UNIVERSITÉ DE CERGY-PONTOISE
ÉCOLE DOCTORALE DROIT ET SCIENCES HUMAINES
De l'université de Cergy-Pontoise

THÈSE
Présentée pour obtenir le grade de docteur de l'Université de Cergy-Pontoise
Spécialité : Didactique des langues

Une analyse des univers de croyances des enseignants jamaïquains sur le rôle joué par le créole dans l'enseignement de l'anglais

TOME 1

Présentée et soutenue publiquement par
Sandra COLLY-DURAND

Centre de recherche CICC - Civilisation, Identités, Culturelles Comparées
Groupe ALDIDAC - EA2529
Approche linguistique et didactique de la différence culturelle
Le 2 décembre 2011
Devant le jury composé de :

Mme Joëlle ADEN : DIRECTRICE DE THÈSE - Professeur des universités,
Université du Maine

Mme Françoise HARAMBOURE : PROFESSEUR ÉMÉRITE - Université Bordeaux 3 IUFM d'Aquitaine

Mme Bettina MIGGE - Maître de conférence, University College Dublin

M. Jean-Paul NARCY-COMBES - RAPPORTEUR -Professeur des universités, Université Sorbonne Nouvelle - Paris III

M. Georges Daniel VÉRONIQUE - RAPPORTEUR -Professeur des universités, Université Sorbonne Nouvelle - Paris III et Université Aix-Marseille 1

Une analyse des univers de croyances des enseignants jamaïquains sur le rôle joué par le créole dans l'enseignement de l'anglais

Centre de recherche CICC - Civilisation, Identités, Culturelles Comparées
Groupe ALDIDAC - EA2529
Approche linguistique et didactique de la différence culturelle

Titre en français

Une analyse des univers de croyance des enseignants jamaïquains sur le rôle joué par le créole dans l'enseignement de l'anglais

Résumé en français

Les réflexions des chercheurs en didactique de l'anglais ont contribué à l'avancement des notions de la langue-culture (Cain, 1981, 1984) et à la compréhension de l'enseignement de l'anglais dans un environnement créolophone (Alleyne 1971, 1980, 1989 ; Craig, 1990, 2000 ; Devonish, 1986, 2004 ; Pollard, 1998, 2003). Bien qu'aujourd'hui, la valeur culturelle du créole jamaïquain soit largement reconnue, peu de recherches ont toutefois, abordé la question des représentations des enseignants sur l'interaction entre les deux langues. Cette thèse étudie les univers de croyance et les représentations sociales des enseignants jamaïquains sur leur prise en charge des défis provoqués par les réalités sociolinguistiques de l'île.

Les enseignants sont des conteurs (Connelly & Clandinin, 1990) et ils utilisent naturellement une structure narrative pour parler de leur vie professionnelle (Raymond Butt, McCue, & Yanagishi, 1992). J'ai donc opté pour une analyse de 30 heures de récit de pratique professionnelle d'enseignants. Les récits sont prélevés auprès de 10 sujets via MSN Messenger. L'objectif étant d'appréhender les croyances des enseignants du primaire en matière d'alternance codique entre créole et anglais et d'interculturalité en classe.

L'angle méthodologique emprunté pour cette thèse est inspiré de la perspective ethnobiographique de Jean Poirier, Sylvie Clapier-Valladon et Paul Raybaut. Les dix récits sont tout d'abord soumis à une analyse sociolinguistique à l'aide de techniques d'analyse thématique, prenant en compte la théorie structurelle de la représentation sociale d'Abric et Flament. Les thèmes ainsi identifiés et analysés sont soumis à une analyse de discours inspirée de la théorie des opérations énonciatives d'Antoine Culioli. Les conclusions sont nuancées à l'aide des données secondaires en provenance de 100 questionnaires administrés à un échantillon d'enseignants jamaïquains et d'une analyse de six textes officiels. L'analyse croisée de ces données vise à assurer la fiabilité et la validité des résultats.

Titre en anglais

An analysis of Jamaican teachers' belief systems on the role of Creole in the teaching of English

Résumé en anglais

Reflections of language education researchers have contributed largely to the advancement of the notions of language and culture (Cain, 1981, 1984) and the teaching of English in a Creole
speaking environment (Alleyne 1971, 1980, 1989; Craig, 1990, 2000; Devonish, 1986, 2004; Pollard, 1998, 2003). Today the cultural value of the Jamaican Creole is widely recognized, little research has, however, addressed the teacher representations on this issue. This thesis investigates the belief systems and social representation of Jamaican primary school teachers relative to their handling of the challenges brought on by the sociolinguistic realities of the island.

Teachers naturally appropriate a narrative structure to talk about their professional lives (Butt Raymond, McCue, & Yanagishi, 1992). Indeed, teachers, even more so than the rest of us, are storytellers who lead storied lives (Connelly & Clandinin, 1990). I have therefore opted for an analysis of 30 hours of teacher narrative collected from 10 subjects via MSN messenger, with the objective of investigating beliefs and cultural identification with regards to Creole, English, code-switching and interculture in the Jamaican classroom at the primary level.

The general methodological angle for the PHD is inspired by the ethno biographical perspective of Jean Poirier, Sylvie Clapier-Valladon and Paul Raybaut.The narratives are analyzed first from a sociolinguistic standpoint using thematic analysis techniques, specifically taking into account Abric and Flament's structural theory of social representations. The themes thus identified and analyzed are subjected to discourse analysis inspired by Antoine Culioli's theory of enonciative operations. The findings are then futher explored with the help of 100 questionnaires from Jamaican teachers and 6 official texts. This additional data provides a wider internal and external framework which ensures reliability and validity to the findings.

Les mots clés en français

alternance codique, apprentissage, analyse de discours, analyse thématique, analyse qualitative, analyse quantitative, anglais,Caribéen, créole, environnent créolophone, culture, diglossie, enseignement, éthnobiographie, formation enseignant, Jamaïque, jamaïquain, langue maternelle, langue seconde, messagerie instantanée, patois, pédagogie, première langue, questionnaire, récit de pratique, textes officiels, univers de croyance, représentation sociale

Les mots clés en anglais

belief systems, Caribbean, code switching, Creole, Creole speaking environment, culture, diglossia, discourse analysis, English, ethnobiography, first language, instant messaging, Jamaica, Jamaican, learning, mother tongue, native language, official texts, patois, pedagogy, professional narrative, qualitative analysis, quantitative analysis, questionnaire, second language, social representation, teacher narrative, teacher training, teaching, thematic analysis, West Indies,

Remerciements

Il me tient à cœur de remercier vivement et en tout premier lieu, ma directrice de thèse Joëlle Aden qui m'a encadrée tout au long de ce travail. Car elle s'être prêtée avec bonne grâce et patience, à l'analyse de mes écrits successifs en m'apportant ses conseils, son recul scientifique, sa sympathie et son soutien, et ce toujours dans la bonne humeur. Madame Aden a respecté mes positionnements tout en me guidant à chaque étape de ma démarche. De plus, Madame Joëlle Aden a su mettre en place un cadre intellectuel aussi fécond qu'efficace qui a fait de ces quatre années de travail une véritable période d'épanouissement. Merci de m'avoir fait confiance et d'avoir cru en moi.

Depuis 2007, j'ai la chance de faire partie de l'équipe « ALDIDAC » et j'aimerais en remercier l'ensemble des membres, qui ont été très à l'écoute, toujours prêts à m'épauler tant sur les plans techniques que conceptuels. Je remercie en particulier Madame Françoise Hamboure, qui m'a incitée à faire davantage preuve de rigueur scientifique tout en diversifiant ma réflexion. Je suis consciente que son appui m'a été très bénéfique. Je souhaite également remercier Madame Christiane Hoybel pour ses conseils en linguistique énonciative ainsi que pour sa pédagogie claire. Un grand merci à Monsieur Henry Wyld qui m'a chaleureusement accueillie au sein de son groupe d'étudiants les jeudis matins en tant que visiteur à l'Université de Cergy-Pontoise. Il m'a ainsi permis ainsi d'enrichir ma connaissance en linguistique énonciative.

Je tiens à remercier l'ensemble des membres de mon jury d'avoir accepté de siéger au sein de cette équipe et d'évaluer mes travaux de thèse. Je remercie plus particulièrement Madame Françoise Hamboure pour ses encouragements et les conseils qu'elle m'a prodigués. Un grand merci également à Madame Bettina Migge pour les renseignements qu'elle m'a fournis sur le projet bilingue (BEP) qui s'est déroulé en Jamaïque. Je la remercie également pour avoir accepté de m'accorder son temps précieux pour évaluer mes recherches. Je voudrais tout particulièrement remercier Messieurs Jean-Paul Narcy-Combes et Georges Daniel, tous deux grands hommes de la didactique de langues secondes et étrangères, pour avoir accepté la lourde tâche de rapporteur avec autant de gentillesse et de disponibilité.

Je garde le mot de la fin pour ma famille. Un grand merci à ma belle-famille pour l'intérêt qu'elle porte à mon travail. Je remercie également ma mère Louisa Moody, mon frère Donovan Dunn et ma sœur Patricia Colly pour leur soutien. Tout particulièrement, je tiens à remercier mon mari Matthieu Durand. Cet homme d'une patience sans égale a su me donner le courage nécessaire pour surmonter des moments de stresse, de grande fatigue et questionnement existentiel lié à ce travail de recherche. Les mots ne suffiront pas pour te témoigner ma reconnaissance et gratitude profonde. Car depuis quatre ans tu as été présent lors de chaque sollicitation, chaque demande de l'aide. Je tu remercie surtout pour ton travail remarquable de relecture et de correction apporté à ce manuscrit. Matthieu saches que sans toi ce projet n'aurait pas pu abouti. Pour finir, je dédie cette thèse à mes moteurs, nos trois enfants : Jay, Malcolm et Wendy Durand. Sachez mes chéris que tout ce travail aurait été vain et vide sans vous.

SOMMAIRE

TOME 1

REMERCIEMENTS ..... **V**
TABLE DES ANNEXES ..... **XI**
LISTE DES FIGURES ..... **XII**
LISTE DES TABLEAUX ..... **XIII**
INTRODUCTION **15**
CHAPITRE I – CADRE CONTEXTUEL **19**
1.1 ÉTAT DE LA SITUATION SOCIOLINGUISTIQUE DANS LES ANTILLES ANGLOPHONES **20**
1.2 SITUATION SOCIOLINGUISTIQUE EN JAMAÏQUE **24**
1.2.1 La hiérarchisation langagière dans la société jamaïquaine 24
1.2.2 Les années soixante, « Black Power » et l'évolution du créole 26
1.2.3 Le débat sociopolitique autour du terme « patois » jamaïquain 28
1.3 L'EVOLUTION DES STATUTS RESPECTIFS DU CREOLE ET DE L'ANGLAIS DANS LE SYSTEME EDUCATIF **31**
1.3.1 Les politiques linguistiques avant l'indépendance 31
1.3.2 Les politiques linguistiques après l'indépendance 34
1.3.3 Les difficultés des élèves créolophones dans d'autres pays de langue anglaise 40
1.4 LE SYSTEME SCOLAIRE JAMAÏQUAIN **46**
1.4.1 L'école primaire jamaïquaine 47
1.4.2 L'échec scolaire en anglais au niveau primaire 49
1.5 TYPOLOGIE DES PROFILS D'ENSEIGNANTS VIS-A-VIS LE CREOLE **56**
1.5.1 Qu'est-ce qu'une typologie des profils d'enseignants ? 57
1.5.2 La typologie des profils d'enseignants et le continuum créole 64
1.6 ÉTAT DES LIEUX : CROISEMENT ENTRE LA RECHERCHE EN SOCIOLINGUISTIQUE ET LA DIDACTIQUE DES LANGUES EN JAMAÏQUE ET QUESTIONS SPECIFIQUES QUI EN DECOULENT POUR LA PRESENTE RECHERCHE . **67**
1.6.1 Les premières conférences internationales consacrées aux langues créoles 69
1.6.2 Le Projet Mona 71
1.6.3 « Operation English » 73
1.6.4 Nouveaux « language arts » objectifs de MOEY&C : investigation empirique sur les résultats scolaires 76
1.6.5 Le « Bilingual Education project » 79
1.6.6 Synthèse de la partie 85
1.7 QUESTIONS SPECIFIQUES DE LA RECHERCHE **86**
1.8 CONCLUSION **87**
CHAPITRE II – CADRE THEORIQUE **89**
PREMIER AXE THEORIQUE **90**
2.1 REPRESENTATIONS ET UNIVERS DE CROYANCE DES ENSEIGNANTS : ETAPE DEFINITOIRE **90**
2.1.1 La représentation 90
2.1.2 Univers de croyance 92

2.1.3 Enseignants jamaïquains et langue-culture : des représentations aux univers de croyance 94
2.2 LA THEORIE DE LA REPRESENTATION SOCIALE : LES ENSEIGNANTS JAMAÏQUAINS ET L'OBJET-LANGUE 96
2.2.1 Histoire et évolution de la théorie de la représentation sociale 97
2.3 UNIVERS DE CROYANCE : LA THEORIE DES MONDES POSSIBLES 103
2.3.1 La vérité langagière 105
2.3.2 La théorie des mondes possibles : apports et limites pour l'échantillon étudié 107
2.4 UNIVERS DE CROYANCE : LA THEORIE LINGUISTIQUE DE LA SEMANTIQUE DU SENS COMMUN 108
2.4.2 Le sens commun et la tripartition canon-vulgate-doxa 110
2.4.3 Le tournant linguistique 110
2.4.4 Les apports et les limites de la théorie linguistique de la sémantique du sens commun dans un corpus 112
DEUXIEME AXE THEORIQUE 114
2.5 THEORIES ET REPRESENTATIONS D'ENSEIGNANTS SUR LE CONTACT DE LANGUES DANS LES CARAÏBES : FONDEMENTS HISTORIQUES ET SOCIOLINGUISTIQUES 114
2.5.1 Étape définitoire : pidgin et créole 116
2.5.2 La théorie monogénèse à la recherche de la langue mère 117
2.5.3 Les théories polygénèses : une parenté génétique métissée 118
2.5.4 Les théories de la diglossie et du continuum créole : la schizophrénie linguistique 123
2.5.5 Vox populi sur la schizophrénie linguistique 134
TROISIEME AXE THEORIQUE 136
2.6 REFLEXIONS SUR LA SOCIOLINGUISTIQUE ET LA DIDACTIQUE DE L'ANGLAIS EN JAMAÏQUE 136
2.6.1 La théorie socio-constructiviste de Vygotski 136
2.6.2 Recherches acquisitionnelles et langues en contact 145
2.6.3 L'éveil aux langues 149
2.6.4 L'indissociabilité du lien langue-culture et représentations des enseignants 151
2.7 CONCLUSION 155
CHAPITRE III – METHODOLOGIE 159
3.1 CADRE METHODOLOGIQUE 160
3.1.1 L'approche biographique 162
3.1.2 Le récit de vie, le récit de pratique et la perspective ethnobiographique 166
3.2 REFLEXION METHODOLOGIQUE SUR LA COLLECTE DE DONNEES PAR MESSAGERIE INSTANTANEE 169
3.2.1 Les pratiques langagières de la CMO 170
3.2.2 Les spécificités de la collecte de données par messagerie instantanée ... 171
3.2.3 Limitations de prélèvement du récit par messagerie instantanée 178
3.3 AUTRES CHOIX METHODOLOGIQUES 182
3.3.1 L'intérêt d'associer les méthodes qualitative et quantitative 183
3.3.2 Choix des instruments 186
3.3.3 Les instruments de la recherche qualitative 187
3.3.4 L'instrument de la recherche quantitative 200
3.5 LA SCIENTIFICITE DE LA RECHERCHE QUALITATIVE 204

3.5.1 L'échantillon interrogé 207
3.5.2 Préliminaires de l'entretien 209
3.5.3 Déroulement de l'entretien 212
3.6 TRAITEMENT DES DONNEES 216
3.6.1 Traitement des récits de pratique 217
3.6.2 Traitement des textes officiels 230
3.6.3 Traitement des questionnaires 231
3.7 LIMITES DE LA RECHERCHE 232
CHAPITRE IV – PRESENTATION DES RESULTATS 237
4.1 ANALYSE DES RECITS DE PRATIQUE 238
4.1.1 Premiers résultats : Saillance et Connexité des thèmes abordés 239
4.1.3 Synthèse de la partie 281
4.2 ANALYSE LINGUISTIQUE DE DISCOURS ; APPROCHE ENONCIATIVE : RECITS DE PRATIQUE 286
4.2.1 Les marqueurs énonciatifs repérés 288
4.2.2 Enseignant 1 292
4.2.3 Enseignant 2 305
4.2.4 Enseignant 3 314
4.2.5 Enseignant 4 323
4.2.6 Enseignant 5 334
4.2.7 Enseignant 6 345
4.2.8 Enseignant 7 349
4.2.9 Enseignant 8 358
4.2.10 Enseignant 9 367
4.2.11 Enseignant 10 375
4.2.12 Synthèse de la partie 383
4.3 ANALYSE DES TEXTES OFFICIELS 387
4.3.1 Texte 1 : Language Education Policy (2001) 388
4.3.2 Texte 2 : Towards Jamaica the Cultural Superstate (2003) 401
4.3.3 Texte 3 : Study on the Literacy Situation in Jamaica (2004) 409
4.3.4 Textes 4 et 5 : 'Background and Objectives of the Bilingual Education Project (2005)' et 'Are the Goals and Objectives of Jamaica's Bilingual Education Project being met? (2005) ' 417
4.3.5 Texte 6 : PM Golding Says the Debate on Teaching Patois Signifies an Admission of Failure (2008) 423
4.3.6 Synthèse de la partie : Rupture et continuité 429
4.4 RESULTATS D'ANALYSE DES QUESTIONNAIRES QUANTITATIFS 431
4.4.1 Profil sociodémographique de l'échantillon 432
4.4.2 La langue d'enseignement 435
4.4.3 La diglossie 442
4.4.4 La culture 447
4.4.4.2 Les activités culturelles 449
4.4.5 Les questions ouvertes 451
CHAPITRE V – DISCUSSION ET CONCLUSION 467
5.1 REPONSES AUX QUESTIONS SPECIFIQUES ET A LA PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE 468
5.1.1 Question I : Quels sont les processus à l'œuvre dans l'élaboration et l'évolution des représentations de la place du créole dans les choix didactiques des sujets 468

5.1.2 Question II : Quelle est la part du privé (souvenir et expérience personnelle) et la part du professionnel dans l'émergence des univers de croyance ? 470
5.1.3 Question III : Comment les représentations des enseignants sur le rôle du créole dans leurs salles de classe se constituent-elles en univers de croyance ? 471
5.1.4 Problématique : Quelle place et fonction occupe le créole dans les représentations des enseignants en Jamaïque ? 474
5.2 PISTES ET RECOMMANDATIONS POUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS... 476
5.2.1 La formation initiale 476
5.2.2 La formation continue 478
BIBLIOGRAPHIE ALPHABETIQUE 481
SITOGRAPHIE ALPHABETIQUE 506
BIBLIOGRAPHIE THEMATIQUE 517
SITOGRAPHIE THEMATIQUE 544
TABLES DES MATIERES 557

Table des annexes

TOME 2

1. ANNEXE 1: GLOSSAIRE 567
2. ANNEXE 2: PROTOCOLE DE PRISE DE CONTACT 571
3. ANNEXE 3: GUIDE D'ENTRETIEN 573
4. ANNEXE 4: RÉSUMÉ DU JOURNAL DE BORD 575
5. ANNEXE 5: RÉCITS DE PRATIQUE 581
5.1 ENSEIGNANTE 1 581
5.2 ENSEIGNANTE 2 589
5.3 ENSEIGNANT 3 598
5.4 ENSEIGNANTE 4 606
5.5 ENSEIGNANTE 5 615
5.6 ENSEIGNANTE 6 621
5.7 ENSEIGNANT 7 628
5.8 ENSEIGNANTE 8 640
5.9 ENSEIGNANTE 9 650
5.10 ENSEIGNANTE 10 658
6. ANNEXE 6: RÉCITS DE PRATIQUE : DÉCOMPTE ET DÉCOUPAGE THÉMATIQUE 669
6.1 DECOMPTE THEMATIQUE: ENSEIGNANT 1 669
6.2 DECOMPTE THEMATIQUE: ENSEIGNANT 7 672
6.3 DECOUPAGE THEMATIQUE PAR ENSEIGNANT 676
7. ANNEXE 7: TEXTES OFFICIELS JAMAÏQUAINS 727
7.1 LANGUAGE EDUCATION POLICY 727
7.2 TOWARDS JAMAICA THE CULTURAL SUPERSTATE 759
7.3 STUDY ON THE LITERACY SITUATION IN JAMAICA 810
7.4 BACKGROUND AND OBJECTIVES OF THE BILINGUAL EDUCATION PROJECT (BEP) 849
7.5 ARE THE GOALS AND OBJECTIVES OF JAMAICA'S BILINGUAL EDUCATION PROJECT BEING MET? 851
7.6 PM GOLDING SAYS THE DEBATE ON TEACHING PATOIS SIGNIFIES AN ADMISSION OF FAILURE 861
8. ANNEXE 8: QUESTIONNAIRE 863

Liste des figures

Figure I : Typologie des profils d'enseignants 59
Figure II: Genesis of Pidgins 120
Figure III : Capture d'écran : *smileys* et animations possibles 175
Figure IV : Capture d'écran : enseignant 8 176
Figure V : Impact des outils de communication sur la transmission des émotions 176
Figure VI : L'indissociabilité des thèmes – Recouvrement des thèmes dans les récits des enseignants 241
Figure VII : La langue d'enseignement - Croyances négatives et positives dans les éléments centraux 258
Figure VIII : La diglossie - Croyances négatives et positives dans les éléments centraux 272
Figure IX : La culture - Croyances négatives et positives dans les éléments centraux 280
Figure X : Recoupements entre les trois thèmes et variables de départ selon les représentations dévoilées au cours de l'analyse thématique et discursive 281
Figure XI : Nombre d'éléments retenus dans la zone centrale de la représentation sociale par enseignant 284
Figure XII : Recoupements nuancés des notions dévoilées dans les récits de pratique 286
Figure XIII : Éléments (Indicateurs) centraux confirmés par nombre d'enseignants 383
Figure XIV : Répartition géographique des établissements scolaires 432
Figure XV : Répartition par groupe d'âge 433
Figure XVI: Ancienneté dans l'enseignement 434
Figure XVII: Classification professionnelle 435
Figure XVIII : Creole use in the classroom by pupils is an effective tool and should be encouraged 436
Figure XIX: Pupils should be encouraged to translate their Creole to Jamaican Standard English 437
Figure XX: Creole should be used to teach pupils who have difficulty with the Jamaican Standard English 437
Figure XXI: Textbooks should offer more content in Creole 438
Figure XXII: Q4, Q5, Q6 et Q12 – Scores d'approbation et désapprobation 438
Figure XXIII : Your teacher training realistically addressed the issue of Creole use in the classroom 439
Figure XXIV : The Ministry of Education's policy on the use of Creole in the classroom is accurate and realistic 440
Figure XXV : Your teachers used Creole in class when you were a pupil 441
Figure XXVI : Creole is as legitimate a language as the Jamaican Standard English 443
Figure XXVII : Mixing both Creole and the Jamaican Standard English in the classroom by both teachers and pupils should be discouraged 443
Figure XXVIII : Creole usage limits social and academic opportunities 444
Figure XXIX : As a child, in your home Creole usage was forbidden 446
Figure XXX : I believe that the Jamaican culture should have a prominent place in the classroom 448
Figure XXXI Jamaican culture can cause conflict in some learning situations at the primary level 448
Figure XXXII : Some subjects such as poetry and drama are more interesting for pupils when the material is in Creole 449
Figure XXXIII : Pupils relate with difficulty to Poetry and Drama when taught in Standard English 450

Liste des tableaux

Tableau I : Distribution langagière dans la Caraïbe anglophone 20
Tableau II : Phrases comparatives I 22
Tableau III : Phrases comparatives II 22
Tableau IV: Phrases comparatives III 22
Tableau V: Phrases comparatives IV 22
Tableau VI: Percentage of Pupils Attaining Ranges 3 & 4 (Mastery Level) in the Grade One Readiness Inventory 50
Tableau VII : Percentage of Pupils Attaining Ranges 3 & 4 in the Grade Three Diagnostic Test 50
Tableau VIII: National Average Percentage Mark in the Grade Six communication Task 50
Tableau IX: Number of candidates sitting & passes at the General Proficiency level in the Caribbean Secondary Examination Certificate (CSEC) Caribbean Examinations Council 51
Tableau X: Énoncé spontané et tentatives de le remplacer par un énoncé « soutenu » en anglais standard 53
Tableau XI: Cadre méthodologique 160
Tableau XII: Distinction fondamentale entre méthodes qualitative et quantitative 184
Tableau XIII: Exemples de relances 195
Tableau XIV: Composition des textes 198
Tableau XV: Procédures assurant la scientificité de la recherche 206
Tableau XVI : Profils sociodémographiques de l'échantillon 209
Tableau XVII: Déroulement des entretiens 215
Tableau XVIII: Décompte de la saillance des thèmes 240
Tableau XIX: Thèmes et variables par leur fréquence 244
Tableau XX: Décomposition du thème 'la langue d'enseignement' – Variables et indicateurs centraux par enseignant 253
Tableau XXI: La langue d'enseignement - Croyances négatives dans les éléments centraux 254
Tableau XXII : La langue d'enseignement - Croyances positives dans les éléments centraux 256
Tableau XXIII: Décomposition du thème 'la diglossie' – Variables et indicateurs centraux par enseignant 268
Tableau XXIV: La diglossie - Croyances négatives dans les éléments centraux 269
Tableau XXV: La diglossie - Croyances positives dans les éléments centraux 270
Tableau XXVI: Décomposition du thème 'la culture' – Variables et indicateurs centraux par enseignant 278
Tableau XXVII: La culture - Croyances négatives dans l'élément central 279
Tableau XXVIII: La culture - Croyances positives dans l'élément central 280
Tableau XXIX: Éléments du noyau central par enseignant 283
Tableau XXX: Éléments dont la centralité est à confirmer où à infirmer par une analyse de discours 287
Tableau XXXI: Les principaux marqueurs énonciatifs repérés 289
Tableau XXXII: Éléments confirmés du noyau central 383
Tableau XXXIII: Texte 1 - Décompte des occurrences des indicateurs centraux 389
Tableau XXXIV: Texte 2 - Décompte des occurrences des indicateurs centraux 402
Tableau XXXV: Texte 3 - Décompte des occurrences des indicateurs centraux 409

Tableau XXXVI: Textes 4 et 5 - Décompte des occurrences des indicateurs centraux..... 418
Tableau XXXVII: Texte 6 - Décompte des occurrences des indicateurs centraux..... 424
Tableau XXXVIII: Textes 1- 6 : Décompte de la hiérarchisation des notions avec mise en regard des indicateurs centraux par nombre d'enseignants 430
Tableau XXXIX: Q16 – Créole : Liste des mots clés par fréquence d'occurrence 452
Tableau XL: adjectifs par fréquence d'occurrence dans les récits de pratique 453
Tableau XLI: Q17 – Anglais : Liste des mots clés par fréquence d'occurrence..... 454
Tableau XLII: Anglais - adjectifs par fréquence d'occurrence dans les récits de pratique..... 456

Introduction

Consciente qu'on ne peut pas complètement dissocier notre vécu de nos choix académiques, je dresse ici un aperçu de mon parcours et de mes réflexions qui m'ont menée jusqu'à cette thèse de doctorat. Selon Charlier et Charlier (1998), chaque enseignant construit sa propre conception de l'enseignement et de l'apprentissage en fonction de ses caractéristiques individuelles, de son histoire, des situations de formation ou de pratique dans lesquelles il est plongé. Dans cette optique, cette thèse est fondée sur une connaissance des rapports sociaux, des normes et des structures éducatives qui dominent l'enseignement de l'anglais en Jamaïque, en particulier au niveau primaire. Cette connaissance vient de trois sources principales.

En premier lieu, le fait que je suis née en Jamaïque et que j'y ai effectué ma scolarité jusqu'au Master d'éducation, cursus incluant un diplôme de maître d'école. J'étais donc confrontée à l'usage de l'anglais ainsi que du créole dans ce cadre d'apprentissage scolaire.

Deuxièmement, en tant qu'étudiante en Master, j'ai découvert le débat autour du rôle du créole dans les représentations que les Jamaïquains ont d'eux-mêmes, et de ses place et fonction à l'école. Le cœur de ce débat concerne les univers de croyance[1] des enseignants, universitaires et citoyens ordinaires vis-à-vis du créole. J'ai donc eu la possibilité de constater l'ampleur de la problématique identitaire sur la place que les enseignants accordent au créole. À cette époque, j'ai pris également conscience que chaque acteur avait ses propres univers de croyances tissés au fil des rencontres et des expériences. Ces univers de croyance me semblent d'autant plus intéressants qu'ils sont évoqués pour plaider l'inclusion ou l'exclusion du créole dans certains espaces. Par exemple, certains enseignants partent du principe que le créole n'a pas sa place à l'école, car ils le considèrent comme une langue familière, bonne à utiliser en famille et entre amis mais inapte pour les situations formelles. D'autres encore soutiennent que le créole n'a pas sa place à l'école, car la graphie n'est pas encore fixée, ou qu'elle l'est de façon plus ou moins arbitraire. Les créolistes répondent que ce sont des préjugés sur ce que doit être une langue, préjugés qui nous empêchent de nous rendre compte qui le créole peut être un levier de réussite scolaire. Par ailleurs, ma maîtrise a abouti à un mémoire intitulé « *Learning French at the Primary level : Affective focus* ». Les résultats de cette thèse mettent en évidence l'importance des processus profondément affectifs, qui peuvent avoir un impact direct et déterminant sur le fonctionnement cognitif du sujet apprenant, en particulier en matière de langue. Ces processus peuvent par la suite avoir une forte incidence sur l'évolution de sa compétence. Ces éléments ont éveillé une curiosité intellectuelle, un désir d'aller plus loin dans cette recherche des facteurs sociocognitifs dans l'apprentissage et l'enseignement d'une langue au niveau primaire, en prenant en compte le point de

[1] La définition retenue pour univers de croyance dans le cadre de ce travail de recherche 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 11.09.2011). Je reviendrai plus longuement sur cette notion dans le deuxième chapitre en exposant notamment la question de la dynamique communautaire, de l'intellect et l'affect dans le tissage des univers de croyances.

vue des enseignants. En effet, c'est à ce moment que je me suis rendu compte que les éléments en rapport avec les représentations des praticiens manquent cruellement dans ce domaine. Les représentations étant des composantes des univers de croyance.

Troisièmement, en Jamaïque j'ai également enseigné une dizaine d'années dans le primaire. Ces années ont été marquées par les efforts des divers acteurs au sein de la Caraïbe anglophone pour obtenir une prise en compte du lien étroit entre la performance scolaire en langue et l'espace social dans ses multiples facettes. Je me suis donc naturellement retrouvée, préoccupée par deux questions d'ordre pédagogique, en particulier autour des univers de croyances des enseignants en Jamaïque et autour de la fonction du créole à l'école. La première question concerne les représentations diverses que les praticiens se font de l'anglais et du créole ainsi que le lien entre ces représentations et leurs choix didactiques. La seconde question concerne le phénomène de l'alternance codique des deux codes linguistiques dans le cadre de l'enseignement en primaire, en particulier l'enseignement de l'anglais.

Ainsi donc est né un désir d'étude et d'approfondissement de la réalité pédagogique dans son rapport avec le discours des enseignants autour de l'utilisation du créole. L'intérêt central de ce travail est l'importance accordée à la parole des enseignants. Le but étant de faire émerger leurs univers de croyances, qui se trouvent en arrière-plan de leurs pratiques professionnelles et qui ne sont pas pris en compte de façon explicite dans la pratique et la formation. Par conséquent, ces univers de croyances agissent de façon souterraine et incontrôlée.

En effet, dans les travaux et les discussions autour de ces problèmes, on aboutit souvent à des conclusions ou à des recommandations fondées sur des hypothèses générales postulées par des (socio)linguistes. Il se peut donc que fassent considérablement défaut des réflexions épistémiques sur les univers de croyances des enseignants liés au créole et les pratiques pédagogiques qui en découlent. Ce n'est pas mon intention de spécifier tous ces travaux ici. Comme on le verra par la suite, ces initiatives sont facilement repérables dans les ouvrages bibliographiques sur l'anglais et le créole jamaïquain, notamment ceux de Bickerton (1973, 1975) sur le continuum créole, Cassidy (1980), Le Page (1987), de Craig (2000) et de Devonish (2004) qui servent de cadre sociolinguistique pour une mise en situation de la topographie linguistique spécifique au bassin caribéen anglophone.

La recherche que je présente ici accorde une attention particulière aux paroles des sujets (enseignants jamaïquains) et insiste sur l'interdépendance entre le sujet et l'objet (la place et fonction du créole à l'école primaire). C'est une optique essentiellement compréhensive[2] qui intègre l'observateur et l'observé dans les procédures d'observation. L'objectif étant de rechercher les significations des actions auprès des acteurs concernés, d'analyser les contradictions et de saisir le singulier.

[2] Je retiens la définition suivante pour la démarche compréhensive : « *On parle d'analyse compréhensive lorsqu'il s'agit de rendre compte des rapports entre les résultats obtenus et les perceptions des sujets. Au cours d'une telle analyse, plus ou moins éclairante, mais particulièrement nécessaire s'il s'agit d'une étude qualitative, on cherchera à définir les perceptions des acteurs ou des sujets eux-mêmes […] et comment peut-on expliquer leurs croyances vis-à-vis du phénomène étudié ? »* (Tremblay et Yvan Perrier 2005 : 1) Savoir plus*:* outils et méthodes de travail intellectuel, 2e éd.

L'étude compréhensive s'appuie sur des données qualitatives : 10 récits de pratique comme corpus primaires, recueillis par messagerie instantanée. Ces données sont donc employées afin d'identifier les univers de croyances qui constituent un cadre didactique implicite. Ils sont enrichis par six textes officiels qui donnent un point de vue externe institutionnel et par 100 questionnaires qui servent de toile de fond et fournissent, quant à eux, un point de vue interne plus large encore que les textes seuls pourraient faire. L'appui quantitatif apporté par ces questionnaires palliera ainsi les contraintes inhérentes à la démarche subjective qu'est le récit de pratique. Une telle démarche a pour but de guider le chercheur ensuite vers des conclusions générales fondées sur ces données dans leur ensemble.

Toutefois, afin de bien cerner le problème à l'étude, il convient de saisir dans quel contexte il s'est posé. Suit maintenant l'état de la situation qui aborde la condition sociolinguistique de l'enseignement de l'anglais au niveau primaire dans les Antilles anglophones en général et en Jamaïque, en particulier. Dès lors, cette étude et cette discussion des éléments sociolinguistiques permettront de mettre au jour le contexte didactique sur le terrain en Jamaïque, avec ses défis propres à l'enseignement de l'anglais dans un environnement créolophone.

Chapitre I – Cadre contextuel

Pour ce premier chapitre de la thèse, je me suis fixée trois objectifs primordiaux qui donneront les éléments permettant de contextualiser cette recherche. Cette mise en contexte indispensable sert ainsi à ancrer les représentations des enseignants dans la situation sociolinguistique inédite des Antilles anglophones.

Le premier objectif de ce chapitre est d'expliciter, de façon détaillée, les éléments nécessaires à la compréhension des statuts qui permettront de comprendre l'histoire et les statuts de l'anglais, du créole et de leurs interlangues[3] dans la société caribéenne anglophone d'aujourd'hui. Il y a également un questionnement philosophique sous-jacent sur la définition d'une langue et ce qui la caractérise. En effet, le débat didactique est axé principalement autour de ces questions de statut, histoire et caractéristiques du créole. Par la suite, j'ai recentré la discussion sur la Jamaïque, le pays où se déroulait le recueil des données pour le corpus de ce présent travail de recherche.

Le deuxième objectif de ce chapitre est de préciser le rapport entre le créole et l'anglais dans le système scolaire. Étant donné que ce présent travail de recherche s'inscrit dans le contexte particulier de l'enseignement de l'anglais en primaire dans un environnement créolophone, une attention particulière est portée au milieu scolaire dans ses multiples facettes sociolinguistiques. Dans le cadre de ce deuxième objectif également, les enseignants occuperont une place à part. En effet, il me semble essentiel de placer ces praticiens au cœur de la discussion dès le départ, puisque leurs paroles vont être la pièce maîtresse, en quelque sorte, du corpus de ce présent travail de recherche.

Enfin, en troisième lieu, l'objectif de ce premier chapitre est de présenter et de discuter les objectifs et les résultats des différents projets de recherche en sociolinguistique, en les mettant en lien avec l'évolution de la didactique des langues en Jamaïque.

À présent, il apparaît nécessaire de commencer par un exposé sociolinguistique et linguistique de la situation dans la région. En effet, les perspectives offertes par les travaux linguistiques qui attirent l'attention sur les évolutions du créole et son rapport avec l'anglais sont importantes dans la mesure où elles permettent de comprendre les changements dynamiques que le créole anglophone a subis depuis sa naissance au cours des XVIIe - XVIIIe siècles lors de la colonisation anglaise dans la région. Au-delà des ressemblances et différences structurelles entre ces deux formes linguistiques, ces travaux, qui seront présentés et discutés tout au long du ce chapitre, mettent en évidence également les défis didactiques et pédagogiques auxquels sont confrontés les enseignants ainsi que les chercheurs dans ce domaine.

[3] Voir glossaire : annexe 1, page 567, aussi appelée interlecte (Prudent, 1981)

1.1 État de la situation sociolinguistique dans les Antilles anglophones

L'histoire de la Caraïbe anglophone est riche et mouvementée. Je tâcherai ici de la présenter de manière à faire ressortir les éléments pertinents en rapport avec le dynamisme sociolinguistique qui y règne.

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. Comme l'indique le tableau ci-dessous, 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 Belize. Cette région présente des situations linguistiques plutôt complexes : lié au fait que les esclaves en provenance d'Afrique, issues d'ethnies différentes, ont été mélangées pour empêcher toute communication. Par conséquent, ils ont dû former leur propre langue.

Ainsi, depuis la colonisation au XVIIe 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. Dans sa forme régionale, le standard[4] est internationalement compréhensible et acceptable. Il est devenu la langue officielle de tous ces territoires et les populations l'utilisent le plus souvent dans des lieux et des situations considérés comme formels.

En ce qui concerne la langue vernaculaire[5] 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. Dans certains cas cependant, la majeure partie de la population parle en outre soit une langue indigène, soit une langue liée à l'histoire coloniale (le maya et l'espagnol dans certaines parties du Belize, le créole français à Sainte-Lucie et à la Dominique). Traditionnellement, mis à part des utilisations expérimentales ou littéraires occasionnelles, ces autres langues n'apparaissent pas sous forme écrites, les orthographes normalisées étant confinées aux cercles de spécialistes de la linguistique. Le tableau suivant met en évidence la distribution langagière de la région :

Tableau I : Distribution langagière dans la Caraïbe anglophone

Pays	Langue officielle	Vernaculaire/Créole	Autres langues
Antigua	Anglais	CA*	
Bahamas	Anglais	CA	

[4] L'anglais standard n'est pas à confondre avec le créole. En effet, il désigne l'ensemble des accents et variations de la langue anglaise acceptée dans cette région en tant que langue officielle. L'anglais standard de cette région se distingue de l'anglais britannique essentiellement par la prononciation et par quelques variations vocabulaires en prévenance du créole.

[5] Cf. Glossaire (annexe 1)

Barbade	Anglais	CA	
Belize	Anglais	CA	espagnol, maya
Dominique	Anglais	CF**, CA	
Grenade	Anglais	CA, CF	
Guyana	Anglais	CA	amérindien
Jamaïque	Anglais	CA	
Îles Vierges	Anglais	CA	
Montserrat	Anglais	CA	
Saint Kitts	Anglais	CA	
Sainte-Lucie	Anglais	CA, CF	
Saint Vincent	Anglais	CA	
Trinidad et Tobago	Anglais	CA, CF	espagnol, bhopuri

*créole anglophone / **créole francophone. Source : Social Stratification & Language in the Modern Caribbean Part II

Cependant, il convient de signaler que le créole est utilisé différemment au sein de ces pays. À titre d'exemple, à la Grenade, le créole est traditionnellement considéré comme une forme incomplète et orale de la langue anglaise, puisqu'il ne possède aucun système conventionnel d'écriture, même chez les linguistes. Ainsi n'a-t-il eu aucun accès officiel à l'école. Par conséquent, le territoire est perçu par la classe dirigeante comme étant un état monolingue ne possédant que la langue anglaise.

Par contraste, à la Jamaïque, au Guyana et à Trinidad et Tobago, le créole a pris de l'avance et jouit d'une certaine reconnaissance officielle. Cela est dû aux mouvements nationalistes et des linguistiques qui tentent de revaloriser le créole, en en faisant une cause et un symbole de l'identité culturelle et linguistique noire. Dans ces pays, la défense du créole s'est effectuée sur plusieurs fronts : graphique (par l'élaboration d'un système d'écriture), littéraire et culturelle (par la production de chansons et des textes de genres variés) et pédagogique (par la popularisation de l'écriture phonétique afin de pouvoir l'introduire dans le système scolaire).

En effet, depuis les années cinquante[6], la question de la structure est cœur du débat sur le statut du créole. Pour les linguistes (Hazaël-Massieux, Alleyne, Bickerton, Le Page, pour ne citer qu'eux), il y a une rupture structurale entre le créole et l'anglais. Selon eux, le créole est une langue à part entière. Le créole répond en effet aux caractéristiques de toute langue : systématicité, complexité et homogénéité avec un processus de création lexicale interne.

Dans cette optique et toujours dans le souci de donner une sorte de légitimité au créole, le linguiste Robert Le Page a démontré l'existence de différences non négligeables entre l'anglais standard et les créoles anglophones des Antilles. Il a effectué une analyse comparative des phrases de l'anglais standard avec les créoles des Jamaïque, Saint-Vincent et de la Grenade. Les phrases créoles sont écrites

[6] À partir de 1950, les travaux concernant les Noirs américains sont élargis aux îles de la Caraïbe anglophone.

phonétiquement. Les phrases varient d'une île à l'autre ; elles peuvent aussi changer d'un locuteur à l'autre au sein de la même île[7].

