer l'usage qu'il en avait avant son arrivée en Guadeloupe, et celui qu'il en a depuis. Nous ferons ici l'hypothèse principale que la création artistique favorise une mobilisation forte de l'identité sociolinguistique de l'apprenant.

Mots-clés: Didactique du plurilinguisme, détours artistiques, français langue d'intégration, sociobiographie.

ABSTRACT. This study attempts to investigate how far artistic diversion can mobilize learners' cultural, linguistic and identity-related resources. The study is based on a French language learning session with artistic creativity for allophone migrant learners at a training centre in Guadeloupe. The aim of the activity is for migrant learners to integrate French language norms through guided reformulation work, involving exploring some everyday objects whose usage (whether frequency, ultimate purpose or symbolic meaning) differs between cultures. Learners ask their peers about their relationship with the object ; care is taken to compare their usage both before and after their arrival in Guadeloupe. The research is based on corpora consisting of interactions between allophone migrant learners positioning their point of view by bringing into play a collection of language resources in order to produce the required decisions and responses. The data obtained aims to demonstrate the degree to which artistic diversion can mobilize learners' cultural, linguistic and identity-related resources. The analysis shows that artistic creation is a strong motivator for learners' sociolinguistic identity.

Keywords: Plurilingual didactics, artistic diversion, French language integration, French as an integration language, sociobiography.

✉ auteur correspondant : oliviersergecandau@yahoo.fr

Pour citer cet article (Style APA) : Beaubrun, F. & Candau, O-S. (2018). L'objet comme expression de soi: exemple d'un atelier artistique d'expression plurilingue en Guadeloupe. *Francisola: Revue Indonésienne de la langue et la littérature françaises*, 3(1), 24-33. doi: 10.17509/francisola.v3i1.11888

1. INTRODUCTION

Depuis 2011, l'État français a renforcé sa politique linguistique envers les migrants par la mise en place d'un enseignement du Français langue d'intégration (FLI). Cet enseignement s'adresse aux migrants souhaitant obtenir un titre de séjour sur le territoire français ou la nationalité française, bénéficiant d'un Contrat d'intégration républicaine (CIR), signé à l'Office français de l'immigration et de l'intégration (OFII), sous l'encadrement du Ministère de l'intérieur. La partie relative aux examens est supervisée par le Centre international d'études pédagogiques (CIEP) domicilié à Sèvres, en région parisienne. La cohérence pédagogique repose sur les bases conceptuelles du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Depuis 2011, le label FLI délivré aux centres de formation après un audit assure l'homogénéité du travail des organismes chargés de la formation linguistique des migrants. Certains apprenants font le choix d'une évaluation par le Test de connaissance du français (TCF), tandis que d'autres optent pour le Diplôme initial de langue française (DILF). Pour justifier de leur niveau de maîtrise de la langue française, les migrants chez qui des lacunes ont été repérées après un test passé dans les locaux de l'OFII sont contraints d'intégrer le dispositif proposé et de suivre une formation spécifique. À l'issue de la formation, les participants devront être capables de mettre en œuvre des méthodes et techniques indispensables pour leur intégration par l'activité, la formation et l'expression culturelle.

Cet article n'a pas vocation à alimenter les critiques relatives à la notion même de FLI, considéré par d'aucuns comme une obligation institutionnelle d'insertion culturelle et linguistique forcée (Blanchet, 2016), critiques par ailleurs tout à fait respectables. Nous nous contenterons d'évoquer quelques réserves :

- La première est que le temps imparti aux candidats lors de la réalisation des tests d'évaluation de leur niveau linguistique réalisé en amont de la formation est absolument trop court pour chaque exercice demandé. Il en résulte qu'un

certain nombre de migrants se retrouvent à devoir effectuer une formation bien plus longue que celle que leur réel niveau de maîtrise de la langue aurait nécessité.

- La seconde relève de la décontextualisation des apprentissages. En effet, les occurrences proposées dans les tests d'évaluation, ainsi que la plupart des outils didactiques avec lesquels travaillent au quotidien les formateurs font état d'un manque flagrant de contextualisation. Que l'on demande aux apprenants de choisir entre une place de concert à l'Opéra Garnier ou à l'Opéra Bastille, ou bien qu'on leur apprenne à reconnaître l'image d'un incident voyageur dans l'enceinte du métro parisien, la difficulté est de nature contextuelle pour un apprenant « guadeloupéen ». Toute la question est de savoir si l'on veut pratiquer un FLI qui prépare à une intégration par la langue véritablement parlée dans le contexte social proche ou si l'on extrapole au sujet d'une éventuelle (et peu probable) sorte de « migration secondaire » vers la France hexagonale dans l'avenir des migrants allophones apprenants en Guadeloupe, pour des raisons professionnelles ou personnelles.

