



GLOTTOPOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne
n° 22 – juillet 2013

*Les langues des apprenants dans les
systèmes éducatifs post-coloniaux*

Numéro dirigé par Bruno Maurer

SOMMAIRE

Bruno Maurer : *Présentation.*

Evelyne Adelin : *Évaluer en deux langues des élèves de grande section de maternelle à la Réunion. Impact du contexte sociolinguistique.*

Emmanuel Bruno Jean-François et Yesha Mahadeo-Doorgakant : *Vers une prise en compte de la compétence translinguistique des apprenants dans le système éducatif mauricien.*

Sandra Colly-Durand : *Les enjeux pédagogiques et culturels d'une langue qui se constitue dans l'ombre d'un canon : le cas de la Jamaïque.*

Farida Sahli : *Les apprenants algériens et leurs langues dans le système éducatif postcolonial.*

Pépin Faye : *Les langues nationales dans le système éducatif formel au Sénégal : état des lieux et perspectives.*

Louis Martin Onguéné Essono : *Conceptualisation, construction et structuration de l'espace en L2 par des apprenants bilingues du CE2 du Cameroun : analyse écologique et propositions méthodologiques.*

Aminata Diop : *Les langues d'enseignement dans le système éducatif du Tchad.*

Muriel Nicot-Guillourel : *Apprentissage de la lecture et bilinguisme scolaire à Madagascar : quelle compréhension des textes à l'école primaire ?*

Sophie Babault : *Les manuels bilingues, outils pour un partenariat efficace entre les langues d'enseignement ?*

Gervais Salabert : *Pour une politique plurilingue au Vanuatu.*

Comptes rendus

Emilie Lebreton : *L'église Isabelle, Garric Nathalie (éds), 2012, Discours d'experts et d'expertise, Peter Lang, Berne, 226 pages. ISBN 978-3-0343-1225-7.*

Fabienne Leconte : *Salaiin Marie, 2013, Décoloniser l'école ? Hawaï'i, Nouvelle Calédonie. Expériences contemporaines, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 303 pages. ISBN : 978-2-7535-2165.*

Clara Mortamet : *Boyer Henri, Penner Hedy (dirs.), 2012, Le Paraguay bilingue – El Paraguay bilingüe, L'Harmattan, collection Sociolinguistique, Paris, 275 pages. ISBN 978-2-336-00637-6.*

LES ENJEUX PÉDAGOGIQUES ET CULTURELS D'UNE LANGUE QUI SE CONSTITUE DANS L'OMBRE D'UN CANON : LE CAS DE LA JAMAÏQUE

Sandra Colly-Durand

**CICC (Civilisations et identités culturelles comparées),
Université de Cergy-Pontoise**

Introduction

La Caraïbe – tout comme les régions d'Amérique centrale et du sud qui ont abrité également des économies de plantation coloniales et esclavagistes – est culturellement et linguistiquement l'un des endroits les plus hétérogènes et les plus fragmentés au monde. Cette région présente des situations linguistiques plutôt complexes liées au fait que les esclaves en provenance d'Afrique, issus d'ethnies différentes, ont été mélangés pour empêcher toute communication. Par conséquent, ils ont dû former leur propre langue.

Ainsi, depuis la colonisation au XVII^e siècle, plusieurs langues coexistent dans ces territoires. Les deux langues les plus pratiquées sont l'anglais et le créole. L'anglais est la langue des premiers colons. Il est devenu la langue officielle de tous ces territoires¹ et les populations l'utilisent le plus souvent dans des lieux et des situations considérés comme formels.

En ce qui concerne la langue vernaculaire à base lexicale anglaise, elle a pris naissance durant la période esclavagiste. Que ce soit dans des îles comme la Jamaïque, Trinidad et Tobago, la Barbade, Sainte-Lucie ou sur le continent, au Guyana ou au Belize, les langues créoles de la région sont employées couramment par toutes les couches de la société pour la conversation courante. Traditionnellement, mises à part des utilisations expérimentales ou littéraires occasionnelles, ces autres langues n'apparaissent pas sous forme écrite, les orthographes normalisées étant confinées aux cercles de spécialistes de linguistique.

La méthodologie de ce travail de recherche est inspirée de la perspective ethnobiographique de Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut (1996). Dix récits de pratique ont été réalisés auprès de dix enseignants jamaïquains. Cela représente 30 heures de récit professionnel qui est d'abord soumis à une analyse sociolinguistique à l'aide de techniques d'analyse thématique, prenant en compte la théorie structurale de la représentation sociale

¹ Les territoires dont il est question ici comprennent les îles Bahamas, la Jamaïque, les petites Antilles de langue anglaise (la Barbade, Trinidad et Tobago, Îles du Vent, Îles Sous-le-Vent, Îles Vierges) ainsi que le Guyana et le Belize.

d’Abric (2001). Les conclusions sont nuancées à l’aide des données secondaires : six textes officiels. Une telle démarche permet d’appréhender dans quelle mesure le discours des enseignants est inscrit dans la continuité ou dans la rupture par rapport aux textes officiels.

La hiérarchisation langagière dans la société jamaïquaine

Pour Velma Pollard (1998), l’anglais en Jamaïque est un signe distinctif de sophistication, de compétence linguistique et de réussite dans une société où les classes sociales sont très marquées :

*The ability to use the right language in a given situation is one of the marks of the middle or upper class speaker in Jamaica. The speaker who attempts unsuccessfully to use English in a situation judged prestigious, is a figure of fun both to those who can speak English and those who cannot.*² (1998 : 12)

Cette citation fait état d’une relation de dépendance entretenue vis-à-vis du système social et de la hiérarchisation des langues dans un schéma diglossique dont les Jamaïquains ne parviennent pas à se détacher. Cette dépendance constante a comme conséquence l’attribution de la légitimité ou de l’illégitimité au créole selon les classes sociales et les lieux d’échanges.

En effet, la hiérarchisation langagière est étroitement liée à celles des classes. En Jamaïque, comme c’est le cas dans beaucoup de pays en voie de développement, les classes sociales constituent encore des facteurs importants de la catégorisation de la société. Il existe encore, par exemple, de grandes différences de niveau de vie entre la classe ouvrière et les élites. Pendant des années, la permanence des inégalités dans les relations de race et de classe et la façon dont elles s’articulent en Jamaïque avec la culture ont été diversement expliquées. Une des thèses les plus citées est l’interprétation fonctionnaliste de Fernando Henriques Cardoso (1978). Cette analyse souligne le fait que les sociétés de la région se composent d’une hiérarchie de classes basées sur la race et unies par des valeurs culturelles euro-centrées, qui prennent racine dans le système colonial des plantations et de l’esclavage.

À ce titre, l’anglais demeure le code pour signaler la formalité, la distance sociale, l’éducation, l’intelligence et d’autres marqueurs sociaux. Il est la langue des manifestations officielles, des tribunaux, de l’Église, du Parlement et de tous les niveaux de l’enseignement. Cette distribution de fonctions sociales des langues a pour conséquence d’exclure la classe populaire d’une certaine légitimité sociale et de rendre l’accès à l’enseignement supérieur difficile. Comme ailleurs dans la région, historiquement, le créole était généralement perçu comme dégradant, « *bad* » ou « *broken* » English. (Miller, 1984). À cet égard, le désir d’ascension sociale par la connaissance de l’anglais est souvent éprouvé dès le plus jeune âge. Il est d’ailleurs de règle, depuis longtemps, de gronder les enfants qui « ne s’expriment pas comme il faut » ou qui « parlent mal » pour les amener à s’exprimer « mieux ». Beaucoup de parents qui parlent normalement créole mais qui sont capables de passer du créole à un segment du continuum un peu plus proche de l’anglais adoptent habituellement cette attitude.

En effet, à la Jamaïque, il est possible de passer d’une classe sociale à une autre en changeant de norme linguistique. Cela explique la corrélation entre la bonne éducation et le fait de parler un anglais acceptable. Car la capacité de maîtriser l’anglais suppose d’avoir reçu une bonne éducation, et, bien entendu, une naissance dans une classe supérieure. Pour beaucoup de créolophones jamaïquains, la réussite sociale est directement liée à leur

² Notre traduction : « La capacité à utiliser le langage adéquat dans une situation donnée est l’une des marques du locuteur de la classe moyenne ou supérieure en Jamaïque. Le locuteur qui essaie sans succès d’utiliser l’anglais dans une situation jugée prestigieuse, est soumis à la moquerie à la fois de ceux qui peuvent parler anglais et ceux qui ne le peuvent pas. »

connaissance de l'anglais. Ils étudient alors cette langue parce qu'elle est perçue comme étant socialement nécessaire et comprennent que le créole est perçu comme inacceptable dans certains espaces sociaux.

Cette situation génère des conflits et des tensions linguistiques. En général, les classes dirigeantes ont tendance à s'identifier avec la forme écrite de la langue, à modeler leur propre discours sur cette forme et à négliger la variété orale non standardisée. Cependant, depuis les années soixante, période de la lutte pour les droits civiques des noirs et de l'indépendance dans les îles anglophones, certains ont rejeté cet état de fait. Aujourd'hui, davantage de voix s'élèvent pour réclamer une égalité entre les deux langues (anglais et créole).

Les politiques linguistiques éducatives avant l'indépendance

Aujourd'hui, le degré de prise en charge du créole dans les systèmes éducatifs de la région est le résultat de l'histoire mouvementée de ces pays.

Les peuples des Antilles anglophones ont reçu l'anglais en héritage de leur histoire coloniale vieille déjà de presque deux siècles. De ce fait, l'anglais n'est qu'une langue imposée. A l'époque coloniale, les pouvoirs impériaux tentaient de faire acquérir l'anglais dès l'école primaire aux élèves de la région. À l'époque (1834 à 1962), le système d'éducation et son administration étaient calqués sur le système britannique, et bon nombre d'évolutions même aujourd'hui, dans les politiques linguistiques de cette région peuvent être considérées comme des réponses à des événements tels que l'abolition de l'esclavage en 1834, l'avènement du suffrage universel en 1944, et l'indépendance politique en 1962.

Avant la loi sur l'émancipation des esclaves, il semble que le système d'éducation formelle était peu développé et réservé aux enfants des colons blancs. Ceux qui parmi eux en avaient les moyens scolarisaient leurs enfants dans la « mère patrie », tandis que d'autres embauchaient des professeurs privés. Les colons qui étaient moins bien nantis envoyaient leurs fils dans l'une des rares écoles privées établies grâce aux legs de riches planteurs et commerçants. Quelques enfants d'esclaves fréquentaient les écoles des plantations établies par des missionnaires étrangers, mais leur éducation traitait surtout de religion et des vertus de la soumission, le tout strictement en anglais.

Pendant cette période coloniale, le créole est interdit à l'école, car il est considéré comme une langue inférieure. Son rôle à la fois d'élément et de véhicule culturel est mis de côté. Pourtant, beaucoup de Britanniques qui se sont établis dans les îles caribéennes étaient illettrés et de condition sociale relativement proche des natifs de la région. Ces colons anglophones et les travailleurs africains ont créé une culture unique, comme en témoignent par exemple, le *Jonkonnu*, un système de croyances afro-chrétien, et les langues de la région, un mélange de créole et d'anglais. C'est par cette voie qu'en l'espace de deux générations, la langue s'est « créolisée »³, accentuant ainsi l'écart entre la langue des lettrés des classes dirigeantes et celle du reste de la population, maintenue en état de servilité durant toute la période coloniale.

Plus tard, avec la gratuité de l'instruction publique, l'école a ouvert ses portes aux enfants des nouveaux citoyens que compte le Royaume-Uni, depuis l'abolition de l'esclavage en 1834. C'est aussi à partir de là qu'a commencé véritablement le processus d'assimilation des colonies de la région à la culture, à la langue et au patrimoine britannique. C'était d'ailleurs un processus aussi souhaité par la bourgeoisie locale de couleur. La scolarisation se fait d'une manière massive, l'enseignement s'est démocratisé et beaucoup plus d'élèves avaient alors accès à l'école. Parallèlement, la langue anglaise s'imposait comme un outil de promotion

3 C'est-à-dire entremêlée d'éléments des langues en présence et est devenu la langue maternelle des enfants nés subséquentement.

sociale, mais aussi de sélection, tandis que le créole était marginalisé, interdit à l'école et mis au ban de la « bonne » société. Si l'on en croit les rapports annuels d'inspection d'école et l'horreur des inspecteurs à l'égard de la persistance du créole dans les écoles, l'anglais ne parvient pas toutefois à s'imposer :

*Coarse provincialisms [...] broken English [...]. Colloquialisms... a degenerate form of English from the home and on the street which must be assailed with vigour and the strict adherence to rules [...]*⁴ (cité par Bryan, 2000 : 22).

La politique pour assurer cette « *strict adherence to rules* », ce « respect rigoureux des règles » a été mise en place en 1847. Elle avait pour objectif :

*to diffuse a grammatical knowledge of the English language as the most important agent of civilization for the coloured population of the colonies.*⁵ (Circular Despatch 1847, cité par Augier et Gordon, 1962).