Tableau II : Phrases comparatives I

Anglais standard : Jane's mother fell ill last month.
Jamaïque : Jien mada get sik fram laas mont/ Jien mada ben sik wan mont abak.
St-Vincent : Jen muma tek sik laas mont.
Grenade : Jen muma get sik laas mont.

Tableau III : Phrases comparatives II

Anglais standard : The ears of the donkey are larger than those of the horse.
Jamaïque : Di daangki hiez kech di haas anda him nuoz.
St-Vincent : Dongki iaz longga dan haas iaz.
Grenade : Dongki ez mo langga dan haas ez.

Tableau IV: Phrases comparatives III

Anglais standard : Pigs are destroying my yam field.
Jamaïque : Hag a mash op mi yam (or nyaaams) grong.
St-Vincent : Hag a ruut op mi yam.
Grenade : Pig iitin op oul mi yam in my gyadin.

Tableau V: Phrases comparatives IV

Anglais standard : I live at the crossroads.
Jamaïque : Mi lib rait a di kraas ruod.
St-Vincent : Mi liv we tu rood kraas.
Grenade : A livin in di jongkshan a di tuu rodz.

Source : Acts of Identity, Robert Le Page and Andree Tabouret-Keller (1985)

Pourtant, en dépit de cette reconnaissance linguistique, les fonctions sociales et la place de ces variétés du créole au sein de l'institution scolaire restent marginales dans tous ces pays. Car certains continuent à considérer les créoles comme des variétés déformées de l'anglais. En effet, la population des Caraïbes n'a jamais considéré le créole anglais comme étant une véritable langue, même à l'origine quand, selon la théorie de la genèse[8], les deux extrêmes du continuum[9] étaient les plus différenciés. La majorité créole a toujours aspiré à se rapprocher du modèle constitué par l'anglais standard de Grande-Bretagne - ou des États-Unis pour les plus jeunes-, qui est la clef de l'ascension sociale.

À ce titre, les linguistes s'accordent pour affirmer que les deux langues reflètent et renforcent les systèmes locaux de stratification et d'inégalité. Concrètement, ces

[7] Le Page et Tabouret-Keller (1985) soutiennent que dans les situations de contact, les individus agissent d'après les actes d'identité qui reflètent leurs attitudes envers leur ethnie, leur langue et celle des autres. Les individus se mettent en relation avec leur réseau dans le groupe auquel ils pensent appartenir. Les changements linguistiques peuvent donc être complexes, graduels et motivés de façon multidirectionnelle.

[8] Le post continuum créole postule qu'avec le temps, le mésolecte se rapproche de l'acrolecte ; et le basilecte (des variétés d'un même créole) tend à disparaître (voir Mufwene, 2006 : 15). Le lecteur trouvera plus sur ce sujet dans la partie théorique de cette thèse.

[9] Cf. Glossaire (annexe 1)

deux codes opèrent d'une façon qu'on pourrait qualifiée de complémentaire. Pour certains chercheurs, il s'agit d'une situation de diglossie[10] (Ferguson 1959 ; Fishman 1967, 1972b, Craig 2000). En effet, ces deux langues sont généralement acquises dans des contextes sociaux différents : le créole en contexte extra-scolaire et l'anglais en contexte scolaire.

Une des explications avancées pour cet état de fait est que les deux langues sont associées à des classes sociales différentes, bien qu'aucune classe sociale n'utilise l'une ou l'autre langue exclusivement. Aussi l'anglais est-il toujours perçu comme la langue du grand prestige culturel. De plus, à l'intérieur des pays, la maîtrise de l'anglais constitue l'un des critères d'appartenance à l'élite nationale. Quant au créole, né du contact des populations déportées durant la période de l'esclavage dans les colonies (maîtres, esclaves, travailleurs contractuels etc.), il a représenté pendant longtemps une symbolique de résistance. Il demeure la langue qui a véhiculé une culture orale autour des contes populaires avec des personnages pittoresques (telles Anansi, Lapin, Colibri, etc.), des proverbes et des devinettes. Cette oralité se trouve également dans la musique populaire et traditionnelle. L'influence du créole se fait par ailleurs sentir dans la création poétique. Le créole réunit ainsi les éléments culturels et sociaux dans l'univers des Caraïbes anglophones. Toutefois, il démure une langue sous-développée et vilipendée.

La situation est donc truffée de paradoxes. J'adopte le positionnement qui consiste à mettre les références sociolinguistiques au centre de la définition identitaire. Toutefois, je reconnais qu'en même temps, d'autres facteurs imbriqués et indissociables peuvent influencer la manière dont sont tissés les univers de croyance des enseignants en matière de créole. En effet, les enseignants peuvent puiser dans un univers à multiples facettes afin d'en dégager un sens à leur monde. Afin de prendre en compte la complexité de la situation sociolinguiste de la région mais aussi de respecter la parole des enseignants, une approche systématique s'impose, l'objectif étant d'arriver à cerner tous les enjeux sous-jacents aux choix didactiques.

La section suivante se recentre sur la Jamaïque qui est le territoire de l'échantillon choisi pour le corpus de cette thèse[11]. Elle m'amènera d'une part, à dresser un état de la situation concernant le rapport aux deux langues, avec une mise en contexte du terme « patois » en Jamaïque ; d'autre part, à examiner et à discuter les éléments constituants tels les détails historiques propres à cette île ainsi que la hiérarchisation linguistique qui y règne. Autant d'éléments sur lesquels se griffent les représentations sociales envers le créole et qui ne doivent pas échapper aux réflexions dans le cadre du présent travail de recherche.

[10] Le concept de diglossie est utilisé pour la description de situations où deux systèmes linguistiques coexistent pour les communications internes à cette communauté. (M.-L. Moreau (éd.) Sociolinguistique. Concepts de base, Mardaga, 1997 :125).

[11] Il convient de noter par ailleurs que le créole jamaïcain est le plus connu et le plus représentatif des créoles anglais.

1.2 Situation sociolinguistique en Jamaïque

En 1670, l'Espagne cède officiellement la Jamaïque à l'Angleterre. L'île est ensuite restée sous domination britannique jusqu'à l'indépendance, en 1962. Aujourd'hui, pour beaucoup des 2,7 millions de Jamaïquains, l'anglais est bien la langue officielle mais c'est le créole, appelé localement « patois », qui est la lingua franca[12].

Cependant, entre ces deux langues, il existe plusieurs niveaux de représentation. Ces niveaux sont liés selon des conditions sociolinguistiques bien définies localement. Cette hiérarchisation des langues se caractérise principalement par leur fonctionnalité. En effet, au sein de la société jamaïquaine, de nombreuses fonctions sont attribuées à l'une ou l'autre forme linguistique. Toutefois, cette hiérarchisation est parfois illogique, et a engendré de nombreuses controverses dues à l'ambiguïté du statut du créole. Dans la partie qui suit, je m'intéresserai plus particulièrement à ces pratiques langagières dans la société jamaïquaine.

1.2.1 La hiérarchisation langagière dans la société jamaïquaine

Je développerai la question d'échelle d'importance entre l'anglais et le créole, car elle mérite une mise au point particulière. Dans le cadre de ce travail de recherche qui s'inscrit dans le champ de la sociolinguistique, une attention soutenue sur la question de la hiérarchisation langagière dans la société jamaïquaine n'est pas sans intérêt. Cette présentation des faits permet d'appréhender le cadre social dynamique dans lequel les deux langues coexistent, et plus précisément, les facteurs déclenchant des rapports sociaux interlangue.

Pour Velma Pollard didacticienne / sociolinguiste renommée, 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 :

Jamaican Creole, […] is the language. […] use in day-to-day relaxed situations. It is the language Jamaicans of all classes turn to when they are away from home and feel the need to establish their identities. (1998 : 9)

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

[12] Par lingua franca, je design le code linguistique non-official qui atteste de la fusion passée de l'anglais avec les langues africaines et témoigne d'une identité et d'un lieu identitaire commun.

classes sociales constituent encore des facteurs importants de la catégorisation de la société. Il existe encore, par exemple, des 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 le plus citées est l'interprétation fonctionnaliste de Fernando Henriques. Cette analyse souligne le fait que la société jamaïquaine se compose 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.

Ces valeurs incluent le *Standard Jamaican English* (SJE), qui est surtout employé par les classes moyennes et supérieures. Les classes inférieures et les paysans s'expriment plutôt en créole. Cependant, la presque totalité des Jamaïquains comprennent le créole et arrivent à le parler dans des circonstances bien précises, créant ainsi une situation dite diglossique déterminée par des situations sociales et les impressions diverses que les locuteurs souhaitent communiquer.

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 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 1981)[13]. À cet égard, le désir d'ascension sociale par la connaissance de l'anglais est souvent éprouvé dès un très 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 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 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.

[13] Cela vaut également pour la plupart de ces personnes communiquant elles-mêmes en créole. Errol Miller est un professeur jamaïquain spécialisé dans la formation des maîtres, à l'*University of the West Indies*. Membre du Research Review and Advisory Group (RRAG), Canada. Le lecteur trouvera plus de détails sur ses travaux dans le chapitre deux, dédié aux choix théoriques.

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.

1.2.2 Les années soixante, « Black Power » et l'évolution du créole

La montée du mouvement pour les droits civiques des noirs a eu une incidence sur la place du créole dans la société jamaïquaine. En particulier comment les soulèvements sociaux progressistes de cette période ont éveillé un désir de reconnaissance identitaire et contribué ainsi à faire évoluer le rôle et l'image même que les Jamaïquains ont de leur créole.

Le mouvement « *Black Power* » aux États-Unis, symbolisé par la figure emblématique de Martin Luther King, se réfère principalement à la lutte non violente des Noirs américains pour l'obtention et la jouissance de leurs droits politiques. Ce mouvement a eu une influence durable sur la société américaine mais également dans toute la région de la Caraïbe anglophone, où il a engendré des mobilisations similaires au cours des années soixante. Par la suite, les revendications ont débouché notamment sur l'indépendance de ces territoires. Cette indépendance a symbolisé la valorisation de la race noire et a contribué à créer une situation sociale explosive. Dans ce contexte de réappropriation du mouvement « *Black power* », la transformation du statut du créole était la manifestation une révolte à l'intérieur même de ces sociétés. Les nationalistes et les universitaires attachés aux causes culturelles et identitaires en Jamaïque, sont devenus de plus en plus nombreux à prôner l'étude et la reconnaissance du créole.

Par la suite, la montée en puissance sur la scène internationale du mouvement rastafari dans les décennies 60 et 70, période phare du mouvement « *Black Power* », a beaucoup aidé la quête des groupes à la recherche du changement social. Rastafarisme est un mouvement religieux fondé sur la Bible qui est né au sein de la population noire en Jamaïque dans les années 1930. La musique reggae ainsi que le chanteur Bob Marley sont les emblèmes les plus connus de cette religion dans les années soixante, dans le sillage du « *Black Power* » et de l'indépendance, son message a séduit un nombre important de Jamaïquains. Il compte aujourd'hui environ 5 millions d'adhérents dans le monde entier. En ce qui concerne la langue, les rastas considèrent que la langue anglaise constitue une arme de « *Babylone* » (terme qui désigne le système politico-policier) destinée à maintenir une forme d'esclavage mental. Ils s'estiment dépossédés de leur langue et en ce sens, de leur culture. La création d'une langue rasta, appelée « *Dread-Talk* » (Pollard, 2000), doit donc se comprendre comme une réponse à des siècles de désafricanisation. De fait, les rastas vont peu à peu s'affranchir de la langue officielle, considérée comme un instrument véhiculaire de l'idéologie coloniale, pour créer leur propre code linguistique. Depuis, le succès planétaire de cette musique et de ses musiciens et chanteurs a mis en avant le rôle important du caractère culturel véhiculé par la langue.

À la même époque, des chercheurs ont analysé les caractéristiques et structures du créole. De Camp (1971), Bickerton (1973) et Cassidy (1980) notamment, affirment qu'il existe plutôt un continuum créole ou un spectre linguistique ayant à une extrémité l'anglais standard, et à l'autre, la langue créole. Le long du continuum, on peut trouver beaucoup de variations, et chacune correspond dans une certaine mesure au statut social - lui-même, étroitement lié à l'éducation, au statut économique, et à l'ethnie[14]. Ce modèle de continuum linguistique pour décrire la situation sociolinguistique de la Jamaïque s'écarte en effet du modèle traditionnel, le modèle diglossique. Car selon ces chercheurs, le terme diglossie ne permet pas de rendre compte de la complexité de la situation.

C'est en effet grâce à ces moyens socioculturels et sociolinguistiques que le créole jamaïquain a fait des avancées profondes dans la société jamaïquaine. Selon la linguiste jamaïquaine Pauline Christie :

[…] *creole is being used more and more on radio, for example [...] no longer designed primarily for comic effect. Locally written and produced plays have multiplied […] the characters use language which is sociolinguistically real*. (1998 : 56)

Cette promotion et cette valorisation culturelle du créole désormais assumées à travers la création artistique, la production audiovisuelle et cinématographique font figure non seulement de vitrine pour le pays mais participent à un dynamisme économique et social. Ces avancées agissent sur les mentalités et la place du créole se retrouve ainsi élargie.

Jusqu'alors, cette discussion a servi à mettre en lumière la situation sociolinguistique en Jamaïque et les éléments clés qui sont indispensables pour la compréhension des représentations et univers de croyance des enseignants qui font partie de mon corpus. Comme je l'ai démontré, la situation sociolinguistique est complexe. Par exemple, une partie de la société résiste à la hiérarchisation linguistique qui existe aujourd'hui dans le système formel, dont l'école jamaïquaine, le qualifiant même d'une forme d'esclavage mental. Cependant, encore beaucoup de Jamaïquains croient toujours, au contraire, que le créole est « *bad English* ». Les liens entre les rôles joués par les formes linguistiques, la culture et l'identité ainsi que l'évocation d'un continuum sont donc autant de notions à prendre en compte dans le paysage sociolinguistique jamaïquain.

Cependant, dans le cadre précis de ce présent travail de recherche, il manque encore un élément pour clore cette discussion. Cette présentation ne serait pas complète sans une analyse du débat local sur ce que devrait être le meilleur terme à employer pour désigner la lingua franca jamaïquaine. À cette fin, la partie suivante est consacrée à des réflexions sur ce sujet en étayant les positionnements des différents acteurs sociaux jamaïquains avec l'appuie d'exemples précis.

[14] Cassidy, Frederic G. Dans « English Language Studies in the Caribbean. » *American Speech*, 34 (1986 : 163-171). J'aborderai cette question de manière plus détaillée dans le cadre théorique.

1.2.3 Le débat sociopolitique autour du terme « patois » jamaïquain

Le choix de l'appellation du vernaculaire jamaïquain pose problème comme le montrent les termes divers utilisés pour designer le créole : jamaïquain, créole jamaïquain standard, créole anglais jamaïquain, anglais créole jamaïquain, et patois/Patwa, ajouté à tout cela le patois rasta. Ce denier étant une façon formelle de refuser la mainmise anglo-saxonne sur le peuple jamaïcain et de réinterpréter l'héritage reçu – c'est le *« dread talk* », utilisé par les dubs poètes et rastas.

Le mot « patois » est un mot français plutôt dévalorisant. Il est employé pour désigner une déformation locale et limitée de la langue de référence. C'est le parler d'hommes qui sont nés lourdauds ou n'ont pas reçu d'éducation[15]. Dans le cas de la Jamaïque, le mot « patois » stigmatise la langue et l'associe à la culture de l'esclavage, au manque d'éducation ; il est perçu comme l'indice d'un statut social inférieur. Ainsi véhicule-t-il des associations péjoratives et un manque de prestige qui caractérise les parlers ruraux non standard. Selon le créoliste Pryce (1997), le terme « *patois* » peut se rapporter à « *any language considered broken or degraded in the world*. » (p.86). En somme, l'anglais corrompu.

Cependant, le mot « patois » ou « patwa » (Devonish & Harry, 2004 : 441) est toujours employé par les plupart des Jamaïquains pour désigner la forme locale de langue avec ou sans conception dépréciative. Comme en témoigne la citation suivante apparue dans le *New York Times*, d'un enseignant jamaïquain. Citation qui est révélatrice d'une inquiétude partagée par la majorité des jamaïquains : « *They speak chiefly patois, but that is English as far as I'm concerned.* » (Sontag 1992). A l'inverse, ces propos qui révèlent les préoccupations d'une mère, Maryanne Wilson, et les sentiments d'un journaliste jamaïquain : *« These kids are going to end up learning only patois, then what? My kids are going to apply to school in America and write their applications essays in patois. »* (Associated Press, 2001).

What intellectuals like to call another language is pure laziness. You can't read Dickens or Jane Austen in patois. (Morris Cargill, 2000)[16].

Plus récemment, en juillet 2008, à l'occasion d'une cérémonie de remise de diplômes, le premier ministre jamaïquain Bruce Golding a jeté un pavé dans la mare en déclarant que « *the debate on teaching patois signifies an admission of failure.* »[17] Le fait que le premier ministre a choisi le terme « patois » dans ce contexte est sans aucun doute provocateur, mais illustre bien les tensions véhiculées par ce mot.

En effet, le mot « créole » reste un mot utilisé plutôt par les créolistes/linguistes ou alors par des gens soucieux de prêter une certaine validité à ce code linguistique dans une discussion donnée. Par ailleurs, le créoliste Mufwene accuse les linguistiques de faire un usage presque abusif :

---

[15] J. Fourquet : Le langage, 1968
[16] Journaliste jamaïquain dans le quotidien *The Gleaner Newspaper*
[17] Ce discours fait partie des données secondaires de mon corpus. Ainsi, le lecteur trouvera une analyse approfondie du texte dans le chapitre quatre, page 423 de cette thèse.

Linguists self-licence to go around the world baptizing some vernaculars «creoles», when in some cases their speakers do not even know the word creole, […], is the disenfranchising act by which some vernaculars are marginalized […] (2000 : 67)

Bien que les linguistes préfèrent pour la plupart, le mot « créole », il existe parmi eux des voix discordantes. Selon le chercheur jamaïquain Karl Folkes, « '*Creole' is of European origin, and therefore troublesome for several reasons.* » (2004 :16). Il soutient que :

Languages in general, are named after the countries that produced them natively: English (England); German (Germany); French (France); Spanish (Spain); […]. The language of Jamaica should more properly be called "Jamaican" -- certainly not «Patwa» or "Patois" which is a derisive term (used) by Europeans within a colonial imperialistic paradigm […]. These terms should no longer be used, certainly not in Independent Jamaica. (p.43)

Afin de justifier cette appellation, certains linguistes[18] mettent en évidence l'origine de plusieurs mots du vernaculaire jamaïquain (5 à 10 pour cent) tels « dugu-dugu », « *quashie* », « *buju* », « *nyam* » ou encore « *duppy* ». Ces mots proviennent des langues de l'Afrique occidentale, appartenant principalement à la famille nigéro-congolaise, en particulier le Fante, l'Igbo, le Wolof, le Yorouba et le Twi. Ces linguistes soutiennent que des divergences de vocabulaire mais surtout grammaticales séparent l'anglais standard du vernaculaire, ce qui rend les deux langues mutuellement incompréhensibles. Un exemple flagrant utilisé pour défendre cette thèse est la présence de formes grammaticales des langues de l'Afrique occidentale dans le créole jamaïquain, en particulier la manière dont le passé est marqué. Au lieu du suffixe 'ed' comme dans '*walked*', le locuteur du créole mettra le mot « *deh* » avant le verbe pour marquer le passé. 'I walked' en anglais devient donc, 'me deh walk' en créole sous sa forme basilectale[19]. Selon les linguistes, ce « *tense marking* »[20] ou, qui est une caractéristique fréquente dans les langues d'Afrique occidentale, apparaît également dans le créole haïtien. Ce genre d'analyses poussées amène souvent certains linguistes à la conclusion que le mot 'patois' est mal adapté pour le parler jamaïquain.

Toutefois, et pour se rendre compte de la complexité de la situation, il existe des linguistes, à l'instar de Hubert Devonish, qui utilisent le terme « *patois* » pour désigner le parler local. Devonish semble employer le terme sans y attacher le moindre jugement de valeur.

Reste à citer ce linguiste jamaïquain, « *Many Jamaicans […] persist in the myth that there are but two varieties : the patois and the standard* » [21] - propos pleins de tensions et de non-dits ancrés sans doute profondément dans l'imaginaire de tout à chacun.

---

[18] Telle Lefebvre (1999) qui soutient la thèse de la relexification des langues africaines.
[19] Voir glossaire (annexe 1)
[20] marqueur du temps
[21] Social Stratification & Language in the Modern Caribbean Joseph T. Farquharson. (2005 : 15). *University of the West Indies*

C'est sur ce terrain de l'imaginaire, de tensions et de non-dits envers le créole que ma thèse va tenter de faire avancer le débat sur les langues et l'identité à l'école. Plus précisément, de voir où se situe l'évolution des représentations des enseignants par rapport à ce dualisme linguistique[22] dont parle le linguiste jamaïquain. Il me semble que cette approche apportera une contribution aux débats actuels sur la manière de concevoir et d'enseigner l'anglais dans cet environnement créolophone miné de contradictions.

En effet, les représentations des enseignants ainsi que les univers de croyance auxquels elles donnent naissance peuvent soit se nourrir des débats en cours, soit au contraire, défendre les vieux positionnements où par exemple, les enfants sont grondés s'ils s'expriment en créole. Il se peut également que les enseignants interrogés bâtissent leurs univers de croyance en mélangeant des éléments en provenance des positionnements traditionnels et de ceux plus modernes.

Par ailleurs, les modèles des linguistes qui s'attachent à montrer un continuum et/ou une situation diglossique[23] sont fondamentaux. Ces modèles vont déterminer des pratiques sur lesquelles les enseignants peuvent s'appuyer afin de faire les liens entre le créole et l'anglais en situation d'enseignement/apprentissage de l'anglais. Toutefois, comme j'ai démontré dans cette section de la thèse, les linguistes locaux ne sont pas d'accord entre eux, même sur la question de l'appellation du vernaculaire. Est-ce que les enseignants y voient plus clair ? Si oui, via quels mécanismes ? Ce sont autant d'éléments qui permettront d'orienter et d'encadrer les récits de pratique avec les dix enseignants de l'échantillon. En effet, toutes ces réflexions d'ordre contextuel permettent de réutiliser, interpréter, appliquer et remettre en question les données recueillies pour cette thèse qui vise une analyse des univers de croyance des enseignants à l'égard de la place et la fonction du créole dans la salle de classe.

Car à travers ces éléments contextuels la salle de classe est perçue comme un espace social dynamique. Cet espace intervient comme un facteur déclenchant pour les récits et univers de croyances émergents des enseignants. C'est ainsi que par la suite, je pourrai être en mesure de faire des liens causaux entre tous les éléments constituant ce dynamisme sociolinguistique qui pourrait influencer les enseignants. Ces liens permettront de mettre au jour d'une part, les rôles joués par la situation sociolinguistique spécifique de la Jamaïque et d'autre part, les rôles joués par des éléments plus précis encore, telles les rencontres, les formations ainsi que l'histoire familiale. Ce sont des éléments qui ont une incidence sur l'évolution des univers de croyance des enseignants et sur leurs positionnements didactiques envers le créole ; aussi doivent-ils être pris en compte. L'objectif à terme étant d'aboutir à une coopération entre acteurs scolaires autour de la problématique de ce présent travail de recherche.

Après réflexion, il m'a paru commode mais surtout pertinent d'exposer par la suite, l'aménagement linguistique au sein du système scolaire des Antilles anglophones.

---

[22] Nous avons vu déjà dans ce chapitre qu'il est impossible de nier la persistance de tels débats.
[23] Ces modèles sont évoqués de façon brève dans ce chapitre. J'y reviendrai plus longuement dans la partie théorétique de la thèse.

1.3 L'évolution des statuts respectifs du créole et de l'anglais dans le système éducatif

Ayant montré l'existence de phénomènes de co-variation entre structure linguistique et structure sociale dans le contexte général des Antilles anglophones et plus particulièrement en Jamaïque, je m'attache ici à exposer l'évolution des statuts respectifs du créole et de l'anglais dans le système éducatif de la région. En effet, le fonctionnement scolaire est étroitement lié à la situation linguistique et vice-versa. Aussi cette présentation va-t-elle permettre d'identifier et de distinguer certains éléments pertinents au sein même de l'école. Ces éléments, telles les dispositions officielles, réglementaires et prescriptrices concernant les langues à l'école, sont essentiels si l'on veut cerner l'arrière-plan des choix didactiques des enseignants au sujet du créole. En effet, les moyens d'intervention de chaque enseignant dans la gestion de la situation linguistique prendront place dans ce contexte bien précis, qui peut être à la fois régional, national et/ou particulier à chaque école.

1.3.1 Les politiques linguistiques avant l'indépendance

Aujourd'hui, le degré de prise en charge du créole dans les systèmes éducatifs de la région est fruit 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. C'est la raison pour laquelle je commence cette partie à une période de l'époque coloniale, période durant laquelle les pouvoirs impériaux tentaient de faire acquérir l'anglais dès l'école primaire aux élèves de la région. À l'époque, 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 que la loi sur l'émancipation des esclaves entre en vigueur en 1834, 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 ont 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 (Wilkins & Gamble, 2000).

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 »[24], 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 ouvre 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 que commence véritablement le processus d'assimilation des colonies de la région. 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 vraiment comme un outil de promotion sociale, mais aussi de sélection, tandis que le créole était marginalisé, interdit à l'école et mis au ban de la « bonne » société. Apparemment sans succès puisque les rapports annuels d'inspection d'école montrent l'horreur des inspecteurs à l'égard de la persistance du créole dans les écoles :

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 […](cité dans Bryan, 2000 : 22).

La politique pour assurer cette *« strict adherence to rules* » 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. (Circular Despatch 1847, cité dans 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 (Morrison & Milner, 1995). Dans les années suivant l'émancipation, 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.

[24] C'est-à-dire entremêlée d'éléments des langues en présence et est devenu la langue maternelle des enfants nés subséquemment.

Pendant l'entre-deux-guerres, la Jamaïque connut une instabilité sociale. Les anciens esclaves devenus paysans sans terre ou travailleurs sans emploi. Ils 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[25], et les panafricanistes comme Marcus Garvey[26] 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* »[27], 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 du 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 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.

Mais à l'école le changement tardait à venir. Le créole ne trouvait toujours pas sa place à l'école et ce, malgré des avancées importantes qu'obtient 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

---

[25] Norman Manley fut le premier ministre du premier gouvernement de la Jamaïque indépendante, Alexander Bustamante est son cousin

[26] Considéré comme un prophète par les adeptes du mouvement rastafari, orateur de premier plan, Marcus Garvey est accusé de fraude postale par le gouvernent américain. En 1927, Garvey fut envoyé en exil dans son pays natal, la Jamaïque. D'abord rejeté dans son pays, il devint un grand héros national, et un exemple retentissant dans toute l'île. Ses meetings furent suivis avec beaucoup d'enthousiasme. La vie politique de l'île s'en trouva bouleversée.

[27] La complaisance, de règle dans le système colonial, a cédé la place à une réflexion plus critique. Une série d'enquêtes exhaustives sur la santé économique et sociale de l'empire colonial a ainsi été menée au nom du pouvoir britannique. L'enquête sur l'Afrique britannique, dirigée par Lord Hailey, a été la première. La seconde a été publiée par la Commission royale en 1938 : il s'agit du rapport sur les Antilles anglophones, rédigé sous la direction de Lord Moyne.

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.

1.3.2 Les politiques linguistiques après l'indépendance

Dans la section précédente, j'ai démontré qu'avant l'indépendance, les politiques linguistiques dans le système scolaire de la Caraïbe anglophone ont été largement imposées par le pouvoir britannique. L'objectif de cette section est d'exposer et de discuter les raisons pour lesquelles les périodes hautement emblématiques telles que l'indépendance et la période postcoloniale ne riment pas pour autant avec rupture.

Dans cette optique, il faudra préciser qu'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 (Whiteman, 1994). Les questions autour du créole et 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 60, sous la pression des nouvelles données provenant de la recherche linguistique, plusieurs imperfections des pratiques traditionnelles dans l'enseignement de l'anglais et la lecture ont été identifiées. D'où une modification de l'enseignement. Au milieu des années 70, les approches communicatives et « *whole-language* »[28] sont alors devenues plus populaires. Ce développement a mené 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 de la méthode du « *whole-language* » et la retombée des pressions idéologiques, ces pratiques ont été largement abandonnées. Cela a laissé un vide et beaucoup d'incertitudes[29] sur la meilleure approche pour enseigner l'anglais aux élèves de la Caraïbe anglophone. (Ex. Craig 1999, Chapitres 2 & 4 ; Smith 1999).

---

[28] Dans cette approche, l'apprentissage de la lecture est vu comme une activité globale centrée sur l'utilisation de l'écrit dans des contextes de lecture et d'écriture réels. En vivant les activités, l'enfant est censé déduire par lui-même les règles de fonctionnement du code écrit. (Pierre, 1996 b)

[29] Aujourd'hui, le créole se retrouve dans une position inférieure malgré des transformations idéologiques plus ou moins durables de la société.

En effet, le créole demeure toujours totalement interdit dans certaines classes, bien qu'il soit tout de même généralement admis que les élèves du primaire sont 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[30]. Pour l'enseignement de la lecture, les établissements ont établi que l'anglais était la langue maternelle des enfants. Les manuels utilisés étaient encore la collection « *Blackie's readers* » conçue pour enseigner aux jeunes Anglais.

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 en portent encore les marques de ces logiques. Car la politique linguistique de son enfance peut servir comme un élément de pointage, parmi d'autres, pour guider l'enseignant vers un lieu, un univers dont le paysage le semble en harmonie avec ses croyances en matière du créole.
Toutefois qu'aujourd'hui, la situation a quelque peu changé. Il a pourtant 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 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 enseignants dans mon corpus, ont-ils une connaissance de ce débat ? Sont-ils sensibles à ce risque de nuire à l'estime de soi de l'élève par leurs choix didactiques vis-à-vis du créole ? Autant d'éléments de réponses qui feront avancer le débat sur la place et la fonction du créole au niveau primaire.

Car 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. Le premier est une mise en avant de la langue orale ; et le deuxième, la restructuration des programmes d'une manière transversale plutôt que seulement de 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 de locuteur créolophone dans le programme scolaire. Dans quelques îles, des associations à but non lucratif complètent ce travail en proposant des supports basés sur le créole. À Sainte-Lucie, par exemple, un éditeur produit une série de livres écrits en créole local. En Jamaïque, *l'University of the West Indies* cherche à financer un projet similaire.

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

[30] Voir Miller, 1981 dans un article intitulé « From Research to Action : Language policy in Jamaica » dans lequel il revient sur l'influence de la recherche sur l'enseignement et l'utilisation des langues en matière de programmes linguistiques et sur le choix des manuels scolaires à cette période.

dans cette région a également contribué à mieux tolérer l'usage du créole en milieu scolaire.

En effet, la culture joue un grand rôle dans l'évolution du statut du créole au sein des salles de classe caribéennes. Dans la section suivante, je tâcherai de mettre en évidence la relation entre la société, sa culture et l'entrée du créole en milieu scolaire.

1.3.2.1 Le créole, la culture et la salle de classe

Comme je l'ai évoqué précédemment, 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, selon moi, les plus fédérateurs. En premier lieu, la popularité de la culture locale, la musique reggae et *dancehall* sur la scène internationale (les paroles sont pour la plupart en créole) ainsi que le rastafari. Deuxièmement, la mise au point par les linguistes d'une orthographe pour le créole afin de légitimer la langue[31]. Le « patois » 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 1991, 1996). La question qui se pose par conséquent, pour ma problématique, 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 de l'identité, y compris le 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. C'est ainsi que les ministères de l'Éducation de la région ont été amenés, en passant par la culture donc, à reconnaître les mérites du théâtre local, qui emploie toute la gamme du continuum créole, dans les salles de classe[32]. 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 l'écriture par les élèves eux-mêmes de chansons, poésies, pièces de théâtre et contes.

Concernant le statut accordé au créole, un autre développement culturel important est la possibilité d'écrire en créole (dans un cadre bien spécifique : dialogue, chanson…) à l'examen régional d'anglais, les A-level[33].

---

[31] Eux-mêmes en partie inspirés par le succès international des chanteurs et *deejays*, ambassadeurs culturels créolophones issus en général des milieux modestes, voire même défavorisés.

[32] Le paysan, une figure incontournable, ainsi que l'araignée rusée parlent exclusivement le basilecte ou des formes classifiées comme *« lower mesolect »*.

[33] L'équivalent du baccalauréat dans le système éducatif britannique. À ce titre, septembre 2001 a marqué une étape importante dans l'enseignement du théâtre dans les écoles des Caraïbes. La décision

Le créole fait ainsi son entrée légitime dans la salle de classe avec l'appuie 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.[34] 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.[35]

Ces changements ont contribué à la légitimation éducative du vernaculaire[36] 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.

Il faut pourtant retenir que malgré tous ces bouleversements sociolinguistiques, les objectifs pédagogiques n'ont pas changé : les enfants doivent toujours apprendre à maîtriser tous les composants 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 croyance 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 toute en s'efforçant de renforcer les attitudes de respect et de tolérance envers ses élèves afin de dépasser les représentations identitaires trop négatives. C'est la raison pour laquelle la démarche qui consiste à accompagner l'enseignant dans cette quête

---

a été prise à la suite d'une proposition soumise en 1995 par le ministère jamaïquain de l'Éducation et de la Culture au *Caribbean Examination Council (CXC)* en faveur de l'introduction du théâtre dans les matières proposées à l'examen régional. Après une série d'études de faisabilité dans toute la région, la proposition a été acceptée. Un jury représentant des artistes et des enseignants de théâtre de la Barbade, la Jamaïque, Sainte-Lucie et de Trinidad-et-Tobago a rédigé le programme scolaire de théâtre.

[34] La tradition orale du conteur, les chansons et les danses traditionnelles, le carnaval lié à l'Afrique sont enseignés à travers ces pièces du théâtre.

[35] Dans : Norma Coley-Agard (2004). The Teaching of Theatre Arts in Jamaican/Caribbean Schools. (p.6)

[36] Cependant, certains enseignants et une partie de l'opinion publique sont inquiets : ils se demandent si cette acceptation du vernaculaire peut nuire à la bonne acquisition de l'anglais par les apprenants. Pour Pollard, l'enseignant doit faire très attention à bien démarquer les deux formes linguistiques puisque : « *One of the tasks of the classroom teacher is to help children identify the two languages and see them as separate and distinct. This is a more difficult task than it might seem on the surface, partly because English is heard less and less in the society, as with increasing national confidence JC is accepted in situations where before English would be accepted. »* (1998 : 10)

de ses représentations me semble potentiellement fructueuse en vue de la problématique de ma thèse.

1.3.2.2 Entre l'acceptation et le rejet du créole à l'école

Dans les discussions précédentes, j'ai signalé les mises en garde de plus en plus nombreuses de chercheurs qui 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 de l'échec dans les épreuves de l'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[37], 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[38]. On peut mieux apprécier l'ampleur de ce problème quand on sait que ces 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 examen[39].

Cependant, même dans les cas où certains enseignants tentent d'apprendre 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[40] 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. Pour eux, « E*nglish (is a) device by which one can advance oneself. »*[41]

D'autres enseignants considèrent même que le créole n'a pas sa place dans les écoles et que, surtout, l'enseignant devrait être le modèle de référence en ce qui concerne l'anglais standard. D'autres encore estiment que le créole est inférieur, corrompu,

---

[37] Équivalent du baccalauréat français.
[38] Le *Caribbean Secondary Examination Certificate* (CSEC) est le nom du diplôme équivalent au baccalauréat dans sa version caribéenne.
[39] 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. Par ailleurs la section 1.4.2 de cette thèse présente une étude des effets du statut des langues sur l'échec scolaire.
[40] Dans le meilleur des cas.
[41] Voir *Critical Perspectives on Derek Walcott* par Hamner (1993 : 64)

une preuve de déficit linguistique et mental. À l'instar de Whinnom (1971), qui a émis cette mise en garde :

[…] modern linguists may have been dangerously sentimental about creole languages, which, […] a distinct handicap to the social mobility of the individual, and may also constitute a handicap to the creole speaker's personal intellectual development. [...] linguists do not have the evidence to assert with confidence that speakers of these languages are not handicapped by their language, and should not, while any doubt remains, make (...) assertions to the contrary. (p. 110)[42]

Dans ce contexte de débats houleux, la question se pose si l'intérêt des enfants n'est pas mieux servi si l'enseignement reflète la réalité sociolinguistique de la région. En effet, ne faudrait-il pas prendre en compte le créole que ces enfants apportent avec eux dans la salle de classe, et ainsi lui donner un statut permettant des approches pédagogiques adaptées ? Les réponses des enseignants interrogés sont intéressantes dans la mesure où ils permettront d'accéder à leurs représentations ainsi que de cerner les mécanismes à l'œuvre dans le tissage de leurs univers de croyance.

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 linguistiques, qui eux-mêmes ne sont pas d'accord sur la question. Pour certains linguistes[43], l'anglais doit être considéré comme une langue seconde, voire même une langue étrangère. 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 mais éveille un sentiment d'identité nationale[44].

Le linguiste Dennis Craig soutient que le continuum[45] linguistique qui opère dans la région contribue à nourrir cette ambivalence envers le créole. Pour Craig, le continuum créole 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

---

[42] Cependant, ce positionnement est contesté par plusieurs linguistes, à l'instar de Gumperz (1983) : *[...] all speech varieties, regardless of the extent to which they are socially stigmatized, are equally complex at the level of grammar. [...] There is thus no academic justification for the educator's contention that (a given group of nonstandard speakers) are linguistically and culturally or perhaps cognitively deprived* (p. 28).

[43] Tels Devonish (2008), Pollard (2003, 1999, 1998), James (2003), Shields-Brodber (1997) et (Craig, Miller), pour n'en citer que quelques-uns, mais réfutés par d'autre tels Mufwene (1994–2007) ; Whinnom (1971).

[44] Comme Mufwene (1994–2007) ; Whinnom (1971).

[45] Le continuum fait partie intégrante de la théorie de la créolisation, selon Bickerton, et à ce titre, je reviendrai dessus dans le cadre théorique. Toutefois, afin de faciliter la lisibilité de ce qui va suivre, je cite le linguiste Frederick Cassidy qui définit le continuum créole comme : « *un spectre linguistique ayant à une extrémité l'anglais standard, et à l'autre, la langue créole. Le long du continuum, on peut trouver beaucoup de variations, et chacun correspond dans une certaine mesure, au statut social - lui-même, étroitement lié à l'éducation, le statut économique, et l'ethnie* ». Cassidy, Frederic G. « English Language Studies in the Caribbean» *American Speech*, 34 (1959: 163-171).

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 diglossie 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. Politique qui consistait à ignorer les formes linguistiques indigènes 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 (appelé Language arts[46]) ne sont pas calqués sur le vécu des élèves. Cette politique, selon Craig, est responsable du fait que la grande majorité des écoliers sont soumis 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, le système éducatif continue-t-il à fonctionner sur une représentation que la langue de l'avenir est l'anglais ? L'enseignement de l'anglais en Jamaïque implique une confrontation entre représentations des enseignants et la réalité en salle de classe. La question fondamentale donc, en lien avec l'univers de croyance des enseignants est là : comment accepter le créole des ancêtres pour mieux s'en affranchir, tout en se préparant pour un avenir qui se veut de plus en plus global ? La parole des enseignants sur ces questions sera sans doute très révélatrice.

1.3.3 Les difficultés des élèves créolophones dans d'autres pays de langue anglaise

Je vais m'intéresser maintenant au statut du créole dans les systèmes scolaires des régions extérieures à la Caraïbe. Un sujet qui est pertinent pour trois raisons principales. D'abord, devant l'ampleur de la réalité de l'émigration jamaïquaine[47], il est légitime de se poser la question des approches didactiques mises en place pour

[46] La matière « Language arts » représente une fragmentation entre la lecture, l'expression orale et les études de la langue anglaise.
[47] Le taux d'émigration en 2008 est de six migrants pour mille habitants, selon le *Statistical Institute of Jamaica.*

l'élève jamaïquain (mais également les élèves des autres territoires de la région) dans les pays qui les accueillent. En effet, la faible croissance de la population jamaïquaine (+0,755 % par an) s'explique par une forte émigration, surtout vers le Royaume-Uni, les États-Unis et le Canada. La part des enfants (les moins de 18 ans pour l'ONU) est importante (39 % en 2008 selon l'Unicef). La plus grande diaspora jamaïquaine se trouve aux États-Unis et représente plus d'un million d'individus. Deuxièmement, pour faire avancer à la Jamaïque le débat sur la fonction du créole en classe, ce contexte international est souvent évoqué par différents acteurs scolaires comme exemple des représentations sur le créole fait par des étrangers en contact avec l'élève créolophone. Troisièmement, le créole est souvent cantonné à son caractère insulaire. Ainsi l'enseignant est-il davantage préoccupé par le rôle qu'il exerce pour préparer les élèves à vivre dans le village global. Ces éléments permettent d'évaluer les défis auxquels sont effectivement confrontés l'élève créolophone et son maître à l'étranger.