L'objectif de cet article est de présenter une expérimentation didactique construite sur un dispositif artistique, qui vise à favoriser les compétences en langue française à partir de l'histoire personnelle des migrants. L'enjeu de ce travail est ainsi de montrer qu'à l'aide d'approches innovantes et originales dans le domaine du FLI, les apprenants peuvent à la fois acquérir des compétences langagières et linguistiques, tout en s'appuyant sur leur parcours personnel, et en valorisant leur sentiment d'appartenance au territoire d'accueil.

Ces dix dernières années ont été l'occasion de s'interroger sur le recours aux différentes langues du répertoire de l'apprenant, que chacun mobilise différemment en fonction des contextes d'utilisation (Zarate, Lévy et Kramsch, 2008). Les travaux de Coste et de Simon (2009) ouvrent notamment la voie à une intégration scolaire fertile du répertoire plurilingue de

l'apprenant au sein de la classe. Notre travail s'inscrit dans la lignée des approches plurielles (Candelier, 2008) et plurilingues (Moore, 1996 ; Gajo et Mondada, 2000) mais aussi sociobiographique (Molinié, 2006) que nous croiserons avec celles des pratiques artistiques plurilingues (Furlong, 2009 ; Cambrone-Lasnes, Anciaux et Corsini, 2015) afin d'explorer la construction d'une identité plurielle en situation d'apprentissage et de comprendre comment se développe le potentiel créatif.

Au croisement de pratiques artistiques et plurilingues, cette étude poursuit plus spécifiquement trois objectifs :

- Contribuer à la construction d'une identité de sujet plurilingue en s'appuyant sur sa personnalité, sa sensibilité et ses propres repères culturels.
- Développer une autre forme de relation au savoir par l'articulation entre compétences langagières (compréhension et expression) et linguistiques (savoirs métalinguistiques associés).
- Favoriser un décentrement de sa posture d'apprenant (se tourner vers autrui et établir des liens entre univers propre et culture d'accueil).

Cette recherche, qui interroge le potentiel acquisitionnel du détour artistique sur les compétences plurilingues, est traversée par des questions plus spécifiques :

- Quelles sont les interactions observables entre compétences plurilingues et pratiques artistiques ?
- En quoi la pratique artistique est-elle susceptible de mobiliser des compétences plurilingues ?

Nous ferons l'hypothèse générale que la création artistique se nourrit des pratiques plurilingues autant qu'elle les enrichit, que nous déclinons entre deux suppositions plus précises :

- La création artistique favorise une mise à distance de l'identité linguistique de l'apprenant.
- Cette mise à distance est susceptible de favoriser l'engagement de l'apprenant dans sa propre pratique.

2. MÉTHODE

L'étude s'est déroulée en Guadeloupe. Cette région d'outre-mer se caractérise d'une part par une situation sociolinguistique particulière avec le français comme langue nationale et le créole comme langue régionale. Les deux langues sont très présentes dans la société et largement utilisées par la population dans les diverses situations de communication. D'autre part, la population migrante en Guadeloupe comprend principalement des personnes venant d'Haïti (créole à base lexicale française : haïtien et guadeloupéen) et de la République dominicaine (espagnol), de la Dominique (anglais et créole à base lexicale anglaise), et, dans une moindre mesure, des personnes venant du Moyen-Orient (Liban et Syrie) et d'Asie (Chine et Vietnam). Pour rester sur le territoire français chacun doit suivre une formation FLI, attestant d'un certain niveau de français. La délivrance de l'attestation de formation favorise l'obtention d'un droit de séjour. Or, les centres de formation dédiés au FLI accordent peu d'attention aux parcours de ces migrants, à leurs répertoires linguistiques et à leur histoire socio-biographique et langagière (Molinié, 2006).