Clairement, le message en provenance de l'école était que le créole était inférieur et l'anglais une langue supérieure, donc que les gens qui parlaient créole étaient inférieurs et que ceux qui parlaient anglais étaient supérieurs. Les Britanniques considéraient l'éducation comme un moyen d'intégrer les ex-esclaves dans l'économie coloniale et de veiller à former une classe inférieure pacifique. Dans les années suivant l'émancipation, c'est-à-dire à partir de 1834, les sociétés missionnaires ont mis au point un système d'éducation élémentaire pour les esclaves récemment affranchis. L'enseignement était concentré sur la lecture en anglais, l'écriture, l'arithmétique, une formation religieuse et occasionnellement, la géographie et l'Histoire de l'Angleterre. La spécificité linguistique des enfants créolophones était considérée à cette époque comme un obstacle à l'acquisition du savoir.

Pendant l'entre-deux-guerres, la Jamaïque connut une instabilité sociale. Les anciens esclaves, devenus paysans sans terre ou travailleurs sans emploi, affluèrent vers les villes du pays. La population urbaine tripla, donnant naissance à des enclaves urbaines où se concentrait l'agitation politique et sociale. Les leaders syndicaux comme Alexander Bustamante, les activistes politiques comme l'avocat Norman Manley, et les panafricanistes comme Marcus Garvey véhiculaient une tradition orale qui donnait à leurs discours une richesse abrupte, argotique et allégorique tirée de la Bible ou ancrée dans la réalité sociale locale. Cette culture en construction, qui était essentiellement orale, prenait et déformait l'anglais selon les usages acquis dans les champs de coton et sur les marchés ruraux depuis trois siècles. C'était la célébration de la créolité dans les rues.

Sur le plan scolaire, les voix contestataires se firent également entendre. En 1938, *The Moyne Report*, qui portait sur toutes les îles anglophones des Caraïbes, a souligné que l'absence de contrôles locaux des écoles primaires produisait des effets néfastes pour les élèves. Selon le document, ce manque de contrôle conduit à l'inefficacité de l'administration. Cette inefficacité a engendré un manque de correspondance entre les programmes de l'école et les besoins de ceux qui vivent dans la région. Par la suite, le Rapport Moyne a beaucoup été cité, notamment par les acteurs sociaux locaux dans le mouvement en faveur du suffrage universel dans les colonies, mis en place en 1944. En 1948, dans le contexte d'une tendance générale vers l'autosuffisance de toutes les Antilles britanniques, *l'Université des West Indies* (UWI) a été fondée en Jamaïque. Ce fut une étape importante pour établir l'indépendance de l'éducation. La création de la faculté d'éducation de l'UWI en 1952 a été une autre étape majeure vers un système éducatif complètement local. Depuis, cet établissement a beaucoup

⁴ Notre traduction : « Provincialismes grossiers [...] anglais approximatif [...] une forme dégénérée d'anglais venant de la maison et dans la rue. Il doit être combattu avec vigueur et le strict respect des règles. »

⁵ Notre traduction : « de diffuser une connaissance grammaticale de la langue anglaise comme le moyen le plus important de civiliser la population de couleur des colonies. »

œuvré pour la reconnaissance du créole comme une langue à part entière et surtout, une langue qui a sa juste place dans le système scolaire.

Ce fut une période très positive pour le créole jamaïquain en particulier. Les représentations négatives envers le créole furent alors examinées et débattues. Les objets culturels en créole – chansons, poésies et pièces de théâtre – firent leur apparition dans la société parmi les formes culturelles visibles. Mais à l'école le changement tardait à venir. Le créole ne trouvait toujours pas sa place malgré des avancées importantes qu'a obtenues la population créolophone sur le plan social et politique. Les enseignants de l'époque, issus des classes moyennes et ouvrières, étaient heureux d'obtenir un poste dans ces établissements, ce qui représentait une ascension sociale. Ils comptaient parmi les meilleurs ambassadeurs de la langue anglaise et étaient prêts à former les élèves de la bonne manière, comme il fallait, c'est-à-dire à l'anglaise. L'école coloniale était destinée à fournir les cadres de l'administration, des secteurs de la santé et de l'éducation, lesquels devaient constituer la relève de la vieille garde anglaise. Cette mission de l'école a d'ailleurs perduré dans les décennies qui ont suivi l'indépendance.

Les politiques linguistiques après l'indépendance

Une grande partie de l'histoire récente de l'éducation dans la région a été motivée par le besoin de développer des réponses locales à des pressions économiques, sociales et politiques. Les questions autour du créole et de sa place à l'école n'étaient pas prioritaires. Dans les représentations collectives de l'époque, l'anglais restait le moyen par lequel les élèves pouvaient accéder à une réussite socioéconomique. Cela revenait à répéter les mêmes scénarios qui avaient été imposés préalablement. Dès lors, les écoles contribuaient largement à perpétuer la survie des représentations qui voyaient en l'anglais la langue des gens intelligents, bien éduqués et bien élevés. Dans ces territoires pourtant indépendants, le créole était toujours méprisé, interdit ou tout juste toléré dans les écoles primaires.

Ensuite et pour une période relativement brève, dans les années 1960, sous la pression des nouvelles données provenant de la recherche linguistique, plusieurs imperfections des pratiques traditionnelles dans l'enseignement de l'anglais et de la lecture ont été identifiées. D'où une modification de l'enseignement. Au milieu des années 1970, les approches communicatives sont alors devenues plus populaires. Ce développement a mené dans les années 1980 aux approches basées sur des analyses contrastives de la première langue de l'élève (le créole) et de la langue cible (l'anglais). Toutefois, avec la remise en question des méthodologies des années 1970 et 1980 ainsi que la retombée des pressions idéologiques, ces pratiques ont été largement abandonnées. Cela a laissé un vide et beaucoup d'incertitudes sur la meilleure approche pour enseigner l'anglais aux élèves de la Caraïbe anglophone.

En effet, le créole demeurait toujours totalement interdit dans certaines classes, bien qu'il fût tout de même généralement admis que les élèves du primaire étaient encore pour la plupart créolophones. L'école ne consentait à aucun compromis afin de combler le fossé séparant les deux langues. L'enfant devait apprendre en anglais. Pour l'enseignement de la lecture, les établissements ont établi que l'anglais était la langue maternelle des enfants.

Cette situation qui paraît totalement contradictoire obéit à une logique engendrée par le système mis en place par l'ancien colonisateur et qui semble être encore pertinente pour les acteurs scolaires de la région. On peut donc se demander si les pratiques des enseignants portent encore les marques de ces logiques. Car la politique linguistique rencontrée dans l'enfance peut servir comme un élément, parmi d'autres, pour guider l'enseignant vers un lieu, un univers dont le paysage semble en harmonie avec ses croyances en matière de créole.

Toutefois aujourd'hui, la situation a quelque peu changé. Il a fallu attendre la fin des années soixante-dix pour que soit enfin posée la question d'un enseignement des savoirs fondamentaux sans faire barrage au créole. Cette réflexion va aller plus loin qu'un simple constat pédagogique. Les chercheurs (McCourtie 1998, Evans 2001, Carpenter & Devonish 2010) ont reconnu que l'élève assimile plus difficilement des connaissances quand il doit dans le même temps apprendre une langue nouvelle. Mais surtout, ils affirment que l'école elle-même, dévalorisant systématiquement la langue et la culture de l'enfant, créait ainsi des obstacles à l'apprentissage.

Les réformes sont proposées et les débats sont lancés. Dans de nombreuses autres îles des Caraïbes anglophones les réformes éducatives actuelles sur l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais incluent deux éléments principaux : (1) la mise en avant de la langue orale et (2) la restructuration des programmes d'une manière transversale plutôt que portant seulement sur la lecture, de l'écriture, de l'orthographe. À défaut de prôner l'utilisation du créole en classe, ces réformes ont pour but de faciliter l'intégration des besoins des locuteurs créolophones dans le programme scolaire. Ces prises de conscience, mais surtout les actions concrètes qui en découlent, sont aujourd'hui en partie dues à l'essor d'un courant libéral qui se traduit par davantage de tolérance envers les variétés locales de l'anglais (*Jamaican Standard English*, par exemple). Dans ce contexte, la renaissance d'idéologies nationalistes et identitaires dans cette région a également contribué à mieux tolérer l'usage du créole en milieu scolaire.

Dispositifs de formation de 1959 à 2010

En 1959 s'est tenue à l'*University of the West Indies* (Mona), en Jamaïque, la première conférence internationale consacrée aux langues créoles. L'objectif de cette conférence était de décrire scientifiquement les phénomènes sociolinguistiques propres à la région. Elle marque un tournant essentiel en proposant l'unification du champ des études créoles (Decamp 1968). Les actes de cette conférence représentaient un document clé qui a engendré énormément de recherche depuis.

C'est en 1962, après un peu plus de trois siècles de colonisation et 129 ans d'éducation élémentaire universelle imposée par le Royaume-Uni, que la Jamaïque accède effectivement à son indépendance. Dans ce contexte jubilatoire, en avril 1968, s'est déroulée, toujours à l'*University of the West Indies*, la deuxième conférence internationale dont le thème était *Pidginization and Creolization of Languages* (Hymes, 1971). Dès lors, le terme *créolisation*⁶ qui permet de légitimer les langues créoles, allait devenir un concept phare des études créoles.

Réponse du gouvernement suite aux retombées des conférences

Comme d'autres services gouvernementaux, le ministère de l'Éducation commence alors une évaluation des besoins et priorités dans cette nouvelle ère politique que représente la période après indépendance. Un document officiel intitulé, *New Deal for Education in Independent Jamaica* (1966 : 1), critique vivement la stratification de la société qui se reflète dans l'existence de deux itinéraires éducatifs séparés : les écoles privées prestigieuses pour les élites et l'école publique pour les autres. Le document, *New Deal*, a également fait cette réclamation politique forte :

⁶ Le mot « *créolisation* » désigne le phénomène de changement linguistique qui est au fondement de l'apparition des créoles. C'est le linguiste Dell Hymes qui en a formulé la toute première définition comme : « *that complex process of sociolinguistic change comprising expansion in inner form, with convergence, in the context of extension in use. A Creole is the result of such a process that has achieved autonomy as a norm.* » (Hymes, 1971 : 84).

*The new philosophy is that opportunity for the best education that the country can afford must be open to every child, because all children are equally important [...] From now on education will be a unifying not a stratifying force in the society.*⁷ (cité par McCourtie, 1998 : 115).

Cependant, en matière de politique linguistique, le ministère estimait tout de même que :

*English is the official language of Jamaica. Nearly all our children first learn to speak Jamaican Creole [...] We must strive to make Jamaican children highly competent in the language most widely spoken in the world.*⁸ (cité par McCourtie, 1998 : 115)

Si dans la citation ci-dessus, le gouvernement concède que le créole est la langue maternelle de la presque totalité des enfants, il ne le valorise pas pour autant. Nous voilà donc dans le flou total en matière de discours prescriptifs sur la place et la fonction de créole en milieu scolaire. Déjà en 1973, Craig souligne les défis auxquels les enseignants doivent faire face en raison d'une évaluation erronée au niveau des compétences linguistiques des élèves ainsi que d'une ambivalence technique et idéologique :

[...] les méthodes utilisées pour l'enseignement de la langue maternelle, parce qu'elles reposent sur l'hypothèse que l'élève connaît déjà la langue qu'on lui enseigne, ne réussissent pas à (lui) inculquer une connaissance active des structures linguistiques nécessaire à une réelle autonomie dans la langue cible. Or, les écoles des Caraïbes continuent à appliquer ces méthodes pour des raisons historiques et sociales. (Craig, 1973 : 38)

À ce stade de l'évolution des réflexions officielles, nous voyons que la situation manquait de clarté ce qui peut entraîner des conséquences qui vont à l'encontre d'une bonne acquisition de la langue cible. En effet, comment peut-on affirmer comme nous l'avons vu que « education will be a unifying not a stratifying force in the society », tout en reniant la langue maternelle des enfants créolophones ? Nous avons cité également le gouvernement qui a confié aux enseignants la tâche de « strive to make Jamaican children highly competent in the language most widely spoken in the world », mais il n'a cependant pas précisé les outils nécessaires pour y parvenir. Concrètement, quelles méthodes devraient adopter les enseignants dans ce contexte particulier ?