En Amérique du Nord et au Royaume-Uni, où il existe une forte population d'enfants issus du bassin caribéen, les enseignants sont confrontés à cette situation des apprenants qui comprennent assez bien l'anglais mais qui ont énormément de mal à le reproduire. Par conséquent, un grand nombre d'entre eux sont placés dans des classes pour élèves en difficulté et en général, ils n'atteignent pas le niveau du lycée. Toute suggestion impliquant que ces élèves doivent recevoir un enseignement avec une approche de l'anglais comme deuxième langue est accueillie avec mépris et indignation par la communauté concernée. Comme le précise une journaliste du New York Times[48], « *…within the Caribbean community, here and back home, language itself is a sensitive, political issue.* » Elle cite Lawrence D. Carrington, linguiste à l'*University of the West Indies* et consultant auprès de la New York City Board of Education:

Few people in the English-speaking Caribbean - and the term itself is an inexactitude - really speak Standard English at home…But most think they do, and therein lies the problem. […] the majority fall into the middle range of language use, with some functional abilities […], but not sufficient to cope with schooling.[49]

En effet, beaucoup de ces enfants créolophones omettent le passé ainsi que le verbe « *to be », (« he tall » ; « she a princess »*) et utilisent des pronoms nominaux à la place des compléments d'objet (« *I tell she » ; « him say »*). Les formes plurielles et possessives sont exprimées différemment (« *Two house »* ou *« de two house-dem » ; « this is mines »*). La prononciation et l'intonation de la phrase changent considérablement. Le journaliste cite également, le psychologue Sharon-Ann Gopaul-McNicol, auteur du livre « *Working With West Indian Families » :*

[…] *they say they don't like to speak at all in class because the teacher corrects every sentence out of their mouths. Asian and Latin children don't get that because it's understood that they're speaking a different language.*[50]

[48] Voir « Caribbean Pupils' English Seems Barrier, Not Bridge» dans The New York Times Deborah Sontag (1992).
[49] Ibid. 47
[50] Ibid. 47

Cet état de fait n'est donc pas acceptable pour une quantité non négligeable de parents et d'acteurs du système scolaire : selon eux, les enfants parlent certes avec un accent, au vu des Américains et Britanniques, mais pas une langue différente.[51] Pour certains chercheurs créolistes, à l'instar de Winford James (2003), le fait de corriger systématiquement le parler des enfants créolophones vient d'une méconnaissance de leur langue et d'une hiérarchisation linguistique injustifiée :

[…] most people think, erroneously, that English is good, authentic language but that Creole is not. […] unfortunately reside in people who should know better (like teachers), are a critical part of the problem of teaching Standard English in our part of the world. […] it is absolutely wrong to correct something that is right. […] children are taught to notice that messages are said one way in English and another way in Creole. [...]. (Teaching English as a second language, Part1)[52]

Ce qui est mis au jour dans les deux extraits précédents est une notion didactique importante : la correction de l'erreur. La façon dont les enseignants pratiquent cette correction va déterminer les attitudes chez les élèves. Elle peut contribuer à créer par exemple, un climat peu propice à l'apprentissage pouvant être considéré comme inhibitif et synonyme d'échec[53], ou au contraire servir de fondations à une reconstruction positive en matière d'apprentissage. Dans le cadre spécifique de cette thèse, qui s'intéresse à la parole des enseignants sur le rôle joué par le créole en classe, il serait intéressant de relever comment la correction de l'erreur est conçue par les enseignants dans l'échantillon. En effet, les études linguistiques et sociolinguistiques ne suffisent pas toujours pour faire avancer la pédagogie, il faudrait prendre en compte également les interprétations et appropriations qui en sont faites par la population censée les mettre en œuvre. Les enseignants que j'interroge sont en mesure d'apporter leurs expériences, leur positionnement ainsi que la logique qui anime leurs convictions en ce qui concerne le créole.

Toutefois, concernant l'élève créolophone, la situation se complique, surtout à l'étranger où il va s'efforcer de changer sa manière de s'exprimer beaucoup plus radicalement et régulièrement qu'il le ferait dans son milieu natif. Ceci, dans un souci d'intégration et simplement pour se faire comprendre. Cette situation peut entraîner un autre phénomène linguistique. En effet, beaucoup de ce qui est maintenant considéré comme des fautes d'anglais est en fait le résultat d'une tentative insatisfaisante ou inadéquate d'alternance codique (*code switching*). Une approche didactique qui emploie l'alternance positive et se concentre sur les zones du chevauchement linguistique qui posent problème pour les apprenants pourrait contribuer à réduire les hypercorrections et les transferts négatifs en anglais. Cette

---

[51] Mufwene (2001, 2005, 2007, 2008) revient à plusieurs reprises sur cette question : les créoles sont-ils des dialectes ou des langues ? Il demande « si les linguistes ont raison de stipuler que les vernaculaires créoles seraient des langues à part et ne seraient pas apparentés génétiquement à leurs langues de base, c'est-à-dire […] des langues européennes dont ils dérivent en moyenne 90 % de leur vocabulaire et une grande partie de leur grammaire. » (p.60) Je reviendrai sur cette discussion dans le cadre théorique.

[52] Voir http://www.trinicenter.com/winford/2003/Oct/192003.htm (consulté le 11.09.2011)

[53] En classe, une contribution précise, perspicace en créole peut être dévaluée à cause de ces « fautes ».

approche faciliterait ainsi l'identification des différences aussi bien que des similitudes entre les deux langues.

C'est aussi l'avis d'Elizabeth Coelho, auteur du livre « *Caribbean Students in Canadian Schools.* » Selon cet auteur, si l'on considère la langue de ces élèves comme un anglais corrompu, ils auront une image négative d'eux-mêmes. Pour Coelho :

Caribbean students should be formally taught, as in English as a Second Language class, to move back and forth between their Creole-based language and standard American English. (2001 : 35)

C'est dans cette même optique que le professeur Carrington propose un nouveau programme pour l'État de New York, appelé : « *American Language for Speakers of Other Englishes* ». Ce programme, qui n'a jamais vu le jour, serait une application pédagogique de la théorie du continuum linguistique, proposant de prendre en charge toutes les variétés linguistiques dans la situation d'apprentissage. En procédant ainsi, le créole se trouverait en position égale avec l'anglais. Il ne serait alors plus question de correction de l'erreur, mais plutôt de comparaison entre des structures de deux formes linguistiques.

Je vais poursuivre le tour d'horizon des différentes approches didactiques mises en place à l'extérieur de la région. Un des programmes qui semble mieux réussir le défi de la prise en charge du créole est « *The Caribbean Academic Program* », à Evanston Township High School, en Illinois. L'objectif affiché de ce programme est de souligner les différences syntactiques entre le créole à base d'anglais et l'anglais (Fischer 1992). Ainsi, « *The Caribbean Academic Program* » souhaite-t-il faire prendre conscience aux élèves venant de la Caraïbe anglophone ainsi qu'à leurs enseignants, des diversités internes à ces deux formes linguistiques. Le programme est conçu pour enseigner l'anglais aux classes comprenant des élèves de la Caraïbe parlant plusieurs créoles basés sur l'anglais (principalement ceux de la Jamaïque et du Belize). Deux éléments innovants ressortent de ce programme : d'abord, le fait que les parents ainsi que les élèves ont donné leur accord pour participer à ces cours ; deuxièmement, le fait qu'il confronte les diverses attitudes envers les langues en fournissant des informations historiques et linguistiques pour apporter des appuis scientifiques au statut du créole comme langue distincte de l'anglais. À travers des exercices de lecture et d'écriture en créole, les étudiants découvrent également des différences dialectales aussi bien que des similarités entre les îles. Outre l'éducation sociolinguistique, le programme emploie l'alternance codique et organise « des journées créoles » pendant lesquels les étudiants font des mises en scène en créole[54]. Selon Fischer, « *les étudiants qui distinguent clairement l'anglais comme langue séparée du créole développent la motivation pour aborder l'acquisition d'anglais* » (p.103). En ce qui concerne les résultats, au départ, tous les étudiants dans le programme fonctionnaient au-dessous de la norme américaine. Après une année seulement, 15 pour cent sont restés sous la norme et 30 pour cent ont intégré les classes pour élèves précoces. Quant au 55 pour cent restant, ils ont pu réintégrer les classes de leur âge. Selon Fischer, le coordinateur du programme :

[54] Il est fort probable que le premier élément est dû au second.

This would suggest to me that linguistic problems are definitely the key issue for these students. (Fischer, 1992:110).

En Grande-Bretagne et au Canada en particulier, le mouvement contre les préjugés ethniques et linguistiques a porté pour l'essentiel sur les immigrants venant des pays africains, du sous-continent indien et des Caraïbes.

En Grande-Bretagne, un important catalyseur qui a sensibilisé les enseignants aux vernaculaires régionaux est un livre écrit par le Grenadien Bernard Coard en 1971 : *How the West Indian Child is Made Educationally Sub-Normal in the British School System*. Il a en effet suscité un mouvement précurseur britannique, appelé « *Language awareness* »[55] d'Eric Hawkins. Il s'agit d'une approche du langage en tant que « matière – pont » dans le curriculum présenté en Grande-Bretagne dans les années 80, afin de répondre aux problèmes posés par le multilinguisme dans les écoles. En établissant des liens entre les différents apprentissages langagiers, cette approche consiste à mettre en œuvre des activités comparatives, portant sur des langues et cultures diverses de toutes provenances et de tous statuts. Ainsi, Hawkins entend trouver des moyens de remédier aux difficultés rencontrées par beaucoup d'élèves dans les apprentissages fondamentaux.

En effet, Hawkins faisait référence directement aux créoles anglophones, ces derniers étant un point sensible en Grande-Bretagne. À cette époque, ils étaient considérés comme des dialectes des différentes régions de l'Angleterre ou ceux des immigrants parlant un créole dérivant de l'anglais. Ces « parlers » sont alors assez proches de la langue enseignée, mais pas assez pour être considérés « corrects ». C'est dans ce contexte qu'Hawkins va travailler le concept de « *Language Awareness*. » Il propose aux enseignants d'accepter les variétés linguistiques non standardisées comme des systèmes valides.

Bien que destiné à l'origine à établir un pont entre l'école primaire et l'école secondaire, il en ressort, pour la problématique de cette thèse, trois apports intéressants. Premièrement, ce concept donne l'occasion de mettre en place des forums de discussion sur la diversité linguistique et langagière afin de contrer les préjugés liés aux langues. Deuxièmement, il permet une prise en charge des élèves créolophones et ainsi à l'identification des mauvais fonctionnements du système scolaire lorsque celui-ci manque de cohérence en matière de langue. Troisièmement, cette approche s'efforce d'éveiller l'intérêt et la curiosité pour toute forme de communication. Cet éveil favorise de meilleures relations entre les groupes ethniques et la valorisation des langues différentes.

Dans le cas des enseignants jamaïquains, il serait intéressant de relever leurs représentations sur le concept de « *Language Awareness* ». Comment se positionnent-ils devant la question des langues comme vecteurs des cultures et la notion de la légitimité de chaque forme linguistique ? Leurs récits de pratiques permettront de cerner ce qui est, pour eux, de l'ordre du possible et du souhaitable (ou pas d'ailleurs) sur cette question.

[55] Éveil au langage. Une analyse et discussion de cette approche sera présentée dans le cadre théorique de cette thèse.

Je me tourne à présent vers le dernier pays avec une population importante d'immigrés jamaïquains, le Canada. Sur le plan chronologique, il fut le premier pays à adopter le multiculturalisme comme politique nationale en 1971. En Amérique du Nord, ce sont les revendications des sociolinguistes tels que William Labov[56], William Stewart et J.L. Dillard en faveur de la reconnaissance de la validité des variétés linguistiques, qui ont influencé ces propositions didactiques. Les premières expérimentations canadiennes relatives au multiculturalisme concernaient aussi bien la langue et la culture que l'éducation et la lutte contre les discriminations. C'est dans un souci de dépasser la relation dichotomique entre français et anglais et de répondre à la diversité ethnique, notamment aux revendications des groupes autochtones, que le multiculturalisme a été d'abord adopté.

Par la suite, certains enseignants considéraient que la diversité culturelle et linguistique était davantage un problème qu'une ressource (Paine, 1989). En effet, de nouveaux publics d'élèves ont émergé dans les années 1990 et 2000. Les origines culturelles de ces enfants étaient variées et leurs langues maternelles, différentes de l'anglais ou du français. Cette vague d'immigrés au Canada concernait également les élèves créolophones d'origine caribéenne qui apportaient avec eux aussi, leurs spécificités linguistiques. Face à cette réalité, le programme d'intégration scolaire a été renforcé. Ce programme entend ainsi viser l'exclusion zéro en matière de langue, comme en matière de culture – deux domaines conçus comme interdépendants. Le multiculturalisme est devenu aujourd'hui l'essence même de la société canadienne où l'un des buts affichés de l'enseignement est d'aider les élèves à comprendre, respecter et apprécier leur propre culture ainsi que celle des autres.

Cette exposition a donc permis de dresser un portrait de la prise en charge des élèves créolophones dans divers pays d'accueil. Elle avait pour but d'examiner la manière dont le créole est appréhendé dans ces autres sociétés qui n'ont pas les mêmes rapports identitaires et socioculturels avec le vernaculaire. Cette exposition sert à mieux analyser les propos des enseignants jamaïquains et à les situer dans un contexte de représentations locales nourries par des évènements propres à cette région. De comparer, par exemple, ce que l'enseignant estime être impossible, mais qui se fait pourtant ailleurs.

Ce qui suit sont des données qui permettront de rendre compte du terrain scolaire local. En effet, cette section est importante puisque d'abord, elle donne à voir la situation telle que je l'ai vécue et c'est elle qui a motivé cette démarche compréhensive. Mais, elle est surtout pertinente en raison de sa description de la situation concrète du point de vue purement professionnel, dans laquelle est plongé l'enseignant, qui est la source principale des données qui me servent du corpus.

[56] Qui dans la tradition anglo-saxonne est considéré comme le fondateur de la sociolinguistique moderne.

1.4 Le système scolaire jamaïquain

Cette thèse étant une recherche sur les univers de croyance des enseignants jamaïquains du niveau primaire, il importe de présenter cette école primaire. Mais tout d'abord, il convient de dresser un portrait de l'ensemble du système d'éducation jamaïquain, dont elle dépend.

D'après les chiffres de 2008-2009 du ministère de l'Éducation et de la Culture[57], on recensait 25 013 enseignants dans le système scolaire public jamaïquain. Avec 10 734 individus (90 % de femmes), les enseignants du niveau primaire représentent environ 43 % de l'effectif total. Le ratio global d'enseignant/élèves est de 1 pour 35, il en va de même pour le primaire.

À la tête de ce système éducatif se trouvent un ministre et deux secrétaires d'État nommés par le premier ministre. En matière de politique linguistique le gouvernement reste très flou. L'anglais standard est la langue de l'état utilisé lors des réunions du cabinet et dans les débats parlementaires, de même que dans la procédure judiciaire et dans l'administration. L'anglais est préconisé dans les écoles.

Le système officiel de l'enseignement public comprend quatre niveaux pour les enfants âgés de 4 à 18 ans et plus, à savoir : le jardin d'enfants ou la maternelle (4 à 5 ans) ; le primaire (6 à 11 ans) ; les deux cycles du secondaire (12 à 14 ans et 15 à 16 ans) ; et le supérieur. L'inscription dans les écoles secondaires est limitée, et l'admission est déterminée par des concours. À la fin du second cycle du secondaire, certains établissements proposent deux autres années - les 12e et 13^{e} - aux élèves qui souhaitent poursuivre des études plus poussées, les *A-levels* par exemple. Les établissements supérieurs comprennent les collèges communautaires, les institutions de formation des enseignants, trois universités et d'autres établissements de formation spécialisée. En ce qui concerne l'enseignement supérieur, 45 770 étudiants (70 % de femmes) étudient dans des institutions d'enseignement supérieur, ce qui donne un taux brut de scolarisation de 19 % à ce niveau.

En ce qui concerne la formation des maîtres, les professeurs qui travaillent au niveau élémentaire suivent des programmes de formation qui durent trois ans. Ces programmes sont dispensés par des collèges spécialisés. Selon les statistiques du ministère jamaïquain de l'Éducation, de la Jeunesse et de la Culture (appelé désormais « MOEY&C ») pour l'année scolaire 2008 – 2009, environ 82 % des enseignants dans le système scolaire primaire sont qualifiés/certifiés, mais les écoles rurales souffrent généralement d'une proportion plus élevée de professeurs insuffisamment qualifiés. Seulement environ 20 % des enseignants au niveau primaire possède une licence universitaire[58] en 2008-2009, et environ 14 % n'ont pas de qualification adéquate. Cependant, ces statistiques se sont améliorées par rapport

[57] Voir, Jamaica Education Statistics 2008-2009: Annual Statistical Review of the Education Sector Ministry of Education, Kingston, Jamaica. http://www.moec.gov.jm/Edstats%202008.pdf (consulté le 11.09.2011)

[58] À ne pas confondre avec le diplôme des maîtres, obtenu dans des institutions spécialisées.

aux années précédentes. À titre d'exemple, en 1998-99 seulement 16 % de professeurs possédaient un diplôme universitaire, et 15,5 % étaient sans diplômes.

Toutefois, pour l'échantillon de ce travail de recherche, le niveau d'éducation sera relevé comme variable, mais il n'est pas un critère de sélection. Car le but est de recueillir et d'analyser des récits de pratique des professionnels dans le système depuis au moins cinq ans afin de comprendre la manière dont se construisent leurs univers de croyances et leur perception de la place et de la fonction du créole dans la salle de classe. Dans cette optique, le niveau de qualification n'est nullement important. Cette volonté de recueillir des récits des acteurs sur le terrain n'est donc pas en harmonie avec une sélection sur la base de la qualification.

Dans la section qui suit, la discussion se recentre sur l'école primaire en Jamaïque. J'y présenterai en détail des éléments jugés pertinents par rapport à la problématique de cette thèse.

1.4.1 L'école primaire jamaïquaine

Cette partie de la thèse est organisée autour de trois éléments principaux qui traient l'environnement scolaire dans lequel s'inscrit l'action de l'échantillon de ce présent travail de recherche. Le premier élément traité concerne les données relatives aux fréquentations dans les écoles. Pour le deuxième, il s'agit des examens et de leurs résultats, en particulier ceux qui font ressortir les limites du système en matière d'enseignement de l'anglais. Enfin, les résultats scolaires sauront mis en rapport avec le contexte sociolinguistique, notamment en ce qui concerne les réalités propres au continuum créole.

En Jamaïque, comme en Martinique (G. Kremnitz, 1983) et ailleurs dans la Caraïbe, le rôle de l'enseignant est très étendu. Toute la population passe par eux, surtout au niveau primaire où le taux de scolarisation est le plus haut. Leur métier représente la mobilité sociale, la plupart d'entre eux étant issus eux-mêmes de la population créolophone de la classe ouvrière. Ils sont à la fois les témoins et les acteurs, tant sur les plans professionnel que social, des défis linguistiques et socioculturels auxquels la nation est confrontée.

Pour la présente recherche, les enseignants du primaire étaient sélectionnés pour trois raisons principales. Premièrement, ce choix, en réduisant les variables, simplifiera l'analyse des instruments de l'enquête. Deuxième raison : au niveau primaire, les élèves sont encore en pleine acquisition de la langue de l'école, l'anglais, et toujours très attachée à la langue de la
maison, le créole. D'autre part, à la différence des autres niveaux, le primaire est celui que le plus grand nombre de Jamaïquains fréquente. Comme en témoignent les statistiques des années scolaires 1991 – 2009, en provenance du ministère jamaïquain de l'Éducation, de la jeunesse et de la culture jamaïquaine (le MOE&C) ainsi que de l'UIS statistiques in brief. Le taux net de scolarisation nationale des élèves âgés de 6 à 11 ans était de 94.9 %, comparé au taux de 76 % pour le secondaire et seulement 19 % pour le niveau tertiaire entre 1991 et 2006. En ce qui concerne les statistiques

pour 2008-2009, les statistiques du MOE&C indiquent qu'environ 300 000 élèves sont inscrits en primaire. Ce chiffre surpasse ceux de tous les autres niveaux.

En m'appuyant sur ces données ci-dessus, je peux donc affirmer que les enseignants de primaire prennent en charge une partie importante de la population. De plus, leur prise en charge intervient dans une période de développement cognitif, linguistique et identitaire fort complexe qui va permet aux apprenants de construire des modes d'expressions fondamentaux.

Je m'appuie ici sur la théorie historico-culturelle de Vygotski[59] sur le rôle du langage dans les apprentissages notamment l'impact de problèmes langagiers sur la construction des savoirs et par conséquent sur la réussite ou l'échec des élèves. En effet, le paradigme historico-culturel vygotskien, qui avance l'idée que le développement langagier est un processus social et communicatif, fait partie intégrante du cadre de ce travail de recherche - lequel s'inscrit au carrefour entre langage, société et didactique. L'apprentissage d'une langue, est selon Vygotski, étroitement lié au niveau atteint dans la langue maternelle. Dans cette optique, il considère le recours à la langue maternelle comme un point très important afin de pouvoir bâtir un système conceptuel lors de l'apprentissage d'une autre langue. Il insiste également sur le rôle de la culture et de l'environnement social natif dans le développement de l'enfant. Cette approche aide à cerner ce dont l'apprenant dispose déjà au moment où il entreprend son apprentissage de la langue cible.

L'élève créolophone jamaïquain possède donc déjà des connaissances langagières bâties dans son milieu socioculturel et grâce aux expériences vécues dans à école, l'élève va pouvoir associer le réel à un réseau de valeurs (ce qu'il faut penser, espérer, croire) et d'états affectifs. Cette construction est faite en parallèle avec le développement linguistique ; il acquiert les mots pour dire ce qu'il croit. Cette structure multifonctionnelle en pleine évolution se réfère à la culture maternelle (linguistique, psychologique, sociale).

Toutefois, puisque je m'intéresse aux paroles de l'enseignant, il convient de mettre en relation cette théorie vygotskienne avec la problématique de la recherche. Ce rapprochement est effectué en mettant en avant le dialogue avec les enseignants. Le modèle de Vygotsky met bien l'accent sur la coopération sociale et donne ainsi clairement à l'enseignant un rôle fondamental de guide, d'assistant de l'apprentissage. Dans ce rôle, l'enseignant du primaire doit faciliter la mise en place d'un climat propice au développement langagier de l'élève.

À ce niveau donc, le rôle de l'enseignant est primordial dans la mise en place d'une stabilité des référents linguistiques, cognitifs, sociaux et affectifs de l'élève, au même titre que son identité et ses sentiments d'appartenance à la communauté. Les points de vue et attitudes de l'enseignant à l'égard de la place et fonction de l'anglais et du créole, les décisions qu'il entreprend quant à la langue maternelle de l'élève vont influencer la performance scolaire de l'apprenant.

Ce qui m'amène à présent à des données relatives à l'échec scolaire en anglais.

---

[59] Je reviendrai sur cette théorie dans le chapitre deux avec une présentation détaillée.

1.4.2 L'échec scolaire en anglais au niveau primaire

Dans les sections précédentes, j'ai démontré que les prises de conscience socioculturelles n'ont apporté aucun changement important dans la gestion de l'enseignement et de l'apprentissage de l'anglais en Jamaïque. À ce stade de mes réflexions se posent donc les questions de savoir comment les enseignants pensent-ils pouvoir mieux gérer la diversité linguistique. Quelles sont leurs représentations de la culture jamaïquaine ? Quels sont les mécanismes sous-jacents à ces représentations et comment influencent-elles les choix didactiques ? Les réponses à ces questions devraient émerger de l'analyse du corpus et apporter ainsi des pistes de solutions afin d'améliorer les résultats scolaires. Résultats qui, selon les données exposées ci-dessous, laissent à désirer.

Les statistiques officielles fournissent des données précises en matière d'échec scolaire au niveau de l'école primaire et établissent une relation entre les résultats scolaires et les compétences linguistiques des élèves. L'objectif est de comprendre comment cet environnent sur le terrain souvent appelé « *teaching English in a Creole speaking environment* » s'opère sur les résultats scolaires des élèves.

Dans une publication intitulée « *Language Education Policy* »[60], le MOEY&C reconnaît l'influence du créole sur l'apprentissage de l'anglais et, sans donner pour autant des moyens précis, a incité les enseignants à opter pour une approche qui peut mener à l'amélioration des résultats scolaires en anglais et en lecture. Le ministère admet que bien que la Jamaïque soit décrite comme un pays bilingue, avec le créole (JC) et le Jamaïquain standard (SJE) en fonction, la nature fluide du continuum créole crée des difficultés pour la majorité des locuteurs du créole apprenant l'anglais.

L'importance de ces difficultés est confirmée par les statistiques ci-dessous, tableaux VI-IX, qui démontrent l'ampleur de ce problème. Les tableaux portent sur les résultats scolaires des élèves entre 1998 et 2009. Ces résultats prouvent qu'en dépit des interventions du MOEY&C, en moyenne de 50 % des élèves n'ont pas atteint le seuil de réussite préétabli, les filles surpassant les garçons à chaque niveau. Ils n'ont pas acquis les compétences nécessaires dès le départ pour être préparés à la lecture. Les tableaux laissent donc entrevoir que beaucoup d'élèves débutent l'école élémentaire (Grade One, tableau VI) sans avoir atteint le niveau minimum requis. Arrivés à la fin du leur scolarité secondaire (tableau IX), les données suggèrent que ces apprenants n'ont jamais réussi à combler leurs lacunes initiales en matière d'anglais :

[60] Ce document, daté de 2001, fait partie des données secondaires de cette thèse. Son analyse servira comme point d'appui pour l'interprétation des résultats provenant des récits de pratique et des questionnaires semi-ouverts.

Tableau VI: Percentage of Pupils Attaining Ranges 3 & 4 (Mastery Level) in the Grade One Readiness Inventory

Year	Sex	Percentage	Combined National Percentage
1998	F	56.90	50.10
	M	44.30	
1999	F	56.90	50.10
	M	44.30	
2000	F	58.30	48.50
	M	45.30	

Source : Student Assessment Unit, MOEY&C (Grade one = CP)

The Grade One Individual Learning Profile (GOILP), qui remplace The Readiness Inventory, a été administré pour la première fois en 2008. Il mesure le niveau de compétence des élèves dans six matières, à savoir : la culture générale, les concepts des nombres, la langue orale, la lecture, l'écriture et le dessin ainsi que les habitudes liées au travail scolaire et le comportement en classe. Cependant, au moment où j'écris ce chapitre, les résultats complets n'ont pas encore été rendus publics.

Tableau VII : Percentage of Pupils Attaining Ranges 3 & 4 in the Grade Three Diagnostic Test

Year	Sex	Percentage	Combined National Average
1998	F	46.24	31.52
	M	27.1	
1999	F	41.72	30.34
	M	27.06	
2000	F	41.06	30.48
	M	35.16	

Source : Student Assessment Unit, MOEY&C (Grade three = CE2)

Tableau VIII: National Average Percentage Mark in the Grade Six communication Task

Year	Sex	Percentage	Combined National Average
1998	F	37.12	30.63
	M	23.13	
1999	F	60.00	52.12
	M	43.25	
2000	F	58.75	53.08
	M	47.00	

Source : Student Assessment Unit, MOEY&C (Grade six = CM2)

Les données représentées par le tableau VII montrent qu'entre 1998 et 2000, environ 30 % des élèves du niveau CE2 ont atteint les niveaux 3 et 4 (mention bien et très bien) dans les tests diagnostics nationaux de fin d'année.

Les résultats obtenus pour l'exercice dit de « communication », un test de maîtrise de l'anglais écrit du niveau CM2 (tableau VIII), font apparaître une évolution positive significative, de 30 % en 1998 à environ 50 % en 2000.

Tableau IX: Number of candidates sitting & passes at the General Proficiency level in the Caribbean Secondary Examination Certificate (CSEC) Caribbean Examinations Council

Year	Subject	Sex	Number Sitting	Number Attaining Grades I & II	Percentage Attaining Grades I & II	Number Attaining Grade I & II	Percentage Attaining Grades I, II & III
1997/98	English Language	T	**26091**	**3728**	**14.3**	**6808**	**40.4**
*1998/99	English Language	F	10738	2460	22.9	2551	46.7
		M	6580	811	12.3	1313	32.3
		T	**17318**	**3271**	**18.9**	**3864**	**41.2**

Source : Student Assessment Unit, MOEY&C (Caribbean Secondary Examination Certificate (CSEC) = Baccaleauréat)

Le tableau IX concerne les candidats qui ont obtenu des résultats satisfaisants pour faire partie des catégories I à III[61], considérées comme le seuil de la réussite pour le *Caribbean Secondary Examination Certificate*, équivalent du Baccalauréat. On remarque que le taux de réussite tombe en dessous de 50 %. En sachant qu'il y a eu présélection avant le passage à l'examen, où seulement les étudiants qui sont estimés capables de réussir l'épreuve ont eu droit de tenter leur chance[62], on comprend mieux l'échec du système d'éducation pour former des diplômés compétents en anglais standard jamaïquain.

D'une manière générale, les tableaux VI à IX illustrent l'ampleur du défi de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue cible, en particulier pour les garçons, à tous les niveaux. Les chiffres pour toute la région des Caraïbes entre 1993 et 1997 (Craig 1999) montrent que seulement 13 % des étudiants en secondaire ont été autorisé de passer l'anglais général à l'examen régional, le *CXC*, (il existe une autre version appelée « basique » du *CXC*, plus facile et moins reconnue par les Instituts de troisième cycle). En moyenne seulement 33 % de ces candidats ont atteint les grades I et II (alors considérés comme des deux catégories où l'on réussit l'épreuve ; depuis, grade III est accepté également). Les données fournies par le MOEY&C indiquent une tendance semblable pour les résultats des évaluations de 2003.

Pour Craig : « *It seems obvious that the Creole influenced majority student population of the Caribbean experiences a magnitude of difficulty in acquiring English Language and literacy*.» (1999 : 29)

En effet, à la lumière de ces résultats la question se pose de savoir si le niveau à attendre est peut-être trop ambitieux pour des apprenants qui débutent l'école et ne

[61] Grade I : mention très bien / Grade II : mention bien/ Grade III : examen réussi. Il existe 6 Grades possibles en tout. Les grades entre IV à VI sanctionnent des échecs de la matière.

[62] À titre d'exemple, seulement 77 % des élèves en classe de terminale, éligibles à passer les examens, toutes matières confondues, ont été autorisés par leur équipe enseignante à le faire. Ce chiffre tombe à 55,8 % pour l'examen d'anglais. Voir « *A Gender Analysis of the Educational Achievement of Boys and Girls in the Jamaican Educational System*. » http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNADE595.pdf (consulté 11.09.2011).

parlant, en grande partie, que le créole jamaïquain. Ou peut-être est-ce la méthodologie qui est à revoir ? Étant donné que l'interaction dynamique entre les représentations, les univers de croyances, le contenu des cours et les expériences dans la classe conduirait la presque totalité de la démarche pédagogique de l'enseignant, il me semble légitime de solliciter les enseignants, acteurs clés, afin de pouvoir mettre à contribution leurs croyances et convictions dans la quête d'une solution. Car ces enseignants se trouvent face à cette situation déplorable, sans avoir été préalablement équipés, ni en terme de formation spécifique ni en terme de matériels sur lesquels s'appuyer.

1.4.2.2 Le continuum créole et l'échec scolaire

J'ai déjà évoqué le continuum créole dans ce chapitre. Toutefois, en raison de son impact retentissant dans la société en général, et dans la situation d'enseignement/apprentissage en particulier, il mérite d'être mis en rapport avec les résultats scolaires des élèves.

Plusieurs chercheurs en linguistique, à l'instar de L. Émilie Adams, affirment que le passage du créole à l'anglais est plus ou moins difficile pour les élèves qui ne pratiquent que les formes basilectales du créole en dehors de la salle de classe. Selon Adams, qui a également passé beaucoup d'années comme enseignante en Jamaïque rurale auprès des enfants en difficulté, un facteur significatif contribuant à ces difficultés est le fait que ces enfants ont grandi dans des ménages créolophones, avec peu ou pas de possibilité de pratiquer l'anglais standard. Certaines linguistes (Craig, Winer, James pour ne citer qu'eux) abondent dans ce même sens : pour eux, l'échec scolaire important observé en primaire est une conséquence directe d'un enseignement dans une situation linguistique où l'anglais n'est ni la langue maternelle, ni une langue étrangère. En effet, elle a ici un statut intermédiaire de langue seconde.

Les exemples présentés ci-dessous (tableau X), qui portent sur des enfants âgés de 7 à 12 ans, ont pour but de démontrer cette « *magnitude of difficulty in acquiring English Language* »[63], selon Craig (1999 : 29). Les phrases mettent en évidence les écarts constatés sur le continuum entre l'anglais standard et le parler basilectal et mésolectal des écoliers. Ces phrases sont caractéristiques des réponses que les enseignants obtiennent de leurs élèves lorsqu'ils essaient de leur faire corriger leurs énoncés spontanés. Au vu des résultats en anglais obtenus au niveau secondaire, ces mêmes élèves quittent l'école et atteignent l'âge adulte sans jamais être capables de passer de la zone intermédiaire du continuum à l'anglais standard.

[63] Des difficultés importantes pour acquérir l'anglais

Tableau X: Énoncé spontané et tentatives de le remplacer par un énoncé « soutenu » en anglais standard

	Enoncé spontané et tentatives de l'enfant pour le remplacer par un énoncé "soutenu" en anglais standard.	Versions créoles et standards non recueillies auprès de l'enfant.
(i)	/a mi buk dat/ /iz mi buk/ /iz mai buk/	/a fi mi buk dat/ "It's my book". (C'est mon livre)
(ii)	/a bin tu di stuor/ /ai did guo tu di stuor/	/mi bin a stuor/ "I went to the store". (Je suis allé au magasin)
(iii)	/we i de/ /wier hi iz/	/a we i de/ "Where is he ?". (Où est-il ?)
(iv)	/shi brokop di pliet/ /shi briek di pliet/	(Ceci paraît bien être déjà la forme créole) "She's broken the plate". (Elle a cassé l'assiette)
(v)	/a waan letout/ /ai waant tu letout/	/mi waan (fu) letout/ "I want to be let out" i. e. ... to be allowed to go outside. (Je veux être autorisé à sortir)
(vi)	/a in get non/ /ai didn get non/	/mi na bin get non/ "I didn't get any". (Je n'en ai pas eu)
(vii)	/iz kot yu waan kot it/ /yu waan kot it/	/a kot yu waan (fu) kot i/ "Do you want to cut it ?" (Veux-tu le couper ?)
(viii)	/yu in si yu a mash mi fut/ /sii yu mash mai fut/	/yu na bin, si se yu a mash mi fut/ "Dont you see you are mashing (stepping on) my foot ?" (Tu ne vois pas que tu me marches sur le pied?)

Source : Dennis Craig (1973)

Dans ce domaine d'échec scolaire à l'école primaire, les travaux du créoliste Cassidy (1959, 1961, 1980) servent souvent d'arrière-plan. Il semblerait, selon Cassidy (1980), que le langage spontané comme le langage soutenu de la majeure partie des enfants en âge scolaire appartiennent à la zone intermédiaire du continuum (mésolecte). Les quatre catégories suivantes sont pour Cassidy, des zones de compétences où se situe l'apprenant créolophone des Caraïbes :

« Catégorie A : Les structures dont l'individu a une connaissance active, celles dont les personnes qui parlent le Créole se servent spontanément dans leur parler quotidien.

Catégorie B : Les structures uniquement utilisées avec une attention soutenue ; elles peuvent avoir été acquises, sans devenir des habitudes solides, grâce à l'enseignement scolaire ; à de brefs contacts avec des personnes qui parlent l'anglais standard ; à des contacts intermittents avec les moyens d'information, etc.

Catégorie C : Les structures dont les gens ont une connaissance passive, en raison du contexte, ils peuvent les comprendre, si elles sont utilisées par d'autres locuteurs, mais qu'eux-mêmes ne peuvent pas produire, sauf sous forme de mutations à l'intérieur de la zone intermédiaire ou avec de « fautes » par rapport à l'anglais standard.

<u>Catégorie D</u> : Les structures inconnues pour les enfants concernés. »[64]

L'enseignement de l'anglais, selon Cassidy, consiste à faire passer une structure anglaise que l'élève ne connaît pas de la catégorie D à la catégorie A. Soit le mouvement suivant : A ←B ←C ←D. L'enfant doit fait glisser son répertoire formel le long du continuum au-delà de la zone intermédiaire, constatée au tableau X, pour se rapprocher du Standard. Il semble cependant que pour certains locuteurs, l'apprentissage de l'anglais standard s'arrête au stade C où les structures de la catégorie D deviennent négligeables par rapport à leurs besoins sociaux, tandis que les structures de la catégorie C restent relativement nombreuses et importantes. Dans cette situation, le locuteur reconnaîtrait correctement l'anglais standard et serait persuadé qu'il le connaît et le parle correctement. Cette situation fait diminuer à la fois la motivation de modifier sa manière de parler, et son aptitude à percevoir les différences entre la langue qu'il parle effectivement et celle qu'il cherche à parler. Dans ce contexte, les méthodes utilisées pour l'enseignement de la langue maternelle – lesquelles reposent sur l'hypothèse que l'élève connaît déjà la langue - ne réussissent donc pas. Mais en Jamaïque, le cursus scolaire proposé aux enfants créolophones n'est pas différent de celui proposé dans d'autres pays aux enfants monolingues.

Le problème que cette situation pose pour l'enseignant tient au fait que la variété territoriale du créole et l'anglais standard local possèdent toute une série de variantes qui les rapproche. Les élèves ont alors des difficultés à cerner la frontière entre les deux langues, ce qui les mène à l'échec scolaire en anglais[65]. Plusieurs linguistes et didacticiens tels Pollard et Devonish mettent alors le gouvernement sous pression en posant la question de l'anglais comme seule langue officielle du pays.

Par ailleurs, il convient de signaler que la fin de la scolarisation au niveau primaire est sanctionnée par un examen d'extrême importance en Jamaïque car le passage au niveau secondaire en dépend. Cet examen demande énormément de préparation aux enseignants ainsi qu'aux élèves et peut ainsi être un facteur important dans les choix didactiques des praticiens, en particulier dans les classes supérieures.

La formation du primaire s'achève donc avec un examen régional ; le « *grade six achievement test* » (désormais GSAT). Les élèves de sixième année doivent passer des tests destinés à évaluer leur capacité à se qualifier pour l'entrée dans des lycées de choix en Jamaïque. Cependant, leur passage de l'école primaire à l'école secondaire ne repose pas seulement sur leurs résultats à ces tests. L'examen marque plutôt la fin des mois d'évaluation continue sous forme d'un test introduit en Jamaïque en 1999. Le GSAT a remplacé *The Common Entrance Examination* (désormais CEE).

---

[64] Voir, Craig, D.R. «Teaching English to Jamaican Creole Speakers », in Language Learning (*Journal of Applied Linguistics*), Vol. 16, n° 1 et 2, University of Michigan, Ann Arbor, Michigan, (1966) ; et An Experiment in Teaching English, London, Caribbean University Press, Ginn and Co., Ltd., (1969.)

[65] Les élèves peuvent également se trouver en difficulté dans les autres matières, étant donné que les instructions sont données en anglais et que les réponses sont attendues dans la même langue.

En effet, la redoutable CEE, qui portait uniquement sur les compétences en anglais et en mathématiques, a été pendant 57 ans la méthode qui déterminait le plus souvent la destinée des élèves. Ceux qui obtenaient de bons résultats avaient une place garantie dans des lycées de choix. Les autres étaient réduits à trouver, par leurs propres moyens, des places dans des écoles techniques, jugées inférieures, dans des institutions privées ou se retrouvaient simplement privés de l'opportunité d'étudier dans un lycée. Cet examen, qualifié « d'examen brutal » par le ministre de l'Intérieur de Trinidad-et-Tobago, John Humphrey, a été abandonné après le suicide d'un jeune garçon jamaïquain de 12 ans et l'opinion publique a pris conscience de la tension énorme que la CEE exerçait sur les enfants. Il a été remplacé par le GSAT, épaulé par un système d'évaluation continue.

Pour le gouvernement jamaïquain, le GSAT, qui porte sur les mathématiques, les aptitudes linguistiques, les sciences et les études sociales, est un instrument qui apporterait de l'équité dans la répartition des élèves dans les écoles secondaires. Ce système d'évaluation permet au gouvernement de créer plus de places pour les élèves en ajoutant des annexes à certains écoles et collèges d'enseignement secondaire pour en faire des lycées spécialisés[66]. Le ministre a ainsi réussi à satisfaire les besoins en matière d'éducation pour un plus grand nombre d'élèves.

Toutefois, cet examen représente toujours un grand enjeu pour les élèves du primaire ainsi que pour leurs enseignants. Ces derniers sont souvent tellement focalisés sur l'obligation d'obtenir de bons résultats que les questions sur le créole passent au dernier plan dans cette sixième année du primaire. Ces préoccupations sont normales au vu de l'importance des enjeux. L'enseignant de sixième année doit d'abord préparer ses élèves à cet examen qui garantit l'accession à un bon établissement secondaire. Les parents s'y attendent, les élèves aussi. Chaque année, les enseignants en charge des élèves ayant obtenu les meilleures notes sont célébrés dans tous les médias. La question est : « Qu'est-ce qui constitue une bonne préparation au regard du créole ? »

Dans les discussions ci-dessus, basées sur les données sur l'école primaire jamaïquaine, j'ai démontré l'incapacité et/ou le manque de volonté des pouvoirs publics d'écouter et de former les enseignants pour faire face à ces défis. J'ai également mis au jour le manque de prise en charge de la parole de l'enseignant jamaïquain dans les tentatives pour trouver des solutions adéquates. En effet, comment espérer mettre en place des méthodes appropriées qui vont permettre de contrer l'échec scolaire des élèves si les enseignants ne sont pas mis à contribution dans un climat collaboratif ? Comment savoir si l'enseignant est réellement convaincu de l'efficacité de ces méthodes ? Si l'enseignant n'est ni formé, ni convaincu, quelles chances ces méthodes ont-elles d'aboutir aux résultats escomptés ? Par quels univers de croyances les réponses à ces questions sont-elles nourries ? Et de quelle manière ces univers de croyances sont-ils tissés ? En sachant que l'enseignant choisit ou non d'appliquer tel ou tel savoir selon qu'il correspond à ses croyances personnelles sur l'enseignement, sur le créole, ainsi qu'à sa conception du « bon enseignant », aux souvenirs de sa propre scolarisation, à ses idéaux comme

[66] Cependant, ces nouveaux établissements affichent des échecs scolaires importants par rapport aux écoles secondaires traditionnelles.

enseignant. (Raymond, 1993)[67] Ainsi, il s'agit de m'intéresser aux représentations sur le créole et l'anglais et les enjeux autour de ces deux langues dans le discours des enseignants jamaïquains, sans volonté d'ailleurs, de donner raison ou tort à tel ou tel type de discours. Ainsi, les matériaux langagiers recueillis ne constituent-ils pas une vérité générale applicable à tous les enseignants du primaire en Jamaïque ; ils sont plutôt la manifestation de discours professionnels relatifs, dans un espace précis et à un moment déterminé.