L'expérimentation a été menée dans un centre de formation en Guadeloupe. Elle s'inscrit dans un projet plus large ("Parle-moi de toi : du conte créole aux Fables de La Fontaine") accepté et financé par la Délégation générale à la langue française et aux langues de France, dans le cadre de son appel à projets "L'Action culturelle au service de la maîtrise du français" conduit de septembre 2015 à août 2017.

L'expérimentation étudiée dans cet article s'inscrit dans une unité d'enseignement plus large que nous présenterons brièvement. Il s'agit d'un ensemble pédagogique de trois séances, de quatre heures chacune, dont la progression suit les modalités suivantes :

- Première séance : Les apprenants sont invités à explorer la transition entre l'environnement qu'ils ont quitté au profit de celui dans lequel ils vivent aujourd'hui. L'atelier vise à permettre aux

apprenants de s'interroger sur les représentations de leur propre identité,

- Deuxième séance : En associant des arts différents les apprenants sont invités à réaliser une production plastique pour se raconter et se mettre en scène.
- Troisième séance : Chacun des apprenants apporte un objet de la vie ordinaire, dont il disposait déjà dans son pays d'origine, sans qu'il s'agisse pour autant nécessairement du même. L'ensemble de l'atelier a pour objectif de faire reconstruire par chaque apprenant une étape importante de son parcours personnel en le matérialisant par l'objet.

Les étapes du projet sont déclinées selon les modes de représentations suivantes :

- Orale et scripturale. À travers son expression orale, suivie d'une courte production écrite, l'apprenant évoque l'utilité de l'objet, et le lien qu'il entretenait avec lui dans son pays d'origine.
- Plastique. À travers une composition plastique, en deux ou trois dimensions, l'apprenant montre comment la finalité première de l'objet a pu être détournée entre le pays d'origine et celui d'accueil.
- Dramatique. À travers une saynète, l'apprenant expose à ses pairs, une finalité rêvée de l'objet dans le territoire d'accueil. Pendant la performance, l'apprenant peut lire, réciter ou encore chanter la production qu'il a rédigée.

L'apprenant peut convoquer les langues de son choix en utilisant l'ensemble des ressources plastiques ou visuelles de son choix. Dans le cadre de cet article, nous présenterons uniquement la 1^{re} étape du projet dans laquelle les apprenants sont invités à explorer la transition entre l'environnement qu'ils ont quitté au profit de celui dans lequel ils vivent aujourd'hui. Cette 1^{re} étape, construite au début des trois séances, vise essentiellement à permettre aux apprenants : (a) d'appréhender l'objet comme un support possible d'expression de soi ; (b) de construire l'objet comme une entité sémiotique complexe ; et (c) de favoriser un décentrement de sa posture

d'apprenant en suscitant des interactions avec sa culture et celle du pays d'accueil.

Le corpus des dix images présentées sur les photographies aux apprenants lors de la séance observée présente volontairement une certaine diversité thématique. Le but étant de favoriser un ancrage diversifié des expressions orales possibles : l'image d'une voiture, de trois tambours, d'un téléphone portable, de livres posés sur une table, de farine et d'œufs, de pots de peinture...

Le public concerné, engagé dans ce projet, est composé de vingt participants, dont sept hommes et treize femmes. Ils ont répondu à une proposition de formation gratuite. Tous étaient volontaires pour participer à cette action. La majorité des personnes sont hispanophones ou créolophones et originaires de la République dominicaine et d'Haïti, sauf trois Syriens et deux Chinois. La plus jeune est âgée de dix-huit ans et la plus âgée de soixante-ans. La moyenne d'âge est de trente-huit ans. La moitié des apprenants a suivi un cursus scolaire au moins jusqu'au lycée dans leur pays d'origine et l'autre moitié jusqu'au collège. Les participants connaissent tous quelques mots de créole au départ, même les Syriens ou les Chinois (utiles dans les activités commerciales). La séance observée est l'occasion de découvrir un certain nombre d'objets du quotidien (présentés sur des photocopies en couleur) dont les usages (par leur fréquence, la finalité attribuée, ou la charge symbolique attribuée) diffèrent d'une culture à une autre. Chacun des apprenants est invité à interroger ses pairs sur le rapport entretenu par les autres à cet objet, en ayant soin de comparer l'usage qu'il en avait avant son arrivée en Guadeloupe et celui qu'il en a depuis. L'emploi du détour créatif est ainsi interrogé dans ses finalités linguistiques, didactiques et pédagogiques.