Le projet Mona

Plus d'une décennie après l'indépendance, la notion de « stratégie » à adopter en didactique des langues, liée notamment à l'enseignement/apprentissage de l'anglais, reste une source de discordes. C'est dans ce contexte que le projet Mona (1973-1975), lancé à l'échelle nationale, a vu le jour. Dirigé par le professeur Dennis Craig, chercheur en didactique spécialisé dans la formation des maîtres, le projet, subventionné par l'UNESCO, a été mené afin d'évaluer la situation en matière d'enseignement/apprentissage de l'anglais. Il se composait de quatre parties : la recherche sociolinguistique ; la recherche psycholinguistique ; la recherche sur la langue des enseignants ainsi que l'atelier de matériels linguistiques. L'équipe s'est penchée plus particulièrement sur les questions suivantes :

⁷ Notre traduction : « La nouvelle philosophie est d'offrir la meilleure éducation que le pays puisse permettre à tous les enfants, parce que tous les enfants sont importants [...] À partir de maintenant, l'éducation sera une force de fédération plutôt que de division de la société. »

⁸ Notre traduction : « L'anglais est la langue officielle de la Jamaïque. Presque tous nos enfants apprennent d'abord à parler le créole jamaïcain [...] Nous devons nous efforcer de rendre les enfants jamaïcains complètement compétent dans la langue la plus parlée dans le monde. »

1. *Les variations linguistiques dans l'expression orale chez les enfants jamaïcains âgés de six à douze ans.*

2. *Les variations linguistiques chez les élèves-maitres. Les études précédentes ne remettaient pas en question la compétence linguistique des enseignants. Le projet Mona a tenté d'en faire une analyse empirique.*

3. *La recherche psycholinguistique. L'équipe a mis au point un test linguistique et cognitif afin d'évaluer les concepts maîtrisés par les enfants et de déceler leurs lacunes⁹.*

4. *L'atelier de matériels linguistiques. Des manuels scolaires ont été examinés afin de proposer des matériels d'enseignement. (Miller, 1981 : 411)*

À l'issue du projet Mona, le professeur Craig et son équipe ont présenté leurs résultats et recommandations aux responsables politiques du ministère de l'Éducation. Les trois points principaux évoqués étaient la nécessité d'établir un lien pédagogique entre le créole que l'enfant introduit à l'école et l'anglais standard, la langue cible. Selon Miller, il faut avant tout :

a) *respecter la langue parlée par l'enfant en encourageant ce dernier à utiliser lui-même le créole et en incitant la maitresse à employer cette langue chaque fois que cela semble être le moyen de communication le plus approprié ;*

b) *éviter, dans un premier temps, les structures de l'anglais qui n'ont pas d'équivalent en créole ;*

c) *introduire progressivement les nouvelles structures anglaises, en les employant oralement en situation, ensuite en faisant appel à la lecture et à des exercices écrits, enfin en les faisant assimiler à l'aide de différents exercices d'automatisation. (op. cit. : 409)*

Les conclusions de Craig et son équipe ont clairement démontré le bien-fondé d'une démarche d'ouverture à l'élève et à sa langue et ont d'ailleurs permis de mettre au point des méthodes et des matériels nouveaux pour faciliter cette approche. Toutefois, Craig ne fait aucune mention des représentations autour des deux langues ni à leurs manifestations à l'œuvre dans la salle de classe. Or, l'étude des représentations des enseignants constitue pour les didacticiens un enjeu de taille, pour mieux comprendre certains phénomènes liés à l'enseignement et à l'apprentissage de l'anglais dans un milieu créolophone ainsi que pour la mise en œuvre d'actions didactiques appropriées.

Réponse du gouvernement au projet Mona

De toutes les activités entreprises dans le cadre de ce projet, ce furent celles de l'atelier de matériels linguistiques qui eurent le plus d'influence sur la politique linguistique de l'île. Depuis le début des années 1960, les chercheurs en didactique de langue signalaient la nature inappropriée des manuels scolaires employés dans les classes. *The Island Readers series* utilisée dans les écoles pendant plusieurs années, était alors basée sur une approche de l'enseignement de l'anglais comme langue maternelle. Craig et son équipe ont demandé au ministère de l'Éducation de modifier la série. Le gouvernement a demandé aux éditeurs de réviser le contenu de ces ouvrages de façon à tenir compte des travaux concernant la situation

⁹ À titre d'exemple, il a été découvert que si l'on montre à un locuteur du créole une photo d'une voiture encadrée dans un arbre et qu'on lui demande de dire quelque chose sur l'arbre, il ne dira jamais que l'arbre a été frappé par la voiture – il commencera toujours par dire quelque chose à propos de la voiture. On a découvert ainsi que le créole ne possédait pas de voix passive.

locale. Devant la réticence des éditeurs, il a été décidé de retirer progressivement ces livres. D'emblée, il a été demandé à Craig et son équipe de créer de nouveaux supports pédagogiques pour les grades 1-3¹⁰.

Cette demande marque le début de la politique linguistique gouvernementale qui consiste à utiliser des supports pédagogiques conçus et développés localement dans la mesure du possible. Les manuels comportaient désormais du contenu dont le but était de valoriser le peuple jamaïquain. Les supports ainsi développés par Craig et son équipe allaient définir le programme scolaire en matière d'enseignement/apprentissage d'anglais dans les écoles primaires, dans les classes de grades 1 à 3. Ainsi, la poésie écrite en créole est apparue dans les manuels à côté des pièces de théâtre. Les élèves apprenaient également à se situer dans l'espace caribéen avec l'étude de l'histoire et du peuplement des îles des Caraïbes. Dans cette optique, une part plus large est également accordée à l'esclavage dans ces nouveaux manuels scolaires.

Operation English

En 1989, seize ans après le projet Mona, un autre projet expérimental a été lancé avec l'objectif global de cerner les raisons pour lesquelles le niveau des Jamaïcains en anglais restait constamment médiocre. Intitulée *Operation English*, cette étude a été menée dans un lycée pour une période de trois ans, de 1989 à 1992. Il a été financé par le Rotary Club jamaïcain et l'universitaire Hyacinth Evans était le consultant responsable de la documentation et de l'évaluation du projet. *Operation English* portait précisément sur l'emploi du créole en situation d'enseignement.

Le premier objectif de l'étude cherchait à mettre au jour et réduire certaines pratiques considérées comme néfastes, telle l'utilisation du créole pour dénigrer l'élève. Selon Evans (2001 : 107), une telle utilisation du créole démontre un manque de respect envers le créole, mais également envers l'élève dont c'est la langue maternelle. Le deuxième objectif d'*Operation English* visait à valider et à faire respecter le vernaculaire. Plus proactif encore, le troisième objectif cherchait à examiner dans quelle mesure le créole pouvait être employé dans les salles de classe pour enseigner l'anglais et ainsi améliorer le taux de réussite dans la matière. Dans le cadre de ce projet, le chercheur et son équipe ont proposé des matériels pédagogiques qui encourageaient l'expression orale des étudiants et valorisaient leurs vécus.

La démarche du projet consistait à mettre en place un programme scolaire modifié et d'évaluer les résultats afin de pouvoir, à terme, proposer des stratégies pour enseigner l'anglais. Tout d'abord, les chercheurs ont administré un pré-test afin d'évaluer les faiblesses. Le pré-test consistait à écrire des textes issus de la vie quotidienne. Ensuite, les 240 étudiants du projet ont dû tenir un journal régulier dans lequel ils racontaient des épisodes de leurs vies sur instruction de l'enseignant. Tout au long du programme, les enseignants ont été encouragés à valoriser l'utilisation orale du créole en classe. Il leur a été demandé également d'employer une approche contrastive entre le créole et l'anglais, ainsi que de créer plus d'opportunités de lire dans la langue cible.

À la fin de chaque année scolaire, les chercheurs effectuaient une analyse des erreurs des productions écrites par les étudiants. Chaque travail écrit dans le journal a été lu et les types d'erreurs commises ont été notés. Les réponses de quarante élèves, choisis de manière aléatoire, ont été examinées plus en détail. Par la suite, un post-test a été administré afin de mesurer les progrès réalisés pendant l'année scolaire. Quant à la comparaison entre les performances sur le pré-test et le post-test, il a été effectué par analyse d'erreurs dans les rédactions écrites par les mêmes quarante étudiants dont les écrits ont été suivis de près auparavant. Les différences entre le nombre d'erreurs commises entre pré-tests et post-tests

¹⁰ Première, deuxième et troisième années de l'école élémentaire.

ont été comptabilisées et comparées. De plus, les évaluations des différences qualitatives entre les deux productions écrites ont été effectuées pour l'ensemble des 240 étudiants du projet. Ces évaluations ont été faites par les enseignants. Les journaux ont été examinés également de façon continue, relevant les erreurs et les améliorations dans l'expression. Toutes les autres données documentaires, telles les notes d'observation et les entretiens effectués avec les enseignants et les étudiants ont été analysés qualitativement.

Selon Evans, les résultats de ce projet démontraient que les étudiants ont pu améliorer leur compétence orale et écrite en anglais standard. Pour Evans, la réussite du programme est due à ce que « the stance it took towards Jamaican Creole was respected and validated, teaching/learning materials encouraged student expression, students' language and experience were respected and students were encouraged to use SJE in meaningful contexts »¹¹ (2001 : 108).

Cependant, Evans conclut que des changements durables impliqueraient un engagement sur le long terme de la part des enseignants (2001 : 108). Par conséquent, toujours aux dires d'Evans, il est urgent de mettre en place de véritables stratégies pour l'enseignement bilingue. Elle souligne également que le rôle du créole dans la salle de classe n'est pas résolu. Evans constate que le programme de formation des maîtres sur la question des meilleures méthodes à adopter pour faciliter l'apprentissage de la lecture en utilisant le créole reste largement insatisfaisant.

Il est intéressant de signaler qu'une fois de plus, Evans et son équipe tout comme Craig et son équipe avant elle, n'ont pas cherché à mettre au jour, ni à comprendre la perspective des praticiens. Bien qu'*Operation English* ait employé des entretiens faits avec quelques enseignants, les résultats n'ont pas révélé une véritable prise en charge de la parole et de la formation de ces derniers.

Répercussions régionales et locales liées aux projets divers menés jusqu'à lors

En 1993, forts de tous ces résultats de recherche, les ministres caribéens de l'Éducation et de la Culture se sont réunis pour une conférence du CARICOM¹². À cette occasion, les ministres ont précisé que toutes les langues dans chaque société avaient une validité égale, que le multilinguisme et le multidialectalisme étaient des attributs positifs et que tous les diplômés du secondaire devaient avoir une compétence en anglais leur permettant de faire face aux différentes situations du quotidien.

En Jamaïque, ces directives ont généré un communiqué diffusé par *The National Association of Teachers of English* (NATE, 1996¹³). Le NATE organise des ateliers pédagogiques pour l'enseignement de l'anglais, évalue les approches adoptées par les enseignants de l'anglais à tous les niveaux scolaires et encourage la mise en place de plus de coopération entre les acteurs scolaires. Le communiqué entendait répondre aux débats sur les piètres résultats scolaires des étudiants en matière d'anglais, débat qui a par ailleurs engendré l'introduction d'un cours de *Remedial English* à l'*University of the West Indies*.

La politique du NATE est la suivante :

1. To serve Jamaica well, the curriculum of the schools must embrace both languages used in the society;

¹¹ Notre traduction : « la position qu'il a prise envers le créole jamaïcain a été respectée et validée, les supports de cours encourageaient l'expression des élèves, les élèves ont été encouragés à utiliser SJE dans des contextes qui avaient du sens pour eux. »

¹² *The Caribbean Community* (CARICOM) ; la Communauté et le Marché commun des Caraïbes a été établi par le Traité de Chaguaramas. Signée en 1973 par la Barbade, la Jamaïque, le Guyana et la Trinité-et-Tobago, elle comprend aujourd'hui 15 membres.

¹³ Cité dans *The Ministry of Education, Youth & Culture Language Education Policy* (2001 : 10).

2. *Teachers must be helped to develop approaches that will enable students to become more competent in the appropriate use of both English and Jamaican Creole.*¹⁴ (ibid.)

Dans son *Language Education Policy* de 2001¹⁵, le Ministry of Education, Youth & Culture (désormais MOEY&C) a cité cette étude. Toutefois, le document a signalé que les résultats sont en contradiction avec beaucoup d'autres recommandations en didactique de langues, lesquelles prescrivent généralement d'encourager l'utilisation de la langue cible plutôt que la langue maternelle en situation d'enseignement/apprentissage. Ainsi, bien que ces recommandations rejoignent celles déjà formulées dans le projet *Mona* et *Operation English*, et notamment la nécessité de prendre en compte la langue maternelle et de respecter le vécu des élèves, les décideurs sont peu disposés à les mettre en place.

Nouveaux « language arts » objectifs de MOEY&C : investigation empirique sur les résultats scolaires

En 1996, une recherche menée par la sociolinguistique Lena McCourtie se fixe pour but de répondre à la question suivante : « To what extent are Creole speakers now meeting the 'new' language objectives laid down by the Ministry of Education ? »¹⁶. Ces 'new' *language objectives* étaient ceux fixés juste après l'indépendance, mais également ceux communiqués à l'issue de la conférence du CARICOM en 1993, où le ministre de l'Éducation prônait la validité de chaque langue en précisant tout de même que l'école devait armer ses diplômés pour faire face aux différentes situations quotidiennes *en anglais*.

Le chercheur a d'abord demandé et obtenu l'accord du MOEY&C. L'échantillon choisi était composé de 530 élèves, avec un nombre égal de garçons des filles de 15 ans. Ces étudiants étaient issus de 53 classes de 24 écoles situées dans cinq des 14 *parishes* (régions) que compte la Jamaïque : Kingston, St Andrew, St. Ann, Hanover et St. Catherine. Les écoles ont été sélectionnées de façon aléatoire. Quant aux *parishes*, le chercheur a sélectionné celles qui étaient représentatives de l'ensemble du pays. Des critères tels que les types et niveaux d'activité économique, le développement des institutions éducatives, la démographie, la densité de population et le degré d'urbanisation ont été pris en compte.