1.5 Typologie des profils d'enseignants vis-à-vis le créole

Nous avons vu que les représentations à l'égard de l'utilisation du créole ont évolué et sont devenues plus positives au sein de la communauté. Cette évolution touche également les pays qui accueillent l'élève créolophone. Dans la région, le créole est désormais reconnu pour sa valeur culturelle et ses qualités de naturel et de spontanéité dans certains contextes. En somme, le créole bénéficie aujourd'hui d'une certaine crédibilité au niveau étatique. Cependant, tel ne semble pas le cas dans le domaine didactique. Dans le milieu scolaire, le créole est encore parfois considéré comme étant vulgaire. Comme précédemment exposé, il est associé au comportement de la classe ouvrière. Tandis que l'anglais standard, qui possède une valeur sociale très élevée, est considéré comme la langue du prestige, du décorum et du comportement « acceptable »[68]. Les apprenants ainsi que leurs maîtres sont donc victimes de ces ambiguïtés sociales contradictoires liées à ces deux outils d'expression et au mouvement entre eux[69]. Conséquence de ces ambiguïtés : les enseignants reçoivent souvent des consignes pédagogiques peu claires de la part des différentes institutions censées les guider. Selon une étude de *CARICOM* :

[…] although practically all primary children in the Caribbean habitually speak a Creole related vernacular […], no treatment of Reading in the submitted materials,…, takes any specific account of this fact. It is true that a 'language experience' approach is sometimes mentioned but this is not in any way coordinated with the standard reading programme components. (Craig, 1998 : 10)

Cette situation de flou pédagogique dans laquelle se trouvent les enseignants m'amène, en amont de l'analyse des récits de pratiques qui seront recueillis, à m'interroger sur une éventuelle typologie des profils d'enseignants en matière de didactique des langues. En effet, la question se pose à ce stade de mes réflexions, à savoir, s'il existe une trame de profils de praticiens qui se dégage de façon distincte et de quelle manière l'exploitation de ces profils pourrait être utile. Par exemple, cette trame pourrait-elle aider à l'analyse et à l'interprétation des propos des enseignants en matière de croyances, de représentations et de gestion des élèves créolophones ?

---

[67] Didacticien canadien

[68] Voir : http://www.triniview.com/winford/tntenglish.htm (consulté 11.09.2011) où les caractéristiques grammaticales ainsi que les attitudes envers ces deux variétés sont décrites par Winford James, linguiste caribéen spécialiste du créole.

[69] Ici, je fais référence au continuum créole.

1.5.1 Qu'est-ce qu'une typologie des profils d'enseignants ?

Par typologie des profils d'enseignants dans ce contexte précis, j'entends une analyse des caractéristiques spécifiques de l'ensemble des attitudes typiques, déclarées par l'enseignant lui-même ou non qui permet de décrire et d'établir une classification. Cette classification dévoile des éléments qui permettront d'exploiter des profils issus des pratiques des enseignants au sein de la classe. Pour l'analyse de corpus de ce présent travail de recherche, il s'agit précisément de parvenir à extraire, répertorier et lister des actions, significations et croyances, typiques chez les enseignants dans le domaine des approches didactiques possibles vis-à-vis de l'enseignement de l'anglais dans un environnement créolophone. Ainsi, l'analyse des expériences professionnelles racontées dans les récits de pratique pourrait être enrichie en décelant ces traits récurrents.

L'enjeu de la question d'une typologie à ce stade de la thèse est de concevoir un modèle des croyances en rapport avec des problèmes rencontrés en classe et des solutions que les enseignants prennent comme possibles, souhaitables ou acceptables. En d'autres termes, je cherche à repérer et à classifier des approches didactiques singulières envers le créole. Cette démarche amènera à déceler les représentations vis-à-vis du créole et de son rôle en classe selon les enseignants. Cela m'amènera à une reconstitution *a priori* de la dynamique entre l'univers de croyance des enseignants et de l'organisation de l'activité d'enseignement

Cependant, étant consciente qu'une typologie peut-être interprétée comme réductrice, il est important de dire qu'à ma connaissance, il n'existe pas de typologie qui rend compte de la totalité des possibilités dans le paysage de l'enseignement des langues. Toutefois, l'association que je fais entre les catégories qui ressortent des discussions sociolinguistiques précédentes et la typologie présentée dans la section qui suit donne un aperçu intéressant et pointu. Par la suite, cet aperçu peut être pris en compte lors de l'exploitation des résultats des données notamment en fournissant une trame de référence contre laquelle interpréter les résultats. Aussi, même si l'une de ces typologies n'épuise pas la variété des profils d'enseignants, elles peuvent être utiles pour délimiter la discussion et pour déconstruire les représentations à des fins analytiques. Elles apportent donc, un cadre analytique de la situation de point de vue des pratiques.

J'avance donc dans une logique qualitative au sein d'un courant de recherche dont l'intérêt est centré sur l'étude des approches didactiques de l'anglais vis-à-vis de la place de la langue maternelle, en particulier le créole, dans l'enseignement. Les travaux de ce courant de recherche[70] permettent de comprendre que les praticiens construisent leurs approches professionnelles selon leurs représentations personnelles. Ces représentations portent sur un certain nombre d'attributs et de symboles[71] qui, par des moyens divers, s'organisent en univers de croyance. Ce sont

[70] Ces travaux sont présentés plus loin dans ce chapitre et d'une manière plus approfondie dans le chapitre deux de cette thèse.
[71] En effet, le rapport avec le créole est très complexe pour un enseignant qui doit tailler son propre chemin tout ayant à l'esprit l'opinion publique vis-à-vis du vernaculaire.

les paroles des enseignants qui vont permettre de travailler sur ces dimensions subjectives de l'engagement de chacun dans sa pratique professionnelle vis-à-vis du créole. Dimensions que je tente de catégoriser dans les typologies des profils.

Ayant délimité le terme « typologie des profils d'enseignants » dans le cadre de cette thèse, je peux tourner mon attention à présent vers la déconstruction des représentations propres à chaque groupe décelé à l'aide de ce moyen d'analyse.

1.5.1.1 Le puriste, le modéré et l'utilisateur actif

À titre récapitulatif, il ressort des études présentées précédemment[72], trois représentations principales qui guident les choix didactiques des enseignants. Premièrement, il y a les enseignants qui tentent de construire en s'appuyant sur le créole. Ils sont caractérisés par une vision du créole comme source de richesse, d'ouverture et d'évolution identitaire, conséquence d'une dynamique interculturelle. Deuxièmement, ceux qui considèrent que le créole n'a pas sa place dans les écoles, et que l'enseignant devrait être le modèle de référence en ce qui concerne l'anglais standard. Troisièmement, il y en a d'autres pour lesquels le créole est inférieur, corrompu, une preuve de déficit linguistique et mental. Cette première catégorisation, issue du cadre contextuel, laisse déjà apercevoir un établissement des typologies des profils d'enseignants en matière des stratégies adoptées vis-à-vis le créole en situation d'enseignement/apprentissage.

Un deuxième modèle est proposé par la didacticienne Sabine Gerhart[73]. Il est élaboré à partir d'un projet-pilote qui a eu lieu pendant deux années scolaires entre 2002-2004 et consistait à suivre des élèves de 6 à 8 ans, dans certaines écoles primaires en Sarre (Allemagne). Le travail de recherche visait à étudier l'impact de l'enseignement précoce du français, langue du pays voisin. Les résultats de ce projet de recherche montrent qu'il y a fluctuation entre les différentes typologies chez le même maître, au cours d'une année scolaire mais également pendant une même heure de cours. Ces changements étant dus le plus souvent à un passage d'une situation formelle à une situation plus naturelle. Pour Ehrhart, les maîtres font appel à plusieurs stratégies suivant leurs besoins. D'après le chercheur l'enseignant incite l'apparition de l'alternance codique à des fins d'apprentissage afin de mieux expliquer une consigne ou une leçon, pour organiser le déroulement de cours ou pour chercher la proximité et la chaleur humaine dans le contact avec les élèves. De plus, la fréquence de l'emploi de l'alternance codique varie selon le rapport que l'enseignant cherche à entretenir avec ses élèves. Cette prise en compte par l'enseignant du répertoire langagier de l'élève se relève alors une stratégie pédagogique très significative. En effet, cette prise en charge permet de promouvoir et de valoriser la richesse linguistique et culturelle présente dans la salle de classe. Par ailleurs, après avoir effectué des entretiens avec les enseignants sur leurs motivations, le chercheur pose que, dans bien des cas, les enseignants « choisissent »

[72] Notamment dans la section 1.3 consacrée aux statuts respectifs du créole et de l'anglais dans le système éducatif.
[73] Voir : Sabine Ehrhart (2002) *Pidginization and creolization in the general context of language acquisition – what creolists and acquisitionists can learn from each other.*

une langue ou l'autre de manière inconsciente. Elle conclut alors que sur cette question du choix de la langue, les enseignants « *se trouvent dans une zone d'ombre entre les deux langues* »[74]. Selon le modèle ci-dessous, le choix didactique chez les enseignants de langues se traduit par trois types de comportements. À savoir, le *puriste* qui refuse l'emploi du L1, le *modéré* qui le tolère avec ou sans son intégration dans la discussion, et *l'utilisateur actif.*

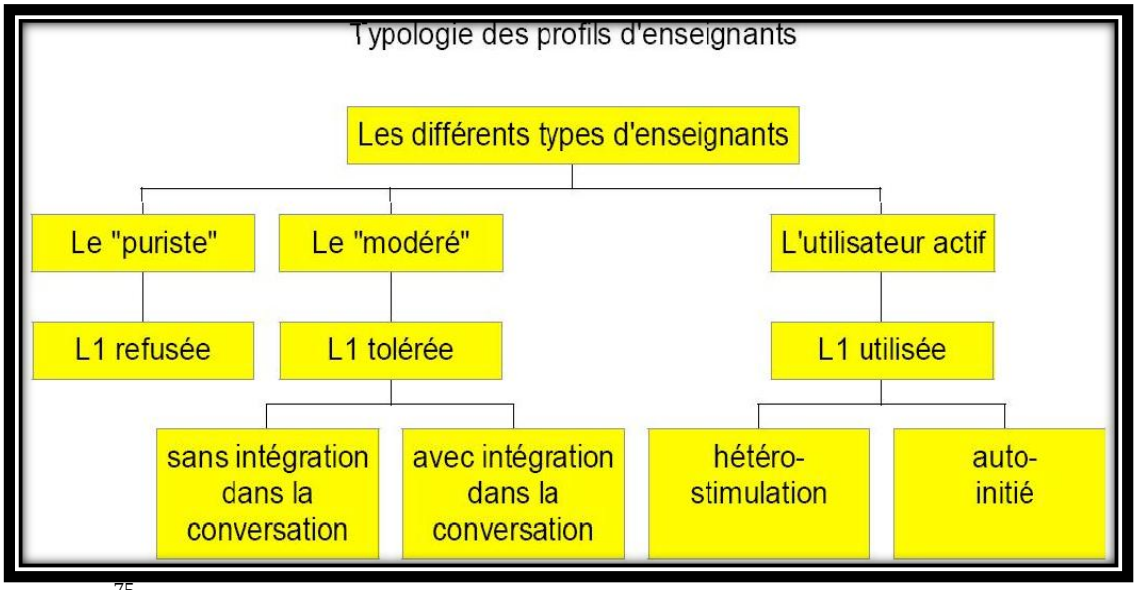


Figure I[75] : Typologie des profils d'enseignants

Cependant, les deux modèles ne correspondent pas dans leur totalité, même si deux des trois catégories se chevauchent. Il s'agit du *puriste* qui correspondrait à ceux qui considèrent que le créole n'a pas de tout sa place dans les écoles, et que l'enseignant doit incarner un locuteur de référence en matière d'anglais standard. *L'utilisateur actif* correspondrait aux enseignants qui tentent de construire en s'appuyant sur le créole. Ceux qui sont fiers du créole et pour lesquels il est source d'une richesse culturelle.

Seul l*'utilisateur modéré* ne trouve pas sa place par rapport aux profils déjà dégagés lors des discussions sociolinguistiques antérieures. Il représente néanmoins une catégorie intéressante puisqu'il permet une prise en charge des enseignants qui ont un positionnement plus compréhensif. Ces enseignants adaptent leur approche en fonction de l'élève, de l'activité, de la situation et de l'espace où se déroule la leçon.

À l'inverse, la troisième catégorie de profils d'enseignants qui ressort des diverses études déjà présentées est absente dans le modèle ci-dessus. Il s'agit de ceux qui pensent que le créole est corrompu, l'alliant même au déficit linguistique et mental. C'est une position radicale qui, selon les études déjà faites sur le terrain[76], est défendue par certains acteurs du système scolaire.

[74] Ibid. p.7
[75] Ibid. p.6
[76] G. Kremnitz (1983) pour le créole français, Craig (1973), Whinnom (1971)

L'approche intitulée « *modérée* » semble être celle qui se rapproche le plus à la méthode préconisée par les chercheurs, à l'instar de Walt Wolfram *et al* qui ont aussi travaillé sur ces notions de *puriste, modéré* et *actif* en matière d'enseignement linguistique sous l'appellation cette fois-ci du « *language awareness* » (Hawkins 1985, Wolfram, Detwyler, & Adger, 1992; Wolfram, Schilling-Estes, & Hazen, 1996). Leurs recommandations peuvent être structurées autour des trois objectifs suivants :

- *Scientific: Students discover the rule-governed nature of English dialects by examining sets of phonological and syntactic data, developing hypotheses, and testing them against more data. They also gather and analyze data in their own speech communities.*
- *Sociohistorical: Students learn about historical and social bases for dialect development with particular focus on the dialect of their community.*
- *Humanistic: Students confront the social attitudes surrounding language variation through a variety of video and audio exercises involving language differences.* (part 1)[77]

Selon Clement Lambert de l'Institute of Éducation à l'*University of the West Indies*, les typologies des profils d'enseignants peuvent se décliner également de la manière suivante :

1. Develop Creole as a language of instruction, with the accompanying resources which will be required to enable children to become bilinguals in Creole and Standard English.
C'est l'utilisation active du créole qui est ici prescrite.

2. Recognise that many children entering school have Creole as a first language, support and value it, and then «move aggressively» towards acquisition of the target language, Standard English.
Ici, l'utilisation modérée du créole est prônée.

3. Pretend Creole does not exist, and treat the children as first-language speakers of Standard English[78].

Cette troisième catégorie correspond à l'utilisateur puriste.

Le troisième cas de figure, le puriste qui refuse la L1, représente la typologie d'enseignement traditionnelle en matière d'enseignement de l'anglais en Jamaïque. Cependant, il fait actuellement l'objet de débat. Selon Lambert, le premier cas, l'utilisation active de la L1, n'est pas envisageable dans l'immédiat par manque de ressources[79]. Il met également en cause l'hostilité qu'il provoque chez les parents, professeurs et la société en général.

---

[77] Dans « Issues and Implications of English Dialects for Teaching English as a Second Language (part 1) » Carolyn Temple Adger
[78] Cité par Mark Sebba (2002 : 7) dans *Valuing Jamaican Patois/Creole*
[79] Hubert Devonish, professeur à la tête de la faculté de linguistique à l'*university of the West Indies* (Mona) en Jamaïque, soutient au contraire que c'est tout à fait envisageable puisque : « *We've already got a dictionary, a system for writing it…* » (p.26 cité dans « *Dynamics of orthographic*

Quant au Professeur Miller, il préconise l'établissement d'un lien pédagogique entre le créole que l'enfant introduit à l'école et l'anglais standard que celle-ci désire lui enseigner, donc qui correspond à une utilisation modérée de la L1. Pour ce faire, il faut :

a) respecter la langue parlée par l'enfant en encourageant ce dernier à utiliser lui-même le créole et en incitant la maîtresse à employer à son tour cette langue chaque fois que cela semble être le moyen le plus approprié pour communiquer avec l'enfant
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, tout d'abord 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[80].

L'utilisation active ou modéré de la L1 peut être basée sur le parler de l'apprenant mais aussi sur les compétences linguistiques de l'enseignant ainsi que son attitude positive envers le L1 des élèves. Ces facteurs peuvent s'avérer déterminants dans la typologie des profils du praticien. Bien entendu, la typologie qui définit une pratique pédagogique est aussi influencée par les modèles vécus par les enseignants lorsqu'ils étaient élèves. C'est un autre facteur qui a une forte résonnance dans le subconscient, et qui peut se trouver en opposition à leur volonté même d'innovation.

Le professeur de primaire, qui est aussi par nécessité professeur de langue, est amené à se positionner, vis-à-vis du créole et de l'anglais. Ses convictions personnelles, donc ancrées dans son propre vécu, s'ajoutent à toutes les autres contraintes sociales et peuvent alors freiner le développement de la typologie de l'utilisateur « *actif* » ou même « *modéré* » du L1 dans l'enseignant en Jamaïque, même chez les praticiens qui aimeraient s'y aventurer. Ainsi, le comportement linguistique de l'enseignant s'avère un choix délibéré mais ancré dans son attitude linguistique, elle-même fruit de ses univers de croyances.

À ce titre, certains facteurs liés aux choix didactiques nécessitent une investigation systématique afin de repérer les représentations sous-jacentes qui aboutissent au choix en question. C'est tout l'intérêt de la démarche de cette thèse. C'est en effet, pour l'enseignant, une invitation à se livrer, à oser se poser la question de son propre rapport à la langue anglaise. Les questions suivantes mettent en évidence quelques-uns de ces facteurs :

- En tant qu'enseignant, on peut avoir un conflit avec l'anglais : peut-être n'était-ce pas l'anglais qu'on parlait à la maison ? Ou peut-être était-on médiocre en anglais ?
- On peut se poser la question de savoir si on aime la langue anglaise pour tout ce qu'elle représente. Et alors, justement, que représente-t-elle ?

---

standardization in Jamaican Creole and Nigerian Pidgin » dans World Englishes, Vol. 26, No. 1, 2007: 22–47).

[80] Miller (1981) dans « *De la recherche à l'action : la politique linguistique en Jamaïque*. » (p.409)

- Quand on est dans la langue, on est dans l'être, et cet « être » peut prend des proportions identitaires dans les régions comme les Caraïbes où il existe une notion de langue imposée, mais aussi de « *bad* » English, comme nous avons vu précédemment.
- L'enseignant croit-il que les deux langues sont égales ? Ou bien même, l'enseignant reconnaît-il et accepte-t-il le créole ?

Sans oublier toutefois que le poids du discours officiel pèse également sur la typologie des profils d'enseignants en matière d'enseignement des langues. L'analyse de mon corpus permettra de voir si les professeurs se disent exécutants des directives ou s'il existe des zones de résistance parmi eux. À titre d'exemple, en matière de résistance, je citerai le cas de Trinidad et Tobago. En 1975, le ministère de l'Éducation a officiellement reconnu que la majorité des enfants scolarisés avait le créole comme langue maternelle. Des enseignants ont été dès lors encouragés à employer des stratégies d'enseignement basées sur les différences entre le créole et l'anglais, et d'incorporer le « dialecte » parlé et écrit dans les cours (Winer, 1995). Malgré cette évolution, on ne peut pas affirmer que la manière d'enseigner l'anglais y ait beaucoup changé, au contraire. Cette démarche a provoqué de la protestation de la part des enseignants, des parents[81] et du public en général. Beaucoup d'objections ont été basées sur la crainte que cette acceptation du créole allait limiter les chances de réussite de l'enfant tant sur le plan scolaire que social et professionnel.

À ce cadre prescriptif s'ajoutent les contraintes organisationnelles et matérielles qui agissent sur les choix didactiques des enseignants et qui peuvent limiter l'emploi de nouvelles méthodes préconisées par les didacticiens. Ici, je fais référence notamment aux questions de temps scolaire, au climat et à l'agencement de la classe ainsi qu'au matériel didactique. En effet, les classes de primaire sont souvent surpeuplées[82] et les matériels pour enseigner, insuffisants. Le matériel pour l'enseignement de l'anglais en particulier est souvent inadapté aux enfants des Caraïbes. Ces conditions peuvent empêcher le développement des innovations en matière de la didactique des langues (anglais ou créole) et ainsi, les leçons peuvent rester traditionnelles, bien que les enseignants soient ouverts au changement.

Avec tous ces éléments agissant sur les représentations des enseignants, Winer fait le constat suivant à propos de l'évolution des attitudes des praticiens trinidadiens envers le créole :

Attitudes toward TEC [Trinidad English Creole] are now very different from the total rejection […], but it is still common to hear teachers […] talk about the language as «bad» or «broken» English, or to state that […]it «has no rules». Although the recognition of the vernacular is much greater now, there is still a widespread lack of understanding of the language and, especially on the part of

[81] Pour beaucoup de parents d'élèves, leurs enfants parlent déjà l'anglais.
[82] Pas nécessairement au niveau du ratio enseignant/élève dans les écoles primaires jamaïquaines. Celui-ci est au taux respectable de 29,1 : 1 pour l'année scolaire 2008 – 2009, selon le MOEY&C. Ce chiffre représente une nette amélioration par rapport aux années 80 où il se situait autour de 43:1. Le problème vient plutôt du fait que les salles de classe sont surchargées. Leur taille est souvent inadaptée : leurs cloisons sont soit inexistantes, soit faites de simples tableaux mobiles, d'où un environnement d'étude bruyant.

teachers, tremendous insecurity about language use and a lack of conscious awareness and understanding of the ways in which TEC works […] (p.156)

Par conséquent, Winer conclut que deux approches de l'enseignement de l'anglais devraient être sérieusement considérées dans cette situation : (1) une méthode contrastive entres les deux formes linguistiques et (2) le développement de l'enseignement de la lecture du créole. En ce qui concerne ce deuxième point, Winer note qu'il y a eu très peu de travail effectué sur l'enseignement du créole anglais. Les enseignants sont donc mal préparés à travailler dans cette situation.

En effet, dans beaucoup de ces territoires un nombre important d'enseignants n'a aucune formation adaptée à la situation linguistique des Caraïbes. Les linguistes et didacticiens locaux sont peu nombreux et selon Craig, « *leur action ne s'organise pas en programmes régionaux ou locaux cohérents* » (1973 : 39). Par exemple, les ministères de l'Éducation cherchent à valoriser le créole et admettent l'existence de l'interférence du créole dans l'apprentissage de l'anglais, tout en insistant sur la valeur de l'anglais comme facteur de mobilité et sans qu'ils forment les enseignants pour y faire face. Les enseignants tentent alors de relever un défi de taille mais la langue utilisée pour cet enseignement, celle des manuels, des examens, est l'anglais standard, ce qui déconcerte l'élève créolophone. Les sociétés de ces territoires sont, selon Craig, *« prises au piège de leurs traditions anglophones* » (p.39) dans ce cercle vicieux tendu, et le résultat est « *un gaspillage de plus en plus considérable* » (p.39).

Plus récemment, et ce depuis les années 80 et 90, une autre approche se développe. Une reconnaissance mondiale cette fois-ci, que la meilleure politique en matière d'enseignement linguistique n'est pas d'adopter une seule méthode mais plutôt de choisir les stratégies qui sont efficaces, et qui satisferont les besoins spécifiques des étudiants (ex. Richards 1990 ; Kumaravadivelu 1994 ; Fotos 1994 ; Celce-Murcia et al. 1997 ; Kramsch 2009). Il est alors conseillé aux enseignants de faire des évaluations précises des besoins spécifiques des apprenants, et de prévoir de faire des choix appropriés à partir d'un éventail de procédures. Ces procédures peuvent, entre autres, inclurent :

- *Consciousness raising and motivational strategies (ex. Schmidt 1990);*
- *Strategies for the development of language awareness (ex. Fairclough (Éd.) 1992);*
- *Strategies for using the vernacular as a bridge to new language learning (ex Simpkins et al. 1991);*
- *Direct teaching based on contrastive analyses (ex. Lado 1964; Gower et al. 1983);*
- *Communicative interaction (ex. Krashen 1982, et al. 1984);*
- *Immersion procedures (ex. Genese 1988);*
- *Exploitation of individual learning styles (ex. Ely et al. 1996).*

Néanmoins, les multiples recommandations à l'attention du corps enseignant sont souvent vécues comme abstraites et difficiles à comprendre, surtout quand elles ne sont pas accompagnées d'une formation adéquate. Dans ces conditions il n'est pas étonnant que certains enseignants s'accrochent aux représentations qui leur sont familières, refusant de s'aventurer sur d'autres terrains novateurs. En effet, le débat va bien au-delà de la salle de classe. Après tout, l'enseignant reflète les préoccupations du monde de l'éducation, puisque ces questions de langues signalent

des liens étroits avec l'identité culturelle, le développement national et la prospérité, comme souligne Low :

It is clear that disagreements over language are symptomatic of larger conflicts: not only over the nature and function of language, and the relationship between language and schooling, but also the place of education in Jamaica's development, and even the directions national development should take. (1998 : 84)

Mais que pensent les enseignants sur le terrain de ce débat et des multiples recommandations qu'il engendre ? Ce sont leurs représentations envers le créole et leurs univers de croyance qui déterminent leur typologie en matière d'approche langagière. Étant donné que ces représentations se sont construites à travers le temps, relayées par les médias, la tradition sociale et familiale, ainsi que d'autres clichés qui circulent sur l'anglais et le créole, je m'intéresse tout naturellement aux enseignants dans leur globalité.

L'analyse que je ferai des récits des enseignants qui constituent mon corpus va incorporer une segmentation et catégorisation des représentations pour en dégager des typologies de profils de praticiens. Dans le cadre de ce travail de thèse, il s'agit d'examiner de près ces représentations, parfois stéréotypées, véhiculées dans le discours des praticiens, afin de pouvoir décrire comment ils se positionnent par rapport aux langues régionales. Il sera intéressant par exemple, de faire apparaître la typologie des profils des dix enseignants jamaïquains dans l'échantillon à l'étude dans cette thèse, et plus encore, comment leurs univers de croyance interviennent sur leurs convictions à l'égard de la place du créole en classe.

Par la suite, la confrontation des données recueillies auprès des différentes sources - 100 questionnaires semi-ouverts ainsi que les six textes officiels - apportera des nuances plus fines et précises. L'objectif final de ma thèse étant de contribuer au débat dont le but final est l'avancement vers une société où les enseignants savent comment s'approprier le créole pour enrichir leurs pratiques pédagogiques.

J'ai donc démontré dans les discussions menant à ce stade de la thèse que les choix didactiques des enseignants sont intimement liés au sentiment identitaire et à une vision intra et intersubjective de la culture caribéenne. Cependant, dans le paysage sociolinguistique de la région, le continuum créole est un paramètre clé de cette vision culturelle. C'est la raison pour laquelle, je mets en lien la notion de typologie des profils d'enseignants avec ce phénomène sociolinguistique dans la section qui suit.

1.5.2 La typologie des profils d'enseignants et le continuum créole

Je vais tâcher à présent de démontrer les raisons pour lesquelles les typologies et recommandations présentées ci-dessus doivent être étudiées dans le contexte complexe du continuum créole qui prévaut dans les Antilles anglophones. Selon Bickerton (1975, 1973), Decamp (1987) et Cassidy (1959, 1961, 1980) entre autres, les choix linguistiques obéissent à un système de valeurs qui dictent le mouvement le

long de ce continuum. Les causes du changement vont de la capacité à maîtriser les différents lectes sur le continuum, de la personnalité des usagers jusqu'aux questions identitaires. Les discussions précédentes ont permis de se rendre compte que le créole n'est pas une langue officielle en Jamaïque et que les discussions houleuses autour de cette question alimentent des polémiques. Selon plusieurs créolistes, tels Pollard (2003, 1999, 1998), James (2003) et Shields-Brodber (1997), la première étape serait d'accepter le créole comme une langue à part entière avant de pouvoir lui donner le statut de langue officielle. Cependant, les diverses études présentées dans ce chapitre contextuel de la thèse ont laissé comprendre que les chercheurs ne sont pas d'accord sur ce sujet. Aussi, il est tout à fait logique que les enseignants se retrouvent déstabilisés, sans aucun véritable modèle à suivre.

Dans cette optique, Pollard soutient que l'objectif de la politique linguistique locale devrait être de former des élèves qui peuvent manier l'anglais et le créole avec une aisance égale[83] :
The ideal product of the Jamaican classroom is the bilingual student […] The number of these students however is far less than is desirable, made up as it is predominantly of those children who grow up in homes where English is spoken. (Pollard, 1998 : 11)

Toutefois, l'existence du continuum créole complique la tâche des enseignants. Comme déjà explicité, le passage d'un lecte[84] à un autre est dicté par des facteurs sociolinguistiques qui peuplent les univers de croyance des interlocuteurs. C'est une des raisons pour lesquelles une investigation compréhensive sur les représentations des enseignants doit tenir compte de la présence de ce continuum. Dans un contexte où, nous l'avons vu, l'enseignant qui adopte le profil d'utilisateur actif est assez rare, tous les facteurs sous-jacents à la situation méritent une étude systématique.

L'équilibre dans le continuum créole est volatile, jamais fixé définitivement et les mouvements interlectaux y sont constants. Par conséquent, les enseignants sont appelés à revoir constamment leurs représentations de l'usage du créole en classe. Le continuum étant une réalité tant dans la société qu'en classe, l'enseignant-locuteur ne peut pas en faire abstraction. Même l'enseignant puriste donc, ne peut pas empêcher une gymnastique linguistique en classe. C'est-à-dire que, même s'il essaie d'éviter de s'exprimer en créole[85], il doit toutefois faire face à cette langue venant de ses élèves, dans sa forme mesolectale ou basilectale. La citation de Mair, concernant le continuum créole en Jamaïque, va dans ce sens :

The sociolinguistic evidence […] transitions between more creole-like and more English-like ways of speaking – with options for fine-tuning that go beyond anything that can be modelled against our current understanding of bilingualism, code-switching or code-mixing. (2003 : 35)

[83] Le modèle proposé par Pollard est celui du bilinguisme. Ce modèle fera l'objet d'un développement plus approfondi dans le cadre théorique de cette thèse.
[84] La définition de lecte retenue est celle d'Hazaël-Massieux pour laquelle un lecte est un faisceau de multiples variantes que l'on peut rencontrer dans une communauté linguistique. (1996 : 8)
[85] Dans le contexte du continuum créole, il est toutefois rare qu'il y parvienne.

En ce qui concerne l'éveil de la conscience linguistique et communautaire au regard du continuum créole, les enseignants sont parmi ceux qui transmettent des éléments linguistiques dans leurs pratiques. Mais c'est une situation complexe. En effet, même l'enseignant qui pense que le créole est corrompu et inférieur, surtout ces formes basilectales, est obligé, par moments, de passer par ces zones de continuum afin de pouvoir assurer la pleine participation de sa classe dans certains contextes. Ceci peut avoir lieu dans le contexte d'enseignement de certains éléments culturels comme par exemple, la poésie en créole, les pièces de théâtre régionales et les chansons créoles.[86] Cependant, le déroulement précis et les représentations qu'en font les enseignants restent à analyser. En effet, le degré de concentration sur ces éléments culturels dépend du statut dont jouit le créole dans les représentations de chaque praticien.

En effet, concernant le statut du créole à l'école, il existe un grand entre-deux qui dans sa forme interrogative peut être posé par les questions suivantes : Pourquoi les professeurs peuvent-ils être convaincus de mettre en place une didactique qui contredit, voire discrédite leur propre identité ? Quels sont les mécanismes qui permettent cela ? Un des enjeux de cette thèse sera de repérer et mettre en évidence le processus de prise de conscience des enseignants sur ce qui se joue d'un point de vue identitaire[87] dans leur pratique.

Devrait-on employer les techniques de l'apprentissage d'une deuxième langue en ce qui concerne l'anglais en commençant l'instruction avec le mesolecte[88] en montant progressivement le continuum ? Ou bien n'accepter que l'anglais standard (l'acrolecte) dans la salle de classe ? Grâce aux éléments déjà discutés dans ce cadre contextuel, on sait que la plupart des locuteurs du créole maîtrisent plusieurs niveaux du mesolecte et peuvent monter ou descendre le continuum. D'autres élèves pratiquent l'alternance codique en classe. On peut dès lors supposer que cette situation donne une flexibilité aux enseignants pour adapter les méthodes d'enseignement de l'anglais[89]. Mais au-delà d'une supposition, je souhaite aller plus loin encore. Je souhaite cerner les représentations sociales des enjeux identitaires, couplés avec les considérations de jeux de pouvoir culturels ou autres, auxquels l'enseignant doit faire face. En effet, si l'on veut changer un enseignement qui ne fonctionne pas, il faudra s'intéresser aux identités et aux représentations de tous les acteurs scolaires, dont les enseignants.

---

[86] Les processus d'ethnogenèse (réinvention culturelle) observables dans la Caraïbe sont en marche. La légitimation des acteurs culturels tels les musiciens, conteurs et dramaturges ainsi que la revitalisation des cultures populaires et le développement des revendications socioculturelles ont provoqué des tensions qu'il est de plus en plus difficile de contenir.

[87] L'argument est souvent avancé que dans les Antilles anglophones, le mesolecte est clairement un marqueur fort d'identité et donc possède une dimension plus large sur le plan psychologique.

[88] Toute la zone intermédiaire du continuum entre l'anglais standard (l'acrolecte) et le créole (le basilecte). Ces termes sont issus d'une des théories sur la genèse du créole et à ce titre, seront exposés en plus de détails dans le cadre théorique lors de la discussion sur le continuum créole.

[89] Toutefois, cette flexibilité interlectale peut poser des problèmes. Les deux langues en contact sont souvent confondues par les locuteurs eux-mêmes. Des mots et des tournures syntaxiques d'une langue entrent dans les phrases de l'autre langue, sans que le locuteur soit forcement conscient de ces passages. Cette situation fait que la distinction entre les deux langues s'avère particulièrement difficile pour les élèves.

Car la parole des enseignants fait défaut sur le sujet. Il est donc vraisemblable que ce travail représente une approche tout à fait nouvelle, à l'égard de la prise en charge des univers de croyance de ces acteurs scolaires sur le créole. Il n'est donc pas surprenant, et je crois même que le contraire serait étonnant, si la question des univers de croyance des praticiens est source d'une nouveauté épistémologique. Notamment pour les questions liées aux notions socioculturelles et identitaires, dont le langage.

Les enseignants que j'interroge sur ce sujet porteront leurs regards uniques sur la question. Ils donnent ainsi une vision originale sur la question du rôle du créole dans les situations d'enseignement/apprentissage de l'anglais. En effet, ils sont en première ligne étant eux-mêmes locuteurs bilingues qui ont vécu et survécu tous les bouleversements sociolinguistiques et politiques sur les représentations liées au créole. Ma réflexion s'inscrit donc dans ce contexte du flou de la représentation envers le rôle que doit jouer le créole à l'école. Avec toutes ces contradictions autour de la question de la véritable place du créole dans l'enseignement de l'anglais en Jamaïque, je me demande à ce stade par quels moyens le créole pourrait être un vecteur des apprentissages.

Dans la section suivante de la thèse, je m'attacherai à dresser un état de lieux des efforts mis en œuvre pour associer la recherche en sociolinguistique à la didactique des langues en Jamaïque. Cette présentation et discussion des divers projets de recherche sert à montrer que l'évolution des propositions didactiques va de pair avec l'évolution des recherches en linguistique. Elle débouchera sur les questions spécifiques de la recherche qui en découlent.

1.6 État des lieux : Croisement entre la recherche en sociolinguistique et la didactique des langues en Jamaïque et questions spécifiques qui en découlent pour la présente recherche

Ayant déjà présenté le contexte sociolinguistique dans les Caraïbes anglophones et notamment en Jamaïque, je peux avancer à présent les deux constats suivants. À savoir, d'une part, que les langues occupent une place particulière dans ces sociétés. D'autre part, que les enseignants et les décideurs de la politique linguistique sont eux aussi imprégnés par les facteurs sociolinguistiques déjà décrits. En effet, l'anglais est hautement valorisé par les familles et la société par extension. Il représente un élément essentiel à la réussite scolaire et constitue pour beaucoup d'acteurs scolaires, le meilleur instrument d'intégration sociale. Tandis que le créole a bénéficié d'une vraie avancée et jouit d'un certain degré d'officialité grâce aux mouvements nationalistes et les recherches en sociolinguistique qui tentent de le valoriser, faisant de lui un symbole de l'identité culturelle.

Au sein de la recherche scientifique également la langue et son enseignement/apprentissage occupent une place du choix. En effet, les chercheurs en

linguistique et en didactique, mais aussi tous les professionnels de l'éducation et de la formation se sont passionnés depuis une quarantaine d'années pour ce sujet inépuisable, relatif à la façon dont l'enfant acquiert, apprend et retient le langage. Logiquement, toute la connaissance ainsi acquise entraîne en principe une transformation. En politique aussi, le produit de la recherche est souvent accepté comme une invitation à innover. Cette innovation peut se manifester sous la forme d'idées, de systèmes et procédures, de modèles didactiques et de comportements à mettre en place selon les résultats de la recherche. L'impact final peut être une modification dans la politique éducative, dans la dynamique sociale et jusqu'aux choix didactiques des enseignants. Ainsi, cette section a pour but de faire le lien entre la recherche, les propositions didactiques qui en découlent et la prise de décision tangible concernant l'approche didactique en matière de langue en Jamaïque. C'est une étape importante puisqu'elle a contribué à mes réflexions qui ont abouti aux questions spécifiques de ce travail de recherche. Effectivement, afin de bien cerner le problème étudié, il convient de saisir dans quel contexte scientifique il s'est posé.

Les travaux de recherche dont il est question ici, sont principalement les trois suivants : les deux premières conférences internationales consacrées aux langues créoles, le Projet Mona, *Operation English* ainsi que le *Bilingual Education project*. Ils sont présentés par ordre chronologique. Ce sont eux qui sont le plus cités dans les rapports ministériels et scientifiques, hormis le *Bilingual Education project* qui est le plus récent. À ce titre, il ne figure pas encore dans beaucoup de textes. Par ailleurs, à l'heure où je rédige ce chapitre, les résultats finaux ne sont pas encore publiés.

Dans la section 1.3.1[90] où il était question des politiques linguistiques avant l'indépendance, les rapports de *« Her Majesty's Inspectors »* ont été déjà cités. Cependant, il convient de les évoquer encore ici en raison de leur valeur didactique cette fois-ci. C'est l'arrière-plan de tous les travaux sociolinguistiques qui vont être traités tout au long de ce chapitre. À l'aide des données historiques extraites principalement des rapports annuels donc, McCourtie (1998) dresse un portrait de la politique linguistique à l'école en Jamaïque depuis 1891 jusqu'aux années 1990, et ceci du point de vue des inspecteurs britanniques. L'inspecteur des écoles élémentaires, Sterry, a fait alors, le constat suivant sur les performances des élèves jamaïquains de sa paroisse[91] :

[…]English, which I look upon as the most neglected of all the subjects taught in the schools of my district […] children leave school from the highest standard, no better equipped in the correct use of the English language than the people surrounding them [...] Teachers allow their scholars to use a corrupt patois in school, and themselves to teach and question in anything but correct English. At the same time, they are undertaking to teach English Grammar and Composition. (McCourtie, 1998 : 111)

D'autres inspecteurs, Hicks, Bradbury et Deerr, après avoir examiné des échantillons des exercices faits par des élèves, ont fait le diagnostic suivant :

---

[90] Page 31
[91] La paroisse est l'équivalent jamaïquain du département français.

[…] *prominent defect is the mistaken use of tenses, and this defect is very general. Scholars in writing dictation very frequently omit the final'd' or 'ed' of the past tense of verbs, […] […]generally the habit of scholars in their written exercises to drop these terminations, sometimes putting them in, however, where they should not appear.* (McCourtie, 1998 : 112)

Ces extraits démontrent que « *Her Majesty's Inspectors* » ne reconnaissent pas l'existence du créole en tant que langue, mais voyaient dans cette forme linguistique un « *corrupt patois* ». Afin de corriger des défauts constatés, ils ont alors effectué des recommandations pour les enseignants :

Everything written should be carefully corrected by the Teacher […] draw a line under every mistake in spelling, or piece of faulty construction or incorrect grammar. The child should […]re-write the exercise correcting each mistake to the best of his ability. The Teacher should then correct it again and in this second correction he should not only indicate the mistakes but tell the scholar what the right expression is, and make him write it out on his slate or in the book ten or twenty times. (McCourtie, 1998 : 113)

Ces recommandations ont été de rigueur dans les salles de classe en Jamaïque pendant de nombreuses années. Cependant dès les années 1950, les chercheurs ont commencé à s'intéresser à la préservation de la culture et la langue locale et au rôle que les enseignants doivent jouer à cet effet.

1.6.1 Les premières conférences internationales consacrées aux langues créoles

C'est dans cette optique de la reconnaissance des valeurs locales qu'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). Des hypothèses sur l'origine des pidgins et des créoles[92] y ont été proposées et vivement débattues. De nouveaux concepts sociolinguistiques comme « diglossie » et « continuum » y ont été également définis et discutés. 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 consacrée aux langues créoles. Le thème de cette conférence était « *Pidginization and Creolization of Languages* » (Hymes, Éd.

[92] Cf. glossaire

1971). Dès lors, le terme « *creolization* »[93] qui permet de légitimer les langues créoles et de constater et d'appréhender la standardisation qui atteint la société et la culture, allait devenir un concept phare des études créoles. Les chercheurs sont alors de plus en plus nombreux à admettre l'autonomie des langues créoles dans une perspective du changement linguistique.