La recherche, visant à faire émerger le sens attribué par ses acteurs à leur action au sein des interactions, relève d'une perspective interprétative des données qualitatives (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Nos observations se feront selon des modalités complémentaires : prises de notes durant les séances en vue d'une description minutieuse du déroulement des activités,

enregistrements audio des interactions entre apprenants.

3. RÉSULTATS ET DISCUSSION

3.1. Résultats

L'ensemble des huit extraits proposés est constitué de passages de l'interaction entre l'enseignant et les apprenants, dans lesquels la mention et le commentaire de l'objet sur les photographies proposées sont l'occasion de parler de soi.

1^{er} extrait

Dans le premier, un étudiant, Vladimir qui observe un tambour et un cheval mentionne les fêtes auxquelles il participait à la République dominicaine :

L.31 : Oui à Saint-Domingue j'étais invité à une fête, ça s'appelle de bois, une fête de bois, là-bas... et j'ai vu plusieurs hommes qui jouaient la la la, le tambour.

Recourant à un répertoire langagier composite (Ducancel et Simon, 2004) Vladimir évoque la fête du tambour à la fois par une traduction littérale et l'onomatopée (la la la). C'est ici à l'auditoire de la classe qu'il s'efforce par le recours à l'image iconographique et à l'image mentale de faire partager son émotion.

2^e extrait

Un peu plus loin dans l'interaction le formateur évoque à son tour le bruit des tambours lors du carnaval :

L.22 : Pour le carnaval ici vous savez qu'il y a des groupes à peau, avec des petits tambours : ta lac tac à tac.

Le formateur n'hésite pas ici à réinvestir la mention de l'onomatopée musicale utilisée par Vladimir précédemment. On peut dire à ce moment de l'interaction que la reprise d'un savoir d'expérience par l'enseignant favorise la poursuite de l'interaction.

3^e extrait

La reprise du motif musical par le formateur (F.) lui permet d'installer un certain nombre de savoirs comme l'atteste l'extrait suivant :

L.124 : Ici c'est la GWOKA, le gwoka attaché. Hein...Vous vous rappelez des

différents rythmes de gwoka qu'on a vus ? (Il monte la voix et prend un ton exagérément aigu).

4^e extrait

Le savoir est alors progressivement construit par analogies autant par les apprenants que par le formateur :

L.49 (Sylvia) : El Malecon c'est comme une place, une grande place, une grande place, de touristes, il y a des monuments, y a des sotels, y'a des trucs qui vendent des bokits, y tout ça... A côté de la mer, tous les touristes qui viennent, ils montent, y'a des cheval, y'a des cheval, derrière c'est attaché comme si c'est oune arrosse.

L.53 (F.) : Un carrosse, une carriole.

L.54 (Sylvia) : Oui et les personnes montent pour faire un tour, dans les monuments et tout ça. Tu vois, mais oui. Le cheval à Saint-Domingue aussi c'est un moyen de transport. Mais oui, mais oui, bien sûr.

Les formes d'analogie sont multiples dans l'extrait. Elles renvoient d'abord au lieu. Le Malecon est comme une place (alors que la traduction serait davantage celle d'un boulevard). La montée de la voix dénotée par le gras dans notre extrait indique ici qu'il ne s'agit pas d'un boulevard ordinaire mais d'une place en particulier. La seconde analogie réfère à un objet, le carrosse. L'apprenant puise dans son stock de mots, celui qui renvoie le mieux à sa propre appréhension du monde. Il cherche à rendre la situation décrite comme immédiatement saisissable pour le formateur et ses pairs. Enfin, il recourt aussi à une représentation plus spécifique de la culture. La mention du bokit renvoie en Guadeloupe aux petits pains ronds frits dans lesquels on glisse ce que l'on veut manger. Le recours à un référent transculturel ancre la description dans un univers socio-culturel marqué. L'enseignant attentif, qui ne reprendra pas la forme erronée de cheval propose d'enrichir le lexique des apprenants en suggérant le mot de carriole. Sans que l'effet soit pour autant thématiquement clair, on peut noter que les efforts de l'apprenant et du formateur convergent tous les deux vers une contextualisation de la description. Alors que

L'étudiant mentionne les bokits vendus sur le Malecon, le formateur évoque la carriole. Ainsi se constitue un curieux chassé-croisé : si le bokit renvoie à la Guadeloupe, la carriole fait référence à la ruralité de la République dominicaine. Alors que l'étudiant transpose la réalité dominicaine dans l'univers guadeloupéen partagé par tous les apprenants, l'enseignant réintègre à l'inverse le discours de l'apprenant dans celui de la République dominicaine. Ce va-et-vient linguistique atteste de la vivacité transculturelle de l'interaction.