Il a été alors demandé aux élèves de rédiger deux textes, un au présent simple et l'autre au passé simple. Selon McCourtie (1998), ces textes pourraient indiquer dans quelle mesure ces apprenants avaient acquis le niveau de compétence en anglais requise par le MOEY&C, à savoir, s'exprimer de manière claire et organisée en anglais à l'oral et à l'écrit, produire un texte construit et cohérent. Des activités préalables ont été mises en place telles que des discussions permettant de clarifier la nature de la tâche plus précisément et de favoriser l'enthousiasme des participants. Plus importantes encore, les discussions autour des tâches elles-mêmes étaient destinées à aider les étudiants à produire des textes écrits avec une plus grande facilité et davantage d'intérêt. La première tâche consistait à décrire les activités effectuées par une personne au cours d'une journée de travail typique. Principalement descriptive, cette tâche nécessitait l'utilisation soutenue du présent simple en insistant sur la troisième personne du singulier avec laquelle le verbe se termine en anglais par un « s »¹⁷. La deuxième tâche consistait à rédiger le récit d'un week-end mémorable ou d'un événement très important pour l'élève. Le mode écrit nécessitait l'utilisation soutenue du temps passé.

¹⁴ Notre traduction : « 1. Pour bien servir la Jamaïque le curriculum des écoles doit accepter les deux langues utilisés dans la société ; 2. Les enseignants doivent être aidés à développer des approches qui permettront aux étudiants de devenir plus compétents dans l'utilisation appropriée du créole jamaïcain et l'anglais. »

¹⁵ Le dernier en date.

¹⁶ Notre traduction : « Dans quelle mesure les locuteurs du créole réussissent à atteindre les « nouveaux » objectifs linguistiques fixés par le ministère de l'Éducation ? »

¹⁷ Le morphème [z] n'existe pas en créole.

Les textes ont été soumis à des analyses qualitatives et quantitatives. D'abord, trois chercheurs anglophones, deux Britanniques et un Caribéen, ont effectué l'analyse qualitative. Dans l'intérêt de préserver l'objectivité de la recherche, aucune information approfondie sur le contexte sociohistorique ou sociolinguistique du projet de recherche n'a été communiquée à ces chercheurs. Les textes ont été présentés comme le travail d'élèves de 15 ans qui étaient en dernier cycle du secondaire. Il a été convenu qu'une attention particulière devrait être accordée au contenu, à l'organisation du texte, au vocabulaire, à la structure de la phrase, à l'orthographe et à la ponctuation ainsi qu'aux temps verbaux.

Les trois évaluateurs ont estimé qu'il était totalement futile d'évaluer la tâche numéro 1, en raison de sa mauvaise exécution. L'analyse quantitative des textes a généré davantage de précisions. Sur un total de 530 étudiants, seulement 5 (0,9 %) ont réussi à donner une très brève exposition d'une journée dans la vie d'une personne de leur entourage. 48 étudiants (14,7 %) n'ont pas bien compris la tâche. 388 étudiants (73,1 %), qui constituaient la grande majorité, ne connaissaient pas les concepts du genre et du mode ; aussi leurs tentatives ont-elles été complètement hors cible. 59 (11,2 %) étudiants ont choisi de ne pas effectuer cette tâche. 13 élèves (2,4 %) n'ont pas rendu leur travail.

Il ressort de cette enquête que les étudiants créolophones ont connu un échec systématique dans les deux tâches demandées. Pour McCourtie (1998), cet échec est le résultat d'un effet complexe des forces historiques, politiques et pédagogiques. Bien que le texte *New Deal for Education in Independent Jamaica* (1966), rédigé par le ministère de l'Éducation après l'indépendance, souligne la volonté d'« empower Creole speakers, and so redress the inequities of the past », il y a, selon McCourtie (1998), « a tension, a gap between these claims – which were made at the highest political level – and subsequent practice »¹⁸. Pour McCourtie, le problème fondamental est « that secondary teachers, like their counterparts in elementary schools, have never been fully equipped to deal with the complex language learning/teaching typology »¹⁹ (*op. cit.* : 122).

Bien que la question du savoir-faire des enseignants était déjà posée dans les conclusions établies à la fin des deux projets précédents, celles formulées par McCourtie mettent la question de la place du créole dans la formation des enseignants au cœur du problème. En effet, les résultats de cette étude font ressortir les lacunes dans les programmes de formations des maîtres vis-à-vis du créole. Et ce, malgré les solutions déjà avancées afin de mieux former les enseignants à enseigner l'anglais dans un environnement créolophone (ex. Figueroa 1965 ; LePage 1968). Diverses mesures – augmenter les pré-requis pour admission dans les programmes des écoles des maîtres ; mieux former les enseignants via des cours sur la linguistique, la sociologie des langues et des contrastes systémiques entre anglais et créole et des pratiques méthodologiques adaptées à l'enseignement spécifique à la Caraïbe –, ainsi que la formation continue ont été avancées. Mais le poids de l'histoire persiste toujours. Ces mesures n'ont jamais été mises en place.

Les résultats obtenus par McCourtie mettent en évidence trois éléments sur lesquels nous appuierons le présent travail de recherche. Premièrement, le fait que la performance scolaire ne répond pas aux exigences du gouvernement en matière de langue. Le deuxième constat est que les exigences du gouvernement ne sont pas cohérentes avec sa propre politique linguistique. Troisièmement, les résultats confirment le manque de formation des enseignants en rapport avec la situation sociolinguistique de l'île. De plus, la situation linguistique reste une question si cruciale qu'en 1992, le gouvernement de la Jamaïque a publié cette mise en

¹⁸ Notre traduction : « une tension, un écart entre ces affirmations – faites au niveau politique le plus élevé – et ce qui se pratique par la suite. »

¹⁹ Notre traduction : « que les enseignants du secondaire, comme leurs homologues dans les écoles élémentaires, n'ont jamais été entièrement équipés pour faire face à la typologie complexe de l'enseignement / apprentissage de la langue. »

garde : « Pupils entering school are usually fluent Creole speakers moving to English as a target language. The resources of both languages must be utilized in the learning process »²⁰. Cette mise en garde n'a toutefois pas été prise en compte dans les programmes de la formation des maîtres. Car à l'exception du Projet Mona, dans l'ensemble, le gouvernement s'intéresse peu à la recherche en matière d'éducation. Si bien que pour l'heure, aucune réponse officielle n'a été recensée pour cette étude qui visait les politiques linguistiques du gouvernement jamaïcain.

Huit années après, le professeur Hubert Devonish, à la tête du département de linguistique à l'*University of the West Indies* en Jamaïque, a repris la problématique et a ainsi mis en place un projet pilote intitulé le *Bilingual Education project*.

Le « Bilingual Education project »

En mai 2001, Maxine Henry-Wilson, alors ministre de l'Information en Jamaïque, qui sera ministre de l'Éducation, de la Jeunesse et de la Culture de 2003 à 2007, semble lancer un défi à la nation. Dans un discours au parlement, elle affirme que le gouvernement ne fait pas la sourde oreille : « We hear the debate, but the issue is not settled as far as (the government) is concerned²¹ » (cité par Martin-Wilkins, 2005), soutient-elle à propos des multiples travaux de recherche et des discussions et implications didactiques engendrées par leurs résultats. Henry-Wilson prévient que les citoyens doivent se mettre d'accord sur le rôle que le créole devrait jouer avant qu'il puisse être considéré comme une langue officielle.

Le *Bilingual Education project* (désormais BEP) semble être une réponse directe à ce défi. Lancé en 2004 pour une durée de quatre ans, le BEP est un projet expérimental. Il est le plus récent en date des travaux sociolinguistiques dans ce domaine. Ce programme concerne des élèves du cours préparatoire (grade 1) au cours moyen (grade 4), dans quatre écoles de l'île. Les chercheurs espèrent démontrer que : « instructing in the native tongue can lead to improved performance and competence in the content subject areas – that is, mathematics, science and social studies – and fluency in language use of Patois and English²² » (*ibid.*). Ainsi, chaque cours donné en anglais est renforcé par la même leçon en créole.

L'équipe du chercheur est guidée par les résultats d'une enquête exploratoire menée par leur laboratoire, *The Jamaican Language Unit*. Ces résultats ont conclu que la majorité des Jamaïcains reconnaissait le créole comme une langue à part entière (79,5 %) et se déclarait bilingue (78,6 %). Selon l'enquête, une majorité des répondants estime que les ministres du gouvernement devraient faire leurs discours en créole afin de faire mieux comprendre les enjeux nationaux. 68,5 % déclarent que le créole devrait être une langue officielle de la Jamaïque au même titre que l'anglais. En outre, 71 % de la population interrogée aimerait voir la mise en place d'écoles bilingues.

L'objectif affiché par les chercheurs du BEP était de déterminer la méthode la plus efficace pour mettre en place un système bilingue officiel (l'anglais et le créole) à l'école primaire jamaïcaine. Dans cette optique, le programme a projeté d'amener les élèves à acquérir l'ensemble des compétences dans le programme scolaire, en plus de celles qui sont liées à l'emploi au quotidien du créole. Il a proposé des activités d'enseignement en créole en s'appuyant sur les échanges quotidiens de l'élève, de manière à lui apprendre à valoriser cette

²⁰ Dans Government of Jamaica/World Bank *Strengthening of Secondary Education*, Kingston, Ministry of Education and Culture (1989-1993 : 16). Notre traduction : « Les élèves entrant à l'école sont généralement créolophones et l'anglais est leur langue cible. Les ressources des deux langues doivent être utilisées dans le processus d'apprentissage. »

²¹ Notre traduction : « Nous entendons le débat, mais pour le gouvernement la question n'est pas réglée. »

²² Notre traduction : « L'instruction dans la langue maternelle peut conduire à une amélioration des performances et des compétences dans les matières principales – que sont les mathématiques, les sciences et les sciences sociales – et dans la maîtrise du patois et de l'anglais. »

langue de façon naturelle et directe selon des procédures comparables à celles de l'apprentissage d'une langue maternelle. L'enfant pourrait ainsi maîtriser la seconde langue (l'anglais) sans pour autant dénigrer la première (le créole).

Le BEP a proposé également de travailler de façon rapprochée avec les enseignants impliqués dans le programme et également de recueillir leurs impressions, témoignages et opinions. Les chercheurs à l'origine de ce programme ont précisé que les enseignants étaient les intervenants privilégiés qui constituaient l'un des pôles les plus importants directement liés à la relation enseignement-apprentissage.

Le BEP utilisait des supports de cours en créole spécialement conçus. Les enseignants qui participent à ce projet sont formés. Par exemple, il était recommandé que les deux langues soient séparées en classe. L'enseignant devrait marquer cette séparation avec des phrases telles que « Maintenant, nous allons parler en créole » et des manuels pédagogiques spéciaux sont aussi mis à leur disposition.

Le *Bilingual Education project* proposait une étude approfondie sur des problématiques suivantes :

*(i) the writing system issue; (ii) the literacy materials supply issue; (iii) the political and social attitudes supposedly associated with the use of Creole as a medium of instruction*²³.

Selon les chercheurs à l'origine de ce projet, ces trois aspects sont des freins majeurs à la mise en place d'un enseignement de l'anglais comme langue seconde en Jamaïque. Le premier point est évident tant il existe de nombreuses orthographes du créole jamaïquain, bien que les linguistes tentent de faire imposer celle élaborée par Cassidy et Lepage (1961)²⁴. Le deuxième point revient souvent dans les discours rejetant le créole dans la salle de classe. Ce sont le plus souvent les enseignants qui soulignent le manque de support pédagogique en créole. À partir des témoignages et des observations des enseignants relevés au cours de ce projet, les chercheurs souhaitaient par la suite être en mesure de faire des propositions en ce sens. Plus précisément, en misant sur la collaboration avec les enseignants, ils souhaitaient relever ces défis en fournissant aux praticiens des supports pédagogiques adaptés à la réalité sociolinguistique de la Jamaïque.

Quant au troisième point, nous sommes ici au cœur de la problématique de la place du créole dans un contexte pédagogique. En effet, nous avons pu constater dans la discussion précédente que les attitudes sociales et politiques sont réticentes, voire hostiles à tout ce qui relève du créole et en particulier de sa place à l'école. Les débats sur le créole à l'école tournent effectivement autour de questions socioculturelles, identitaires et politiques. Les enseignants sont alors nécessairement confrontés à ce rapport entre l'anglais et le créole.

La réponse du gouvernement au « Bilingual Education project » un an après son lancement

Un an après le lancement du BEP, il semblait peu probable que sa stratégie soit adoptée par le ministère de l'Éducation et ce, quels que soient les résultats de l'étude. En 2005, Maxine Henry-Wilson, alors ministre de l'Éducation émettait des réserves. Selon elle, le programme

²³ Notre traduction : « i) La question du système d'écriture, (ii) les supports de l'apprentissage de la lecture; (iii) la politique et les attitudes sociales associés à l'utilisation du créole comme langue d'enseignement ». Des détails sur ce vaste projet pilote qui s'étend sur 4 ans et sur les débats qu'il suscite sont disponibles sur ce site : <http://www.mona.uwi.edu/dllp/jlu/projects/index.htm> (consulté : 04/07/2013)

²⁴ Cependant, selon la linguiste jamaïquaine Christie, « That system is difficult for laypersons and was never intended for general use anyway » (2003 : 62).

donnait une trop grande place au « patois »²⁵ comme première langue, ce qui d'après le ministre pourrait pénaliser les enfants jamaïquains à long terme. Dans un entretien accordé au journal local *The Sunday Observer*, elle affirmait que :

*We are open for views from persons, but we must be mindful that we are still in an environment where English is still the dominant language, whether broken or the Queen's English, [...], we have to be careful we do not rule ourselves out.*²⁶ (cité par Martin-Wilkins, 2005).