1.6.1.1 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. Un document officiel intitulé, *New Deal for Éducation 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 :

« *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.* »[94]

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. (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 qu'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 lange cible. Or, les écoles

---

[93] Le mot « *créolisation* » est utilisé pour désigner le processus de formation des langues créoles. Il existe plusieurs théories de la créolisation linguistique. Généralement, on distingue la théorie monogénétique de la théorie polygénétique. Ces deux théories vont être traitées dans le deuxième chapitre de cette thèse.

[94] Cité par McCourtie dans « The Politics of Creole Language Education in Jamaica: 1891–1921 and the 1990s" (1998 : 115).

des Caraïbes continuent à appliquer ces méthodes pour des raisons historiques et sociales. (p.38)[95]

À ce stade de l'évolution des réflexions officielles, je peux donc avancer que cette vision de la situation manque de clarté et peut ainsi entraîner des conséquences qui vont à l'encontre d'une bonne acquisition de la langue cible. En effet, comment peut-on affirmer que « *education will be a unifying not a stratifying force in the society* », tout en reniant la langue maternelle des enfants créolophones ? Le gouvernement a confié aux enseignants la tâche de « *strive to make Jamaican children highly competent in the language most widely spoken in the world* » mais n'a cependant pas précisé les outils nécessaires pour y parvenir. Concrètement, quelles méthodes devraient adopter les enseignants dans ce contexte particulier ? Devraient-ils continuer à obliger l'élève à corriger ses erreurs dix ou vingt fois, comme l'a prescrit « Her Majesty's Inspector » ?

1.6.2 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 :

1. Les variations linguistiques dans l'expression orale chez les enfants jamaïquains âgés de six à douze ans[96].
2. Les variations linguistiques chez les élèves-maîtres. Les études précédentes ne remettaient pas en question la compétence linguistique des enseignants. Le projet Mona a tenté d'en faire une analyse empirique[97].
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 lacunes[98].
4. L'Atelier de matériels linguistiques. Des manuels scolaires ont été examinés afin de proposer des matériels d'enseignement[99]. (Miller, 1981 : 411)

---

[95] Voir : Dennis R. Craig (1973). La Linguistique et la Sociolinguistique dans leurs Rapports avec L'enseignement des Langues et la Politique Linguistique dans les Caraïbes Anglophones
[96] Bien que le Créole soit utilisé partout en Jamaïque, il existe des variations liées aux zones géographiques. Ces variations faisaient l'objet d'une étude empirique.
[97] L'étude a également tenté de déceler les implications pédagogiques tant pour l'élève-maître que pour ses futurs élèves.
[98] À titre d'exemple, il a été découvert auparavant que si l'on montre à un locuteur du créole une photo d'une voiture encastrée 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 une voix passive.

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 maîtresse 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. » (Miller, 1981 : 409)

Les conclusions de Craig et son équipe portant sur l'enseignement et d'apprentissage de l'anglais sont intéressants dans le cadre de mes réflexions sur la manière d'enseigner l'anglais en Jamaïque. De ce point de vue, les conclusions ont clairement démontré le bien-fondé d'une démarche d'ouverture à l'élève et à sa langue et ont d'ailleurs permis le mis 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. Aussi, ses recommandations n'impliquent pas les choix didactiques des enseignants qui sont ainsi reliés à l'imaginaire et aux valeurs attribuées à chacune de ces deux langues. 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.

1.6.2.1 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 locale. Devant la réticence des éditeurs, il a été décidé de retirer progressivement ces livres.

---

[99] L'objectif ici était d'élaborer des supports de cours pour l'enseignement de l'anglais. Ces ateliers prenaient en compte les résultats de la recherche didactique déjà effectuée ainsi que ceux des recherches en cours.

D'emblée, il a été demandé à Craig et son équipe de créer de nouveaux supports pédagogiques pour les Grades 1-3[100].

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. Il convient de noter que cette décision a eu des répercussions importantes sur le programme scolaire, car des mesures ont été adaptées pour mieux prendre en compte les identités régionales. Les supports scolaires ainsi développés par Craig et son équipe allaient, en fait, 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 du 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. Ces études permettaient de mettre en perspective le passé afin d'aider les élèves à mieux connaître leur propre identité. Dans cette optique, une part plus large est également accordée à l'esclavage dans ces nouveaux manuels scolaires.

Tout ceci m'amène à une interrogation sur le rôle de l'enseignement et de l'enseignant dans la construction de l'identité culturelle. Car si l'école était désormais reconnue comme porteuse de valeurs identitaires, on suppose que le fait d'apprendre son histoire permet d'acquérir une conscience nationale et identitaire. La diffusion de ces manuels à l'école primaire devrait donc avoir une influence sur la manière de faire cours. Est-elle repérable dans le discours des enseignants interrogés dans le cadre de ce travail de recherche ?

Car si le Projet Mona s'intéresse certes aux enseignants, c'est seulement à leurs compétences linguistiques et aux démarches favorisant la contribution du créole dans l'enseignement de l'anglais par l'utilisation de nouveaux manuels. Pourtant, les représentations des langues peuvent certainement exercer une influence sur les choix didactiques de ces derniers. Nous voyons que la conclusion de cette étude se résume à des recommandations sur les marches à suivre par les enseignants. Est-ce que, par exemple, les recommandations proposées par les linguistes sont en contradiction avec les représentations des professionnels qui doivent les mettre en œuvre ? Actuellement, nous n'avons pas d'éléments qui permettraient de répondre à cette question. C'est une des raisons pour laquelle le présent travail de recherche a été élaboré de manière à présenter une analyse des univers de croyance des enseignants en la matière.

1.6.3 « 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 Jamaïquains en anglais restait constamment médiocre. Intitulé « *Operation English* », cette étude

[100] Première, deuxième et troisième années de l'école élémentaire.

a été menée pour une période de trois ans de 1989 à 1992, dans un lycée. Il a été financé par le Rotary Club jamaïquain et l'universitaire Hyacinth Evans était le consultant responsable de la documentation et de l'évaluation du projet. Si le Projet Mona se composait de quatre grands axes allant de la sociolinguistique et psycholinguistique ainsi que et la recherche sur la langue des enseignants et des élèves ainsi que sur les matériels linguistiques, « *Operation English* » s'intéressait précisément sur l'emploi du créole en situation d'enseignement.

Bien que mené au niveau secondaire dans un lycée jamaïquain, le projet est intéressant puisque ses trois objectifs rejoignent la problématique de ce travail de recherche. Le premier objectif de l'étude cherchait à mettre au jour et ainsi réduire certaines pratiques considérées comme néfastes, telle l'utilisation du créole pour dénigrer l'élève. Selon Evans, 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 leur vie quotidienne. En suite, les 240 étudiants du projet ont dû tenir un journal régulier dans lequel ils devraient raconter 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 standard, 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 matière aléatoire, ont été examinées plus en détail. Au sein de ces réponses, le nombre d'instances de chaque type d'erreur a été relevé.

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'erreur 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 prétests et post-tests ont été comptabilisées et comparées par la suite. De plus, les évaluations des différences qualitatives[101] 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, pour des erreurs et des

[101] Par exemple : la richesse des idées, le nombre de mots…

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 « *the stance it took towards JC. 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*. » (2001 : 108)

Cependant, Evans conclut que les 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. Je ressens en effet, une frustration de ne pas avoir obtenu des réponses à des questions comme : Comment apprécient-ils ces orientations qui tentent de promouvoir l'utilisation du créole en classe ? Quels bénéfices en attendent-ils ? Quelles sont leurs interrogations, leurs inquiétudes ? Mais une fois de plus, les chercheurs omettent de prendre en compte ce facteur hautement important.

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

En 1993, riches de tous ces produits de recherche, les ministres caribéens de l'Éducation et de la Culture se sont réunis pour une conférence du CARICOM[102]. 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 devraient 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, 1996). Le NATE organise des ateliers

[102] *The Caribbean Community* (CARICOM), en français, 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, aujourd'hui elle comprend 15 membres.

pédagogiques pour l'enseignement de l'anglais, évalue les approches adoptées par les enseignants de l'anglais à tous les niveaux scolaires et encourage le mis 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.

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.[103]

Dans son *Language Education Policy* de 2001[104], le MOE&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 »*, notamment, la nécessité de prendre en compte la langue maternelle et le respect pour la vécue des élèves, comme la réponse du gouvernement l'indique, les décideurs sont peu disposés à les mettre en place.

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

Suit en 1996 une investigation empirique menée par la sociolinguistique Lena McCourtie dans le 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* ? » 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 d'Éducation prônait la validité de chaque langue en précisant toute 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* » (paroisses) que compte la Jamaïque : Kingston, St Andrew, St. Ann,

[103] Dans Ministry of Education, Youth & Culture Language Education Policy, p.10
[104] Le dernier en date, il fait également partie des données secondaires de mon corpus.

Hanover et St. Catherine. Les écoles ont été sélectionnées de façon aléatoire. Cependant, leur volonté de participer à l'investigation a fait partie intégrante du processus. 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 dans le présent simple et l'autre dans le passé simple. Selon McCourtie, 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 important 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 simple présent en insistant sur la troisième personne du singulier avec laquelle le verbe se termine en anglais par un « s »[105]. 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.

Les textes ont été soumis à des analyses qualitatives et quantitatives. D'abord, trois chercheurs, deux Britanniques et un Caribéen (« *West Indian* »), 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 que les 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 d'autres détails. 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 %) des étudiants ont choisi de ne pas effectuer cette tâche. 13 élèves (2,4 %) n'ont pas rendu leur travail.

Il ressort de cette investigation que les étudiants créolophones ont connu un échec systématique dans les deux tâches demandées. Pour le chercheur, cet échec est le résultat d'un effet complexe des forces historiques, politiques et pédagogiques. Bien

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

que le texte *New Deal for Éducation 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, « *a tension, a gap between these claims — which were made at the highest political level - and subsequent practice*». 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. (p.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 le traitement du créole. Et ce, malgré les solutions avancées afin de mieux former les enseignants à enseigner l'anglais dans un environnant créolophone (ex. Figueroa 1965 ; LePage 1961, 1968 ; Miller & Murray 1977). 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 avancés. Mais le poids de l'histoire persiste toujours. Ces mesures n'ont jamais été mises en place.

Concernant la problématique du présent travail de recherche, les résultats de l'investigation menée par McCourtie mettre en évidence trois éléments pertinents. 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 en harmonie avec sa propre politique linguistique. Troisièmement, les résultats confirment le manque de formation pertinente 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 garde : « *Pupils entering school are usually fluent Creole speakers moving to English as a target language. The resources of both languages must be utilised in the learning process.* »[106] Mise en garde qui 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 jamaïquain. 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* »

[106] Dans Government of Jamaica/World Bank *Strengthening of Secondary Education*. Kingston : Ministry of Education and Culture. (1989–1993 : 16)

1.6.5 Le « Bilingual Education project »

En mai 2001, Maxine Henry-Wilson, alors ministre de l'Information en Jamaïque, puis 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 concerned* », soutient-elle à propos des multiples travaux de recherche et les 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[107], 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 English.* »[108] Ainsi, chaque cours donné en anglais est renforcé par la même leçon en créole.

L'équipe du chercheur[109] 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 Jamaïquains reconnaissait le créole comme une langue à part entière (79,5 %) et se déclaraient 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. Les objectifs et délimitations de ce projet feront par ailleurs partie des données secondaires de cette thèse.

Dans ce travail de recherche où je m'intéresse aux place et fonction du créole dans le cadre de l'enseignement de l'anglais au niveau primaire en Jamaïque, ces données sont pertinentes. En effet, le projet est mené en collaboration avec le MOEY&C jamaïquain et l'*University of the West Indies*. L'objectif affiché par les chercheurs du BEP est de déterminer la méthode la plus efficace à employer pour mettre en place un système bilingue officiel (l'anglais standard et le créole) à l'école primaire jamaïquaine.

---

[107] Bien que le projet soit terminé, au moment de la rédaction de ce chapitre, les résultats n'avaient pas encore étaient publiés.

[108] Cité dans « *The patois experiment... Mek we trai di patwa ; Devonish tries to prove Jamaicans bilingual in primary school project* » Martin-Wilkins. Sunday, November 20, 2005. http://www.jamaicaobserver.com/news/html/20051119T200000-0500_92873_OBS_THE_PATOIS_EXPERIMENT_MEK_WE_TRAI_DI_PATWA.asp (Consulté : 03.04.2011)

[109] Plus précisément, le projet est mené par : The Jamaican Language Unit Department of Language, Linguistics & Philosophy Faculty of Humanities & Education, *University of the West Indies*, Mona. L'équipe est composée du chercheur principal Hubert Devonish et 10 chercheurs associés.

Dans cette optique, le programme projette d'amener les élèves à acquérir l'ensemble des compétences notées dans le programme scolaire, en plus de celles qui sont liées à l'emploi au quotidien du créole. Il propose des activités d'enseignement en créole en s'appuyant sur les échanges quotidiens de l'élève, de manière à lui apprendre à valoriser cette 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).

Un autre intérêt de ce projet, au regard de ma volonté affichée de prendre en compte la parole de l'enseignant, est le fait que le BEP propose de travailler de façon rapprochée avec les enseignants impliqués dans le programme et également de recueillir leurs impressions, témoignages et opinions. En effet, les chercheurs à l'origine de ce programme précisent que les enseignants sont les intervenants privilégiés qui constituent l'un des pôles les plus importants directement liés à la relation enseignement-apprentissage ; ils s'inscrivent ainsi dans la même logique compréhensive que celle de cette thèse.

Le BEP utilise un système standard pour l'écriture du créole ainsi que des supports du cours en créole spécialement conçus. Les enseignants qui participent à ce projet sont formés pour la tâche. Par exemple, il est 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* » propose 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*[110].

Selon les chercheurs à l'origine de ce projet, ce triple axe représente les freins majeurs qui empêchent la crédibilité d'un enseignement de l'anglais comme langue secondaire 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[111].

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 souhaitent par la suite être en mesure de faire des propositions en ce sens. Plus précisément, en misant sur la collaboration

[110] Plus de détails sur ce vaste projet pilote qui s'étend sur 4 ans et suscite des débats sont disponibles sur ce site : http://www.mona.uwi.edu/dllp/jlu/projects/index.htm. (consulté : 11.09.2011)
[111] Voir Jamaica Talk (1961); cependant, selon la linguistique jamaïquaine Christie, « *That system is difficult for laypersons and was never intended for general use anyway* » (2003 : 62).

avec les enseignants, ils souhaitent 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 thèse. Les univers de croyance des enseignants sont liés au contexte sociolinguistique, comme nous avons pu le constater dans la discussion précédente, où les attitudes sociales et politiques sont réticentes, voire hostiles à tout ce qui relève du créole. Les débats sur le créole à l'école tournent effectivement autour de questions culturelles et identitaires, voire politiques. Les enseignants sont alors nécessairement confrontés à ce rapport entre ces deux langues et la complexité de la zone interlangue entre eux. Ils sont interpellés au plus profond de leur être, forcés invariablement de s'interroger sur la valeur intrinsèque de l'objet langue. Le BEP, en proposant cette facette du problème, permet une étude scientifique de ces représentations.

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

Un an après le lancement du BEP, il semble peu probable que sa stratégie soit adoptée par le ministère de l'Éducation dans le système scolaire formel 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 donnait une trop grande place au « patois » 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.[112]

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. Dans « *The Sunday Observer* » de 2005, Devonish affirme que « *People the world over speak three, four different languages and Jamaicans are no different* ».

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 sur une échelle formelle après l'achèvement du projet de Devonish. Elle prévient que « *We must be mindful that English is a global language ; Patois isn't […], One of the assets we need to optimise is that we do have*

---

[112] Cité dans « *The patois experiment... Mek we trai di patwa ; Devonish tries to prove Jamaicans bilingual in primary school project* » Martin-Wilkins. Sunday, November 20, 2005. http://www.jamaicaobserver.com/news/html/20051119T200000-0500_92873_OBS_THE_PATOIS_EXPERIMENT_MEK_WE_TRAI_DI_PATWA.asp (Consulté.05.03.2010)

English as a formal language, it's universal, and we need to ensure that our children are able to mine that advantage. »

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.

1.6.5.2 Bilan à mi-parcours du « Bilingual Education project »

En 2007, à mi-parcours du « *Bilingual Education project* », un bilan a été dressé par Morren et Morren, consultants en éducation. Les deux experts externes ont conclu que bien qu'il soit encore trop tôt pour déterminer si l'ensemble des objectifs du BEP est atteint, ils ont pu néanmoins formuler trois recommandations en lien étroit avec le rôle joué par les enseignants dans le programme[113] :

(1) In order to accurately assess the attainment of these goals, those responsible for the oversight of the BEP need to have teachers well trained at all four grade levels for each participating school.
(2) In order to have a successful outcome to the BEP, teachers must not only be well trained but also well supported, encouraged, and listened to (c'est moi qui souligne)
(3) On-going, sustained supervision and support for all teachers is crucial—well beyond the initial training period and beyond the first year of implementation of the bilingual curriculum. Teachers and BEP personnel reported that supervisory visits had been greatly reduced from the first year of the program due to lack of human and financial resources. (pp. 7–8)

Les enseignants saluaient la qualité des manuels fournis en créole et déclaraient que leurs élèves étaient plus motivés de participer dans les cours qui se déroulaient dans leur langue maternelle, le créole. Cependant, des questions purement organisationnelles telles que le manque d'encadrement adéquat et le nombre insuffisant de supports en créole - « *When the teachers do not have JC language curriculum materials, it cannot accurately be called a «Bilingual Education Program*» » (p.8) - ont été évoqués également. Il convient de noter que contrairement aux autres projets de recherche menée sur ce sujet, les consultants externes ont souligné l'importance de la parole des enseignants ainsi que le soutien apporté à ces derniers dans ce projet. Ainsi, les consultants ont proposé une écoute particulière des difficultés auxquelles sont confrontés les enseignants au quotidien. Ils réaffirmaient qu'« *Any suggestions given by the practicing teachers at this time should be seriously considered […].* » (p.9)

En effet, tout comme les enseignants impliqués dans le BEP, l'enseignant en primaire est en quelque sorte obligé de « bricoler » constamment, du fait

[113] Le lecteur peut consulter le document ici : http://www.sil.org/silewp/2007/silewp2007-009.pdf (consulté 11.09.2011) ou en annexe 7.5, page 851. Ce document de mi-parcours fait également partie des données secondaires de cette thèse.

d'insuffisances dans tous les secteurs (formation initiale et formation continue, matériels didactiques…).

L'efficacité de l'enseignement de l'anglais passe par la prise en compte des contraintes que ce contexte créolophone impose à la pratique. L'enjeu est donc difficile, toujours à renouveler et doit insister sur la nécessité d'organiser une collaboration effective et durable entre les chercheurs et les enseignants. Cette collaboration va permettre d'obtenir des résultats significatifs dans le domaine de l'enseignement des langues en rapport avec le créole, au niveau primaire. Les expériences ainsi partagées peuvent ouvrir la voie à une coopération éducative et interculturelle à long terme. C'est-à-dire contribuer au développement de l'unité et de la diversité dans la société, où la langue de l'élève créolophone serait respectée et validée en milieu scolaire. Des efforts devront être poursuivis dans cette direction afin d'aboutir à terme à l'émergence de ressources et de moyens éducatifs qui prennent en compte ce point de vue. À terme, il s'agira de déterminer dans quelle mesure et à quels niveaux la recherche peut contribuer à aider les enseignants à améliorer leurs pratiques pour prendre en charge le créole.

Dans leur conclusion, Morren et Morren abondaient dans ce même sens. Ils ajoutent que l'enthousiasme démontré par les élèves qu'ils ont observés lors des cours dispensés en créole jamaïquain, indique que le BEP *« is doing something right »*[114] (p.9) et qu'à terme, le programme devrait rencontrer du succès si les responsables parviennent à :

[…] translates, reproduces, and delivers the JC language material for classroom use in a timely manner, adequately trains teachers, and encourages them through supervisory visits. (p.9)

1.6.5.3 Bilan du « Bilingual Education project » : Années un à trois

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[115]. Dans cet article, Carpenter & Devonish 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, surtout que

[114] Traduction : « Est sur la bonne voie. »
[115] Dans Creoles in Education: a Critical Assessment and Comparison of Existing Projects (2010) Migge, A. Bartens & I. Léglise (coord), John Benjamins.

le gouvernement attendait tout de même des résultats positifs. 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.

Selon Carpenter & Devonish, 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 programme 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. (Page 177)

S'agissant des résultats en anglais, le score moyen de 61 %, en anglais du groupe non-BEP s'est avéré être 1 % 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 sont observables. En effet, selon l'évidence mise au jour par Devonish et son 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 surpassent les acquis chez les élèves qui ont reçu un enseignement uniquement en L2. Par ailleurs, pour Carpenter &Devonish, ce bilan très positif du groupe BEP témoigne de l'ampleur de l'inefficacité de l'approche actuelle qui prévaut en Jamaïque - une approche qui ne prend pas en compte la L1 des élèves :

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. (Page 179)

Pour Carpenter &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. (Page 181)

1.6.6 Synthèse de la partie

Les actes des deux premières conférences internationales consacrées aux langues créoles, le Projet Mona, Operation English, l'investigation empirique intitulée « *To what extent are Creole speakers now meeting the 'new' language objectives laid down by the Ministry of Education* ? » ainsi que le *Bilingual Education project* sont tous les quatre des travaux de recherche forts intéressants pour la problématique de cette thèse. Cette pertinence vient du fait qu'ils représentent un croisement entre la recherche sociolinguistique et la didactique des langues en Jamaïque. C'est un champ qui délimite bien le cadre contextuel de ce présent travail.

Ces projets, basés sur les études sociolinguistiques, sont menés par des chercheurs et des institutions incontournables dans le contexte des créoles anglophones des Caraïbes. Néanmoins, en étudiant les produits de ces études, j'ai pu constater la rareté des données destinées à « prendre le pouls » des enseignants et à cerner leurs positions par rapport à la place et la fonction du créole dans la salle de classe. C'est justement le point mis en avant par les consultants embouchés pour évaluer le BEP. En effet, ils ont trouvé que le programme n'est pas allé assez loin dans la formation et la prise en compte du point de vue et le soutien des enseignants chargés de mettre ce projet en œuvre.

Précisément, je peux porter les appréciations suivantes sur les projets de recherche entrepris :

i) Les recherches entreprises ont en général eu peu d'effets sur la politique linguistique de la Jamaïque. Les connaissances que celles-ci apportent, les recommandations qui en sont issues n'atteignent pas les décideurs, ni la plupart des enseignants et élèves.
ii) La distance qui sépare les décideurs des enseignants transforme les produits des recherches en simples exercices théoriques sans grand effet sur l'évolution de l'éducation. En effet, nous savons peu sur les représentations des enseignants et leur croyance envers le créole.
iii) Dans ces conditions, c'est le système scolaire lui-même qui semble le meilleur terrain d'action pour promouvoir le changement, comme ce que tente de faire le BEP. Toutefois, les innovations que même ces travaux de recherche apportent ne produisent le plus souvent que des changements superficiels, qui ne modifient que légèrement le comportement des enseignants. Car ces études semblent peu portées sur les expériences professionnelles et privées des enseignants ; ainsi manquent-elles souvent de pertinence à leurs yeux. Pourtant, nous avons vu que la situation

sociolinguistique jamaïquaine est un cadre important et faute de formation spécifique, les approches didactiques des enseignants y ont pris forme et sens.
iv) Enfin, les conclusions des projets de recherche plaident pour que le système éducatif prenne en charge la formation des enseignants et leur apporte un soutien continu.

Dans cette optique, il m'a paru important de donner la parole aux praticiens. En effet, les seules données en provenance des études, aussi sérieuses soient-elles, ne suffisent pas toujours pour faire avancer la pédagogie. Aussi, pour avoir une autre vision de la situation et d'autres opinions sur la marche à suivre, la seule solution est d'entrer en contact avec les gens sur le terrain. Je mise alors sur l'analyse des récits des enseignants afin de faire ressortir leurs représentations liées au créole ainsi que les manières par lesquelles ces représentations se constituent en univers de croyance.

Les données primaires et secondaires qui constituent mon corpus seront soumises à un traitement approfondi afin de mettre au jour les logiques internes aux choix didactiques des praticiens. Aussi, je vise l'analyse des mécanismes de construction de sens chez ces enseignants face à une situation qui manque de cohérence.

1.7 Questions spécifiques de la recherche

Ce chapitre a ainsi apporté un ensemble de clés permettant de préciser dans quel contexte peut se placer une recherche sur la problématique générale de cette thèse, à savoir : les processus de l'appropriation et l'actualisation du sens, de la valeur et des représentations en matière de créole dans la pédagogie des enseignants jamaïquains. Le contexte étant un environnement créolophone sur fond d'esclavage, de colonialisme, de néo-colonialisme et de mondialisation. De plus, nous avons vu, notamment à travers l'appropriation des productions culturelles, que le sentiment d'identité culturelle a joué comme moteur de la transformation sociale envers le créole.

Par ailleurs, le développement de connaissances nouvelles sur l'enseignement de la culture et des langues mène à la conclusion qu'une pédagogie centrée sur l'apprenant et respectueuse de sa culture permettrait de réduire le taux d'échec scolaire dans le pays.

D'autre part, les études menées sur la réalité des pratiques sociolinguistiques et des représentations sociales qui les accompagnent tirent une sonnette d'alarme sur le manque de la prise en charge du créole à l'école.

Vient s'ajouter à ce contexte inédit, une absence de clarté entre idéologie nationaliste, manque de volonté gouvernementale et la faible prise en charge de la parole des enseignants dans les travaux de recherche en didactique de langue qui ont fait l'objet des discussions dans ce chapitre. À partir de ces éléments présentés dans ce chapitre de la thèse, je suis en mesure d'identifier certains déficits de connaissances que je vais tenter de combler avec ce travail de recherche. Il ressort de la présentation et de la discussion sur divers projets de recherche en Jamaïque que

très peu portent sur les enseignants eux-mêmes. Il est pourtant possible d'affirmer que les expériences personnelles, les représentations ainsi que les univers de croyances des praticiens jouent un rôle important dans la construction du savoir et du sens dans le contexte l'enseignement/apprentissage (Tardif et al, 1990). Cain et Briane abondent dans ce même sens en affirmant que :

Ne pas tenir compte du rôle que jouent les représentations, c'est négliger l'existence et l'influence d'un facteur à l'œuvre dans la perception […] auront de la culture cible. Si cet élément est ignoré, il y aura discordance maximale entre les effets attendus et les résultats effectifs d'un enseignement […]. L'accès aux représentations est une étape indispensable […][116]

Tirant donc profit de l'analyse de l'ensemble des réflexions et travaux présentés dans ce chapitre, ce travail aborde la question de langage ou/et langues dans le système scolaire jamaïquain d'un point de vue des univers de croyance d'enseignants jamaïquain. La problématique se traduit par les trois questions spécifiques suivantes :

- Quels sont les processus à l'œuvre dans l'élaboration et l'évolution des représentations de la place du créole dans les choix didactiques des sujets ?

- Quelle est la part du privé (souvenir et expérience personnelle) et la part du professionnel dans l'émergence des univers de croyance ?

- Comment les représentations des enseignants sur le rôle du créole dans leurs salles de classe se constituent-elles en univers de croyance ?

Ces interrogations ont donné naissance à cette recherche dont l'objectif est de cerner la place et la fonction qu'occupe le créole dans les représentations des enseignants en Jamaïque.

1.8 Conclusion

Depuis une époque avant l'indépendance, période de la généralisation de la scolarisation, nous avons vu que se pose en Jamaïque, la question des compétences des élèves en anglais. En effet, à partir des années 60 les revendications des universitaires concernant la place du créole, fleurissent. Ils cherchent ainsi à éveiller, chez les jamaïquains la conscience de la minoration institutionnelle du créole, pourtant langue maternelle de la plupart. Les chercheurs soulignent alors le manque de cohérence d'une pratique qui consiste à enseigner les disciplines scolaires aux élèves au moyen d'une langue qu'ils ne maîtrisent pas. Dans ce contexte sociolinguistique bilingue où s'opère le continuum créole, les usages et les effets des langues créole et anglaise au cours du processus de l'enseignement et de

[116] A. Cain et C. Briane, (1994) *Comment collégiens et lycéens voient les pays dont ils apprennent la langue. Représentations et stéréotypes,* Paris, INRP, p. 12. Bien qu'A. Cain et C. Briane faisaient ici référence aux représentations des apprenants, je soutiens que « *l'accès aux représentations* » des enseignants est tout aussi important puisque leurs choix didactiques en dépendent.

l'apprentissage au niveau primaire ont fait l'objet de nombreuses études et recommandations.

Ces recommandations prônent notamment la valorisation de l'expérience langagière première de l'enfant. Certains plaident également pour l'utilisation du créole auprès des élèves dont c'est la langue maternelle. Ces perspectives appuient sur des stratégies visant à montrer aux élèves que le créole et l'anglais bien que structurellement différentes, sont équivalentes.

Toutefois et bien que la façon dont les deux langues occupent l'espace discursif jamaïquain s'est modifiée au fil des années, l'aménagement politique du pays en matière de langue n'a pas connue un changement notable. Rappelons simplement que l'enseignement de l'anglais est toujours axé sur le modèle normatif, c'est-à-dire, basé sur la prémisse que l'anglais est la langue maternelle des élèves. Mais nous avons vu que souvent, les élèves parlent en effet, une langue étrangère à celle sur laquelle va reposer leur apprentissage de la lecture et de l'écriture. S'en suit alors un décalage entre les pratiques langagières des enfants dans leur milieu familial et la langue anglaise qu'ils apprennent à l'école.

Dans un tel contexte, il n'est pas vain de s'interroger sur les mécanismes de construction des représentations des langues et par la suite, les univers de croyance tels que décrits par des enseignants jamaïquains sur le rôle joué par le créole en milieu scolaire. Cela, avec l'intention de mieux connaître les processus qui guident les choix didactiques des enseignants dans le cadre de l'enseignement de l'anglais. Car l'évolution des rapports entre anglais et créole dans la société et la vitalité de chacune de ces deux langues peut peser sur les choix didactiques des enseignants. Ainsi, grâce au matériel recueilli, je cherche à comprendre les raisons pour lesquelles certaines des propositions faites jusqu'à présent n'ont pas eu les effets escomptés malgré leur intérêt manifeste. L'objectif est de proposer des pistes didactiques permettant de favoriser un climat propice à la mise en place d'outils spécifiquement adaptés au terrain jamaïquain.

Dans le chapitre qui suit, je m'attacherai à exposer, à expliciter et à discuter la base théorique qui permet de situer le problème étudié, et ceci, au cœur même du développement de la pensée scientifique. Cette délimitation théorique s'avère nécessaire afin de situer les réalités à observer, à décrire et à analyser dans le champ principalement sociolinguistique, mais aussi, plus largement au sein des sciences du langage et des sciences sociales.

Par la suite, et d'une manière plus précise, la thèse prendra racine dans les problématiques que suscitent la didactique des langues en général, et en particulier celle de l'anglais dans les îles anglophones des Caraïbes d'aujourd'hui. Pour mieux saisir la portée des écrits théoriques, j'ai procédé par la définition des concepts clés, ce qui permet de cibler les travaux devant faire partie de la revue de la littérature et des réflexions d'ordre conceptuel qui en découlent

Chapitre II – Cadre théorique

Dans le premier chapitre, la situation générale de l'enseignement de l'anglais dans les Caraïbes anglophones a été abordée et discutée. Ce cadrage a permis de fournir des détails sociolinguistiques précis, en particulier pour la Jamaïque, afin de dresser un état de la situation contextuelle de la recherche.

Par la suite, la conduite de cette recherche prend pied sur une série de notions sujettes à de grandes discussions théoriques. En effet, la divergence conceptuelle et terminologique rencontrée dans la littérature exige une délimitation d'un cadre théorique précis pour maintenir une cohérence dans les analyses. Pour ce faire, il convient d'établir certaines distinctions au regard des différentes théories et de me situer par rapport à ces débats afin que soit bien clair le sens que je donne à chacun des concepts sur lesquels repose ce travail.

La présentation de ce cadre est organisée autour de trois grands axes. Chacun d'eux comporte des notions complexes qui seront exposées, discutées et mises en rapport avec la problématique de cette thèse.

Le premier axe, qui concerne les représentations sociales et les univers de croyance - notions pivots de la recherche -, débutera par une étape définitoire. Par la suite, sera présenté et argumenté le rapport entre les dimensions sociales et les croyances des individus, en particulier des enseignants jamaïquains. Car les enseignants représentent l'interface entre le public et le privé et leurs univers de croyance sont les résultats des confrontations permanentes avec leur environnement.

Ce cheminement me conduira à effectuer un examen de plusieurs théories en rapport avec la problématique de la thèse, notamment : la théorie des mondes possibles de R. Martin, celle du noyau central de J.-C. Abric, ainsi que celle du sens commun de Sarfati. Je m'attacherai à mettre en évidence les apports et les limites de chacune d'entre elles pour l'étude des univers de croyance de l'échantillon étudié.

Cet éclairage théorique se poursuivra avec un deuxième axe qui traite les réflexions liées au phénomène des langues en contact dans le Caraïbe anglophone en particulier. À cette étape, je procéderai à une présentation d'un historique de la pensée scientifique dans les domaines de la représentation et la didactique des langues dans un environnement créolophone. Car ces théories formalisent les connaissances qu'il faudrait prendre en compte afin de mettre au jour les représentations des enseignants jamaïquains sur les langues qui prévalent sur l'île - le créole, l'anglais mais également sur leur interlangue. En effet les concepts découlant des théories présentées dans ce deuxième axe m'ont servi d'appui, surtout pour éclairer les spécificités socioculturelles et sociohistoriques de la région à laquelle je m'intéresse tout au long de ce travail de recherche.

Enfin, le troisième axe est dédié aux rapports entre pratiques langagières et didactique de l'anglais. Il est destiné à relier la question des univers de croyance des enseignants sur le créole à celle de la compétence langagière générale des élèves. Car le croisement des deux langues dans un même espace culturel donne lieu à des défis spécifiques pour l'enseignement de l'anglais. Comme déjà évoqués dans le premier chapitre de cette thèse, les problèmes non résolus liés à des questions langagières ont

pour l'élève jamaïquain des incidences négatives sur la construction des savoirs, y compris en anglais. En m'appuyant notamment sur la théorie de l'apprentissage de Vygotski (pour qui le langage est un outil d'apprentissage) ainsi que les recherches acquisitionnelles et leurs liens avec les langues en contact. J'y tâcherai de montrer les liens organiques entre créole et anglais dans la société jamaïquaine mais plus précisément en milieu scolaire.

Enfin, le chapitre s'achèvera par une mise en relation de l'ensemble des différentes théories, concepts et sous-concepts retenus afin de démontrer la logique interne sur le plan théorique et subséquemment, le cadre méthodologique qui en découle. Ainsi sera-t-il possible d'ajuster la problématique de ce travail de recherche - « Quel rôle joue le créole dans les représentations des enseignants en Jamaïque ? » - à son contexte théorique global.

Premier axe théorique

2.1 Représentations et univers de croyance des enseignants : étape définitoire

Cette section est consacrée aux deux concepts centraux de cette thèse qui nécessitent au préalable d'être clairement définis avec des propriétés précises. Ces concepts sont « représentation » et « univers de croyance ». Car, la polysémie attachée à ces notions du fait de leur utilisation dans divers domaines disciplinaires, rend nécessaires certaines clarifications définitoires.

2.1.1 La représentation

Deux définitions détaillées de la notion de la représentation ont été retenues, car elles ont le mérite d'exploiter l'aspect du processus de la formation et la transformation des représentations. La première retenue est celle de J.-C. Abric. Il est l'un des premiers auteurs à avoir analysé l'organisation et la structure de la représentation sociale avec sa théorie du noyau central sur laquelle je revendrai plus longuement dans ce chapitre. Abric (1987) définit la représentation sociale comme :

[…] *le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu où un groupe, reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique* (p.64).

Pour J.-C. Abric : « *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.* » (p. 52)

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

Selon cette perspective d'Abric, toute représentation est liée à un sujet et à un objet. Dans le cadre de cette thèse, le sujet est l'enseignant jamaïquain et l'objet est l'enseignement de l'anglais dans un milieu créolophone.

Comme les citations ci-dessus laissent apparaître, Abric exploite plusieurs aspects des représentations dans sa définition. À savoir, celui du processus, du produit ainsi que les aspects collectifs. 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 « t*oute 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 dans cette thèse, 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. Tout ce processus est important pour éclairer la problématique de cette thèse. Car c'est dans l'analyse des étapes de ce processus que les représentations dévoileront leurs richesses.

La deuxième définition retenue est celle de Denise Jodelet, coordinatrice de l'équipe qu'on appelle « l'école française des représentations sociales ». Sa définition relie la notion de la représentation à plusieurs dimensions de la vie sociale. Pour Jodelet, une représentation est :

[…] *une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. […]Les représentations sociales sont des phénomènes cognitifs engageant l'appartenance sociale des individus par l'intériorisation de pratiques et d'expériences, de modèles de conduites et de pensée*. (1989 : 36)

Cette définition a le mérite de situer la représentation d'un objet comme « *une forme* » de connaissance. D'emblée, elle invite à supposer qu'il existe plusieurs formes de connaissance d'un même objet. Ces différentes formes peuvent ainsi se mettre en concurrence, déclenchant des prises de position diverses, même chez un sujet unique. Alors pour atteindre les mécanismes à l'œuvre dans ce mélange des formes, voire un mélange des connaissances et méconnaissances d'un même objet, il convient d'analyser les données et d'en faire l'analyse avec ces *« phénomènes cognitifs »* en tête.

Dans le cadre de la présente recherche, ces précisions permettent déjà d'envisager que chez un enseignant de l'échantillon, il peut y avoir plusieurs formes de

connaissances du créole, de l'anglais ainsi que de leur interlangue venant d'origines variées. 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 en suite peut-être attribuer des valeurs de vérité à chaque forme de connaissances ; et leurs repérage, analyse et interprétation vont ainsi contribuer à faire parler le corpus et répondre aux questions spécifiques de la recherche.

De plus, la perspective de Jodelet complète celle d'Abric car la notion de représentation apparaît ici plus idiosyncrasique, même s'il est issu des négociations de sens. Ainsi, les récits peuvent être analysés dans leur singularité et dans leur subjectivité. Jodelet offre plus de précision à ce positionnement en affirmant que :

La représentation sociale est avec son objet dans un rapport de « symbolisation », elle en tient lieu, et « d'interprétation », elle lui confère des significations. Ces significations résultent d'une activité qui fait de la représentation une « construction » et une « expression » du sujet. Cette activité peut renvoyer processus cognitifs […] soit à des mécanismes intra-psychiques (projection fantasmatique, investissements pulsionnels, identitaires, motivations, etc.) (1991 : 43)

Chaque *« interprétation »* individuelle racontée par les dix enseignants qui font partie du corpus a donc une valeur, par sa singularité. Toutefois, c'est la subjectivité de chaque récit qui faciliterait l'accès à d'autres singularités à travers « *l'expression du sujet* ». Car dans son ensemble, cette subjectivité des paroles des sujets va permettre d'atteindre les univers de croyance en passant par les représentations. D'où l'intérêt d'une analyse fine de la parole des enseignants.

La perspective de Jodelet donne d'autres pistes pour le traitement des données recueillies, car elle souligne qu'il est important :

[…] d'intégrer dans l'analyse de ce processus l'appartenance et la participation sociales ou culturelles du sujet. (1991 : 43)

Ainsi, Jodelet souligne ici l'importance du milieu, ce qui nous ramène donc dans le domaine de la construction du sens en interaction avec la société dans laquelle évolue le sujet. En m'appuyant sur ces éclairages définitoires, il devient concevable de mettre en place une analyse sociolinguistique fine des récits de pratique afin de mettre au jour les représentations des enseignants en ce qui concerne l'enseignement de l'anglais dans le milieu créolophone de la Jamaïque.

2.1.2 Univers de croyance

L'autre notion ubiquitaire dans ce travail de recherche est celle de l'univers de croyance. Deux définitions d'univers de croyance sont retenues, celle formulée par le

laboratoire de recherche ALDIDAC[117] ainsi que celle de Robert Martin[118]. Pour les membres du groupe ALDIDAC, les univers de croyance sont des espaces :

- *qui relèvent de l'imaginaire*
- *construits par l'individu en interaction avec son environnement (le milieu), et relèvent de la perception et de l'expérience*
- *construits à partir de systèmes ouverts et dynamiques de représentations individuelles et sociales* [119]

Définir le concept d'univers de croyance signifie s'interroger sur le binôme *univers* et *croyance*. En effet, le terme de croyance rappelle que les processus liés aux émergences des construits imaginaires et l'environnement sont indissociables. Car le croire n'est pas une vérité absolue, il varie selon les cultures, les groupes et même d'un individu à l'autre selon les antécédents. Dans cette optique, la définition d'ALDIDAC a l'avantage de rendre la centralité au milieu qui agit sur les croyances, en les présentant parallèlement. Ainsi, la question de la dimension sociale des croyances individuelles menant aux choix didactiques des enseignants peut être abordée à travers le prisme de cette définition.

Un autre apport de ce positionnement est le fait que le concept d'appartenance à un milieu, à un environnement, tel que celui proposé par les chercheurs d'ALDIDAC, permet de réfléchir aux relations communautaires qui lui sont sous-jacentes. Car cette dynamique communautaire est importante dans la mesure où elle se construit à partir de la confrontation sociale permanente qui permet de ne pas figer les croyances. Elle met ainsi l'accent sur le fait que les univers de croyance sont négociables selon la relation à l'autre. Car « *l'individu en interaction avec son environnement* » va ajuster, transformer ses croyances selon ces « *systèmes normatifs de valeurs* ».

Un autre mérite de cette définition est le fait qu'elle permet de suivre les traces de la constitution des univers de croyance depuis les représentations individuelles. Car le groupe ALDIDAC postule ici que les univers de croyance sont « *construits […] à partir de systèmes ouverts et dynamiques de représentations individuelles et sociales* ». Ainsi, il est possible de réfléchir sur la manière de faire jaillir ces « *espaces imaginaires* » des enseignants à partir des représentations repérées dans le corpus des récits de pratique.