L'assertion répétée mais oui, mais oui et la précision aussi c'est un moyen de transport sont des subjectivèmes ou indices de subjectivité (Kerbrat-Orecchioni, 1980) qui viennent asseoir le jugement du locuteur. En effet, quand le sujet locuteur cherche à assumer son opinion, il la formule selon des modalités assertives particulières, repérables et révélatrices de sa personnalité et de son histoire. Nous pensons, à la suite de Kerbrat-Orecchioni, que certains mots repérés chez les apprenants de notre expérimentation agissent aussi comme des praxèmes qui portent des jugements interprétatifs subjectifs inscrits dans l'inconscient collectif (Kerbrat-Orecchioni, 1980). Ainsi les termes culinaires du bokit, l'image touristique du Malecon et le terme spécifique imagé du carrosse sont évoqués relativement à un ensemble de représentations culturelles collectives.

5^e extrait

Le 5^e extrait atteste plus particulièrement de cette alternance des réalités linguistiques et culturelles à l'œuvre dans les interactions :

L.132 (Martina) : Ca faisait il y a beaucoup longtemps. Et lui connaissait les dominicaines. Il les donnait le stop, il les faisait les faveurs de les mener quelque part, oui, et c'est une personne, une bonne personne.

L.135 (F.) : Voilà, ici ban mwen on stop (traduction littérale : donne moi un stop) ça veut dire rend moi un service, amène moi quelque part. Ca veut pas dire forcément faire du stop sur le bord de la route avec le pouce levé. Alors qu'en français faire du stop

ça veut dire être sur le bord de la route avec le pouce levé...

L'intérêt de ce passage réside dans l'écart observable entre deux expressions de deux langues différentes (ici le français et le créole) souvent utilisées à tort l'une comme équivalent de l'autre. La mention des formes relevant de l'interlecte (Prudent, 1981) prend tout son sens ici dans le contexte d'apprentissage du FLI. La ligne 132 montre que l'expression créole, pourtant traduite (Il les donnait le stop) a conservé à la fois son sens premier de service rendu (il leur rendait des faveurs) tout en se chargeant de l'extension de sens dont il bénéficie dans l'interlecte (il leur faisait la faveur de les mener quelque part). L'apprenant, sans le savoir peut-être, mobilise les deux sens du terme dans un emploi enrichi. D'autre part, le locuteur replace ici des éléments de son histoire personnelle selon une stratégie d'appel à sa connaissance du monde. Le recours à la formule non standard donner un stop permet pourtant de reconnaître pleinement les autres participants au sein de l'échange.

Un autre phénomène notable est celui de l'emploi des alternances de langues. L'action du formateur est à ce moment là de nature à accompagner les discours par acquiescement et par renouvellement de l'invitation à s'exprimer, à donner des précisions. Dans l'extrait suivant, nous constatons une présence des alternances de langues dans l'échange.

6^e extrait

L.113 (Maria) : Tu peux pas voyager. Et le dimanche rien du tout, rien du tout.

L.114 (F.) : C'est rété a kaz, ça veut dire quoi en français ?

L.115 (Maria) : Rester à la maison.

L.119 (F.) : Akaz an nou, rété a kaz (toute la salle applaudit et rit). La voiture à Saint-Domingue on la partage, c'est la solidarité, pour les valeurs de la République : liberté, égalité...

L.121 (tous en chœur) : Fraternité !

L.122 (F.) : « Nou ja oublyé fraternité isi dan, hum, pa ni fraternité, pa ni vwati. (traduction : nous avons oublié la fraternité chez nous, il n'y a pas de fraternité car il n'y

a pas de voiture). Bon c'est pas vrai parce que moi j'ai fais du stop il y a deux semaines et ça m'a pris un peu de temps mais j'ai réussi à voyager quand même.

L.125 (José) : Ici tu peux trouver des personnes qui te donnent du stop mais c'est difficile...