Devonish, pour sa part, souligne que le programme a été développé afin de réfuter un constat formulé dans un rapport du ministère de l'Éducation. Ce rapport stipulait que l'idéal serait un système d'éducation complètement bilingue, mais que cette stratégie n'était pas possible dans le contexte jamaïquain. Le chercheur souhaitait démontrer la marche à suivre pour mettre un tel système en place. Il insiste donc sur le fait que « People the world over speak three, four different languages and Jamaicans are no different »²⁷ (cité par Martin-Wilkins, 2005).

Toujours est-il que Henry-Wilson, tout en soulignant que la nouvelle politique de l'éducation nationale aborde certaines de ces questions, restait évasive sur la mise en place d'un enseignement bilingue après l'achèvement du projet de Devonish. Alors que le débat fait rage, le professeur Devonish précise que son but final n'est pas d'obliger ni les élèves, ni les enseignants à utiliser le créole. Il affirme seulement souhaiter d'être en mesure de leur proposer des choix validés scientifiquement.

Bilan du Bilingual Education project : Années 1 à 3

Un bilan des trois premières années du projet bilingue (BEP) est publié dans un ouvrage sur des projets impliquant la présence des créoles dans l'enseignement (Migge, Bartens et Leglise, 2010). Dans leur contribution, Carpenter et Devonish (2010) citent Thomas et Collier qui affirment qu'entre cinq et sept années d'éducation entièrement bilingue sont nécessaires avant de pouvoir constater l'impact positif d'un tel projet. Dans cette optique, le BEP a été à l'origine conçu pour suivre des élèves tout au long de leur scolarité en école primaire, c'est-à-dire six ans. Or, Devonish et son équipe ont été contraints par le gouvernement jamaïquain d'écourter le programme. En effet, les deux dernières années de primaire en Jamaïque sont consacrées à la préparation intensive de l'examen régional « grade six achievement test » (GSAT). Ce raccourcissement du programme comportait donc un risque pour le bon déroulement du projet. L'équipe a accepté ces conditions en toute connaissance de cause.

À la fin de la troisième année, les élèves de grade 3 (CE2) faisant partie du projet bilingue ont été évalués à deux reprises. D'abord, ils ont passé les épreuves annuelles nationales prévues pour tous les élèves du primaire. Les épreuves administrées s'intitulent : *English Language Arts et Communication*. Puis le BEP a administré aux participants une évaluation parallèle calquée sur le modèle national, mais cette fois en créole jamaïquain.

²⁵ En Jamaïque l'appellation « patois » suscite un débat sociopolitique. Pour la plupart des chercheurs sur l'île, le terme revêt des connotations négatives : il serait une variété déformée de la langue de référence, c'est-à-dire, l'anglais. Le fait que le ministre de l'Éducation a choisi le terme *patois* dans ce contexte est sans aucun doute provocateur, mais illustre bien les tensions véhiculées par ce mot. Cependant, le mot « patois » ou « patwa » est toujours employé par les plupart des Jamaïquains pour désigner la forme locale de langue avec ou sans conception dépréciative (Devonish et Harry, 2004 : 441).

²⁶ Notre traduction : « Nous sommes ouverts à tous les points de vue, mais nous devons être conscients que nous sommes encore dans un environnement où l'anglais reste la langue dominante, qu'il soit approximatif ou celui de la Reine, [...], nous devons être prudents, afin de ne pas se saboter. »

²⁷ Notre traduction : « Les gens dans le monde entier parlent trois, quatre langues différentes et les Jamaïcains ne sont pas différents. »

Selon Carpenter & Devonish (2010), les élèves du BEP ont eu des résultats un peu plus élevés en créole, leur L1, qu'en anglais, leur L2. Tandis que la moyenne des résultats en anglais pour le groupe non-BEP était légèrement moins élevée que les résultats du groupe de BEP. Pour les évaluations en créole jamaïquain, les résultats du groupe du projet bilingue font état d'une meilleure performance à l'oral qu'à l'écrit. Ces résultats s'expliquent selon Carpenter & Devonish par le nombre insuffisant de supports en créole. Il étaye ses propos en citant les recommandations des consultants externes Morren et Morren :

*A major criticism of the program by the external reviewers was the shortage of reading material in Jamaican. With the lack of practice in seeing written Jamaican relative to written English, the effect of the impact of the English writing system on writing Jamaican was significantly greater than the reverse effect, that of Jamaican on English.*²⁸ (Morren et Morren 2007 : 177)

S'agissant des résultats en anglais, le score moyen de 61 % pour le groupe non-BEP s'est avéré être 1 point au-dessous du score du groupe BEP. Par ailleurs, deux élèves dans le groupe BEP ont obtenu le score maximum de 100 % tandis que le score maximum en anglais pour le groupe non-BEP était 75 %. Ces résultats sont intéressants dans la mesure où les élèves du groupe BEP ont eu moins de cours d'anglais car leurs cours de langues sont partagés entre l'anglais et le créole jamaïquain.

Ainsi, déjà au terme de trois années, les avantages de l'éducation bilingue étaient observables. En effet, selon l'évidence mise au jour par Carpenter et Devonish (2010) et leur équipe, il semblerait que dans l'ensemble, dès la fin de la troisième année du BEP, les acquis en L2 (anglais) des élèves dans le groupe BEP dépassent les acquis chez les élèves qui ont reçu un enseignement uniquement en L2. Par ailleurs, pour ces auteurs, ce bilan très positif du groupe BEP témoigne de l'ampleur de l'inefficacité de l'approche actuelle qui prévaut en Jamaïque :

*The fact that the BEP group has caught up with the non-BEP one so quickly suggests that the non-BEP approach was particularly ineffective, thus amplifying the positive effect of the fully bilingual approach.*²⁹ (op. cit : 179)

Pour Carpenter et Devonish, les résultats de l'année finale du BEP seront décisifs, car ils détermineront le succès ou l'échec du programme. Pour conclure son article, le chercheur note que les enjeux sont de taille pour tout territoire dans la même situation que la Jamaïque, c'est-à-dire avec une langue créole en L1 pour la plupart des élèves :

*Whether full bilingual education comes to be regarded as a viable option in Creole language situations such as that of Jamaica, will depend in large measure on whether the gamble that was taken when we took the plunge in 2004, turns out to have been a judicious one.*³⁰ (op. cit : 181)

²⁸ Notre traduction : « Une des principales critiques du programme par les examinateurs externes était le peu de matériel de lecture en créole. Etant donné ce manque d'exposition au jamaïcain écrit en comparaison de l'anglais, en matière de rédaction les structures de la langue anglaise l'emportaient sur le système du créole. »

²⁹ Notre traduction : « Le fait que le groupe BEP a rattrapé le groupe non-BEP si rapidement suggère que l'approche non-BEP a été particulièrement inefficace, ceci amplifie l'effet positif de l'approche entièrement bilingue. »

³⁰ Notre traduction : « Le fait que l'enseignement totalement bilingue soit vu comme une option viable dans les contextes semblables à celui qui se trouve à la Jamaïque dépendra dans une large mesure de ce que le choix fait lorsque nous avons réalisé notre plongeon en 2004 a été judicieux. »

Enjeux pédagogiques et culturels

La culture joue un grand rôle dans l'évolution du statut du créole au sein des salles de classe caribéennes. Plusieurs facteurs ont contribué à une acceptation plus large du créole dans les sociétés de la région et plus particulièrement en Jamaïque. Parmi eux, je citerai deux facteurs qui sont les plus fédérateurs : d'abord, la popularité de la culture locale, la musique reggae et dancehall³¹ ainsi que le mouvement rastafari³² ; ensuite la mise au point par les linguistes d'une orthographe pour le créole afin de légitimer la langue. Le créole apparaît ainsi de plus en plus souvent dans les journaux, les médias électroniques, les romans et textes scolaires (souvent sous forme de dialogue entre membres des classes sociales considérées comme inférieures), ainsi que dans les discours des hommes politiques et des religieux. Le résultat est que, dans les sociétés du Commonwealth de la Caraïbe, les variations ou la déviation de l'anglais traditionnel sont devenues la norme (Youssef, 1996). La question qui se pose par conséquent est l'évolution du créole dans l'imaginaire des enseignants, l'état actuel de leur prise de conscience, à propos de cette langue, devenue plus socialement acceptable.

Cette prise de conscience de plus en plus manifeste du rôle joué par la langue et sa promotion implique l'usage de plus en plus fréquent du créole dans les domaines officiels et publics tels que l'école. Les ministères de l'Éducation de la région ont été amenés, en passant par la culture, à reconnaître les mérites du théâtre local, qui emploie le créole, dans les salles de classe. Dans ce domaine, les contes, légendes et mythes qui sont véhiculés à travers les productions oralittéraires, ont également trouvé leur place à l'école. Ainsi, le créole jouit d'une acceptation croissante dans les écoles, y compris à travers l'écriture par les élèves eux-mêmes de chansons, poésies, pièces de théâtre et contes.

Le créole fait ainsi son entrée légitime dans la salle de classe avec l'appui de l'autorité ministérielle. La transmission et l'exploration de l'héritage culturel sont alors mises en avant ainsi que la possibilité pour les élèves de célébrer leur place dans l'Histoire. Pour citer le professeur Rex Nettleford, vice-chancelier émérite de l'*University of the West Indies* en Jamaïque, artiste et intellectuel polyvalent très impliqué dans le théâtre régional :

*As part of the heritage of any culture, Theatre Arts are [...] fundamental to what it means to be aware of one's identity. Artistic traditions in Dance and Drama in Jamaica and other parts of the Caribbean span centuries. [...]. The slave performances of rituals and folklore such as [...] story telling gave rise to a Caribbean theatrical style.*³³ (cité par Coley-Agard, 2004 : 6)

Ces changements ont contribué à la légitimation éducative du vernaculaire et rendent donc ma problématique plus pertinente encore, puisque les enseignants se trouvent confrontés au créole dans le manuel scolaire, sous la forme de pièces de théâtre à étudier.

³¹ Le reggae est la musique de Bob Marley. C'est une musique engagée, internationale et spirituelle exprimant le nationalisme et la fierté noire. Le dancehall en est une mutation, une transformation contemporaine et profondément locale, actuellement en vogue dans l'île. Le dancehall représente également une rupture avec le passé, car c'est une musique plus rapide et plus dynamique à travers laquelle les jeunes artistes s'autorisent à faire un usage plus large du créole. De plus, cette musique aborde des thématiques consuméristes, sexuelles et souvent violentes qui caractérisent la nouvelle génération de Jamaïcains. Toutefois, contrairement à la musique reggae, le dancehall est toujours en quête de légitimité.

³² Le mouvement rastafari est à la fois un mouvement politique, culturel et religieux originaire de la Jamaïque. Le reggae est un de moyens d'expression de la culture et de la pensée rastafari.

³³ Notre traduction : « en ce qui concerne l'héritage de toute culture, les arts de la scène sont [...] fondamentaux à la prise de conscience de son identité. Les traditions artistiques en danse et l'art dramatique de la Jamaïque et d'autres parties des Caraïbes sont vieux de plusieurs siècles. [...]. Les performances d'esclaves de rituels et de folklore comme [...] l'art de partager des contes ont donné lieu au style théâtral des Caraïbes. »

Il faut pourtant retenir que malgré tous ces bouleversements sociolinguistiques, les objectifs pédagogiques n'ont pas changé : les enfants doivent toujours apprendre à maîtriser toutes les composantes de l'anglais – écriture, lecture, compréhension, orthographe et grammaire – à la manière des élèves qui ont l'anglais pour langue maternelle.

En effet, la situation reste floue. Sans consignes claires, ni formation spécifique sur les place et fonction du créole, l'enseignant ne peut se fier qu'à son propre univers de croyance³⁴ envers le créole pour construire une approche didactique. Ces univers de croyance, qui ne se découvrent pas, sont évolutifs. Ils s'inventent et se modifient à l'usage en s'appuyant sur le système de valeurs subjectives de la société et du monde. L'enseignant tente alors d'intégrer ces valeurs dans ses choix didactiques tout en s'efforçant de renforcer les attitudes de respect et de tolérance envers ses élèves afin de dépasser les représentations identitaires trop négatives.

De nombreux chercheurs estiment que les méthodes pédagogiques employées dans la Caraïbe anglophone sont néfastes pour les élèves. Ces constats s'appuient le plus souvent sur le taux élevé d'échec dans les épreuves d'anglais à tous les niveaux du système scolaire. En effet, les linguistes et les didacticiens s'accordent sur le fait que l'enseignement de l'anglais dispensé actuellement ne permet pas de combler le fossé séparant le créole de l'anglais, et cela vaut même pour l'enseignement de la lecture. Par conséquent, le taux d'échec en anglais dans l'épreuve régionale de fin de secondaire, pour tous les territoires dits anglophones, varie entre 70 et 80 %, selon le Conseil des examens des Caraïbes (CXC), l'organisme qui gère ces examens. On peut mieux apprécier l'ampleur de ce problème quand on sait que les enfants qui échouent à cette épreuve sont ceux qui ont été spécialement sélectionnés, d'abord pour aller à l'école secondaire et ensuite, pour préparer cet examen³⁵.