Passons à la deuxième définition retenue, celle de Robert Martin (1992, 1987)[120] :

L'univers de croyance d'un locuteur est l'ensemble des propositions auxquelles il est en mesure d'attribuer une valeur de vérité (qui sont pour lui décidables, au moment où il s'exprime. Cet univers s'organise en mondes. (1992 : 38)

---

[117] Approche Linguistique et Didactique de la Différence Culturelle
[118] De l'école de la Philosophie du langage, spécifiquement la théorie sémantique ; Martin se situe à mi-chemin entre la philosophie et la linguistique.
[119] ALDIDAC 2009, Voir : http://www.u-cergy.fr/rech/pages/aden/colloque_2009/pps_speakers/introduction-reliance.pdf (Consulté : 12.09.2011)
[120] R Martin a été le premier à introduire cette notion en linguistique.

Pour ce théoricien, les univers de croyance sont structurés sous forme de mondes possibles. Ainsi, une proposition appartient à un univers de croyance si elle a une valeur de vérité dans au moins un des « mondes possibles » qui le composent. Pour Robert Martin, c'est sous la forme d'un nombre indéfini de propositions que le locuteur tient pour vraies ou qu'il veut accréditer comme telles, un ensemble de « mondes possibles », que les univers de croyance peuvent être repérés.

Un des principaux intérêts de cette définition de Martin est le fait qu'il propose une vision structurelle de la notion d'univers de croyance. En partant donc de cette proposition, il est possible d'examiner les mondes possibles des enseignants afin de suivre la manière dont leurs univers de croyance se constituent. C'est un moyen de mettre à jour les mécanismes à l'œuvre dans l'émergence des univers de croyance.

De plus, les travaux de Martin admettent la possibilité d'une interprétation sémantique des propositions du locuteur. Il inscrit ainsi son positionnement dans un cadre linguistique qui tient compte de l'énonciateur. Dans cette optique, l'opinion, la conviction, la certitude, l'incertitude et la négation sont toutes des éléments qui renvoient aux univers de croyance de son énonciateur et sont ainsi admis comme outils de repérage des univers de croyance.

La définition de Martin et celle d'ALDIDAC sont complémentaires. Le groupe de recherche évoque l'environnement et les représentations, tandis que la contribution de Martin de par son apporte langagière, permet de cerner et d'interpréter la valeur de vérité d'une proposition pour le locuteur. En effet, c'est justement parce que les univers de croyance sont « *des espaces qui relèvent de l'imaginaire* » et qui sont « *construit par l'individu en interaction avec son environnement* » que l'on peut envisager de les examiner sous l'angle des mondes possibles et valeurs de vérité attribuées à des propositions par les locuteurs. Ainsi, à partir de ces deux définitions, il ressort que les énoncés des enseignants peuvent être analysés à travers ces deux perspectives complémentaires afin de répondre à la problématique de la thèse.

2.1.3 Enseignants jamaïquains et langue-culture : des représentations aux univers de croyance

À partir de ces définitions, il est possible d'affirmer que les confrontations et les négociations qui caractérisent la vie sociale contribuent à la constitution des représentations en univers de croyances. Pour ce qui concerne l'enseignement de l'anglais dans un milieu créolophone, les représentations constituent un réseau malléable de croyances qui se tissent en mondes possibles et en mondes contra-factuels[121] puis en univers de croyance. Il s'agit alors de tenter de comprendre la dynamique d'interaction et d'agencement de différentes représentations repérables dans le discours des enseignants pour atteindre les univers de croyance qui en

[121] Selon la théorie de Robert Martin, que j'aborderai prochainement dans ce chapitre.

découlent. En effet, c'est l'analyse des représentations, dans les énoncés des sujets, qui va permettre de déceler les mécanismes à l'œuvre dans l'évolution, la transformation et la réorganisation des univers de croyance. Il existe donc un rapport étroit et irréductible liant représentations et univers de croyance.

Comme déjà exposé dans le cadre contextuel de cette thèse, face à la multiplicité des approches possibles pour l'enseignement de l'anglais dans le milieu créolophone de la Jamaïque, le constat peut être fait à présent que les univers de croyance de l'enseignant jouent un rôle important dans les choix didactiques. Je paraphraserai ici Borg (1963) qui soutient que les enseignants font preuve d'une grande dépendance envers leurs expériences personnelles dans la résolution de leurs problèmes. Dans cette optique, l'association des concepts de la représentation et de l'univers de croyances à l'enseignement d'une langue-culture peut alors se référer à la manière d'agir, de réagir ou de s'exprimer dans ses interactions avec une langue particulière, qui dévoile ses représentations.

Les choix didactiques du professeur puisent donc dans ses univers de croyances, en mêlant les langues et les mythes, voire en sacralisant un certain nombre d'attributs dont la communauté se dote, comme la langue, l'histoire, les traditions et les valeurs. Par la suite, les parcours professionnel et privé de chaque enseignant vont agir pour peaufiner et personnaliser les approches. C'est ainsi que l'enseignant transmet ses croyances langagières à ses élèves.

Dans ce cas, il n'est pas toujours chose facile de trouver une théorie précise qui soit pertinente pour déceler les liens entre choix didactiques et univers de croyance des praticiens. Schön précise que la virtuosité dont les bons professionnels font preuve dans leur pratique provient de leur agir professionnel, de leur expérience et de la réflexion qu'ils font en cours d'action et sur leur action. L'auteur estime que :

[…] *l'agir professionnel du praticien le met en contact avec des matériaux qui échappent souvent au théoricien. Le praticien acquiert ainsi un savoir original qui ne s'enseigne pas mais se construit par chacun. […] pour surmonter les défis. …], se fondent […] sur une certaine improvisation acquise au cours de leur pratique professionnelle.* (1994 : 11-12).

En qui concerne l'enseignement des langues en particulier, les univers de croyance des maîtres constituent un cadre englobant ses représentations envers la langue-culture cible. Car les enseignants négocient leurs représentations sur leur propre identité ainsi que celle de leurs élèves à travers la langue. Dès lors, la question de la langue-culture peut révéler une sorte de double appartenance identitaire. Elle suscite des sentiments ambivalents installés parfois dans une logique complexe entre les notions de dominant et dominé, laquelle peut se traduire par des croyances liées aux notions d'inclusion et d'exclusion. Mais le tout peut aussi procurer une fierté engendrée par la richesse du métissage de tous ces éléments linguistiques et socioculturels. L'enseignant sait alors qu'il doit maîtriser cette langue officielle et scolaire qu'est l'anglais, mais sait aussi qu'il s'enrichit et qu'il peut parfois mieux atteindre l'élève grâce au créole, langue métissée aux origines européennes, indiennes et africaines. Par la suite, il devrait être possible de repérer dans la logique menant aux choix didactiques.

Car comme exposé dans le premier chapitre, dans le contexte actuel de la floue didactique qui prévaut en Jamaïque, l'enseignant doit puiser dans la multiplicité de ses croyances, de ses représentations, pour créer un univers symbolique, un système de croyances sur lequel bâtir son programme.

2.2 La théorie de la représentation sociale : les enseignants jamaïquains et l'objet-langue

À ce stade de la présentation théorique, les développements conceptuels portant sur la représentation sociale apportent davantage de précisions sur la manière dont les croyances collectives et individuelles sont organisées. Tout particulièrement, dans le cas qui m'occupe, les représentations individuelles des enseignants jamaïquains sur l'objet-langue à l'intérieur même des groupes sociaux dont ils font partis. Ces représentations correspondent à l'ensemble des opinions et des croyances des enseignants jamaïquains relatives à l'anglais, au créole et à leur interlangue. Ces précisions conceptuelles vont alors créer un cadre pour l'analyse et l'interprétation qui apporteront des réponses aux trois questions spécifiques de la thèse.

Les définitions retenues du terme « représentation » ont été préalablement présentées et discutées au début de ce chapitre. Pour rappel, il s'agit d'une définition d'Abric qui met en évidence le caractère social de toute représentation ainsi que le fait qu'une représentation n'est pas seulement un produit mais également un processus. La définition de Jodelet, complémentaire à celle d'Abric, apporte la notion de la singularité de chaque représentation construite dans une logique de négociation sociale sur laquelle on s'appuie pour attribuer une signification spécifique à un objet donné.

Dans cette optique, les représentations de l'enseignant sont fondées sur les diverses formes de connaissance et systèmes d'interprétations qui s'élaborent d'une part, à partir des croyances de l'individu et d'autre part, à partir des croyances collectives et plurielles. Ces croyances plurielles se composent avec l'environnement et se transforment au gré des rencontres avec autrui. Ainsi, ces représentations se révèlent malléables. Quand elles sont reliées à des questions langagières, les représentations peuvent donc influencer les procédures et les stratégies didactiques de l'enseignant.

Étant donné que l'objectif de cette thèse est de cerner les processus de l'appropriation et de l'actualisation du sens à propos de la place et de la fonction du créole dans les représentations des enseignants jamaïquains, cette première étape montre déjà un cheminement possible dans le tissage des univers de croyance. À ce propos, il convient de se rappeler que les univers de croyance sont composés des représentations singulières et collectives. Dès lors, avoir accès à des systèmes représentationnels des enseignants jamaïquains signifie avoir accès à leur système de référence à l'égard du créole. Dans cette optique, l'étude de leurs représentations dans un contexte de co-construction des récits de pratiques, peut éclairer le statut, encore mal cerné, que les enseignants accordent au créole, à l'anglais et à leur interlangue dans leurs choix didactiques.

À ce titre, Gilly (1997) démontre que les représentations sociales d'inspecteurs scolaires français par exemple, sont complexes et contradictoires, mais restent néanmoins cohérentes au vu de la réalité sociale. Il recense ces mêmes complexités et contradictions dans le discours des instituteurs. Il ressort de ses travaux que les représentations sociales sont des instances de schématisation des expériences vécues par les enseignants et également des instances de légitimation de leur conduite dans le monde.

Toutefois, pour y voir plus clair sur la manière de rendre compte des représentations à travers la complexité des discours, il convient de tracer l'évolution de cette théorie.

2.2.1 Histoire et évolution de la théorie de la représentation sociale

La notion de représentation sociale se situe au carrefour de plusieurs disciplines, notamment la sociologie, la psychologie sociale, l'anthropologie et l'histoire. Elle est une des notions fondatrices de la psychologie sociale, mais également de la sociologie.

Cette notion trouve son origine chez le sociologue français E. Durkheim (1858-1917). À l'origine, elle était collective[122]. Durkheim développe l'idée d'une contrainte extérieure qui impose à l'individu des manières de penser et d'agir dans les institutions sociales au moyen de règles. Pour Durkheim, la société est une entité originale, différente de la simple somme des individus qui la constituent. Dans cette optique, la représentation collective désigne, en priorité, une vaste classe de formes mentales d'opinions et de savoirs sans distinction. Puisqu'elles sont partagées et reproduites collectivement, elles ont une certaine stabilité ; tandis que les représentations individuelles sont plus variables et ont un caractère éphémère.

Revisitée et introduite en psychologie sociale par S. Moscovici, la représentation sociale devint alors un véritable objet d'étude (1961, 1984)[123]. Bien qu'inspiré par le concept de représentations collectives de Durkheim, Moscovici a marqué les nuances dans ces deux concepts. Pour Durkheim, les représentations collectives sont stables et partagées par toute une société, et les représentations individuelles sont a contrario variables et individuelles. Tandis que pour Moscovici, les représentations collectives appartiennent aux sociétés traditionnelles et les représentations sociales aux sociétés modernes. Moscovici attribue une influence importante des médias dans la diffusion de l'information, des opinions, des connaissances dans nos sociétés d'aujourd'hui.

---

[122] Durkheim (E.), Les *règles de la méthode sociologique,* (1895, nouv.Éd. 1956), P.U.F., Paris
« Représentations individuelles et représentations collectives », *Revue de Métaphysique et de Morale,* 1898, VI, 273-302

[123] Son ouvrage « La Psychanalyse, Son Image et Son Public », publié en 1961, constitue encore aujourd'hui la référence sur le concept de représentations sociales. Il y aborde des représentations sociales de la psychanalyse en exposant la manière dont elles se modifient quand elles sont actualisées dans des rapports de communications différentes.

Cette influence sert à individualiser les représentations dans une société donnée. Moscovici insiste néanmoins sur la nature collective et sur la fonction communicatrice de la représentation qui agit sur les pratiques et comportements des individus. Pour Moscovici, les représentations sociales sont plutôt partagées par des groupes, en fonction des valeurs et des normes communes aux membres. Il intègre ainsi dans son analyse l'appartenance à une communauté et à une culture qui contribuent à définir un groupe social dans sa spécificité. Par exemple dans le cas qui m'occupe, un groupe d'enseignants qui partage les mêmes références sociales, historiques et culturelles. Pour lui, la représentation sociale est un :

[…] système de valeurs, de notions et de pratiques relatives à des objets, des aspects ou des dimensions du milieu social, qui permet non seulement *la stabilisation du cadre de vie* des individus et des groupes, mais qui constitue également un *instrument d'orientation* de la perception des situations et *d'élaboration des réponses*.[124]

Cette définition nous ramène déjà aux préoccupations de cette thèse, notamment la notion « *d'orientation de la perception des situations et d'élaboration des réponses* ». En effet, une des questions spécifiques formulées à la fin du précédent chapitre porte sur les processus à l'œuvre dans l'élaboration et l'évolution des représentations des enseignants. Et cette définition retient mon attention car l'enseignant va effectivement s'appuyer sur son histoire individuelle ainsi que sur celle du groupe, avec ses multiples facteurs formels et informels, afin de façonner sa réponse à la question de la place et de la fonction du créole dans sa salle de classe. Une étude sur les systèmes de valeurs des enseignants pourrait donc aboutir à des réponses sur les processus conduisant au comportement professionnel.

De plus, Moscovici a identifié deux étapes dans la constitution d'une représentation : l'objectivation et l'ancrage. Ces deux phénomènes mettent au clair la manière dont le social transforme une connaissance en représentation. Selon Moscovici (1961), par le processus de l'objectivation, des éléments abstraits deviennent des images concrètes. L'objectivation consiste donc à simplifier un concept en un noyau figuratif. Le processus d'objectivation peut alors donner lieu à celui d'ancrage qui permettra « *d'accrocher quelque chose qui est nouveau à quelque chose qui est ancien, et donc qui est partagé par les individus appartenant à un même groupe* » (Guimelli, 1994 :14). Car, après avoir été enlevés de leur environnement d'origine, certains éléments de l'objet (informations, explications, usages, vertus, etc.) sont intégrés à un univers plus familier à l'individu ou au groupe. Il va alors sans dire qu'une certaine distorsion s'opère par ce processus qui va donner un sens différent aux éléments déplacés[125]. À ce moment, les ressemblances, les dissemblances, les souvenirs etc. s'opèrent pour intégrer ces éléments, leur donner du sens en leur attribuant un univers. Une fois ancrée, la représentation devient la réalité même pour l'individu ou le groupe. Ainsi, ces processus, qui font partie des processus

[124] Moscovici**,** cité par Gustave-Nicolas Fischer, dans « Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale », Paris, Dunod, (1996 : 125).

[125] Ce processus de l'objectivisation incite Abric à constater qu'en matière de représentation sociale, « *il n'existe pas a priori de réalité objective, mais que toute réalité est représentée, c'est-à-dire appropriée par l'individu ou le groupe, reconstruite dans son système cognitif, intégrée dans son système de valeurs [...]* » Abric, J.-C. op. Cit. (1994 : 12)

individuels, interindividuels, intergroupes et idéologiques, entrent en relation les uns avec les autres créant une dynamique, un univers de croyance.

À la lumière de cette logique théorique, il s'agira de l'objectivation du créole par l'enseignant à travers son filtre social. Ce processus va d'abord donner un sens à cette langue. Ensuite l'enseignant va ancrer ses représentations en cherchant à faire des liens qui lui paraissent logiques, entre le créole, l'orientation de ses choix didactiques, ses visions de la réalité sociale et ses propres attentes. Les représentations ainsi construites assureront une fonction de cadre de référence à travers lequel l'enseignant va intégrer des normes, des règles qui régiront son fonctionnement au sein de l'école. Pour au final, donner du sens à l'action entreprise dans l'exercice de son métier.

À ce stade de mes réflexions, il devient alors clair que la représentation englobe donc à la fois des caractéristiques objectives de l'objet ainsi que les expériences du sujet dans un système d'attitudes et de normes. Car comme évoqué dans le premier chapitre de cette thèse, la hiérarchisation des langues prévaut encore dans la société jamaïquaine, y compris dans le système scolaire, bien que des efforts aient été faits pour valider le créole. Toutefois les représentations négatives autour du créole, même chez les enseignants, comme chez d'autres acteurs scolaires, constituent encore un élément qui limite son utilisation en classe. Car comme le souligne la didacticienne Zarate[126], certaines représentations sont implicites et enfouies dans la routine quotidienne. À tel point qu'elles deviennent - pour reprendre la citation de Sarfati - des « *truismes si évidents qu'il peut paraître oiseux de les énoncer* [127]» et difficiles à enrayer.

De plus, la notion de langue-culture sous-entend une certaine acceptation qu'une langue est bien plus qu'un simple outil qui permet de communiquer, que ça soit l'anglais ou le créole. Car la langue est porteuse de valeurs socioculturelles, elle organise la réalité et contribue à créer et à entretenir un consensus social. Si le processus de la transformation des représentations de l'enseignant jamaïquain ne permet pas une mise en distance objective avec le créole comme langue-culture, il devient effectivement difficile de voir un aboutissement favorable aux travaux de recherche entrepris sur l'île afin de réhabiliter le créole.

Ainsi, dans le cadre de cette thèse, je porterai un regard analytique sur ces processus tels qu'ils émergent dans les récits. Car, comme Moscovici l'a déjà constaté, la représentation implicitement transmise n'est pas un système statique. En intégrant le concept de ces mouvances dans la constitution des représentations dans les présupposés théoriques, j'entreprendrai d'emblée de les intégrer dans l'analyse et la discussion des résultats du corpus.

Par ailleurs, puisque ce travail de recherche s'intéresse au sens et aux univers de croyance individuels mais qui sont fruits des représentations sociales, j'ai nécessairement affaire d'une part, au champ sociocognitif (à travers la

---

[126] 19. Zarate, Geneviève, *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, 1986.
[127] Dans Sarfati G.-E., 1996, La sémantique : de l'énonciation au sens commun. Éléments d'une pragmatique topique. *Texto!* http://www.revue-texto.net/Inedits/Sarfati/Sarfati_Semantique2.html (Consulté : 12.09.2011)

sociolinguistique) et, d'autre part, au champ culturel. Car, si l'enseignant a déjà sa propre expérience professionnelle et personnelle, il s'appuie en plus sur d'autres sources telles que les textes officiels, sa formation et les conventions socioculturelles, pour appréhender son quotidien d'enseignant.

Dans cette optique, les récits de pratique que je propose de recueillir, d'analyser et d'interpréter peuvent laisser apparaître les traces des représentations ainsi que leur évolution.

2.2.1.1 La théorie du noyau central

Je vais à présent poursuivre la discussion sur l'évolution de la théorie des représentations sociales avec la théorie du noyau central (ou noyau structurant[128]), notion élaborée par Moscovici sous l'appellation de noyau figuratif, et reprise et développée par Abric (2003,1994, 1987). La théorie du noyau central soutient que toute représentation s'organise autour d'un noyau central autour duquel se tisse un ensemble d'éléments périphériques. Cette théorie est placée dans l'approche structurale aixoise (Abric 1976, 1984 ; Flament 1989), car elle s'interroge sur la structure même de la représentation sociale. Ce qui est très intéressant dans le cadre de cette thèse dont une des questions de recherche vise la mise au jour des processus à l'œuvre dans l'élaboration et l'évolution des représentations de la place du créole dans les choix didactiques des enseignants jamaïquains.

Abric se penche également sur le rôle des représentations sociales sur l'agir. En citant Amério (1991), il note que si les représentations sociales sont déterminées par des normes, valeurs et des idéologies, elles le sont aussi par l'ensemble des conduites des acteurs sociaux car « *l'action est un attribut nécessaire du sujet connaissant […] et une dimension qui participe constamment à l'élaboration des cognitions.* [129]»

Abric précise la différence entre image, perception et représentation sociale[130]. L'image serait un reflet plus ou moins élaboré de la réalité extérieure et doté des fonctions de sélection et d'organisation. Quant à la perception, c'est une activité mentale de reconstruction de la réalité, où le sujet et l'objet sont présents et interdépendants. Selon Abric, les représentations sociales font donc office d'un filtre puissant entre sujet et objet.

À partir de ces précisions, Abric postule que les éléments périphériques ne sont pas forcément consensuels. Ils ne sont pas normatifs, mais fonctionnels et permettent d'ancrer la représentation dans la réalité du moment. Ils s'organisent autour du noyau central et « *comprennent des informations retenues, sélectionnées et interprétées, des jugements formulés à propos de l'objet et de son environnement, des stéréotypes et des croyances […] Ils constituent […] l'interface entre le noyau central et la*

[128] Si Abric parle de « *noyau central* », Mugny & Carugati (1985) préfèrent le terme de « noyau dur » et Doise (1985) celui de « principe organisateur ».
[129] (p. III)
[130] Pour Jodelet (1984), l'objet de la représentation peut être un contenu correspondant aux informations, images, opinions et attitudes.

situation concrète […]. [131]» Pour Claude Flament (1994), les éléments périphériques agissent comme pare-chocs de la représentation et ont trois fonctions essentielles :

- Prescriptive qui indique ce qu'il convient de faire (comportements à adopter) ou de dire (positions à prendre).
- Personnalisation des représentations et des conduites qui prêtent de la souplesse à des représentations. Cette fonction tient compte de l'appropriation individuelle et du contexte des représentations.
- Protection du noyau central (ou fonction de défense chez Abric 1994)

Ce processus de défense suggère qu'une représentation ne se transforme pas facilement. Les travaux de Flament sur les processus de transformation des représentations sociales ont montré qu'ils sont dus aux modifications des pratiques sociales. Par exemple, des désaccords entre réalité et représentation peuvent modifier les schèmes périphériques en premier lieu puis éventuellement le noyau central, c'est-à-dire la représentation elle-même. En effet, le noyau central étant très résistant au changement, les éléments périphériques permettent l'intégration d'éléments nouveaux dans la représentation. Ainsi, à terme, ils peuvent mener à une transformation du noyau central. Ils permettent également l'adaptation de la représentation à des contextes sociaux variés. Car, les éléments périphériques expriment des expériences et des croyances individuelles qui se déroulent cependant tout en respectant une logique commune du groupe.

Ces expériences seront par la suite interprétées à partir du noyau central qui lui, est une structure stable, très difficile à modifier[132]. C'est celui qui résiste le plus au changement et est constitué d'éléments non négociables, stables et cohérents entre eux, donnant ainsi à la représentation sa signification et sa cohérence. Il est le fondement même de la structure et la nature de la représentation et assure deux fonctions essentielles : la fonction génératrice de sens et la fonction organisatrice. La première fonction crée ou transforme la signification des autres éléments qui constituent la représentation. À travers elle, les éléments prennent un sens. La deuxième est l'élément unificateur et stabilisateur de la représentation.

Dans le cas de la présente recherche, les discussions dans le chapitre précédent ont fait état des divergences sur le rôle du créole dans la sphère publique. Ces divergences révèlent des réserves idéologiques et des croyances d'ordre didactique résistantes qui tendent à faire barrage au créole en classe. Il y a un donc là un noyau central de scepticisme dans les représentations envers le créole, bien que certains éléments périphériques, telle la vision du créole comme langue-culture[133], tentent de s'en détacher. Le va-et-vient entre noyau central et éléments périphériques peut donc provoquer une certaine dynamique au sein de la société jamaïquaine mais également à l'échelle individuelle. Par la suite, il est probable que cette dynamique contribue au

[131] Jean-Claude ABRIC, Pratiques sociales et représentations, sous la direction de J-C Abric, PUF, 2ème édition 1997, p. 25
[132] C'est la raison pour laquelle Mugny et Carugati (1985) parlent plutôt de « *noyau dur* ».
[133] La langue-culture est un outil de communication, mais également une opportunité d'ouverture vers l'autre, ses valeurs, son identité, son actualité et son passé. Enseigner la langue-culture, c'est la volonté de s'entrecroiser sur le terrain socioculturel afin de mieux se comprendre.

processus de la transformation des représentations et soit de plus repérable dans les récits des enseignants qui font partie de l'échantillon étudié.

2.2.1.1.1 Les apports et les limites de la théorie du noyau central pour l'échantillon étudié

Le premier apport de cette théorie tant au niveau théorique que méthodologique, c'est qu'elle fournit un modèle achevé et cohérent de la structure des représentations. En démontrant la complémentarité et à la dynamique entre le noyau central et ses éléments périphériques, cette approche structurale permet de réfléchir sur la manière de déceler le tissage de sens dans chaque récit.

L'autre apport de cette théorie c'est qu'elle amène à une réflexion sur l'évolution des représentations. Dans le cadre de cette thèse où les questions de la recherche visent un repérage des mécanismes à l'œuvre dans la constitution des univers de croyance des enseignants, la question de la transformation des représentations apparaît fondamentale. Flament (1994) affirme que pour arriver à cerner la transformation dans les représentations, il faut étudier par où et sous l'effet de quoi les représentations se transforment. Nous savons, grâce à cette théorie, que les éléments périphériques sont plus susceptibles de transformation que la centralité. Selon Abric (1994), le système périphérique, en permettant des variations, sert à adapter la représentation à la situation : « *en maintenant la signification centrale et l'intégration de l'information nouvelle sans faire apparaître un trop gros bouleversement*. [134]»

Toutefois, évolution représentationnelle ne veut pas obligatoirement dire déstructuration de la représentation. Car, face à un conflit cognitif, si le noyau central conserve sa stabilité, les modifications de la représentation seront moindres.

Dans le cas qui m'occupe, cette persistance du noyau central permet par exemple de fournir certaines explications sur la dynamique de fonctionnement des représentations des enseignants dans leurs choix didactiques impliquant le créole. Pourquoi par exemple, malgré les évolutions dans le paysage sociolinguistique de l'île, le créole reste minoré en classe. Car comme le démontrent les travaux exposés[135] dans le chapitre précédent, les représentations sur les enjeux idéologiques et symboliques restent figées. La prise en compte de l'interlangue, en particulier en milieu scolaire, ne semble pas encore une préoccupation majeure sur l'île où la norme langagière, l'anglais, est toujours survalorisée.

Sur cette question du processus de l'émergence et d'évolution des représentations, Doise (1994 entre autres) affirme que pour l'étudier, il faudrait prendre en considération d'autres processus individuels qui permettent aux représentations de prendre racine chez un individu. Ces processus individuels sont rendus visibles par

[134] P.76
[135] Notamment Devonish (2004), Miller (1984), Pollard (1998), Shields-Brodber (1997), Winer (1995).

les prises de position de chaque individu. Car bien que le processus de formation des représentations soit une affaire de communauté, il semblerait que son ancrage, qui va permettre au sujet de les intégrer dans son univers de croyance et d'agir en conséquence, soit personnel.

Cette théorie offre donc un cadre à partir duquel étudier les mécanismes à l'œuvre dans l'élaboration des univers de croyance, en prenant en compte le noyau central ainsi que les éléments périphériques de chaque sujet dans sa singularité. Selon ce schéma, l'analyse de chaque récit de pratique va permettre justement de déconstruire les représentations. Ce qui veut dire trouver les éléments qui structurent les représentations envers le créole de façon générale, mais plus particulièrement son utilisation en classe.

À ce stade du cadrage théorique, il paraît important à présent de trouver des outils qui permettraient une analyse valide, logique et stable des trois éléments du corpus. Car si la théorie du noyau central apporte une analyse satisfaisante des récits de pratique, il faudra l'associé à un outil linguistique permettant d'atteindre les représentations mentales. Et d'employer une même grille de lecture pour les récits de pratiques, les textes officiels et la partie ouverte du questionnaire. En effet, une approche linguistique qui prend en charge les éléments sociaux serait utile pour prendre en compte toutes les notions en lien avec la problématique.

La théorie des mondes possibles de Robert Martin, qui est présentée dans la section qui suit, soulève ces mêmes questions sous l'angle de la valeur de vérité. Il ressort de cette théorie par exemple que l'univers de croyance d'un locuteur est une configuration de plusieurs pensées et représentations avec lesquelles il organise sa propre réalité. Dans le cas qui m'occupe dans cette thèse, c'est donc l'enseignant, en fonction de ses croyances, qui négocie ce à quoi le monde doit ressembler pour qu'il soit vrai. Il constitue ainsi ses conditions de vérité à propos de la place et de la fonction du créole dans la pratique de son métier.

2.3 Univers de croyance : la théorie des mondes possibles

Pour mieux cerner la notion d'identité et son rôle dans les choix didactiques, qui demeurent malgré tout fuyants, comme nous l'avons vu lors de la discussion dans la section précédente, il faudrait un regard linguistique, éventuellement utilement complété par d'autres approches compatibles. La théorie de Martin offre une structure conceptuelle, adaptée à la linguistique, mais qui reste cependant liée à la tradition logique dont elle est originaire. Dans cette section, je présenterai l'intérêt de cette théorie pour la problématique de cette thèse en mettant en évidence les raisons pour lesquelles elle n'a pas été finalement retenue.

Bien que fondée sur la théorie des mondes possibles, la notion d'univers de croyance de Martin se démarque de cette dernière par deux points de divergence importants. D'abord, Martin admet la possibilité d'une pluralité des mondes possibles (d'où le terme « univers »). Deuxièmement, il adapte sa théorie aux contraintes de l'analyse linguistique.

En effet, malgré son appartenance à l'école de la logique[136], en proposant des outils d'analyse linguistiques, Martin rejette le point de vue objectif qui caractérise cette perspective, lui préférant une approche qui laisse une place importante à l'énonciateur. Pour Martin, la langue est toujours prioritaire.

De plus, selon Martin, le croire tient une place importante dans ces mondes possibles, et peut avoir le rôle de guide pour l'action. Le croire est ainsi présenté comme un mode de mentalisation qu'un individu développe à l'égard d'une proposition ou d'un acte. La citation suivante de Jean Pouillon[137] complète ce positionnement de Martin en mettant en évidence les différentes manières dont le croire peut agir sur un sujet donné :

Croire à […], c'est affirmer une existence ; croire en […] c'est avoir confiance ; croire que […], c'est affirmer quelque chose d'une certaine façon. Croire signifie aussi bien faire confiance, tenir pour vrai que douter. (1979 : 43)

La croyance est en effet le fait de tenir pour vraie une assertion qui peut être cependant sujette à erreur. Ces croyances qui s'organisent en mondes sont donc l'ensemble des propositions auxquelles le locuteur est en mesure d'attribuer une valeur de vérité (qui sont pour lui décidables[138]). Ainsi, les enseignants qui racontent leurs croyances dans leurs récits de pratique peuvent faire appel à plusieurs mondes qui ont chacun leurs propres vérités et qui, tissés ensemble, forment un univers de croyance. Un enseignant peut par exemple admettre que le créole est une langue valide dans un monde dans certains contextes, mais barre son accès à d'autres mondes. C'est dans cette optique que Martin affirme que :

Asserter ~ p, c'est déclarer que ~ p appartient à mon univers de croyance ; mais c'est en même temps suggérer que p était possible […]. C'est donner p pour vrai dans au moins un monde d'une image d'univers. (1983 : 65)

Dans le développement de sa théorie, Martin a bâti deux concepts-clés. Celui de monde réel et celui de mondes contrefactuels. Le monde réel, ou le m0, correspond à celui que le locuteur admet comme tel au moment où il parle. Tandis que les mondes contrefactuels (–m) contiennent au moins une proposition contradictoire avec celles de m0. Pour aller un peu plus loin, voici une définition de Martin concernant les mondes contrefactuels :

Les mondes contrefactuels se répartissent eux-mêmes en deux sous-ensembles : - Les mondes accidentellement contrefactuels, mondes de ce qui est faux mais qui aurait pu être vrai (Si Pierre avait réussi […]) - Les mondes essentiellement contrefactuels, mondes de ce qui est faux et qui ne pouvait être vrai, car c'est le fruit de ma seule imagination (Si Napoléon était au pouvoir […]). (1987 : 17)

---

[136] De l'école de la Philosophie du langage, spécifiquement la théorie sémantique ; Martin se situe à mi-chemin entre la philosophie et la linguistique.
[137] Jean Pouillon était ethnologue et philosophe de formation. Proche de Sartre, il a dirigé la revue *L'Homme*, depuis sa création en 1960 jusqu'à 1996.
[138] Celles dont le locuteur est en mesure de spécifier les conditions de vérité (Martin, 1987 : 151).

À partir de ces deux mondes, Martin a développé le concept de « l'*emploi oblique* » (1987) pour évoquer l'univers de croyance d'un autre. Cette utilisation oblique superpose deux univers de croyance et le savoir de l'un ne correspond pas obligatoirement avec le savoir de l'autre. Martin précise :

Mon croire à moi qui évoque le croire d'autrui est orienté en direction du faux. Dire il croit que P, c'est généralement laisser entendre que moi-même je ne le crois pas. (1987 : 59).

Dans la même lignée de ces mondes possibles, Martin expose également le concept d'« hétéro-univers » qui se produit lorsque le locuteur envisage son propre univers dans un temps différent de celui de l'énonciation (Je pensais alors que p, je m'imaginais que p, je croyais que s …) ou l'univers de quelqu'un d'autre (il affirme, il pense, il s'imagine, il croit que s.).

La théorie des mondes possibles met donc en place un ensemble de niveaux de signification, du plus abstrait au plus concret, et redonne ainsi toute sa place à l'acte d'énonciation. Car la théorie donne une valeur de pilier aux énoncés du sujet plaçant ainsi le croire de l'énonciateur au centre des préoccupations théoriques et en aval, analytiques. De plus, ces concepts de monde réel et mondes contrefactuels, d'emploi oblique et d'hétéro-univers sont intéressants dans la mesure où ils représentent une possible classification analytique pour le croire exprimé par les enseignants. À travers les énoncés qui placent le créole et l'anglais dans des mondes vus comme possibles ou impossibles, par exemple, la tâche analytique donnerait accès à un système des valeurs vis-à-vis de l'objet à l'étude.

De plus, la temporalité joue un rôle essentiel dans cette théorie car dans tous les cas, selon Martin, l'univers de croyance, tel qu'il est exprimé par le locuteur, est subordonné à son univers actuel. À travers ces outils, il serait donc possible, par exemple, de cerner la valeur de vérité accordée par chaque sujet à ses énoncés à un moment donné et, par la suite, de les placer dans les mondes proposés par Martin selon les modalités employées.

Par son insistance sur les mondes du réel et les mondes contrefactuels du sujet, cette segmentation proposée par Martin permet de bien mieux saisir les représentations du locuteur, sans toutefois les dénaturer. Car selon Martin, la vérité ne serait qu'un construit négocié par le sujet en rapport avec ses mondes possibles. Ce qui rejoint la définition de Jodelet sur les représentations qui seraient des *formes de connaissance*.

2.3.1 La vérité langagière

Dans cette approche sémantique, Martin insiste également sur la subjectivité du monde de référence et de la notion de la vérité. Dès lors, la vérité d'une proposition peut être relativisée puisqu'il ne s'agira plus d'une vérité absolue, mais d'une vérité relative à un énonciateur à un moment précis, comme en témoigne l'extrait ci-dessous :

Le propre de la vérité langagière […] est une vérité prise en charge par un sujet. […]Tout l'effort du locuteur consiste à faire admettre ce qu'il croit être vrai. Peu importe que le locuteur mente : aux yeux du linguiste est vrai ce que le locuteur asserte, la présomption étant celle de la sincérité. Peu importe que le locuteur se trompe, […] celle-ci vaut à tout le moins à l'intérieur d'un univers dont le locuteur […] se porte le garant. (1997 : 38).

Ce positionnement de Martin sur la vérité de l'énoncé donne un cadre formel à partir duquel je peux envisager une prise en charge analytique de la parole des enseignants. Rappelons-nous que la problématique et les questions spécifiques de cette thèse cherchent à mettre au jour les représentations des enseignants jamaïquains. Il est donc important de prendre leurs affirmations comme ayant une valeur de vérité pour eux, sans chercher à confronter par exemple leurs représentations sur leur pratique avec la pratique telle quelle est réellement appliquée sur le terrain. Car le chercheur n'a accès qu'aux propositions énoncées comme vraies ou possibles par le sujet. Et si on accepte que l'univers de croyance soit constitué de plusieurs mondes possibles. Ces mondes sont parsemés des zones d'ombre au niveau de la signification réelle que le sujet accorde à son énoncé. C'est l'élucidation de cette réalité qui est l'objet de cette recherche. Car chaque enseignant construit, par la perception qu'il en a, ses propres représentations du monde extérieur, et « filtre » ainsi la réalité et ses choix didactiques qui en découlent.

D'ailleurs, Martin souligne qu'il n'est pas non plus nécessaire que le locuteur attribue une des valeurs « vraies » ou « fausses » à une proposition pour que celle-ci soit décidable. Il suffit qu'il la considère possible, car cela signifie qu'elle est vraie dans au moins un monde potentiel :

[…] la vérité, si l'on préfère, vaut à l'intérieur d'un univers de croyance. (1992 : 6)[139]

Selon cette thèse de la vérité langagière, le caractère assertif ou non assertif d'une phrase peut être déterminé de deux façons : soit la prise en charge de la vérité par le locuteur est totale, soit elle est partielle. Le degré de la prise en charge de la vérité peut alors est testé par la présence dans la phrase des adverbes que le linguiste Ludo Melis (1983 :167) appelle des adverbes assertifs, comme *peut-être* (*maybe*) et *probablement* (*probably*).

De plus, les propositions du locuteur peuvent être classifiées selon certaines modalités : comme étant soit nécessaires, soit possibles, soit impossibles, etc. Dans cette optique, les modalités épistémiques servent à marquer « la certitude » ou « l'incertitude » du locuteur par rapport au contenu de son assertion (je crois que p; il

[139] À ce propos, Martin (1987) postule qu'il existe trois sources d'indécidabilité : l'inintelligibilité, l'absurdité et la disconvenance. L'inintelligibilité est exprimée par des contradictions internes ou l'arbitraire des liens qui unissent certaines affirmations. L'absurdité est exprimée par l'incohérence des interprétations tandis que la disconvenance est un défaut de congruité dans un énoncé : le bleu n'est pas le beige. Pour être considéré comme étant convenable, une perception est soit immédiatement réductible, soit réductible par démonstration à une perception immédiate.

est certain que p). Les propositions modalisées de façon *oblique*[140] peuvent aussi être relevées.

Ces modalités proposées par Martin permettent, lors de l'analyse des énoncés, de rendre compte de la totalité d'intention du sujet. Analyser un énoncé à l'intérieur d'échanges langagiers, c'est donc essayer de rendre compte de tous les « possibles interprétatifs »[141] qui surgissent au point de rencontre entre le processus de la production et celui de l'interprétation. À la lumière de cette théorie, la mise en place d'un cadre analytique qui privilégie un va-et-vient constant entre les données semble s'imposer afin de pouvoir faire émerger les univers de croyance des enseignants et de bénéficier pleinement de l'apport de récit de pratique.

Toutefois, en mettant l'énoncé au centre de sa réflexion, la théorie des mondes possibles suppose une omniscience logique chez le locuteur dont Martin admet l'inconcevabilité. Afin de résoudre ce problème, il insiste sur le fait que pour un locuteur donné, la notion de vérité dans l'univers de croyance s'applique à un moment déterminé du temps. Mais, plus important encore, que l'univers virtuel pour le locuteur peut être en conflit avec son univers actuel (1987). Ainsi, Martin admet que les univers de croyance ne sont pas pétrifiés[142]. Le monde représente bien des représentations propres à chacun en fonction de sa réalité du moment, par ses références familiales, culturelles et sociales.

Ainsi, les éventuels écarts dans la consistance de contenu de chaque récit peuvent être pris en compte et les mécanismes menant à ce changement peuvent se révéler pertinents dans l'analyse et l'interprétation des récits de pratique. Il devient alors possible de se pencher sur la complexité des représentations et d'explorer les dynamiques contradictoires ou bien complémentaires des facteurs socioculturels sous-jacents aux énoncés de chacun des enseignants interrogés. Une posture analytique qui prendre en compte ces réflexions de Martin permettra ainsi de relever les processus cognitifs qui donnent lieu à la dynamique professionnelle déployée dans la salle de classe.

2.3.2 La théorie des mondes possibles : apports et limites pour l'échantillon étudié

La théorie de mondes possibles formalise le sentiment intuitif que les choses pourraient être différentes, qu'elles peuvent se faire autrement. Cette formalisation offre ainsi un cadre valable à travers lequel les énoncés des enseignants peuvent être analysés et interprétés. En effet, les concepts du monde réel et des mondes contrefactuels de Martin sont une manière de rendre compte que la réalité - le décidable - est un univers qui consiste en une pluralité de mondes possibles pour le

[140] Évoqué plus haut : X croit que p, X sait que p.
[141] Charaudeau, P. (1983), Langage et discours. Éléments de sémiolinguistique., Paris : Hachette, Paris, p.57.
[142] « Les univers de croyance ne sont pas des objets immuables », ils « fluctuent. » (Martin, 1987 : 111)

locuteur. En effet, cette théorie structurale de l'univers de croyance facilite la tâche de celui qui fera l'analyse des données, car l'agencement des mondes réels et contrefactuels permet d'accéder à la logique interne de chaque récit raconté.

Cet éclairage théorique adapté aux contraintes de l'analyse linguistique permet également d'envisager une analyse de la singularité de chaque récit de pratique à la recherche des énoncés porteurs des croyances. Car la théorie de Martin a le mérite de placer le locuteur au cœur du processus de la structuration des univers de croyance en proposant, entres autres, une interprétation sémantique des propositions modalisées.

Toutefois, l'hypothèse affirmant que la modalisation d'un énoncé déclencherait une représentation sous forme d'un ensemble de « mondes possibles » quantifiable semble moins satisfaisante, sur le plan cognitif, que l'approche envisagée par Antoine Culioli[143] par exemple.