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 initiés par le formateur. Les apprenants adhèrent et suivent la direction proposée. Le formateur réussit le tour de force d'associer le recours à une langue de transition (le créole) tout en s'assurant de l'assentiment du groupe (ils achèvent en chœur l'énoncé auto-initié du formateur). En s'appuyant sur l'interaction progressivement construite par les apprenants l'enseignant assure la transition entre le référent culturel (la voiture) et les valeurs (républicaines) qu'il cherche à faire partager à la classe. Le créole sert ici de passerelle entre les apprentissages en favorisant le recours à une prise de conscience par les apprenants de son usage en situation. La langue (le français) n'est plus simplement un objet structurel d'enseignement mais un moyen d'expression culturelle et identitaire en situation.

Nous observerons ici plus clairement le jeu de passages et de médiation entre les langues. L'alternance entre le créole et le français est initiée par le formateur. Les apprenants adhèrent et suivent la direction proposée. Un glissement thématique de la voiture à la notion de fraternité se fait en conformité avec les attentes du FLI, dans lequel l'enseignement des valeurs républicaines a toute sa place. En s'appuyant sur les interactions, le formateur construit sa séance et régule les apprentissages en tenant compte des productions verbales des apprenants.

L'apprentissage n'est ainsi 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 multilinguaging (Pennycook, 2010) ou encore au translanguaging (García, 2008). En

effet, le formateur 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 la séance 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 d'enseignement. Il aide les apprenants à reformuler les énoncés par d'autres moyens linguistiques et en valorisant la parole individuelle et l'expression de l'intimité de chacun. Le 6e extrait donne ainsi à voir une véritable polyphonie dans les échanges au cours de laquelle se construit un récit désormais intelligible.

7^e extrait

L'extrait présenté permet de montrer de quelle manière le formateur encourage la subjectivité des apprenants pour faire émerger une représentation intelligible de l'objet présenté :

L. 77 (F.) : O.k. maintenant on va utiliser vos productions au sujet de la voiture et du tambour pour insister sur les différences entre la Guadeloupe et Saint-Domingue et on va grammaticaliser un petit peu. Au tableau on va faire deux colonnes avec les deux endroits et une liste, et quand c'est pareil on met le signe égal, et quand c'est pas pareil on met le signe égal barré. ... Oui ça vous plaît d'apprendre comme ça ? C'est sympa hein... Une prochaine fois, Olivier va vous demander d'apporter un objet, comme tout-à l'heure vous avez montré un objet. Un objet, qui vous tient à cœur, que vous aviez là-bas à Santo-Domingo et que vous avez peut-être encore ici en Guadeloupe. Vous allez réfléchir et choisir un objet. N'amenez pas un tambour parce que ça va être peut-être embêtant à transporter (rires dans la salle), amenez un petit objet : un moulin à café, un rasoir, un disque...

L.86 (José) : Un pot de fleurs ?

L.87 (Mario) : C'est incroyable mais ça fait deux ans que je l'ai emportée de Saint-Domingue. Une montre, et je l'ai gardée parce que c'était un cadeau (il pointe du doigt la montre).

L.89 (F.) : Eh bien tu vois c'est un cadeau que tu as eu à Saint-Domingue, la montre, elle est très belle, fais voir...

Dans cet exercice les apprenants doivent justifier l'intérêt qu'ils accordent à l'objet choisi. A la désignation objective de l'objet (son utilité, son histoire et ses fonctions actuelles) s'associe une caractérisation plus subjective (ce que cet objet dit de moi, ce que je cherche à dire de moi à travers cet objet, et ce que je pense que je dis de moi au sujet de cet objet). À la simple subjectivité s'ajoutent ainsi une compétence langagière (parler de) et une autre linguistique (utiliser les moyens verbaux appropriés). En recourant à des savoirs liés à son expérience l'apprenant construit une identité linguistique (par ce qu'il dit et par la façon dont il le dit) et symbolique (par l'image qu'il propose de lui-même). À la croisée des échanges entre les apprenants se construit une interaction entre tous les participants, susceptible de produire de la matière langagière réutilisable dans le cours, devenue didactisable (Moirand, 1992).