Cependant, même dans les cas où certains enseignants tentent d'enseigner l'anglais en s'appuyant sur le créole, l'anglais reste la langue d'instruction par excellence. Le créole n'a accès au système d'instruction que pour faciliter l'acquisition de la langue anglaise et d'autres matières. Il faut dire qu'un grand nombre d'acteurs scolaires (parents, enseignants, administrateurs) continuent à souligner la nécessité pour les élèves de réussir en anglais, langue qui est toujours reconnue comme prestigieuse et utile par les écoles, les entreprises et la société dans son ensemble.

La complexité de la situation est mise en évidence par les difficultés auxquelles se heurtent les linguistes en quête d'une solution sur la problématique du rôle du créole en classe. Le créole ne bénéficie d'aucun statut officiel, malgré les efforts et recommandations des linguistes, qui eux-mêmes ne sont pas d'accord sur la question. Pour certains linguistes, l'anglais doit être considéré comme une langue seconde. Les problèmes liés à cette situation seront ceux auxquels il faut s'attendre dans l'enseignement et l'apprentissage d'une deuxième langue ou d'une langue étrangère. Cependant, pour d'autres linguistes, le créole devrait être traité plutôt comme une langue apparentée à l'anglais mais dans un contexte où il est traditionnellement considéré comme socialement inférieur, cela éveille un sentiment d'identité nationale.

³⁴ La définition retenue pour univers de croyance retenue est la suivante : « [...] des espaces imaginaires qui se constituent en systèmes normatifs de valeurs » (Groupe de recherche ALDIDAC), http://51959387.fr.strato-hosting.eu/plurilinguisme/images/Appels_a_contribution/appel_francais%20paradigme.pdf (Consulté : le 23.02.2012)

³⁵ Les élèves du primaire passent une épreuve régionale en dernière année qui représente déjà une première sélection pour intégrer un établissement du secondaire. Ensuite, vers la quatrième, ils suivent un programme classique et/ou pré-professionnel en fonction de leurs intérêts et de leurs aptitudes. Les élèves de ce niveau suivent le plan d'études du Conseil des examens des Caraïbes (CXC) et peuvent choisir entre 25 matières. Les enseignants décident ensuite quelles matières chaque élève peut préparer pour cet examen régional, qui donnera lieu ou pas à un diplôme de fin de scolarité du niveau secondaire.

Le linguiste Dennis Craig (1999, 2000) soutient que le continuum créole qui opère dans la région contribue à nourrir cette ambivalence envers le créole. Pour Craig, ce continuum est lié à deux grandes séries de facteurs qui sont liés à son origine et qui le perpétuent. Ces facteurs sont importants pour l'enseignement des langues et la politique linguistique dans la région. La première série de facteurs est liée au contexte social, et la seconde, aux relations entre le continuum et le comportement des locuteurs. En ce qui concerne le contexte social, le fait de maîtriser l'anglais permet le passage d'une classe sociale à une autre. Les enseignants se trouvent alors dans le flou pédagogique face aux élèves créolophones et devant leurs objectifs de bien les préparer à affronter une société qui privilégie l'anglais. Pour la question des locuteurs, les études sur la diglossie³⁶ ont démontré qu'on adopte des comportements langagiers en fonction des situations, en employant la variété basse (basilecte), le mesolecte ou la variété haute, l'acrolecte, en fonction d'une série de facteurs, y compris des positionnements idéologiques (Winer, 1985). Ces enjeux sociaux font qu'il n'y a aucun consensus, aucune position arrêtée sur le véritable rôle que le créole doit jouer dans l'enseignement au niveau primaire. En effet, chaque avancée du créole dans le système semble se heurter au refus, au doute, voire même aux positions véritablement hostiles d'une partie de la population.

Bien entendu, ces attitudes sont en grande partie la continuation de la politique suivie dans cette région par la Grande-Bretagne, une politique qui consistait à ignorer les formes linguistiques locales et à considérer l'anglais comme la langue maternelle. À cause de cette perpétuation des vieilles politiques linguistiques qui ne valorisent pas le créole, les cours d'anglais (appelés *Language arts*) ne sont pas appuyés sur le vécu des élèves. Cette politique, selon Craig, est responsable de ce que la grande majorité des écoliers est soumise à un enseignement dispensé dans une langue qui ne leur est pas familière et qui les déconcerte.

Pourquoi alors les professeurs, les parents et le gouvernement sont-ils toujours réticents à mettre en œuvre une approche qui consisterait à enseigner l'anglais comme deuxième langue ? Pourquoi en effet, malgré la valeur donnée au passé et à la reconnaissance de l'héritage, malgré les évolutions au sujet du contenu linguistique admis en classe ? L'enseignement de l'anglais en Jamaïque implique une confrontation entre représentations des enseignants et la réalité en salle de classe.

État des lieux contemporain des représentations sociolinguistiques des enseignants jamaïquains

Pour cette recherche, dix récits de pratique d'enseignants jamaïquains sont analysés afin de trouver les éléments qui structurent les représentations envers le créole de façon générale, mais plus particulièrement envers son utilisation en classe.

Pour la notion de représentation, nous retiendrons la définition de Abric, car elle a le mérite d'exploiter l'aspect du processus de la formation et la transformation des représentations. Abric est l'un des premiers auteurs à avoir analysé l'organisation et la structure de la représentation sociale avec sa théorie du noyau central. Il définit la représentation sociale comme :

³⁶ Le concept de diglossie est une référence dans les sociétés caribéennes, où la population est consciente d'une hiérarchisation et par conséquent, d'une séparation des langues. Pour les besoins de mes réflexions théoriques, je m'appuie sur la définition d'Hazaël-Massieux pour laquelle : « La diglossie est le terme retenu, par opposition au terme de "bilinguisme" pour décrire les situations où deux variétés, ou deux langues fonctionnent en alternance et de façon complémentaire pour couvrir les besoins communicationnels d'une communauté linguistique. » (1996 : 128).

[...] le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe, reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique (Abric, 1987 : 64).

Il souligne également que :

Toute représentation est sociale, en ce sens qu'elle est directement influencée par l'ensemble des conditions historiques, idéologiques et économiques de sa production et de son élaboration. (op. cit. : 52)

Nous retiendrons enfin que « les représentations sociales sont des ensembles sociocognitifs, organisés de manière spécifique, et régis par des règles de fonctionnement qui leur sont propres. » (Abric, 1994 : 8)

Selon la perspective d'Abric, toute représentation est liée à un sujet et à un objet. Dans le cadre de cette recherche, le sujet est l'enseignant jamaïquain et l'objet est l'enseignement de l'anglais dans un milieu créolophone. Comme les citations ci-dessus le soulignent, il faut tenir compte de plusieurs aspects des représentations : celui du processus, du produit ainsi que de sa dimension collective. Grâce à cette conception, on peut aborder à la fois les aspects cognitifs et sociaux de la représentation. De plus, la relation entre l'individu et sa société est mise en avant par Abric car « toute représentation est sociale ». Les représentations individuelles sont donc enracinées dans un contexte social.

En effet, la réalité de l'enseignement de l'anglais dans le contexte jamaïquain, la transmission des savoirs, la relation entre maître et élèves sont des constructions plutôt personnelles qui s'élaborent dans un champ sociolinguistique singulier. Cette réalité détermine, parfois à leur insu, les conduites des enseignants et plus précisément dans le cas qui m'occupe ici, leurs choix didactiques.

De plus, Abric voit la représentation en tant que produit mais également comme un processus. Ses réflexions permettent d'envisager une analyse qui prend en compte la manière dont les enseignants s'approprient les caractéristiques de l'objet, les assimilent, puis les reconstruisent.

La formation que l'enseignant a reçue apporte par exemple une certaine autorité qui est mise à jour ou même mise en concurrence avec d'autres positionnements venant des expériences personnelles ou même professionnelles. L'enseignant va ensuite éventuellement-attribuer des valeurs de vérité à chaque forme de connaissances ; et leur repérage, analyse et interprétation vont ainsi contribuer à faire parler le corpus et répondre aux questions spécifiques de la recherche.

Dans la mesure où les univers de croyance relèvent de l'imaginaire et qu'ils sont construits par l'individu en interaction avec son environnement, c'est donc chaque représentation de chaque individu qui impacte les croyances globales qui sont présentes dans l'espace scolaire jamaïquain. Les relations communautaires sous-jacentes aux croyances sur l'anglais et le créole surgissent dans un espace de confrontation sociale permanent. Cette confrontation donne lieu à des déconstructions et aux tentatives de reconstruction des valeurs en rapport avec les deux langues en présence. Ainsi, les négociations qui caractérisent la vie sociale contribuent à la constitution des représentations en univers de croyances.

L'échantillon interrogé

Le tableau suivant regroupe les informations sociodémographiques sur les sujets enquêtés : genre, âge, localisation de l'école, nombre d'années de pratique au primaire et classe enseignée.

Tableau I : Profils sociodémographiques de l'échantillon

Sujets	genre	Age	Lieu de l'école	Années de pratique	Classe
E1*	F	La quarantaine**	St. Mary; rural	12	Grade 4
E2	F	25	St. Catherine; semi-urbain	5	Grade 3
E3	H	25	St. Catherine; semi-urbain	5	Grade 5
E4	F	28	St. Catherine; semi-urbain	8	Grade 3
E5	F	La cinquantaine**	St. Ann; rural	> 30	Tous niveaux
E6	F	29	Kingston; capitale	9	Grade 3
E7	H	29	Kingston; capitale	9	Grade 5
E8	F	La cinquantaine**	Kingston; capitale	31	Grade 4
E9	F	La quarantaine**	Kingston; capitale	13	Grade 5
E10	F	29	Kingston; capitale	8	Grade 5

*E = Enseignant ** Certains enseignants n'ont pas donné leur âge exact

Âgés d'une vingtaine d'années pour les plus jeunes jusqu'à la cinquantaine, les enseignants sont tous entrés dans la profession entre 1981 et 2004. Ils détiennent des diplômes divers allant de *Teachers' college diploma* (diplôme du maître jamaïcain) au *Bachelors degree* (équivalent de la licence) jusqu'aux études de Masters. Ils cumulent entre 5 et 31 années d'expérience en tant qu'enseignant, dans des classes allant de la 3^e année jusqu'à la 6^e année du primaire³⁷. Huit des sujets étaient des femmes. Seuls deux hommes ont participé, ce qui est très représentatif de la profession en Jamaïque, étant donné que 90 % des enseignants au niveau primaire sont des femmes. Cet échantillon s'avère très diversifié et il me semble que plusieurs points de vue sont ainsi représentés.

Le déroulement de l'entretien s'est effectué en cinq temps. D'abord, l'écoute du sujet (collecte du récit, phase 1), puis juste après le premier entretien, la première relecture annotée du récit avec auto-évaluation (phase 2). L'étape suivante (phase 3) a consisté à préparer les questions de relance pour la fois suivante. J'ai ensuite procédé (phase 4) à un deuxième entretien de relance, plus directif avec les sujets. La dernière phase (5) a consisté à envoyer l'ensemble de ses récits à chaque enquêté afin qu'il valide les données ainsi recueillies.

Après la première prise de contact et le protocole d'enquête envoyé, le premier rendez-vous fixé, nous en sommes arrivés à la collecte du récit proprement dit. Pour préserver et recueillir ce matériel autobiographique, j'ai utilisé le logiciel de messagerie instantanée *MSN Messenger*. Afin d'assurer la collecte suffisamment importante des informations à fin d'analyse, le temps moyen consacré à la collecte de chaque récit était de trois heures (scindées en deux sessions). Pendant le déroulement de l'entretien, je me suis laissé guider principalement par une grille d'entretien. La technique de l'entretien semi-directif a été employée puisque, comme affirment Poirier *et alii* (1983), elle assure au narrateur une liberté d'expression maximale.

Thèmes abordés

Grâce à l'analyse thématique des récits de pratiques, j'ai dégagé trois thèmes : La langue d'enseignement, la diglossie et la culture. Dans son ensemble, cette analyse démontre que le rôle du créole dans l'enseignement est évoqué de façon plutôt positive. Pour l'ensemble des 532 unités de sens³⁸ qui évaluent dans un sens favorable ou défavorable, 220 (41 %) sont connotés négativement contre 312 (59 %) connotés positivement par l'ensemble des

³⁷ En Jamaïque, l'école primaire comporte six niveaux de classes (de *grade 1* à *grade 6*), au lieu de cinq comme en France.

³⁸ C'est-à-dire un ensemble de mots autour d'un thème qui ont un sens et qui sont indivisibles.

enseignants. Il semble donc s'en dégager une vision valorisante de créole et de ses potentiels sur le plan pédagogique.

À travers ces classes thématiques, il est possible de rendre compte de focalisations diverses dans les vécus et pratiques pédagogiques des enseignants. Car chaque verbalisation joue un rôle dans la complexification des variables qui traversent les récits de pratique. Elles permettent de mettre au jour des divers éléments du schéma de la représentation dans les rapports interactionnels notamment familiaux, sociaux et institutionnels. L'analyse thématique a également permis de décomposer chaque thème en quatre variables.