Pour aller plus loin dans cette perspective linguistique, Georges-Elia Sarfati[144] introduit, à la suite de Martin, un rapport théorique entre sens et contenu. Sa théorie qui sera l'objet de la section qui suit, décrit plutôt la façon dont les croyances sont repérables, la manière de suivre la trace sur un plan individuel, surtout dans un texte.

2.4 Univers de croyance : la théorie linguistique de la sémantique du sens commun

Dans cette section de la thèse, je vais donc poursuivre la discussion descriptive et critique sur la verbalisation des univers de croyance avec la présentation de la théorie du sens commun de Sarfati (1996). Il s'agit ici de cerner les assises conceptuelles plus restreintes qui pourront fournir des éléments à partir desquels analyser les données secondaires, à savoir les textes officiels[145].

Cet exercice entraînera également un examen des liens qui se nouent entre la théorie linguistique de la sémantique du sens commun et celle des mondes possibles. Sarfati (2005) définit le « *sens commun linguistique comme une communauté de savoir, et plus précisément, comme une formation sociolectale qui se distincte comme le savoir propre aux acteurs d'une même communauté de discours.* » (p.92)

---

[143] Je reviendrai sur l'approche culiolienne dans le chapitre qui suit.

[144] Il a introduit en sciences du langage la question philosophique du sens commun à travers sa théorie du langage.

[145] La théorie développée par Rastier (2001) et Sarfati (2002, 2000, 1996) fait plutôt référence au sens commun dans ses formes discursives, et pas dialogiques, comme c'est le cas pour les récits de pratique. Bien qu'il soit vrai qu'avec la proposition du tournant linguistique, Sarfati affirme que sa théorie s'ouvre à des formes discursives, ma lecture de ses réflexions très ancrées dans les différents régimes textuels la trouve néanmoins plus adaptée aux textes. Je reviendrai sur cette distinction dans la section 2.4.3 intitulée « Le tournant linguistique ».

Le sens commun est donc une forme de connaissance[146] largement diffusée dans un groupe que Sarfati nomme « *communauté de savoir* ». Il rassemble les savoirs socialement transmis et s'agit des normes, valeurs et croyances qui structurent la réalité d'une société donnée. Dans ce sens, c'est alors un espace unificateur qui guide les interactions sociales grâce à ces règles qui sont acceptées comme justes dans leur ensemble. Ces positionnements théoriques reflètent donc l'importance accordée au fonctionnement des arrière-plans sociaux du discours. C'est-à-dire qu'il faut prendre en considération l'influence du contexte social parce que le sens commun n'est pas forcement universel.

En effet dans le modèle de Sarfati, le langage est doté d'un rôle primordial dans l'articulation du fonctionnement de ces arrière-plans du discours, qui permet de révéler les représentations et les univers de croyance. Ainsi, le contexte d'énonciation rend fondamental l'apport de l'analyse du discours à l'étude du corpus.

Dans le cas qui m'occupe dans ce travail de thèse, cela revient à accepter que les univers de croyance des enseignants jamaïquains découlent d'une réalité socioculturelle qui contribue à façonner les représentations. Les textes officiels également sont rédigés pour atteindre ces enseignants dans cette société et supposent ainsi que certaines valeurs sont partagées.

Les lieux de pré-formation des discours sont présentés comme des « places » (topoï) du sens commun. Ainsi, Sarfati transforme la question du sens commun en réflexion sur les lieux communs constitutifs de tout discours. Ces lieux permettent de rendre compte de la fonction des pratiques discursives dans une formation sociale. Les topoï peuvent articuler à la fois une orientation descriptive (et explicative) et une orientation critique (de type politique).

À ce titre, les topoï constituent un outil de description du sens en discours et doivent ainsi être mis en rapport avec les arrière-plans de constitution qui en sont à l'origine. C'est uniquement dans ce contexte qu'ils pourront être analysés concrètement. Ce qui, dans le cadre de mon travail de recherche, implique l'étude des textes officiels jamaïquains en les mettant en relation avec la situation sociolinguistique de l'île. C'est ainsi que le repérage des manifestations linguistiques dans les textes donnera l'accès aux normes et croyances véhiculées dans les documents officiels.

Par ailleurs dans le cadre de cette thèse, cette théorie offre un cadre formel à partir duquel démontrer que la neutralité des textes officiels n'est pas apparente. Pour Sarfati, l'évidence dans le sens commun n'est qu'un mirage culturel qui échappe souvent à la conscience collective.

[146] La notion de « *forme de connaissance* » déjà vue dans la définition de Jodelet revient souvent dans les théories et la littérature consacrées aux représentations.

2.4.2 Le sens commun et la tripartition canon-vulgate-doxa

Au niveau théorique, il est possible de dégager trois différents types de topiques, c'est la partition canon-vulgate-doxa. Selon Julien Longhi, qui a fait sa thèse doctorale sur les objets discursifs, la topique est :

[…] instituée par le canon, transmise par la vulgate, et naturalisée par la doxa. (2008 : 106)

Pour Longhi, le canon qui est relatif à un groupe (par exemple, la Bible pour les théologiens chrétiens) est autoréflexif, il fait référence à lui-même. Il est en effet tenu comme l'autorité absolue. La vulgate est une reprise explicative ou didactique du canon. Enfin, la doxa ne fait plus vraiment de référence au canon, elle est entrée dans les mœurs.

Bien que le sens commun et la doxa soient dépendants l'un de l'autre, on peut affirmer qu'une doxa se distingue du sens commun par une différence de degré. Ainsi on peut voir resurgir dans la doxa certains stéréotypes (« on dit », « on croit », etc.). Ce qui rejoint le concept de « *l'emploi oblique* » de Martin, par sa référence à l'univers de croyance d'un autre.

Par ailleurs et comme précédemment explicité, le modèle de Sarfati ne fait pas d'hypothèses universalistes sur l'émergence de la doxa et du sens commun. À ce titre, la doxa n'est pas seulement sociolectale, mais aussi dialectale. Cette théorie implique alors une attention particulière à la diversité linguistique interne des textes que le chercheur doit alors envisager comme des construits culturels.

Cette tripartition canon-vulgate-doxa s'avère en effet très intéressante puisqu'elle permet de saisir les spécificités culturelles du sens propre dans le corpus. Ce regard pourrait ainsi enrichir et rendre plus pertinentes l'analyse et l'interprétation des textes officiels jamaïquains qui appartiennent à la vulgate locale. De ce fait, grâce au déchiffrage de ces points de vue externes institutionnels apportés par les textes, l'interprétation des propos des enseignants se trouvera également approfondie.

Par la suite, je propose de situer et discuter le tournant linguistique, incontournable dans l'évolution du modèle proposé par Sarfati. Par ailleurs, ce tournant apporte plus d'éclairage sur applicabilité des outils linguistiques afin de repérer des représentations présentes dans les textes, plus particulièrement dans le cadre d'une approche sociolinguistique.

2.4.3 Le tournant linguistique

Afin de mieux saisir la conception analytique et interprétative de la sémantique – c'est-à-dire l'élaboration du sens au sein des textes – à travers la théorie du sens commun, mon parcours théorique se dirige à présent vers le tournant linguistique.

En effet, c'est à travers ce tournant dans le domaine de la philosophie, que la question du sens commun va connaître un glissement de sens. Ce glissement a transformé le concept vers une réflexion sur les lieux (topoï) communs de tout discours. Le sens commun devient alors une particularité du langage ordinaire, un de ces « *truismes si évidents qu'il peut paraître oiseux de les énoncer »*[147].

Selon Sarfati : *« Dans ce cas, il n'est plus question de s'interroger sur la qualité véridique de l'énoncé mais plutôt en termes d'analyse de sa signification à travers le langage. Ainsi ouvrant la voie à la possibilité d'une analyse linguistique du sens commun* [148]».

C'est à partir de cette recherche sur la dimension linguistique que Sarfati postule que le sens commun et la doxa sont inscrits dans la langue et qu'ils sont régis par un dispositif de topoï. La relation entre le système du sens commun et l'apparition de formes linguistiques (ellipses, catégories grammaticales)[149] permet alors l'hypothèse d'une conscience antérieure à la prise de parole.

C'est ainsi que Sarfati propose un moyen de penser la constitution du sens en discours. Il postule que la mise en situation du fait énonciatif s'avère indissociable de la communauté culturelle. Cet arrière-plan de l'orientation culturelle du sens encadre donc la topique sociale, c'est-à-dire la table des catégories possibles à partir de laquelle l'analyse peut se développer, inscrivant ainsi la théorie dans un cadre sociolinguistique.

Dans le cas qui m'occupe pour cette thèse, les notions conceptuelles inspirées de la proposition de Sarfati permettent, tout en respectant les conditions sociolinguistiques propres à la Jamaïque, d'extrapoler les sens véhiculés dans les textes du corpus. Car précisément, Sarfati se place au carrefour de la perspective discursive et sémantique et ses réflexions ci-dessous font le lien entre sens commun, croyance et didactique :

[…] dynamique des croyances (immanente à toute pratique comme à tout changement culturel), la dynamique des interactions didactiques et pédagogiques (d'emblée inscrite dans une configuration politique plurielle). (Sarfati, 2000 : 39 – 52)[150]

Le sens commun linguistique serait dans ces cas, selon Sarfati, un système de significations communes sous-jacentes aux procès énonciatifs. C'est ainsi que Longhi (2008) arrive au constat que le tournant linguistique de la théorie linguistique

---

[147] Dans Sarfati G.-E., 1996, La sémantique : de l'énonciation au sens commun. Éléments d'une pragmatique topique. *Texto!* http://www.revue-texto.net/Inedits/Sarfati/Sarfati_Semantique2.html (Consulté : 12.11.2011)

[148] Sarfati, (1996, II : 5-6). Cette conception de la vérité rejoint celle de Martin dans sa théorie des mondes possibles. Rappelons que pour Martin la vérité d'une proposition peut être relativisée. Il postule qu'une vérité n'est pas absolue, elle est seulement relative à un énonciateur à un moment précis.

[149] Mais non exclusive à d'autres théorisations.

[150] Sarfati, paru dans les Actes de la journée d'étude du 17 mars 2000 du Groupe d'Études en Psycholinguistique et Didactique, *Cognition, langue et culture, éléments de théorisation didactique*, Paris, 2000 : 39-52.

de la sémantique du sens commun le rend valide même sur le plan de l'organisation dialogique de toute prise de parole.
Dans cette optique, la théorie de Sarfati pourrait servir comme cadre pour l'analyse des récits de pratique aussi bien que pour les six textes officiels qui constituent le corpus de ce travail de recherche.

2.4.4 Les apports et les limites de la théorie linguistique de la sémantique du sens commun dans un corpus

À partir de ces précisions d'ordre théorique, il convient à présent de me positionner sur l'applicabilité de cette théorie lors du stade de l'analyse.

Tout d'abord, il convient de souligner que les théories des mondes possibles de Martin et la linguistique de la sémantique du sens commun de Sarfati se complètent dans leurs visions partagées de l'importance de la linguistique dans le repérage des mécanismes de construction du sens en discours. Toutefois, il ressort que la théorie de Martin accorde une place plus importante à l'énonciateur. Tandis que Sarfati apporte davantage d'éclairage sur les topoï qui structurent la prise de parole.

Un des apports de cette théorie élaborée dans le champ des sciences du langage est qu'elle fait du sens commun un objet explicite d'analyse. Sarfati considère le sens commun comme un « *régulateur, voire un medium sémantico-pragmatique* »[151]. Dans cette optique, le développement d'une sémantique de l'énonciation proposé par Sarfati apporte un éclairage utile pour l'articulation de la problématique discursive et sémantique liée aux données recueillies à fin d'analyse dans le corpus de cette thèse. Elle permettrait ainsi d'extrapoler la logique qui mène à la constitution des univers de croyance des enseignants à partir des leurs représentations.

En effet, la théorie de Sarfati démontre la complexité des représentations et des croyances. Car le sens commun moderne de Sarfati est une manifestation de la représentation sociale qui s'est enracinée dans la doxa.

À ce propos, les notions de canon, vulgate et de la doxa ajoutent également un élément riche en matière d'analyse et d'interprétation des données, car ils constituent des observables efficaces pour repérer et décrire la construction du sens. Cette tripartition permet de faire avancer le débat sur les systèmes de normes non questionnés en prêtant une attention soutenue aux formes prélinguistiques, partagées socialement.

De plus, puisqu'il est fondé sur la présence de marqueurs discursifs, le sens commun s'ancre dans l'espace prédiscursif des connaissances partagées dans une communauté donnée. Il se manifeste à travers les énoncés des locuteurs explicitant leur rapport au

[151] 2002 b, p. 102

sens commun. Ainsi cette théorie constitue-t-elle un module pertinent dans les questionnements sur le repérage du sens dans les discours.

Par ailleurs, la théorie de Sarfati s'ouvre sur plusieurs champs théoriques et domaines disciplinaires, y compris la didactique des langues.

Toutefois, comme déjà évoquée, l'affirmation postulant que la notion du sens commun linguistique se prête à l'analyse dialogique est peu développée chez Sarfati. Elle semble en effet plus adaptée aux textes. Car malgré les affirmations de Longhi sur les apports de la théorie linguistique de la sémantique du sens commun, celle-ci apporte davantage d'éclairage au niveau théorique qu'analytique.

Alors exploiter et concilier l'interprétation des processus dynamiques de construction du sens dans les récits de pratique ainsi que les textes officiels en m'appuyant sur cette théorie me paraissent une entreprise à risque. Surtout dans une thèse dans laquelle les questions spécifiques de la recherche portent sur les mécanismes singuliers à l'œuvre dans la constitution des univers de croyance des enseignants. En effet, afin de ne pas perdre de vue la cohérence interne de la thèse, une vigilance analytique s'impose, et la théorie de Sarfati me paraît ainsi moins satisfaisante sur le plan de la recherche des représentations dans un outil tel que le récit de pratique.

Car Sarfati s'est inscrit dans une logique de la pensée sociale figée en topoï ou lieux communs qui sous-tendraient plus les discours sociaux qu'une dynamique dialogique. Le postulat au départ de cette théorisation est que le sens (objet de la sémantique et de la pragmatique) se constitue à partir du Sens commun (objet d'une théorie de la perception). À titre d'exemple, Sarfati définit le discours comme un :

système de contraintes qui régissent la production d'un ensemble illimité d'énoncés à partir d'une certaine position sociale ou idéologique (par exemple, le « discours féministe ») [152].

Cette définition, bien que Sarfati qualifie le discours comme « *un ensemble illimité* » donne en exemple le « discours féministe », qui tend à situer le contexte plus dans le domaine discursif que dialogique. Or, je m'attache particulièrement au domaine dialogique puisque les données primaires de mon corpus, les récits de pratique, appartiennent clairement au domaine dialogique. Elles sont caractérisées par le va-et-vient entre chercheur et sujet pour un résultat réalisé en coproduction. Donc, par souci de logique interne et de stabilité théorique et méthodologique, je préfère ainsi écarter cette théorie de mes réflexions les concernant. Toutefois, sur le plan lexique, je retiendrai la tripartition canon-vulgate-doxa telle qu'elle est conçue par Sarfati, car elle apporte un élément d'analyse et d'interprétation supplémentaire toute à fait pertinente et cohérente avec les questions de la recherche.

Cette discussion conduit à la présentation du deuxième axe théorique de ce chapitre. Il a pour but d'exposer les liens organiques entre le créole et l'anglais dans la société jamaïquaine. Les théories sociolinguistiques propres à la situation de la région en particulier à la Jamaïque y sont examinées et discutées. Car comme en témoigne le

[152] Sarfati G. E., Éléments d'analyse du discours, Nathan Université, Paris, (1997 : 14-15).

cadre contextuel précédemment présenté, cette thèse est menée dans un contexte sociolinguistique inédit où deux langues se croisent de façon permanent dans un contexte riche sur les plans sociale, historique et culturel. À ce titre, cette situation nécessite un cadrage théorique à part, qui prendre en compte les évolutions diverses qui constituent l'arrière-plan de la didactique de l'anglais en Jamaïque. Car rappelons-nous que l'approche de cette thèse s'inscrit dans la sociolinguistique.

Deuxième axe théorique

2.5 Théories et représentations d'enseignants sur le contact de langues dans les Caraïbes : fondements historiques et sociolinguistiques

Pour cerner l'évolution des réflexions sociolinguistiques dans les domaines de la linguistique appliquée et de la didactique des langues dans un environnement créolophone[153], il me semble nécessaire de présenter l'historique des cadres théoriques pertinents. Effectivement, comme les théories discutées plus haut l'indiquent, une langue porte en elle une dimension sociale, historique et politique. En Jamaïque, l'histoire de l'esclavage et du colonialisme puis l'indépendance et la montée du « *black power* » dans les années 60 et 70 donnent un cadre social particulier aux rapports entre l'anglais et le créole ainsi qu'à l'enseignement et à l'apprentissage de l'anglais.

Je tourne donc à présent mon attention vers les travaux qui ont posé les principaux fondements théoriques essentiels à la compréhension de la notion de la genèse du créole. À partir de ces travaux, je montrerai les processus qui interagissent dans le développement du créole jamaïquain. Par la suite, j'examinerai leurs apports théoriques dans une étude comme celle menée par ce présent travail de recherche.

À partir des années cinquante, plusieurs linguistes intéressés par les problèmes de didactique des langues ont remis en question la validité des thèses linguistiques classiques (structurale, générative, etc.) qui présupposent l'homogénéité de la langue[154]. En effet, ces thèses ne décrivaient que la compétence d'un locuteur-auditeur idéal (Chomsky, 1965)[155]. D'ailleurs, dans le cadre de ces théories, le système grammatical ne tient pas compte de la variation comme fait inhérent de la structure des langues. Il faudra donc attendre les études en dialectologie, en sociolinguistique et en créolistique pour que l'on accepte les faits de variation et que l'on s'efforce de les décrire dans le cadre d'une théorie.

---

[153] En linguistique appliquée, on étudie les erreurs faites par les apprenants lors de l'acquisition d'une L2, par exemple.
[154] En effet, à l'époque de Saussure par exemple, une période de positivisme dominant, la scientificité d'une théorie était basée sur un système formalisé et stable. Donc, pour faire l'objet d'une étude scientifique, une langue devrait répondre à ces critères afin d'être maîtrisable théoriquement.
[155] Pour Chomsky, il s'agit d'élaborer une grammaire universelle.

Par la suite, les approches historiques, des perspectives macro- ou micro-sociolinguistiques, des positionnements psycholinguistiques, d'acquisition des langues, ou encore des réflexions didactiques ont toutes contribué à cette discussion théorique. De l'universalité des langues (bioprogramme) aux spécificités historiques et sociales liées à l'espace géographique des îles des Caraïbes, la littérature monte que l'étendue de l'évolution théorique est large.

Dans ce cadre le débat sur la genèse du créole est lui aussi animé par diverses réflexions. Cependant, l'argument essentiel semble résider dans l'effet de contact entre langues africaines et langues européennes. Dans le cadre spécifique du sujet de cette thèse, la langue européenne en question est l'anglais. Selon certaines créolistes[156], la notion de contact fait du créole une exception par rapport aux langues indo-européennes. En effet, l'existence des langues indo-européennes est généralement décrite en termes de filiation génétique, d'évolution, tandis que pour le créole, on parle d'une « transmission abrupte » ou « anormale » (Voir Thomason 2000, Thomason & Kaufmann 1988, Hazaël-Massieux 2008)[157]. Ces auteurs s'appuient beaucoup moins sur la thèse de la parenté généalogique entre les créoles de la région et les langues indo-européennes.

Tandis que DeGraff (2003) et Mufwene (2001b) par exemple réfutent ce positionnement. Pour Mufwene, la « transmission anormale » dans l'évolution des créoles n'est pas une thèse valide, sans pour autant minimiser les effets du contact. De plus, Mufwene s'interroge sur l'absence de prise en compte de ce phénomène du contact dans l'évolution des autres langues considérées comme « normales ».

Dans ce domaine de la genèse du créole donc, il n'existe pas de consensus entre chercheurs. La citation ci-dessous des sociolinguistiques Goury et Léglise fait état de ces multiplicités de propositions théoriques qui exposent que pour certains chercheurs, les créoles sont nés :

[…] d'un processus d'approximation de la langue européenne cible (Chaudenson 2003 ; Mufwene 2001b), pour d'autres d'une relexification des langues africaines (Lefebvre 1999), *de processus d'acquisition d'une L2 (Winford 2003, Siegel 1999), d'interférences dans les transferts et d'emprunts entre les langues en présence* (Migge 2003).[158]

Il convient dès lors de présenter les trois approches théoriques sociolinguistiques principales qui traitent ces questions des langues en contact liées au créole. À savoir : les théories de la monogénèse versus celle de la polygénèse du créole, les théories de la créolisation ainsi que la théorie sur la diglossie[159]. En présentant ces différentes

---

[156] Notamment Mfwene (2001b)

[157] À voir aussi sur ce sujet fort complexe : « *Quand les contacts de langues donnent les créoles […] À propos de la créolisation comme "modèle" ou type de développement des langues* » (2008), de Marie-Christine Hazaël-Massieux. Le chercheur créoliste y expose deux périodes de rupture distinctes dans le processus de la créolisation.

[158] Goury L. & Léglise I., (2005). Contacts de créoles, créoles en contact. Études créoles n°XXVIII-1, 9-22

[159] Néanmoins, il faudra signaler qu'il existe divers autres positionnements théoriques à propos du créole et de sa genèse. À titre d'exemple, je n'ai pas retenu les nombreux modèles strictement

théories, je serai en mesure plus tard de faire des rapprochements théoriques des orientations didactiques des enseignants qui font partie du corpus de ce travail de thèse. Toutefois, il faut souligner d'emblée que si les linguistes ont proposé plusieurs théories[160] pour expliquer la genèse exacte des pidgins et des créoles, pour chaque proposition les critiques sont tout autant nombreuses.

Afin de pouvoir procéder à cette présentation, il convient de passer par une étape définitoire.

2.5.1 Étape définitoire : pidgin et créole

Il existe une abondance de définitions offertes par les linguistes pour les deux termes « pidgin » et « créole ». En effet, les linguistes se sont inspirés de divers critères pour parvenir à des définitions. Si certaines font référence aux rôles joués par ces formes langagières dans le paysage sociolinguistique, d'autres préfèrent s'arrêter sur leurs origines historiques. D'autres encore s'attardent sur les structures, tandis que certains linguistes incorporent tous ces concepts. J'ai choisi de retenir les définitions de Decamp, car elles semblent jouir d'une certaine acceptation chez les créolistes.

2.5.1.1 Le pidgin

Linguistiquement, le terme pidgin se définit selon plusieurs critères qui sont pour l'essentiel : une langue de contact entre deux ou plusieurs langues qui ne sont pas la langue native des interlocuteurs. Il est effectivement un code pour une circonstance bien définie et caractérisée par un système de grammaire et de vocabulaire limité. À ce titre il ne peut théoriquement, survivre très longtemps. Selon Decamp :

A pidgin is a contact vernacular, normally not the native language of any of its speakers. It is used in trading or in any situation requiring communication between persons who do not speak each other's native languages. (1971 : 15)

---

psycholinguistiques ou neurolinguistiques en L2, car ils ne se sont pas compatibles avec ma démarche sociolinguistique. Dans cette optique, je me contenterai d'évoquer seulement ceux qui sont pertinents dans le cadre spécifique du présent travail. À savoir, ceux en lien avec la situation de la région, et tout particulièrement avec des retombées didactiques.

[160] De plus, il n'est pas facile d'exposer toutes ces théories. En effet, souvent plusieurs idées semblables coexistent sous des appellations différentes. Parfois même, les théories récentes ne sont qu'une réélaboration des thèses déjà existantes. Il arrive également que les idées se chevauchent ou alors que les linguistes présentent plusieurs versions assez rapprochées de leurs théories face aux critiques.

2.5.1.2 Le créole

À l'origine, le terme créole était employé pour désigner un individu d'origine européenne, élevé dans une colonie de la région caribéenne. Par la suite, ce terme fut utilisé pour désigner tout ce qui était indigène aux colonies : flore et faune, coutumes, cuisine, musique, etc. Enfin, ce terme s'applique aux esclaves nés dans les colonies ainsi qu'à leur langue.

Selon la littérature créolistique classique, le créole est une langue pidgin qui est devenue la langue maternelle d'une communauté linguistique.

Unlike a pidgin, which functions only as an auxilliary contact language, a creole is the native language of most of its speakers. (Decamp, 1971 : 16)

De ce fait, sa grammaire et son vocabulaire se sont complexifiés afin de répondre au besoin de communication de ses locuteurs natifs. Cependant, la redondance y est toujours minimale et en général, socialement, le créole reste minoré par rapport à la langue officielle correspondante.

2.5.2 La théorie monogénèse à la recherche de la langue mère

La théorie monogénèse élaborée en 1959 par Whinnom cherche à établir une origine commune à tous les créoles. Elle avance qu'une version du portugais parlé par les marins faisant le commerce des esclaves à partir du XVe siècle a servi comme langue de contact (pidgin) entre les langues européennes.

Selon Whinnom, cette origine commune expliquerait les similitudes entre les différents pidgins et créoles. Les esclaves sur les bateaux négriers auraient relexifié ce pidgin en se basant sur les langues des colons, mais en conservant la structure grammaticale du pidgin. Cette théorie est intéressante dans la mesure où elle était une des premières à tenter d'expliciter les similitudes entre les différents pidgins et créoles.

Cependant, la théorie monogénèse a été vigoureusement rejetée par plusieurs linguistes, notamment Hall (1962), Decamp (1971) et Alleyne (1971), qui l'ont trouvée trop simpliste.

Decamp relève quatre faiblesses de cette théorie, à savoir : i) un manque de documentation prouvant l'existence de ce pidgin portugais ; ii) les pidgins anglais de l'Orient ont peu en commun avec les autres pidgins et créoles ; iii) les créoles des Caraïbes et d'Hawaï se sont développés en l'absence de l'influence portugaise ; iv) le concept de langue mixte donne l'impression que les pidgins et les créoles n'ont pas de structure cohérente et uniforme (1971 : 15).

2.5.2.1 La théorie monogénèse et les choix didactiques

Toutefois, malgré le bien-fondé de ces critiques, quelques traces de cette théorie monogénèse restent dans les représentations collectives et individuelles dans la région encore aujourd'hui. Ainsi le mythe de la monogénèse entraîne une « *sacralisation de l'homogénéité,* […] *une survalorisation* »[161] de la langue mère.

En effet, l'idée que le créole n'est qu'un mélange sans forme a la vie dure, et pourrait peut-être influencer le regard que portent les enseignants sur cette langue. Certains enseignants ont du mal à dépasser leurs présupposés sur le créole et à s'ouvrir à la validité de la diversité offerte par la connaissance et la reconnaissance de cette langue-culture. Car il est difficile de concilier la théorie de la monogénèse avec la pluralité des familles langagières et conséquemment, de laisser à l'école une place au créole qui, à la lumière de cette théorie, n'a pas les mêmes lettres de noblesse dans la lignée familiale que la langue « d'origine ».

2.5.3 Les théories polygénèses : une parenté génétique métissée

Je porte à présent mon attention sur la thèse de la polygénèse. Les défenseurs de ce positionnement théorique soutiennent que la similarité entre les créoles de la région est due à autre chose qu'une parenté génétique partagée. Ils ont alors proposé plusieurs thèses allant des théories de la créolisation[162] à celle de la décréolisation en passant par la théorie sur la diglossie.

Je vais présenter ces différentes théories issues du courant de la polygénèse en tâchant d'élucider leurs retombées didactiques.

2.5.3.1 Les théories de la créolisation

Le terme créolisation[163], en usage depuis les années 50[164], désigne le phénomène de changement linguistique qui est au fondement de l'apparition des créoles. Ce sont en

---

[161] Voir P.Blanchet (2007 : 20) http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/blanchet_CAS_no1.pdf (Consulté : 12.11.2011) Quels « linguistes » parlent de quoi, à qui, quand, comment et pourquoi ? Pour un débat épistémologique sur l'étude des phénomènes linguistiques.

[162] Dont est issue celle du bio-programme, qui plaide en faveur de certaines stratégies universelles de l'apprentissage des langues.

[163] C'est le linguiste Dell Hymes qui a formulé la toute première définition de ce processus en tant que : *« 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 autonmy as a norm. »* (Hymes, 1971: 84)

[164] Jusqu'au XXe siècle, les discussions linguistiques ont été dominées par des Européens et des Nord-Américains pour lesquels les pidgins et les créoles étaient des corruptions des langues supérieures européennes, pas dignes d'études sérieuses (Holm, 1988). Selon Holm, ces hypothèses de « *thick lips and thick minds* » (p.65) ont une longue histoire. Les locuteurs créoles ont été considérés comme peu civilisés et incapables d'apprendre les langues européennes standard. Il faudra donc attendre le début

effet les pidgins nés d'un mélange de langues africaines et d'une (ou plusieurs) langue européenne(s), qui se seraient stabilisés pour devenir des créoles[165]. Cette origine commune pourrait expliquer les ressemblances syntaxiques flagrantes entre les créoles de la Caraïbe anglophone, malgré l'absence de contact entre les îles. Ce serait donc les enfants nés des parents pratiquant un pidgin, qui ont véhiculé ce changement du pidgin à la langue maternelle, assurant ainsi l'expansion et la complexification de sa grammaire et de son vocabulaire pour remplir tous les rôles d'une langue communautaire.

Les théories issues de cette réflexion sont largement répandues. Elles ont pour mérite de mettre en éveil les mécanismes idéologiques et communicationnels en matière d'approche didactique pertinente pour l'apprenant créolophone. Ce qui revient à donner au créole, langue dominée, une reconnaissance linguistique et didactique forte, censée agir directement sur les représentations et les constructions identitaires des acteurs scolaires.

2.5.3.1.1 La théorie des strats : substrat et superstrat

La théorie qui englobe les notions de substrat et superstrat va tenter donc de donner un cadre scientifique à la créolisation, tout en démontrant la présence des règles qui gouvernent ce processus. Le créole n'est plus un mélange sans forme, mais une forme langagière qui répond à des logiques internes.

La notion du substrat se réfère aux langues maternelles des colonisés de la région, soit les langues africaines des esclaves. La notion du superstrat fait référence à la langue européenne, l'anglais dans le cadre de la Jamaïque, qui est la source lexicale du pidgin puis du créole correspondant. Ainsi, dans ce modèle, le lexique des pidgins est emprunté aux langues sources (superstrat), tandis que la grammaire est celle du substrat.

Pour Holm (1988), c'est le système structurel (grammaire) substratique qui décide de l'appartenance génétique des créoles et fait d'eux des langues à part. Il poursuit sa réflexion en soutenant que bien qu'environ 90 % du vocabulaire des créoles proviennent de leur superstrat, ils ne sont pas les dialectes de ces derniers. Pour preuve, Holm évoque le fait que les créoles ne sont pas mutuellement intelligibles avec leurs langues lexificatrices respectives.

De nombreux linguistes de la région (Hall 1966 ; Hymes 1974 ; Holm 1998 ; Devonish 1986 pour ne citer qu'eux) considèrent ce modèle bi-étatiste comme applicable uniquement aux sociétés de plantation des Caraïbes[166]. De ce fait, certains

---

de la sociolinguistique pour que les variations linguistiques soient prises en compte comme faisant partie de toute analyse de la langue. C'est seulement à cette époque que l'on admet que les variations sociales, graphiques, individuelles et situationnelles sont inhérentes à tout système linguistique.

[165] Selon le linguiste Hall (1966), tout créole résulte de l'évolution d'un pidgin qui devient une langue « normale » et il complète ainsi son « cycle de vie ».

[166] Cependant il existe des voix disconcordantes, dont celle du linguiste de renommée Salikoko S. Mufwene. Pour Mufwene, « *les linguistes modernes ne considèrent plus les créoles et les pidgins*

considèrent même que les pidgins et les créoles en résultant sont des langues mixtes qui ne peuvent être placées sur aucun arbre généalogique de langues parentes. Ils voient alors dans les créoles une rupture de structures par rapport aux langues-sources (Holm, 1988 : 69). Dans cette optique, ces créolistes considèrent qu'il faudra étudier les changements internes et naturels sous des conditions de contact de langues et d'emprunt. Les travaux de Véronique (2000) sur les similitudes structurales et lexicales présumées des créoles vont dans ce sens. Toutefois, la difficulté de prouver, d'une manière irréfutable, dans quelle mesure les structures grammaticales des créoles divergent de celles de leurs lexificatrices, affaiblit considérablement ce postulat, selon certains critiques (ex. Mufwene 2005 ; Winford 2003)[167].

Le schéma ci-dessous illustre la relation entre la langue superstratique et les langues substratiques :

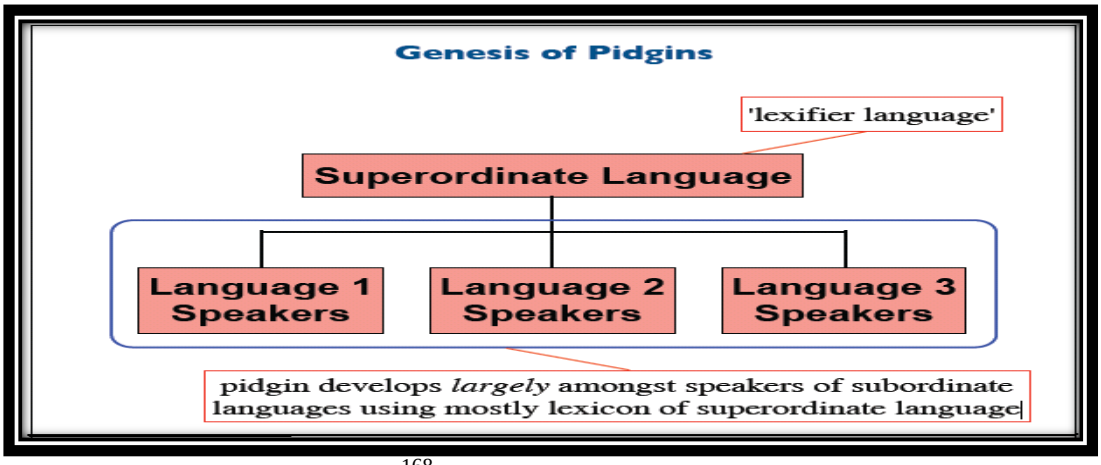


Figure II: Genesis of Pidgins [168]

Ce modèle laisse apparaître déjà l'impact d'une domination langagière. En effet, une langue qui en domine une autre va fournir la majeure partie du lexique du pidgin résultant. L'esclavage était naturellement un catalyseur fort de ce phénomène, en particulier du fait de la pratique répandue de séparer les parleurs de la même langue. Donc c'est la langue du maître qui va se retrouver en position dominante. D'ailleurs, il y a un accord général sur le rôle crucial des luttes de pouvoir (McWhorter, 2005) dans le contexte sociolinguistique de la région, qui perpétue certaines pratiques langagières.

---

comme des aberrations langagières. Cependant, ils ne cessent d'invoquer le contact de langues comme étant le facteur écologique le plus important pour expliquer l'émergence de ces parlers. Cette pratique a pour conséquence de minimiser la pertinence du contact pour rendre compte de l'évolution considérée (plus) "normale" des idiomes non créoles et non-pidgins. » (2008 : 59). Mais également Hall (1966), pour qui les créoles sont des dialectes de leurs langues lexificatrices ; opinion partagée par plusieurs spécialistes, en général ceux qui n'ont pas d'engagements idéologiques identitaires, tels Muhlhausler et Mufwene.

[167] Pour Winford, la formation des pidgins et des créoles semblent relever de processus d'acquisition de langue seconde ou de changements dus au contact tels qu'on les rencontre dans d'autres situations de contact linguistique.

[168] De : University of Western Australia

Cette situation de domination perdure aujourd'hui. Elle a traversé la frontière purement linguistique, pour atteindre les domaines de la sociolinguistique et de la psychologie sociale, entre autres. C'est la raison pour laquelle ma démarche s'appuie nécessairement sur une approche théorique décloisonnée.

Ainsi, comme la théorie du bioprogramme que je vais aborder dans la partie suivante, la théorie des strats (sub et super) a des retombées didactiques. En effet, la créolisation peut être étudiée dans ces similitudes avec d'autres processus d'acquisition/enseignement d'une langue seconde. À titre d'exemple, en Jamaïque, l'anglais acquis de façon informelle par les créolophones permet une compréhension fonctionnelle de ce processus. Par exemple, les interférences lexicales mais surtout syntaxiques du créole y sont fréquentes.

Comment alors ces interférences sont-elles perçues par l'enseignant ? Comme étant les traces d'une autre langue ou alors comme une corruption de l'anglais ? Il serait intéressant de voir où les enseignants jamaïquains se situent dans ce débat. Quels arguments avancent-ils pour leur prise de position sur le sujet ? Sont-ils en accord avec eux-mêmes, donc avec la matière (l'anglais) et la manière dont ils ont choisi de transmettre cette langue ? Car l'enseignant, sous l'influence de sa réflexion personnelle ou partagée avec son groupe professionnel, impose en quelque sorte sa vision de cette dynamique interlangue. Je postule alors que son univers de croyance sur le créole est en effet une dynamique identitaire qui aboutit à des choix socioprofessionnels.

2.5.3.1.2 La théorie du bioprogramme

Poursuivons, la discussion sur les théories de la créolisation avec celle du bioprogramme proposée par Bickerton (1981). Cette théorie se rapproche de celle des universaux de Chomsky. Pour Bickerton, l'homme est capable de régresser vers un protolangage, précurseur du langage, dont le pidgin serait une manifestation. Cette théorie, tout comme les autres théories de la créolisation, prend donc le pidgin pour l'ancêtre du créole. Pour Bickerton, le pidgin est une langue sans syntaxe parlée par les esclaves amenés de différentes régions d'Afrique lorsqu'ils ont été réunis dans les plantations des Caraïbes.

Je vais à présent tenter de situer clairement cette théorie dans le domaine de la didactique de l'anglais. Le bioprogramme postule que tous les membres de l'espèce humaine sont nés avec des mécanismes pour apprendre un langage. De plus, il soutient que les enfants apprennent leurs langues maternelles de la même manière que les enfants de la première génération de locuteurs créoles l'ont acquis. En effet, pour Bickerton, le processus de la créolisation représente la même que pour l'apprentissage de la L1 par les enfants, lorsque le L1 a un input limité[169]. Si la norme de la langue-cible est inaccessible, cela engendre un arrêt dans la progression du processus de l'apprentissage. C'est l'argument de la sous-exposition à la langue-cible. C'est a priori la situation telle que l'on peut la trouver en Jamaïque

[169] Par exemple, un enfant qui ne bénéficie pas de beaucoup d'interaction sociale, à qui l'on parle peu.

aujourd'hui, tout au moins, pour une partie de la population. L'enseignant qui se voit en locuteur modèle de la langue-cible, chargé de contrer cette sous-exposition, entre dans ce cadre théorique.

Bickerton appuie sa théorie sur la transition, qui s'effectue en une génération, du pidgin au créole hawaïen (de langue dominante anglaise) :

The deficit between pidgin and creole was filled in a single generation by the first locally born group to be exposed to pidginized English. (1984 : 176)

Dans sa thèse du bioprogramme, Bickerton précise que la créolisation est un fait de groupe. Il postule qu'il s'agit essentiellement des enfants et que leur objectif n'est pas d'acquérir la langue-cible. Selon lui, les enfants cherchent plutôt à développer une langue en rejetant les divers substrats de départ. Dans ce cas, les enfants créent la langue à partir de leur connaissance innée du langage - compétence, selon Bickerton, hors de portée des adultes.

Les critiques du bioprogramme rejettent cette idée « *du self made speaker réinventant le langage grâce à sa dotation linguistique innée* »[170]. Certains linguistes lui reprochent son étude strictement linguistique qui rejette les facteurs socio-psychologiques ainsi que les conditions socio-historiques de la genèse des créoles[171]. Par ailleurs, selon Goury (2005), la thèse de Bickerton sur le processus de la créolisation accorde beaucoup trop d'importance au rôle joué par les enfants. Alors qu'il s'avère que le nombre d'enfants sur les plantations n'était pas important. De plus, les critiques émettent la nécessité de ne pas fonder des hypothèses à partir des cas particuliers en matière de créole. C'est ce que fait Bickerton, le bioprogramme étant basé sur les créoles à base d'anglais du Guyana et d'Hawaï.

En effet, il ressort de ces critiques qu'il ne suffit donc plus d'étudier les régularités des productions d'un groupe d'individus et d'en déduire les éléments d'un système linguistique. Il faudra concevoir l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais comme un processus sociocognitif et donc, réorienter les études vers le contexte social comme préconise Vygotski. C'est seulement en prenant en compte les relations sociales des acteurs scolaires d'une manière générale, dans leurs processus interprétatifs et dans leurs représentations du monde, que la science peut saisir tous les enjeux en œuvre dans l'enseignement de l'anglais en milieu créolophone. C'est le cas des théories de la diglossie et du continuum créole qui font l'objet de la section suivante.

[170] J-M Fortis (2008 : 21)
[171] Andersen (1983), Meisel (1983), Corne (1984)

2.5.4 Les théories de la diglossie et du continuum créole : la schizophrénie linguistique

Les théories que je vais aborder à présent traitent du partenariat entre la langue première (L1) et la langue seconde (L2) et sont largement répandues dans la littérature créolistique. Les phénomènes de la diglossie et du continuum créole sont issus d'une situation de contact de langues qui engendre un mélange linguistique et langagier. Certains linguistes et didacticiens[172] considèrent ces manifestations comme relevant de la conscience langagière et sociolinguistique des apprenants, donc en rapport avec les représentations que les locuteurs se font des deux langues.

Ainsi, dans cette partie de la discussion théorique, il s'agit d'analyser les éléments sociolinguistiques qui s'opèrent lorsque les locuteurs passent de langue première (L1) à la langue seconde (L2) ou vice versa, dans le contexte scolaire. Ceci, afin de donner une base scientifique aux problèmes linguistiques et fonctionnels que l'enseignant d'anglais peut effectivement rencontrer en classe.