3.2. Discussion

Les indices de subjectivité (Kerbrat-Orecchioni, 1980), identifiés dans nos résultats sont des traces implicites et explicites de l'expression objective et subjective dans le discours des apprenants. Il est intéressant de constater que l'expérimentation présentée articule le dire sur soi à travers un objet concret (représenté par une image) à des situations imaginées ou remémorées. Ces modalités du concret et de l'abstrait se conjuguent dans une dynamique de l'expression à la fois objective et subjective. Les apprenants s'approprient le schéma de communication mutuelle en engageant une responsabilité autant dans la prise de parole que dans l'écoute et l'échange. Ils complètent volontiers les énoncés de leurs camarades. Quand un apprenant raconte un souvenir de son vécu des expériences de l'auto-stop ou des fêtes avec des tambours, les autres complètent avec leurs propres souvenirs, leurs idées, leurs commentaires... Ainsi, une communication équitable, initiée autour de la description d'un objet, s'installe entre pairs et

se poursuit dans des conversations argumentées. Ces conversations sont empreintes des traces de subjectivité révélant des éléments de la personnalité des apprenants. Il revient alors au formateur à les guider afin qu'ils puissent exprimer leur personnalité et leur récit dans une langue française normée.

C'est alors véritablement l'intersubjectivité qui guide le formateur de français langue d'intégration en lui offrant la possibilité d'une didactisation ultérieure à destination des apprenants. En effet, comme le révèle dans l'analyse de nos résultats plus particulièrement le 4e extrait au sujet des constructions par analogies, les locuteurs ne procèdent pas nécessairement par équivalent sémiotique d'une unité à une autre (l'image de la voiture déclenche ainsi un récit autour du stop et non pas la réaction à strictement parler de la voiture). Leur approche du récit procède plutôt d'un processus qui relève de l'hybridation culturelle (Dénat et Wotling, 2015) et d'une acclimatation aux éléments saillants dans laquelle circulent les savoirs d'expérience qu'ils partagent volontiers entre eux mais aussi avec le formateur. La langue, en l'occurrence le créole, devient un excellent vecteur à la fois linguistique mais aussi interculturel à partager et à faire partager. Le 5e extrait a notamment permis de montrer que le locuteur-apprenant sans nécessairement maîtriser la nuance entre donner un stop (calque du créole) et faire du stop intègre sans difficulté les nuances de sens du contexte sociolinguistique guadeloupéen, dans lequel la frontière entre les deux acceptations reste floue. Le poids de l'insécurité linguistique dans les dispositifs d'apprentissage du FLI (Beaubrun, 2016) rend plus que nécessaire l'accompagnement des pratiques des apprenants et la valorisation des productions par les pairs au sein de l'interaction.

Cette étude avait pour but de rappeler l'importance du détour artistique dans la compréhension et l'expression en particulier orale des apprenants. Se revendiquant de la méthode de l'accompagnement socio-biographique en didactique des langues où le formateur devient un passeur culturel engagé (Molinié, 2015), nous espérons avoir

montré l'importance de partir de son vécu pour accompagner les apprenants dans leur parcours d'intégration linguistique et culturel. Le détour artistique a ainsi pu prendre une forme plutôt concrète (séance 1) ou plutôt abstraite (séance 2). L'apprenant s'exprime alors à partir de ce qu'il est, de ce qu'il comprend et de ce qu'il voit, puis de ce qu'il co-construit avec ses pairs. Le créole, notamment dans le 6e extrait a vocation à réguler les apprentissages tout en marquant l'appartenance à une communauté bilingue (Grosjean, 1982). Enfin, le détour artistique, littéraire et culturel permet aussi au formateur de recourir à l'informel avant de réinvestir le formel. Il aide les apprenants à mobiliser les savoirs d'expérience pour les transformer en données langagières à réexploiter en classe (Ollagnier, 2005).

4. CONCLUSION

Le début de cette recherche a permis de montrer comment l'évocation de la pratique artistique est susceptible de favoriser et de mobiliser les compétences plurilingues des sujets-apprenants. S'il est encore délicat d'évaluer pleinement les hypothèses, on admettra tout de même que l'évocation des savoirs d'expérience en particulier lorsqu'ils sont reliés à la dimension de la fête et de la danse (le gwoka par exemple) sont propices à l'expression d'une identité discursive marquée. Les apprenants n'hésitent pas à solliciter des référents culturels communs à l'univers d'apprentissage (le bokit notamment) pour appuyer et exemplifier leurs propos. Les pratiques interlectales des apprenants (ban mwen on stop) dénotent une appréciation lexicale riche de la langue d'accueil.