La langue d'enseignement

Toutes les unités de sens qui décrivent la langue créole ou anglaise dans la classe sont regroupées sous le thème « langue d'enseignement ». Les enseignants y mentionnent les différences entre l'utilisation du créole dans leur enfance et aujourd'hui, les contenus d'enseignement, les attentes institutionnelles ainsi que les modes d'évaluation.

Les variables sont les suivantes :

- (i) Le créole comme outil d'enseignement (les stratégies que l'enseignant met en place à travers le créole) ;
- (ii) Les attentes institutionnelles (manuels scolaires, attentes des acteurs scolaires - parents, gouvernement, formation des enseignants) ;
- (iii) Les critères d'évaluation (qualifications, examens et la réussite scolaire) ;
- (iv) Le créole et l'enseignement dans le passé (discours relatif aux souvenirs d'enseignement en rapport avec les deux langues en place, rapport que les sujets ont eu avec le créole en tant qu'élèves/étudiants).

La diglossie

Le thème « la diglossie » et ses variables s'articulent autour des unités de sens dans les récits qui renvoient à la distribution sociale entre le créole et l'anglais, la relation à la langue ainsi que la représentation de leurs rôles dans la mobilité sociale. Il concerne également l'éducation parentale que les enseignants racontent en rapport avec l'affect, la place et l'image des deux langues en présence sur l'île. Les variables sont les suivantes :

- (i) L'alternance codique (contextes sociaux et convenances langagières ; situations dans lesquelles chaque langue est considérée comme convenable) ;
- (ii) La nature affective de la langue (l'image des deux langues en rapport avec l'affect) ;
- (iii) La réussite sociale (lieu, mobilité et classe) ;
- (iv) Le milieu familial (l'éducation et les directives reçues hors-cadre scolaire par des élèves mais également le sujet dans son enfance en rapport avec la langue).

La culture

Le thème « la culture » et ses variables renvoient aux liens entre le créole, l'histoire et l'identité jamaïquaine qui apparaissent dans les récits des enseignants. Les questions évoquées sur le rôle joué par la transversalité des productions culturelles (la littérature, le théâtre, la chanson) dans l'enseignement à l'école primaire se trouvent également sous ce pôle culturel.

Les variables sont les suivantes :

- (i) L'identité culturelle, langue et histoire (le rôle joué par la langue-culture dans la construction de l'identité nationale) ;
- (ii) Les activités culturelles (les chansons, la poésie, le théâtre, les festivals...) ;
- (iii) L'expérience culturelle personnelle (renvoie au rapport familial et aux autres expériences personnelles liées aux deux langues) ;
- (iv) La transversalité des pratiques artistiques (concerne l'acquisition des connaissances multiples à travers les diverses activités).

Les éléments classés sous le thème « la diglossie » avec 72 (45 %) opinions favorables contre 88 (55 %) défavorables est le seul pour lequel les croyances à connotation négatives l'emportent. Car du côté du thème « la langue d'enseignement » les opinions positives sont plus importantes. Ainsi c'est une vision nettement optimiste qui est proposée du créole et son rôle dans l'enseignement. En observant les croyances représentées pour le thème « la culture », on remarque que les avis tranchés sont majoritairement positifs. Ce qui semble correspond à une adhésion aux valeurs culturelles et à l'identité sociale spécifique à l'île aussi bien qu'à la langue créole présentée, comme un symbole de l'identité nationale.

Toutefois, il ressort de ces résultats que, malgré les attitudes positives à l'égard du rôle du créole dans l'enseignement, il existe certaines zones négatives assez significatives. Ces opinions négatives portent souvent sur les écarts entre les attentes des acteurs scolaires et la réalité telle qu'elle est perçue par les enseignants ainsi que le caractère local et restreint du créole. Les enseignants voient ainsi en le créole un élément qui peut et qui doit même permettre aux élèves d'accéder à l'anglais. Les autres apports identitaires et culturels ne prennent donc leur signification qu'à travers leur capacité de faciliter l'accès à l'anglais.

Discussion et conclusion

Les dispositifs de pouvoir et de contrôle : facteurs importants dans la constitution des croyances des enseignants

Les énoncés analysés laissent entrevoir la manière dont les dispositifs de pouvoir et de contrôle *institutionnel et gouvernemental* produisent les codes sociaux et culturels qui influencent les croyances des enseignants. En effet, chaque avancée du créole dans le système semble se heurter au refus, au doute, voire même aux positions véritablement hostiles d'une partie de la population. Toutefois, les préconisations officielles rencontrent parfois des résistances. Dans ces cas, certaines distorsions dans la transmission du sens commun apparaissent, et cela entraîne une déconstruction des croyances et mène à une réflexion sur d'autres modalités de faire cours en intégrant les deux langues en place (l'anglais et le créole). En effet, les enseignants repensent l'esclavagisme, le colonialisme ainsi que la place des richesses culturelles de l'île dans leurs salles de classe. Une prise de conscience se dessine dès lors chez les enseignants en ce qui concerne l'exclusion scolaire, sociale et économique subie par la population créolophone longtemps privée de l'accès au savoir.

La logique des enseignants interrogés se constitue selon plusieurs types de contraintes : celles des relations sociales et économiques, celles de leur expérience personnelle, d'enfance notamment, celles du lien aux langues dans leur famille et à l'école, ainsi que les logiques liées à l'accès à la connaissance culturelle et identitaire. C'est-à-dire que les enseignants peuvent affirmer que s'exprimer en créole permet de pénétrer dans un domaine socioculturel avec des conséquences identitaires primordiales. Mais parallèlement dans les représentations de certains enseignants parler le créole peut entraver la réussite socio-économique. Ainsi, les deux langues ont des impacts différents dans l'espace de communication. Cet espace est régi par les différentes classes sociales avec leurs valeurs langagières propres et l'école ne nivelle pas ces différences linguistico-sociales. Nous sommes ainsi en face d'une déconstruction du sens. Toutefois l'analyse a permis de relever que les tentatives d'une reconstruction de sens sont encore à un stade naissant et ont du mal à bien se dessiner face au dispositif sociopolitique de pouvoir et de contrôle.

Négociation/compensation : émotions, choix des langues et univers de croyance

La valeur émotionnelle du choix des langues intervient également dans les croyances. Car la distinction faite dans les récits de pratique entre le créole et l'anglais est liée aux manières

d'appréhender les émotions. Cette valeur émotionnelle est ouvertement mise en exergue et reconnue. Dans ces cas de figure l'accent est mis sur le créole, l'affect et l'acte performatif. Quand l'émotion est atténuée le locuteur s'exprime alors en anglais, car l'anglais est jugé moins spontané.

À travers le processus de construction de sens et sa redéfinition constante, les enseignants jamaïcains interrogés imputent des sens spécifiques aux deux langues – le créole est ludique, l'anglais est convenable, le créole est jamaïcain, l'anglais est international. Les deux langues en présence sont donc devenues dépositaires de croyances multiples, celles qui sont enracinées ainsi que celles qui émergent. Dans cette logique, c'est par le jeu de rupture et de l'identification que les enseignants constituent leur univers de croyances en particulier en négociant les valeurs et par leurs efforts de compensation. Ainsi, les enseignants acceptent d'employer le créole en classe, car c'est la langue maternelle de leurs élèves, mais ils insistent sur la traduction en anglais, car c'est la langue officielle. Un autre exemple de ces négociations et compensations : les enseignants s'identifient pour la plupart comme anglophones - le créole n'est pas reconnu comme étant leur langue maternelle. Toutefois, ils s'identifient personnellement avec les apports culturels de cette langue y compris dans leur propre enfance.

Ces valeurs énonciatives, telles l'identification et la rupture dévoilées lors de l'analyse de discours permettent donc de suivre les traces de la constitution des univers de croyance depuis les représentations individuelles. Ainsi à travers les mécanismes de mise en récit nous avons pu constater que les enseignants rejettent ou acceptent certaines croyances appartenant au sens commun au moyen des valeurs énonciatives qu'ils leur attribuent. Par exemple, l'usage du créole dans les contextes non formels est sujet à quelques bouleversements dans la société actuelle. Toutefois, cette situation de changement des comportements linguistiques n'est pas toujours bien perçue par les enseignants qui expliquent alors que les élèves sont alphabétisés en anglais, que les examens sont en anglais et que les études supérieures se font en anglais et non en créole. Ainsi, le créole est toujours considéré comme inapte à remplir ces fonctions de la transmission et la construction du savoir et des connaissances. En effet, d'une manière générale le fait que le créole n'ait pas un rôle formel dans la société et plus spécifiquement à l'école, est un facteur très significatif dans la fonction qui lui est attribuée dans les représentations des enseignants. À cet égard, le fait que l'écriture du créole est en cours de stabilisation est également un facteur qui joue un rôle dans ce processus. Car il est ainsi perçu comme potentiellement aliénant pour les élèves dans ce système basé sur la hiérarchisation des langues. Par conséquent, ce qui frappe à la lecture de ces données, c'est le fait que malgré leurs efforts, les enseignants ne parviennent pas à se détacher complètement du schéma diglossique.

Ainsi d'un côté le créole est perçu comme la langue commune des jamaïcains mais d'un autre côté, dans la pratique sociale il est l'objet des représentations négatives et de marginalisation, car placé dans une relation inégale face à l'anglais. En effet l'enseignement est lié à un projet de développement social et économique, et seul l'anglais est perçu comme la langue de la promotion sociale et de l'ouverture au monde. Le poids de cette idéologie dominante exerce un impact considérable sur les représentations sociales des enseignants. Par ailleurs en général les textes officiels véhiculent ce refus de donner une fonction formelle au créole dans la salle de classe, et ce malgré le fait que l'île ait été décrétée comme étant un espace bilingue. Les représentations sur la langue, son statut et ses fonctions montrent donc ce caractère schizophrénique associé à l'identité jamaïcaine ; le créole est représenté à la fois comme une langue dont il faut être fier, mais qui ne peut pas assurer des fonctions sociales valorisées ou valorisantes.

Pistes et recommandations pour la formation des enseignants

Le problème de l'échec scolaire signalé par les évaluations nationales nous invite à réfléchir sur la valeur éducative des croyances des enseignants. Elles ouvrent un débat social qui doit avoir lieu et qui doit permettre un questionnement, une recherche de solutions adaptées et évolutives. Dans ce sens, la formation des enseignants pourrait être enrichie par une prise en charge de la parole d'enseignants dans une approche sociolinguistique, historique et identitaire.

Il faut également préconiser une formation des enseignants à la linguistique du créole et à une pédagogie bilingue. Cette pédagogie peut être adossée sur les recherches dans plusieurs disciplines. Il s'agit donc d'introduire dans la formation des enseignants, à la fois de nouveaux champs de connaissance disciplinaire ainsi qu'une réflexion sur leurs propres répertoires langagiers et leur histoire personnelle.

La formation initiale

Les problèmes les plus urgents qui surgissent de cette étude sont en rapport avec un manque de prise en charge de la question créole, et ce à plusieurs niveaux du système scolaire. En matière de formation initiale des enseignants jamaïquains, la piste que je recommande est d'abord de regarder ce qui fait obstacle à l'enseignement de l'anglais. La formation initiale des enseignants jamaïquains doit leur permettre d'acquérir des connaissances fondamentales sur la langue et culture créole y compris sur la syntaxe et l'écriture du créole. En effet, afin de venir à bout des problèmes liés à la maîtrise de la langue anglaise une véritable prise en compte de la situation sociolinguistique de l'élève jamaïquain est nécessaire. Il convient ensuite de mettre en place une pédagogie portant sur la variation langagière en milieu créolophone ; cela devrait améliorer la maîtrise de la langue anglaise en clarifiant les structures des deux langues en présence.

Dans le même ordre d'idée, il faut donner un rôle officiel au créole dans l'enseignement. Cette reconnaissance institutionnelle peut aider les futurs enseignants à sortir de la logique quelque peu dichotomique engendrée par les représentations et les univers de croyance liés au schéma diglossique.

Mais quelle que soit la formation envisagée, il convient de partir de la réalité exprimée par les futurs enseignants pour ouvrir le champ du dialogue aux questions liées au créole. En effet, il faut introduire des modules dans lesquels les enseignants prennent conscience de la diglossie, de leurs représentations, de leur propre relation affective aux deux langues ainsi que leurs différents répertoires langagiers.

Dans l'état actuel des choses donc, la formation des enseignants doit orienter la réflexion sur la portée des représentations sociales. Plus globalement, il s'agirait :

- D'entamer une réflexion critique sur la manière dont le sens commun est véhiculé et sur les mécanismes de l'organisation du sens ;
- D'étudier l'histoire de la politique linguistique de l'île (et pourquoi pas, une comparaison avec celles des autres îles qui parlent d'autres créoles) ainsi que des garants de l'idéologie dominante. En d'autres termes il peut se révéler fructueux de faire étudier la façon dont leurs propres croyances sur le créole et l'anglais émergent se transforment, se stabilisent et perdurent. Cette démarche peut rendre les futurs enseignants plus réceptifs à une logique d'enseignement bilingue. Le processus de déconstruction des représentations erronées débute en effet par une prise de conscience des fonctionnements du sens commun.