Les éléments recueillis dans la recherche montrent comment l'expression de soi par le moyen artistique et créatif s'avère être une source d'appropriation des apprentissages. En effet, les éléments sémiotiques proposés sont réinvestis par les apprenants qui partagent une vision subjective du monde. La démarche présente alors un double intérêt. D'abord celui de permettre aux apprenants allophones de se décentrer de leur vécu par le moyen de l'exercice du récit. Ensuite, la possibilité de

réagir à la proposition qui leur est faite de commenter les images qui les emmènent à enrichir la charge sémantique des supports proposés.

L'analyse des séances observées ouvre ainsi des pistes didactiques à portée artistique et culturelle susceptible de valoriser la parole d'apprenants désormais décomplexés et réintégrés dans leur entièreté (Huver et Bel, 2015).

REMERCIEMENTS

Nous adressons nos remerciements au centre de formation FORE Alternance de la commune de Baie-Mahault en Guadeloupe, et l'ensemble de la promotion qui a accepté de participer à ce projet. Qu'ils trouvent ici l'expression de notre gratitude.

RÉFÉRENCES

- Anciaux, F. (2017). *Interactions plurilingues en contextes didactiques aux Antilles et en Guyane françaises*. Riveneuve éditions.
- Beaubrun, F. (2016). Vers un accompagnement sociobiographique contextualisé du français langue d'intégration en Guadeloupe: retour d'expérience. *Contextes et Didactiques*, (8), 65-63.
- Blanchet, P. (2016). *Discriminations : combattre la glottophobie*. Paris : Éditions textuel.
- Cambrone-Lasnes, S., Anciaux, F., & Corsini, S. (2015). À vos marques... Parlez: une approche corporelle de l'éveil aux langues en maternelle. *Journées d'étude intitulées «Innovation en langues? Pour une approche corporelle et dynamique de l'apprentissage» organisées par le laboratoire LIRDEF et le laboratoire de langues de la Faculté d'éducation de l'Université de Montpellier*.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Les Cahiers de l'Acedle*, 5(1), 65-90.
- Coste, D. & Simon, D-L. (2009). The Plurilingual Social Actor. Language Citizenship and Education. *International Journal of Multilingualism*, 2, 168-185.

- Dénat, C. & Wotling, P. (2015). *Transferts linguistiques, hybridations culturelles*. Reims : Presses universitaires.
- Ducancel, G. & Simon, D-L. (2004). De deux monolinguisms vers une éducation plurilingue. *Repères*, 29, 3-21.
- Furlong, A. (2009). The Relation of Plurilingualism / Culturalism to Creativity : a Matter of Perception. *International Journal of Multilingualism*, 4, 343-68.
- Gajo, L. & Mondada, L. (2000). *Interactions et acquisitions en contexte*. Fribourg : Editions Universitaires.
- Garcia, O. (2008). *Bilingual education in the 21st century: a Global Perspective*. Oxford : Wiley-Blackwell.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge : Harvard University Press.
- Huver, E. & Bel, D. (2015). Prendre la diversité au sérieux en didactique/didactologie des langues. *Les Cahiers de l'Acedle*, 12.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*. Paris : Colin.
- Karsenti, T. & Savoie-Zajc, L. (2004). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : éditions du CRDP.
- Moirand, S. (1992). Autour de la notion de didacticité. *Les Carnets du CEDISCOR*, 1, 9-20.
- Molinié, M. (2006). *Biographie langagière et apprentissage plurilingue. Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*, 39. Paris : Clé international.
- Molinié, M. (2015). *Recherche biographique en contexte plurilingue. Cartographie d'un parcours de didacticienne. Actes académiques, série langues et perspectives didactiques*. Paris : Riveneuve édition.
- Moore, D. (1996). Bouées transcodiques en situation immersive, ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 7, 95-121.
- Ollagnier, E. (2005). Apprentissages informels pour la formation des adultes : quelles valeurs et quelles mesures ?. Repéré à https://www.unige.ch/fapse/publications-sse/files/7214/1572/5502/Pages_de_169_FOREDU_INT_Maulini.pdf
- Pennycook, A. (2010). *Language as a social practice*. New-York : Routledge.
- Prudent, L-F. (1981). Diglossie et interlecte. *Langages*, 15(61), 13-38.
- Zarate, G., Levy, D., et Kramsch, C.(dir.) (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Éditions des archives contemporaines.