Une exploitation maximale de cette démarche consisterait à l'appliquer aux autres matières. Car si ces recommandations ne s'appliquent qu'aux langues, elles ne seront pas efficaces dans la mesure où les langues sont le support de tous les autres apprentissages dans les autres disciplines. Nous sommes dans un système, donc il est souhaitable de le prendre

dans sa globalité en analysant la portée de l'enseignement de l'ensemble des matières dans le programme scolaire au niveau primaire dans ce milieu créolophone. Cela permettrait d'enrichir le processus réflexif des futurs enseignants quant aux liens entre l'apprentissage et les constructions culturelles. Dans ce cadre il est possible par exemple d'amener les enseignants à réfléchir sur la motivation suscitée quand la langue de l'élève est valorisée et sur la manière dont cette motivation est susceptible de se répercuter sur les autres disciplines. À l'inverse, la négation de la langue de l'élève risque de provoquer un rejet de l'école. La prise en compte de ces recommandations didactiques offrirait ainsi un terrain didactique privilégié pour le prolongement de la recherche entamé en sociolinguiste.

La formation continue

Sur la question créole, un complément de formation pour les enseignants jamais serait bénéfique. L'incorporation de questions liées au bilinguisme dans la formation des enseignants semble même nécessaire pour faire face à un phénomène d'échec scolaire qui est en partie le résultat d'une non-prise en charge de la problématique d'une diglossie sauvage. Une mise en relation des enseignants en exercice avec des chercheurs permettrait une mise en perspective de l'enseignement de l'anglais en milieu créolophone.

Mais en aucun cas les enseignants ne devraient être transformés en auditeurs passifs. En effet, il faut changer de paradigme en passant de la formation (qui évoque le « formatage ») à une communauté de pratiques et de recherche (Van Lier, 2004, Lave et Wenger, 1991). Dans cette optique les enseignants accompagnés de chercheurs et de formateurs sont engagés dans des ateliers où ils cherchent ensemble des solutions adaptées à leur contexte. Dans ce cadre, toute réflexion sur la réussite scolaire des élèves créolophones, toute liste dressée des obstacles à leur apprentissage, devrait comporter la parole des enseignants. En effet, ces programmes de formation continue doivent être construits à partir des préoccupations des enseignants, en s'appuyant sur la création d'un espace de partage et d'échange sur les expériences d'enseignants. Cette démarche discursive peut favoriser la transformation de certaines représentations sociales quant à la fonction du créole en classe. De plus, ces échanges peuvent initier des recherches tout en favorisant la diffusion des résultats d'autres travaux directement au public concerné.

Les connotations négatives accompagnent souvent les évocations de l'interlangue entre le créole et l'anglais. Ainsi le parler des élèves est souvent dévalorisé au profit d'une notion de « bien parler » qui signifie en occurrence, parler anglais. Il faudra clarifier cette vision. Il faudrait également mener des recherches sur les supports et le choix de l'écriture du créole afin de faciliter la mise en place d'une pédagogie située. En effet, le créole est essentiellement une langue orale, l'orthographe n'est pas complètement fixée. Ainsi chaque auteur adopte sa propre convention. Cependant une cohérence d'ensemble et des règles à respecter doivent être fixées afin d'appuyer la crédibilité de la langue en milieu scolaire. À cette fin, une révision du rôle des supports en créole devrait être mise en place afin que la formation continue soit une porte d'entrée pour redonner du sens aux outils de communication. Il s'agit de viser la réconciliation de deux langues et de deux identités.

Sur le plan didactique, dans le prolongement de cette démarche, il faudra déployer des efforts pour mettre en place une logique de complémentarité entre les deux langues. Ces efforts devraient déboucher sur la mise en place d'une formation adéquate afin de convaincre les enseignants que le bilinguisme créole/anglais est un atout majeur pour les élèves. D'autre part, pour les enseignants déjà en exercice l'exposition du fonctionnement des deux langues en présence serait l'occasion d'ouvrir la discussion sur les zones de proximité, d'éloignement et de croisement dans l'usage de ces deux systèmes langagiers. À partir des études de cas et des productions des élèves, ces éléments de formation donneraient des exemples concrets de

la manière avec laquelle il faudra orienter le travail sur les représentations et leur transformation.

En effet, il serait intéressant d'étudier la façon dont les univers de croyances des enseignants se « négocient » et peuvent évoluer dans le cadre d'ateliers de formation d'enseignants. Ainsi, à partir de ces univers de croyance il convient de construire des dispositifs institutionnels qui permettent de formaliser les bons savoirs et savoir-faire des enseignants afin de les rendre transmissibles. Cette manière de repenser la formation des enseignants en posant les représentations sociales comme un axe de réflexion didactique pourrait réduire des dysfonctionnements dans l'enseignement de l'anglais en rendant la pratique pédagogique plus efficace.

Je terminerai donc sur la nécessité de mettre en place un véritable dialogue entre chercheurs, formateurs et les enseignants dans la formation. Ce dialogue suscite une prise de conscience des postures verbalisées en situation d'enseignement afin d'aider à la fois le formateur à s'informer et l'enseignant à s'observer. Ainsi les enseignants devraient apprendre à construire des scénarios facilitateurs dans lesquels les élèves peuvent construire leurs langues et donc leurs savoirs. Ils doivent imaginer des projets de recherche et de formation tout en permettant la transformation des représentations sociales liées au rôle de créole dans la salle de classe. Car il faudra arriver à reconnaître qu'aucune langue n'est seulement un outil de communication. À cet égard il faut donc accepter et réconcilier l'anglais et le créole et arriver à voir la diversité langagière et les langues en général comme des bases fondamentales d'une société éclairée. Certes le respect de l'anglais ainsi que toutes autres langues enseignées ou acquises est un moyen d'offrir la possibilité aux élèves de développer leur ouverture d'esprit. Mais, cet éveil linguistique suppose une image saine de soi et de sa propre langue. Le dialogue en formation continue doit ainsi être orienté dans ce sens.

Bibliographie

- ABRIC, J. C., 1987, *Coopération, compétition et représentations sociales*, Cousset, Delval.
- ABRIC J.C, 1994, *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF.
- AUGIER F., GORDON S., 1962, *Sources of West Indian history*, Longmans.
- BRYAN B., 2000, « An Evaluation through Case Studies of Good Language and Literacy Practice in Jamaican Schools », Thirteenth Biennial Conference. Society for Caribbean Linguistics. Jamaica.
- CASSIDY F., 1961, *Jamaica Talk: Three Hundred Years of the English Language in Jamaica*. London, Macmillan.
- CARDOSO F. H., et FALETTO E., 1978, *Dependency and Development in Latin America*, Berkeley (Cal.), University of California Press.
- CARPENTER K., DEVONISH H. 2010, « Swimming Against the Tide: Jamaican Creole in Education » dans B. Migge, A. Bartens & I. Léglise (coord), *Creoles in Education: a Critical Assessment and Comparison of Existing Projects*, John Benjamins, pp. 69-181.
- CHARLIER É., CHARLIER B., 1998, *La formation au cœur de la pratique : analyse d'une formation continuée d'enseignants*. Bruxelles : De Boeck Université
- COLEY-AGARD N., 2004, « The Teaching of Theatre Arts in Jamaican/Caribbean Schools. » (Consulté le 23/02/2013) <http://portal.unesco.org/culture/fr/files/19608/10814411393agard.pdf/agard.pdf>
- CRAIG D., 1973, « La linguistique et la sociolinguistique dans leurs rapports avec l'enseignement des langues et la politique linguistique dans les caraïbes anglophones. », dans *L'anthropologie et les sciences du langage au service du*

- développement de l'éducation, Unesco pp. 35-40
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133930fo.pdf> (consulté : 06/07/2013).
- CRAIG D., 1999, *Teaching Language and Literacy: Policies and procedures for vernacular situations*, Georgetown Guyana, Jamaica, Education & Research Associates Ltd.
- CRAIG D., 2000, « Teaching Language and Literacy in Vernacular Situations: Participant Evaluation of an In-Service Teachers' » Workshop Education & Research Associates Ltd.
- CHRISTIE P., 2003, *Language in Jamaica*, Kingston, Jamaica, Arawak Publications.
- DECAMP D., 1968, « The Field of Creole Language Studies, dans *Latin American Research Review*, Vol III, number 3, Summer pp.25-46.
- DEVONISH H., 2004, « Jamaican Creole and Jamaican English: phonology », dans Schneider et al. (eds.), *A Handbook of Varieties of English*, Vol. 1. Phonology. Berlin, de Gruyter.
- DEVONISH H, HARRY OTELAMATE G., 2004, « Jamaican phonology », dans Kortman B, Shneider E. W., *A Handbook of Varieties of English*, phonology 1, Berlin, Mouton De Gruyter, pp. 441-471.
- EVANS H., 2001, *Inside Jamaican Schools*, University of the West Indies Press, Mona.
- FIGUEROA J, 1965, « Needs and problems », dans J. Jones (Éd.), *Language Teaching: Linguistics and the Teaching of English in a Multilingual Society*, London, Unwin, pp. 10-17.
- FLAMENT, C. 2001, « Approche structurale et aspects normatifs des représentations sociales », dans *Psychologie et société*, n° 2(4), pp.57-80.
- HAZAËL-MASSIEUX M.-C., 1996, « Du français, du créole et de quelques situations plurilingues : données linguistiques et sociolinguistiques », Université de Provence <http://creoles.free.fr/articles/MCHM96.pdf> (consulté le 05/07/13).
- HYMES D., (éd.), 1979, *Pidginization and Creolization of languages*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LAVE J., WENGER E., 1991, *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press, Cambridge.
- LEPAGE R., 968, « Problems to be faced in the use of English as the medium of education in four West Indian territories », dans J. Fishman, C. Ferguson and J. Das Gupta (eds) *Language Problems of Developing Nations*, New York, Wiley, pp.431-444.
- MARTIN-WILKINS A., 2005, « The patois experiment, Mek-we-trai-di-patwa », *Jamaica Sunday Observer*, 20/11/2005, http://www.jamaicaobserver.com/news/92873_The-patois-experiment---Mek-we-trai-di-patwa (consulté le 9/07/2013).
- McCOURTIE L., 1998, « The Politics of Creole Language Education in Jamaica: 1891–1921 and the 1990s », dans *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Volume 19, Issue 2 March 1998, pp.108-127.
- MIGGE B., BARTENS A. et LEGLISE I. (coords), 2010, *Creoles in Education: a Critical Assessment and Comparison of Existing Projects* John Benjamins.
- MILLER, E., 1984, « De la recherche à L'action : la politique linguistique en Jamaïque dans Perspectives », dans *Revue Trimestrielle de l'éducation*. Volume XI, n° 3. (Consulté : 14.02.2013). <http://unesdoc.unesco.org/images/0004/000460/046085fo.pdf#46106>
- MORREN R. C., MORREN D. M., 2007, « Are the Goals and Objectives of Jamaica's Bilingual Education Project Being Met? », (consulté le 11/04/2009) <http://www.sil.org/silewp/2007/silewp2007-009.pdf>
- POIRIER, J., CLAPIER-VALLADON, S., RAYBAUT, P., 1996, *Les récits de vie, théorie et pratique*. Édition PUF, collection : Le Sociologue

- POLLARD, V., 1998, « Code Switching and Code Mixing Language in the Jamaican Classroom », *Caribbean Journal of Education* (vol 2 no 1, April 1998), School of Education, UWI, pp. 9-20.
- WINER L., 1995, « Penny cuts: Differentiation of Creole varieties in Trinidad, 1904–1906. » *Journal of Pidgin and Creole Languages* n° 10; pp.127-155.
- VAN LIER L. 2004, *The Ecology and Semiotics of Language Learning. A Sociocultural Perspective*, Boston, Kluwer Academic.
- YOUSSEF V., 1996, « Varilingualism: the competence behind code-mixing in Trinidad & Tobago » dans *Journal of Pidgin and Creole Languages* n° 11(1), pp.1-22.

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Michaël Abecassis, Salih Akin, Sophie Babault, Claude Caitucoli, Véronique Castellotti, Régine Delamotte-Legrand, Robert Fournier, Stéphanie Galligani, Emmanuelle Huver, Normand Labrie, Foued Laroussi, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Danièle Moore, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Isabelle Pierozak, Gisèle Prignitz, Georges-Elia Sarfati.

Conseiller scientifique : Jean-Baptiste Marcellesi.

Rédacteur en chef : Clara Mortamet.

Comité scientifique : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Jean-Marie Klinkenberg, Jean Le Du, Marinette Matthey, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolai, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffélec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

Comité de lecture pour ce numéro : Carmen Alén Garabato, Claude Caitucoli, Pierre Dumont, Jean-Marie Klinkenberg, Foued Laroussi, Fabienne Leconte, Véronique Miguel-Addisu, Mohamed Miled, Danièle Moore, Auguste Moussirou-Mouyama, Isabelle Nocus, Colette Noyau, Valérie Spaëth, Paul Taryam Ilboudo, Daniel Véronique, Sylvie Wharton.

Laboratoire Dysola – Université de Rouen
<http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>

ISSN : 1769-7425