De ces deux théories socioculturelles se dégage une idée fondamentale : le développement langagier est de toute évidence liée à des pratiques sociales. En tant qu'activité sociocognitive, il est indissociable de l'établissement de rapports interpersonnels, de contextes d'action et de significations sociales. Ce qui ramène à la problématique des représentations. Car l'enracinement historique et sociologique de l'anglais en Jamaïque conduit à modifier les représentations des locuteurs ainsi que la légitimité de ceux-ci à employer l'une ou l'autre langue.

Ainsi, le fait de donner un cadre épistémologique aux attentes de la société en matière d'emploi de l'anglais et du créole peut modifier à terme les représentations des enseignants, acteurs chargés de veiller sur les codes sociaux. Un enseignant peut désormais revendiquer par exemple l'usage du créole, mais il doit aussi en assumer la responsabilité symbolique. Quelle image l'emploi du créole renvoie-t-il dans un contexte donné ? En quelque sorte, l'enseignant est tout de même amené à remettre en cause ce qui relève pourtant d'une part essentielle de sa propre identité ainsi que de l'identité de ses élèves. D'où la complexité de la question mise en lumière par les deux théories exposées dans les sections qui suivent.

2.5.4.1 La théorie de la diglossie : le contact qui mène au conflit langagier

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 :

[172] Notamment Pollard (1998)

La diglossie est le terme retenu, par opposition au terme de "bilinguisme" pour décrire les situations où deux variétés[173]*, ou deux langues fonctionnent en alternance et de façon complémentaire pour couvrir les besoins communicationnels d'une communauté linguistique.* (1996 : 128)

Le traitement diglossique des langues créoles et de leur langue lexificatrice a été introduit par le linguiste Ferguson (1959) qui a travaillé sur le créole haïtien et ses rapports au français en Haïti. Par la suite, la théorie a été largement adoptée, avec des ajustements et des critiques, par la créolistique francophone[174]. La diglossie serait donc la manière dont un langage est lié à des rapports sociofonctionnels (Akers 1981 ; Winford 1985). Selon Ferguson (mais également Akers, Winford, Mühleisen pour ne citer qu'eux), les créoles répondent à des besoins fonctionnels bien définis. Les langues, de fonction et de statut délimités, sont employées dans des conditions différentes, suivant leur place dans la hiérarchie linguistique.

Les travaux de Mühleisen (2002) à Trinidad-et-Tobago démontrent une utilisation semblable. La plupart du temps, l'anglais standard est employé dans des contextes formels (salle de classe, lieu de travail, église) et avec les étrangers. Ce bilinguisme hiérarchisé se pratique avec le créole, qui s'exerce surtout aux échelons inférieurs de la société.

En ce qui concerne la Jamaïque, le locuteur choisit l'anglais ou le créole en fonction de son interlocuteur, des circonstances de la communication et du contenu du message. En général, le créole est la langue de la sphère privée, préférable pour les conversations familières et la plaisanterie, la colère ou les émotions fortes (Pollard, 1998). L'anglais est la première langue des médias, de la sphère publique. Il est employé dans des situations officielles ou solennelles, telles l'éducation, la vie politique et administrative.

Néanmoins, le créole peut être employé pour revendiquer une identité, comme dans le cadre de la « *nation language* » prônée par Brathwaite. Ce qui peut être perçu comme paradoxal. D'où la nécessité de décrypter tous les éléments qui entrent en jeu dans le contexte de l'enseignement de l'anglais dans ces sociétés. Car ce phénomène sociolinguistique peut, selon G. Kremnitz, démontrer « *un conflit de société* » (1983 : 5). Cette idée est à son tour liée à la notion de « *domination interactionnelle* » définie par Swann (2004) comme un phénomène de puissance d'un ou plusieurs participants afin de mieux satisfaire leurs intérêts. La notion de « *domination interactionnelle* » par le biais des langues a fait l'objet de nombreux travaux qui révèlent un lien fort fait entre langues et jugement social :

[…] *speakers of 'high' or 'powerful' speech styles are rated highly on competence and traits related to socio-economic status, while speakers of 'low' or 'powerless' speech styles are evaluated less favourably […], even by judges who themselves have*

[173] Identifiées comme 'variété haute' et 'variété basse'.

[174] Les zones géographiques telles les petites Antilles ou l'île de la Réunion, qui partagent comme Haïti la même situation socio-historique de postcolonisation et/ou de départementalisation, ont sans doute inspiré beaucoup de chercheurs à suivre cette voie (Hazael-Massieux, 1978 pour la Guadeloupe, Carayol et Chaudenson, 1978 pour la Réunion, Prudent, 1982 pour les petites Antilles).

'subordinate' ethnic speech markers […] In other social contexts, however, the language varieties […] latter groups may be imbued with pride by their own speakers[…] on the more 'human' traits of solidarity, integrity, social attractiveness and persuasive quality. (Giles, Hewstone et Bali, 1983 : 85)

Chaudenson (1989) voit dans cette distribution des tâches une mise en évidence du rapport disharmonieux entre les langues dans une situation diglossique. Selon ce créoliste, mais également de nombreux didacticiens et sociolinguistes, ces rapports inégalitaires peuvent parfois avoir des conséquences néfastes telles que la glottophagie[175], l'insécurité linguistique et des conflits entre les langues, et ainsi accentuer l'échec scolaire.

Car la diglossie est entretenue par des représentations bien enracinées dans l'inconscience collective et individuelle. Ces représentations contribuent à maintenir des rapports étroits entre classes et langues, situation qui alimente la schizophrénie linguistique en poussant à :

[…] compartimenter, étiqueter, séparer, au lieu d'envisager l'interpénétration, l'infiltration, le composite, le métissé dont les mots e tous les jours sont pourtant bien les dépositoires. (Richon, 2004 : 38)

C'est alors dans ce cadre que les études s'accordent sur le fait qu'il faut donner une place au créole dans l'espace éducatif, afin de tenter de gommer cette démarcation telle qu'elle apparaît dans les représentations.

Car nous avons vu dans le premier chapitre de cette thèse que les approches didactiques mises en place s'inscrivent plutôt dans une approche contrastive entre l'anglais et le créole[176], s'appuyant sur le cadre théorique de la diglossie. Toutefois, d'autres études montrent que cette perspective ne reflète pas la situation sociolinguistique dans toutes les régions créolophones. C'est en effet désormais la notion de l'interlecte qui devrait servir de référence pour développer des outils didactiques.

Car le concept de diglossie est depuis jugé trop rigide pour rendre compte de toutes les variations du créole. Par ailleurs, dans les îles francophones de la Caraïbe, Lambert-Félix Prudent adopte le terme « zone interlectale », en référence de la manière dont les deux langues partagent la même espace :

Parti à la recherche de la frontière entre les glossies martiniquaises, nous n'avons rencontré ni ligne de fracture nette, ni système échelonné. Nous refusons donc de reprendre à notre compte et sans précautions adjectivales fermes le vieux concept colonial de diglossie qui masque plus de problèmes qu'il n'en résout, et nous nous en tiendrons pour l'heure à la notion de « zone interlectale » (1981 : 34).

Depuis quelques années, ce concept d'interlecte fait donc son apparition sur le terrain jamaïquain. Les chercheurs affirment que pour communiquer, les Jamaïquains

[175] Selon le linguiste Calvet, la glottophagie consiste à imposer une langue dominante sans frein tant que les conditions politiques et économiques qui lui ont donné naissance perdurent (1974 : 31).
[176] Pollard (1998), Craig (1999), Evans (2001)

emploient un système de communication issu du contact entre l'anglais et le créole. En effet, comme les critiques[177] de la diglossie l'ont constaté, la tendance à recourir au créole pour les situations familières et à l'anglais pour les situations plus formelles n'est vraiment plus nécessairement en usage. Hazaël-Massieux parle plutôt de double continuum (1988a, 1988d) pour tenir compte des représentations complexes qui mènent à un aménagement langagier plus flexible aux Antilles francophones. Une autre limite du concept de la diglossie est le fait que les personnes unilingues créolophones ne sont pas en mesure d'employer l'anglais. Pour cette partie de la population, la diglossie est effectivement hors de leur portée. De plus, avec la montée des revendications identitaires déjà évoquées dans le cadre conceptuel de cette thèse, certains Jamaïquains peuvent choisir d'employer le créole ou l'anglais dans les mêmes situations. Dans ces contextes, il s'agit alors d'une situation bilingue. Car la langue de prestige (variété haute) n'est aujourd'hui plus uniquement l'anglais.

Dans le cas qui m'occupe dans cette thèse, les représentations des enseignants en matière de répartition de l'anglais et du créole pourront se révéler instructives au regard de la manière dont leur univers de croyance se constitue. Car comme la discussion menée dans ce cadre théorique l'a montré, la représentation est à la fois *le produit et le processus* qui amène à agir, à faire des choix qui sont justifiés à travers *l'activité mentale par laquelle un individu […] reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique* (Abric, 1987 : 64).

Dans la section qui suit, la discussion se poursuivra avec la présentation d'un autre concept, celui de l'alternance codique, qui appartient au cadre théorique de la diglossie, au sens strictement étymologique de deux langues partageant le même espace. À ce titre, l'alternance codique apporte un autre éclairage théorique sur la question de la place des langues dans la société jamaïquaine et renvoie également à des critères de sélection langagière basée sur les représentations collectives et individuelles.

2.5.4.1.1 L'alternance codique

Le concept d'alternance codique désigne des manifestations linguistiques propres au contexte de contact de langues, mais non exclusives aux sociétés créolophones. Toutefois, dans le cas de ce travail de recherche, il couvre la sélection faite par le locuteur entre l'anglais et le créole ou une interlangue à sa disposition. L'alternance codique étant un phénomène largement répandu en Jamaïque, l'enseignant y est nécessairement confronté et doit donc lui attribuer du sens afin de l'incorporer dans son système de croyances.

D'emblée, il faudra procéder à une étape définitoire, car plusieurs termes sont utilisés pour designer ce va-et-vient entre langues. Certains sociolinguistes remarquent même que le terme « *code-switching* »[178] souffre d'usure et de flou. En effet, selon

[177] Pustka (2008), Snow (2000), De Camp (1971) entre autres.
[178] Terme en anglais

l'approche considérée, les auteurs apportent des définitions différentes. Le sociolinguiste Gardner-Chloros abonde en ce sens :

Dans les trente dernières années durant lesquelles l'étude du code-switching a pris son essor, presque chaque nouvelle étude s'est accompagnée d'une nouvelle définition. Celle-ci reflète, […] la manière dont le chercheur découpe le terrain vierge devant lui [...] (1983 : 21).

Depuis, aucun véritable consensus ne semble s'établir sur la délimitation des termes. Le chercheur Jacobson a relevé les termes les plus souvent utilisés dans la littérature : *« codeswitching » (ou « code-switching »), « code-mixing » (ou « codemixing »), « code alternation », « language mixing » et « codeshifting »*. (1998 : 51-52)

Cependant, pour les besoins de cette thèse j'ai retenu le terme « alternance codique », qui semble être celui qui est le mieux accepté par les créolistes. La définition sur laquelle je m'alignerai est celle proposée par le sociolinguiste Haugen. Pour lui, l'alternance codique se produit :

When a bilingual introduces a completely unassimilated word from another language into his speech (1956: 40).

Comme explicité précédemment, un thème de discorde central dans la littérature sur les créoles des Caraïbes est le développement des modèles explicatifs sur la distribution des codes linguistiques. Pour certains linguistes (Devonish 1986, Wardhaugh 1986), le modèle de la diglossie stable serait plus approprié pour décrire la situation dans les Caraïbes anglophones ; d'autres sont adeptes de la notion de continuum créole[179] (DeCamp 1974, Bickerton 1975). Il y en a d'autres encore qui voient dans le paysage linguistique de la région une situation bilingue (Walcott 2005) relativement stable marquée par des incidences répandues de l'alternance codique.

À ces positionnements parfois contradictoires, s'ajoute la nuance exprimée par Velma Pollard, qui questionne la notion de « choix » dans l'alternance codique en suggérant que parfois l'individu ne détient pas nécessairement la liberté totale de choisir quelle langue adopter :

The ability to use the right language in a given situation is one of the marks of the middle- or upperclass 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 (Pollard, 1998: 12)

Dans ce cas, l'alternance codique peut ainsi être assimilée à des individus qui possèdent des niveaux inférieurs d'intelligence ou qui ne maîtrisent pas une deuxième langue (Benson 2001). Propos réfutés toutefois par Milroy et Muysken pour lesquels :

[179] Cette notion fera l'objet d'une analyse dans la section qui suit.

Code switching - the alternating use of several languages by bilingual speakers does not usually indicate lack of competence on the part of the speaker in any of the languages concerned. But results from complex bilingual skills. (1995 : 2)

Par ailleurs, à mon sens, l'alternance codique est plus complexe que la diglossie dans le contexte de la didactique de langue. En effet, la diglossie limite l'utilisation des différents codes à des situations bien définies donc envisageables par l'enseignant, qui peut alors préparer une approche appropriée. Tandis que l'alternance codique intervient au sein même d'une phrase ou d'une conversation et rend donc le terrain langagier plus difficile à cerner en situation d'enseignement. Dès lors, il existe un risque, en raison des représentations qu'il peut entraîner chez les enseignants comme un élément qui engendre des conflits linguistiques au sein de la classe. De ce fait, l'alternance codique peut être perçue comme un conflit linguistique car l'anglais et le créole s'affrontent dans un contexte formel.

Toutefois, l'enjeu est de cerner les représentations des enseignants face à ce phénomène. Est-ce que la notion de variété « haute » ou « basse » perdure dans ce cas ? Ou l'alternance codique est-elle perçue plutôt comme une manifestation des « *complex bilingual skills* » des élèves ? Ou au contraire, pensent-ils que les élèves qui alternent les codes linguistiques sont moins intelligents que les autres ? Ou alors que ces locuteurs ont fait un choix délibéré ?

Ce qui me rapproche effectivement de la problématique de cette thèse, à savoir, la question du fonctionnement linguistique dans la salle de classe et la place à accorder au créole d'après les représentations des enseignants. Les réponses à ces questions vont peser lourd dans les choix didactiques des enseignants, puisque la possibilité existe d'exploiter l'alternance codique à des fins didactiques. Toutefois, comme nous montrent les travaux menés par des linguistes et didacticiens[180] évoqués dans le premier chapitre de cette thèse, très souvent dans les salles de classe jamaïquaines, l'alternance codique n'est qu'un palliatif à des difficultés de communication en anglais. Le créole est alors utilisé pour sortir d'un blocage[181], mais il est rarement employé comme une véritable stratégie d'enseignement de l'anglais. Donc il y a un véritable travail de repérage des représentations à effectuer, afin d'atteindre les univers de croyance des enseignants à ce sujet.

Certains linguistes (en particulier dans le domaine de la créolistique anglophone) ont préféré développer un autre concept encore, celui de *« continuum* » (Stewart 1965[182] ; Bickerton 1973, 1975). Decamp (1971), en proposant sa théorie de continuum créole pour décrire la situation sociolinguistique de la Jamaïque, déclare que les modèles traditionnels, dont le diglossique, ne permettent pas de rendre compte de la complexité de la situation.

[180] Craig (1999), Devonish (2004), Evans (2001).
[181] Quand l'élève ne comprend pas une consigne, par exemple.
[182] Bickerton (1975) attribue à Stewart (1965) le premier usage du terme de « *basilect.* »

2.5.4.2 La théorie du continuum créole : aménagement langagier

À l'aide des concepts déjà exposés, cette section propose une présentation de la théorie du continuum linguistique qui, pour certains créolistes, est une thèse sociolinguistique mieux adaptée au contexte jamaïquain.

Selon la théorie du continuum linguistique, les variétés linguistiques se situent entre deux pôles : celui d'un créole acrolectale et celui d'un créole basilectale. Hazaël-Massieux ajoute plus de précision à ce concept :

Un continuum se caractérise donc par la présence d'un "dia-système" bipolaire allant d'un "acrolecte" caractérisé par des formes socialement valorisées à un "basilecte" correspondant à l'état de langue dévalorisé socialement. (1996 : 129)

Selon Goury et Léglise (2005), un acrolecte résonne comme 'variété haute' versus un basilecte 'variété basse' (p.2). Donc, le continuum ressemble quelque peu au modèle de la diglossie. Cependant, Ferguson déclare la diglossie et le continuum strictement exclusifs l'un de l'autre :

[…] diglossia differs from a creole continuum such as Jamaica, where many people control and use the acrolect in ordinary conversation and where the extreme «basilectal» varieties, […] are clearly the outcome of a pidginization process at some earlier time. Also, the boundary between the high variety and the vernacular («low» variety) in diglossia is behaviorally and attitudinally sharper than in creole continuum […]. (Ferguson, 1991 : 218)

Pour Bickerton (1973), le continuum est constitué de l'ensemble des variables dans une communauté linguistique. À chaque point du continuum, on peut déterminer un lecte. Cette théorie est ainsi présentée par les créolistes comme une avancée scientifique plus pertinente face à la situation sociolinguistique jamaïquaine. Elle montre effectivement une évolution progressive et structurelle des parlers locaux vers l'anglais (Decamp 1971, Bickerton 1973, 1975). Decamp déclare que le seul modèle diglossique ne permet pas de rendre compte de la complexité de la situation jamaïquaine. Le continuum est donc un modèle complémentaire de celui de la diglossie qui rend compte de la variation intralinguistique qui affecte le créole.

Comme l'indique le diagramme ci-dessous, les deux bouts de l'échelle sont appelés « *acrolecte* » d'une part et « *basilecte* » d'autre part, tandis que toute la zone intermédiaire se nomme « *mésolecte* ». Selon Bickerton (1975), on devrait parler de « *mésolectes* » au pluriel, car il s'agit en fait de l'ensemble des lectes entre les deux pôles. L'idée sous-jacente rappelée par Bickerton est qu'il faut aussi établir que cette variation est régie par des règles[183].

[183] Cette absence de distinctions claires entre la gamme des '*lectes*' constitue l'une des critiques récurrentes de ce modèle théorique.

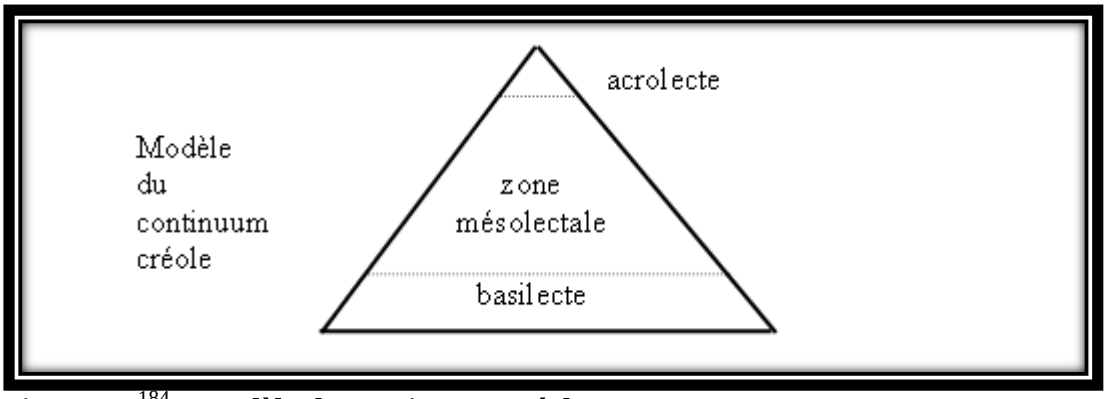


Figure III[184] : Modèle du continuum créole

Le continuum serait alors le résultat du changement linguistique continu dans lequel les locuteurs ont graduellement ajusté leur discours créole, le basilecte, à l'anglais, l'acrolecte.

Toutefois, pour beaucoup de locuteurs jamaïquains, c'est le « *dia-système* » qui domine les représentations sur la situation linguistique de l'île. Cette citation de Decamp résume la situation d'une manière anecdotique :

Many people, […] say that there are two distinct kinds of English spoken in Jamaica: 'standard English' and ' the dialect ', […] speech of the uneducated. This is a persistent myth, a dangerous misconception. […]great deal of difference between the English one hears at a Parent-teacher Association meeting of a fashionable suburban prep. school and […] at a pocomania street meeting. […] could be arranged in a sort of linguistic continuum, […] speech of the most backward peasant or labourer all the way to that of a well-educated urban professional. Every speaker represents not a single point but a span of this continuum,[…]able to adjust his speech upwards or downwards […]. The middle-class housewife will understand the informal speech of a market woman and, if sufficiently provoked, may even retort in kind, though she would probably have difficulty in maintaining an extended conversation […]. Similarly, the market woman may adapt her speech […]. Each of them would probably describe the different levels in her own speech as ' standard English ' and ' the dialect ', yet the market woman's ' standard ' might be further down the linguistic continuum than the matron's broadest ' dialect'.[…] [185].

Plusieurs facteurs apparaissent dans la citation ci-dessus qui sont à prendre en compte afin de développer des outils didactiques adaptés dans un tel contexte. Certains de ces facteurs sont propres aux apprenants et à leurs origines sociales, mais aussi à l'environnement rural ou urbain ; d'autres concernent le cadre institutionnel ou encore l'activité pratiquée. Toutes ces variables expliquent en partie le mouvement et sa direction le long du continuum. Comme il n'existe pas de cloison étanche entre la salle de classe et la société, tous ces facteurs risquent d'induire une utilisation particulière des deux langues par l'enseignant.

---

[184] Image du linguiste Frank Jablonka (2007).
[185] D. Decamp, « Social and geographical factors in Jamaican dialects », Cité par Lesley Milroy, *Observing and Analysing Natural Language*, Oxford et New York, Basil Blackwell, (1987: 12-14).

L'école est en effet un lieu de contact des langues. Le continuum est en œuvre dans la salle de classe et de ce fait, l'enseignant est confronté à une variété importante de lectes. Car les pratiques interlectales sont des pratiques ordinaires de communication de la société, comme en témoigne la citation ci-dessus. Entre l'enseignant et les élèves, cette pratique se trouve pourtant dans une zone d'ombre, tantôt ignorée tantôt sanctionnée. Quelle est la place de ces variétés non normées dans l'institution scolaire, selon les dires des enseignants ? Car les représentations des enseignants sur les zones du continuum qui sont admissibles en classe et les zones à proscrire vont être déterminantes dans leurs attitudes envers le parler de l'apprenant. Les implications didactiques découlant de ces représentations peuvent être lourdes de conséquences. Dans tous les cas, les propos ci-dessus de Decamp démontrent le besoin de faire émerger une réflexion, dans le cadre de la visée didactique de cette thèse, à partir d'études des représentations des enseignants.

De plus, ce cadre n'est pas figé, le cycle de vie des créoles serait en marche vers d'autres changements sociolinguistiques. Ainsi, le continuum post-créole de Decamp (1961 : 82) fait le constat qu'une érosion progressive des créoles s'est mise en place avec des récompenses socio-économiques liées à la maîtrise de l'anglais, mais également grâce à un plus grand accès à l'éducation, aux médias et à la mobilité sociale. Cette dynamique de mutation suppose que les représentations de l'enseignant sont elles aussi bouleversées. Leurs univers de croyance se redessinent par conséquent afin de maintenir ou rétablir une cohérence entre l'agir professionnel et l'environnement.

Ainsi suis-je arrivée à la notion de cycle de vie des créoles. Dans la recherche actuelle, ce concept renvoie à plusieurs éléments d'une dynamique sociolinguistique, dont les sources se situent dans l'environnement des locuteurs. C'est-à-dire aux interactions qu'entretient la population jamaïquaine avec ses pairs. Le modèle du cycle de vie des créoles repose sur une logique de naissance et de mort d'une langue.

2.5.4.2.1 Le cycle de vie des créoles et la théorie de la décréolisation

Dans ses travaux sur le créole, le créoliste Bernabé[186] (1999) soutient que le continuum est lié à la théorie du « cycle de vie des créoles » proposée par Robert Hall (1962). Les étapes de ce cycle seraient la pidginisation, la dépidginisation, la créolisation et enfin, la décréolisation[187].

Bickerton reconnaît également une évolution vers un continuum post-créole. Cette transformation engendre une situation dans laquelle les anciens créoles commencent à fusionner avec leurs langues lexificatrices. Ainsi, le créole jamaïquain a semble-t-il fusionné avec l'anglais jamaïquain, créant un continuum très fin de styles et de niveaux. L'acrolecte est maintenant semblable à l'anglais standard jamaïquain. De

[186] Ces travaux portent sur les créoles guadeloupéen et martiniquais.
[187] Mufwene (2001 b ; 2005) préfère le concept de « débasilectalisation » : la perte des traits structurels associés au basilecte.

plus, ce phénomène aboutit, selon Decamp, à une situation dans laquelle les locuteurs ne parleraient plus que l'acrolecte et rien d'autre.

Ce modèle du cycle de vie des créoles implique donc qu'à l'issue du phénomène, le créole (tout au moins sous sa forme basilectale) disparaîtra. Car selon Decamp, le contact entre le créole et l'anglais a un impact négatif sur le créole.

Ce qui ramène à la théorie de la décréolisation. Cette théorie renvoie, toujours selon Decamp, à la perte des propriétés basilectales au profit des propriétés acrolectales de l'anglais. La logique de cette thèse poussée à sa conclusion rejoint celles de Bickerton et Bernabé : le basilecte est effectivement en voie de disparition.

Cependant, cet état de fait a été réfuté pour plusieurs raisons. Des travaux sociohistoriques et sociolinguistiques sur la Jamaïque (Lalla et D'Costa 1990 ; Le Page 1960), le Guyana (Edwards 1984 ; Rickford 1987) et Trinidad-et-Tobago (Winer 1993, 1995, 1997) ont mis en question le bien-fondé historique du modèle. Selon Winer (1997), la variation contemporaine a émergé graduellement, fruit de plusieurs situations de contacts qui se sont mutuellement influencées, plutôt que d'un processus unilinéaire sur le plan historique.

De plus, les critiques soulignent que l'acrolecte bénéficie de peu ou pas d'attention de la part des chercheurs, qui tendent à idolâtrer le basilecte comme une forme linguistique « *pure* ». Pour Bailey, le locuteur et l'acrolecte occupent un rôle trop central dans cette théorie. Ce qui présente une vision de trop « *neat, clearly defined patterns of behaviour* » (1971 : 341). En effet, l'acrolecte, vu comme le standard local, est décrit selon les termes de ses locuteurs, comme le discours des membres de la population qui sont bien éduqués et résident dans les zones urbaines avec un statut socio-économique élevé (Decamp 1961 : 82 ; Bickerton 1975 : 24). Une autre vue, selon certains chercheurs, serait d'employer la structure linguistique pour définir l'acrolecte, en termes de divergence maximale du créole basilecte (Bailey, 1971 : 342 ; Akers, 1981 : 73 ; Mufwene, 2001 : 1).

Mufwene (1994-2007), DeGaff (2003)[188], Snow (2000)[189] et Aceto (1999) soulignent que les créoles ne sont pas monolithiques (pas plus que d'autres langues), et qu'ils peuvent donc continuer d'exister d'une manière autonome. De plus, les détracteurs trouvent invraisemblable que le mouvement sur le continuum soit presque toujours dans la direction de l'acrolecte, ou le standard. En effet, ces critiques rejettent même l'hypothèse du départ : la créolisation ; donc logiquement pour eux, le processus inverse, la 'décréolisation', perd tout son sens. Aucun de ces linguistes ne conteste le statut de langue donné au créole, mais plutôt la spécificité invoquée quant aux mécanismes linguistiques en jeu dans la décréolisation. Ils remarquent par exemple

[188] DeGraff (2003) parle du mythe de l'exceptionnalisme des créoles, se demandant si les créoles sont des aberrations, les résultats d'évolutions linguistiques anormales, créant ainsi des langues impures. En effet, il les classifie simplement comme des dialectes de leurs lexificateurs.

[189] Snow (2000) remarque que 13 des 24 langues créoles (de bases lexicales différentes) de la Caraïbe ne sont pas en contact avec leur langue lexificatrice de base. Le modèle de la décréolisation n'est donc pas valide dans ces cas. La diglossie non plus n'est pas systématiquement applicable dans les zones plurilingues où les rapports entre les langues y sont complexes. « *On y voit le contact entre langue créole et langue non lexificatrice, que cette dernière soit une langue européenne dominante ou une ou des langues locales – minoritaires ou majoritaires.* » Voir Goury L. & Léglise I. (2005 : 3)

que l'effet du contact sur la genèse et les changements sociolinguistiques n'ont pas été examinés[190] pour les langues indo-européennes, comme on l'a fait pour les créoles. Une origine alternative est alors proposée : la restructuration de l'anglais sous l'influence des esclaves et une évolution naturelle par la suite.

À ce propos, le positionnement de l'écologie des langues - dont Mufwene est un des principaux défenseurs - est une des théories les plus abouties. En comparant les langues à des espèces, Mufwene soutient qu'elles sont soumises à des facteurs écologiques qui détermineront leur survie ou leur extinction. Ainsi, si toutes les langues sont sujettes à des dynamiques évolutives, il s'ensuit que leur composition génétique peut changer à différents moments de leur développement. Plus précisément, Mufwene postule qu'une langue est semblable à une espèce parasitique et symbiotique plutôt qu'à une espèce animale. Ainsi la vie et la vitalité d'une langue dépendent-elles de ses hôtes.

Pour Mufwene donc, les frontières entre « langues » et « dialectes » ne sont jamais nettes. Par ailleurs, les phénomènes d'alternance codique, du continuum créole et d'interlangue semblent lui donner raison. Car c'est pour répondre aux besoins communicationnels évolutifs que les locuteurs font des ajustements langagiers. Ces accommodations représentent une inter-fécondation qui assure ou pas la survie de la langue.

Toutefois, les linguistes semblent s'accorder sur le fait que dans un contexte diglossique comme le contexte du continuum créole, le choix entre le créole et l'anglais se fait stratégiquement pour marquer son alignement avec les groupes sociaux existants (Le Page et Tabouret-Keller, 1985). Dans cette optique, Patrick (1997) démontre comment, par exemple, les locuteurs du créole 'hyper corrigent' leurs énoncés afin d'augmenter leur position sociale[191]. Des travaux plus récents, tels ceux de Muhleisen et Migge (2005), suggèrent que les locuteurs créoles font appel à des ressources linguistiques différentes pour construire '*face*' et '*personhood*'. Ces recherches démontrent que les communautés créolophones utilisent plusieurs variétés différentes et que leurs membres exploitent stratégiquement ces variétés et leurs significations sociales pour gérer des interactions sociales.

Ces phénomènes langagiers reflètent une situation bien épineuse. Une chose est certaine : le modèle que s'approprie l'enseignant va engendrer des choix et des arrangements dans ses pratiques pédagogiques afin d'intégrer sa représentation de cette réalité sociolinguistique. Car dans tous les cas, quels que soient les positionnements des théoriciens, pour l'enseignant jamaïquain, l'anglais est une langue à enseigner, une langue (imposée ?) de travail pour laquelle l'affect joue

---

[190] Au moins pas d'une manière aussi détaillée. Holm accepte également une vision plus large des influences sur le développement du créole *: « Studies of reduplication in creoles and African languages reveal semantic categories more similar to each other than to those in European languages, although there are indeed parallels in all three, suggesting the influence of language universals ».* (1988 : 89)

[191] Don Winford (1988), John Rickford (1983, 1986a, 1986 b, 1987) parmi d'autres rejettent cette hypothèse. Pour eux, les locuteurs du créole ne sont pas motivés par une recherche du prestige au sein de la société ni ne sont disposés à croire que l'anglais peut améliorer leur place dans la hiérarchie sociale. Nous verrons ce que pensent de ces débats les enseignants qui font partie de mon corpus.

certainement un rôle[192]. De ce fait, il est possible d'avancer que le statut particulier du créole en Jamaïque exige un effort régulier d'introspection, nourri plus ou moins consciemment par l'appartenance identitaire sous-jacente de l'enseignant.

À ce titre, la seule étude des positionnements théoriques sociolinguistiques ne permet pas de se rendre compte de toute la complexité des représentations socioculturelles que véhiculent les deux langues en Jamaïque. Ainsi, je présente ce sujet une modeste *vox populi,* censée enrichir ce cadre sociolinguiste en apportant un autre angle aux discussions théoriques.

2.5.5 Vox populi sur la schizophrénie linguistique

Comme nous montrent les fondements historiques et sociolinguistiques des diverses théories du contact des langues, l'identité s'exprime en grande partie à travers le prisme des langues et des multiples interprétations qui leur sont attribuées. Car à la lumière de ces théories sociolinguistiques, il ressort que l'anglais, le créole ainsi que leur interlangue sont à la fois des possibles outils d'enseignement mais également des objets d'études. Ainsi me semble-t-il intéressant de citer quelques avis des habitants de la région sur leurs représentations autour du créole et de l'anglais, car c'est aussi dans ce contexte, avec des réflexions critiques riches, que s'élaborent les représentations des enseignants sur les place et fonction du créole. Pour ce faire, je me suis servie d'une étude complète en la matière, intitulée « *The Spread of English I* »,[193] datant de 2002 et effectuée par le sociolinguiste V. L. Mair, ainsi que d'un extrait d'un courrier de lecteur datant de février 2009, posté sur le site d'Abengnews.com[194].

1. « It [creole] don't take you nowhere. It don't do good to a person ... If one can pick up, you know, good English, you know, you see, he can spread it among his children ... But if you start with the different kind of Creole language on them, you know, you'll make them go out the wrong side. » (Oxford, retired car driver, Guyana 1975)

2. *I am getting very tired of the discussion about the use of patois. I prefer to call it yahoolish. I noticed a piece in that excellent competitor of the Gleaner, the Observer, written by Dr. Clinton Hutton concerning the translation of the Bible into patois. He wrote, among other things, that my objection to it was not based upon linguistic assumptions (whatever that means) but on racist assumptions. [...] My chief*

---

[192] Lequel ? L'analyse des données primaires nous en dira plus.
[193] Voir : http://portal.uni-freiburg.de/angl/seminar/abteilungen/sprachwissenschaft/ls_mair/materials/spread (consulté 12.11.2011)
[194] L'abeng est une corne utilisée par les Maroons de la Jamaïque (esclaves en fuite et retranchés dans les collines, l'équivalent en français du nèg'marron, selon Clinton Black dans *History of Jamaica,* p.83) pour communiquer avec leurs communautés à travers les montagnes de l'île. Elle a été particulièrement utile lors des guerres d'indépendance contre les Britanniques aux XVIIe et XVIIIe siècles. Ce site est centré sur les Caraïbes et, d'après sa charte, cherche à donner une voix à ceux qui veulent se faire entendre.

objection (I have others) to encouraging the speaking of patois is a very simple one, easily understood even by an academic. This is that the speaking of patois isolates our people from communicating with the rest of the world and from the huge body of fine English literature. There is also certain racialism in this objection, though perhaps not of the kind that Dr. Hutton would ascribe. It is that if large numbers of Jamaicans can speak only patois this will b e a disadvantage to them in obtaining well-paid jobs here or abroad. [...]. » (Morris Cargill, «The Drawback of Patois,» Daily Gleaner[195] 23/10/1996)

3. Not long ago, during a strike at Goodyear called by the University and Allied Workers Union, an organiser, Lambert Brown, gave forth as follows: 'Brethren we can be proud of our struggle. What is happening is that that struggle is like you shoot a man, you know, and you bullet him down and him no dead. You have to find a way to take the knife and cut him throat. And the strike is like a bullet. We have to go back in there and get close and try to cut the throat by getting a good award from the tribunal or we do it another way. And that is what face us.' It is not surprising that Goodyear found it difficult to deal with such a yahoo, and has decided to pack up its operation in Jamaica because the ambience of the country is inimical to efficient production. […]. I trust that Lambert Brown, and Trevor Munroe who defended Lambert Brown's behaviour, will now be able to find work for the Goodyear employees who have lost their jobs. We've got lots of smart chaps in Jamaica who, if only they could escape from the Anancy syndrome, could doubtless replace lost industries with others. (Cargill, "The National Death Wish," Daily Gleaner 10/04/97)

4. I can write perfect English, but den you cyaan' talk perfect English to Jamaicans, dey say you stoosh! [laughs] Dey say you stoosh so sometime you find yourself goin from one place to de odda, you are not stable. ... [English] sound too decent. When you curse [in English], you sound stoosh. Cyaan' curse in English, man! People will laugh after you and say, «She stoosh, eenh? (19-year-old woman from Kingston, 1995)

5. Yuh gat to larn fuh larn yuh, yuh own language, you know ... Abee [=we] na waan dem Englishman teachin an ting da no mo, man. Dem ting da mus' done. (Reefer, cane-cutter, Guyana 1975)

6. *You're Pushing Anti-Jamaican Culture […] and finally, although I note with interest that your commentators write Standard English, I already get the feeling that you are the educated elites who will be PROMOTING patois speaking to the «masses». You will sound sincere and sophisticated, but what you are in fact doing is keeping 3 million people in the gutter by encouraging their ignorance, by denial of the need to master a world language. Meanwhile, you hide and read a book when they are not looking. You are tools of a corrupt, lazy elite, who believe that keeping others down is the way up. […]* (Abengnews.com, Jamaica, 15/02/2009)

[195] Quotidien jamaïquain.

Troisième axe théorique

2.6 Réflexions sur la sociolinguistique et la didactique de l'anglais en Jamaïque

Dans cet axe, je présente la partie proprement didactique de ce cadrage théorique. Elle prend appui pour une large part sur les théories énoncées plus haut et a pour but de transposer ces savoirs dans le domaine de la didactique de l'anglais. Pour ce faire il faudrait examiner plusieurs questions qui traitent la didactique de l'anglais sous l'angle de deux langues partageant le même espace culturel. Ainsi convoquerai-je la théorie de l'apprentissage de Vygotski, les recherches acquisitionnelles et leurs liens avec les langues en contact, Éric Hawkins et son approche d'éveil aux langues ainsi que des didacticiens qui ont traité l'indissociabilité du lien langue-culture.

2.6.1 La théorie socio-constructiviste de Vygotski

Comme déjà explicité tout au longue de cette thèse, en Jamaïque les enseignants ont affaire à deux langues. À travers les théories présentées et discutées dans les deux premiers axes de ce cadrage théorique, nous avons pu nous rendre compte que les enseignants jamaïquains continuent à construire et à reconstruire leurs représentations autour de l'anglais et du créole et leur interlangue. Lesquelles vont donner une logique interne à leurs choix didactiques. Ce troisième axe sera donc consacré à ces questions didactiques. Il a pour but de dégager les liens entre l'échec scolaire des élèves jamaïquains et les approches didactiques construites sur des représentations socioculturelles autour du créole. Pour ce faire, je vais tâcher tout d'abord de faire le lien entre théorie et pratique sous forme d'une mise en relation entre la théorie de l'apprentissage du psychologue et pédagogue russe Lev Vygotski (1896-1934) et la situation de l'enseignement de l'anglais en Jamaïque.

En effet, la perspective de Vygotski est souvent qualifiée de socioculturelle, car pour lui, l'environnement social façonne la manière dont l'acquisition de la connaissance s'opère. Sous sa perspective, le développement s'opère d'un mouvement qui va de l'inter-psychique (les interactions avec l'enseignant et avec les pairs) à l'intra-psychique (intériorisation de l'apprentissage acquis lors des interactions sociales). Dans ce processus, le langage notamment écrit, joue un rôle d'instrument psychologique. Dès lors, il s'agit de relier la question des univers de croyance des enseignants sur le créole à celle de la compétence langagière générale des élèves. Car comme nous l'avons vu à travers les travaux didactiques présentés dans le premier

chapitre[196], les choix didactiques des enseignants ont une influence sur la performance scolaire des élèves.

Les travaux sociolinguistiques de la Jamaïque, déjà exposés, montrent en effet que la plupart des élèves entrent à l'école s'exprimant en créole et maîtrisant peu ou pas du tout l'anglais, medium d'enseignement du primaire. De plus, dans un contexte où deux langues occupent un même espace culturel, avec en prime une histoire sociolinguistique qui dévalorise le créole, les enjeux sont à la fois sociaux, économiques et idéologiques. C'est pour cette raison que les didacticiens et sociolinguistiques qui étudient la question de la didactique de l'anglais en Jamaïque préconisent une approche didactique qui prend d'abord en charge les acquis antérieurs de l'apprenant créolophone. Mais également qui met en place un enseignement qui faciliterait le développement d'un dynamique qui permettrait à l'élève de mieux accéder à l'anglais.

Une démarche didactique selon l'approche prôner par la théorie de l'apprentissage de Vygotski mettra en place des séquences de langage permettant l'accès à une compétence en anglais. Tout d'abord, l'enseignant serait ainsi amené à admettre les élèves possèdent déjà une langue, le créole. Cette langue sera alors valorisée et comparée à l'anglais afin de faire prendre conscience aux élèves que les deux langues fonctionnent avec des normes différentes. Ce qui peut contribuer à réduire les transpositions des structures créoles en anglais.

Car, l'approche socio-constructiviste de Vygotski postule que les facultés rationnelles sont soumises à des processus cognitifs à travers l'utilisation d'outils cognitifs médiateurs de la pensée. Autrement dit, les cognitions émergent dans et par l'interaction sociale grâce à laquelle se développe l'intelligence. Dans cette logique où l'apprentissage interagit avec le développement, la relation enseignant-élève, joue un rôle clé dans le processus d'apprentissage. C'est en effet un modèle triangulaire, entre l'enseignant qui joue un rôle de médiateur entre le savoir et l'apprenant.

C'est ainsi que Vygotski établit une opposition entre les notions de concept spontané et de concept scientifique. Si les concepts spontanés se développent dans d'une manière non guidée, c'est en revanche grâce à la médiation de l'enseignant, à travers la zone proximale de développement que l'élève prendre conscience des concepts scientifiques et arrive à l'employer dans des opérations abstraites.

2.6.1.1 La zone proximale de développement

Vygotski enrichit la théorie de la construction des savoirs de Piaget en introduisant la notion d'auto structuration assistée et en l'associant à celle de la zone proximale de développement. Selon Vygotski, pour être valable, un apprentissage se doit de devancer le développement à travers la médiation. Toutefois la médiation a des

[196] Notamment ceux de Craig (1999, 1975), Devonish (2004), Evans (2001) et Mair (2003), Winford (2003).

limites. Pour qu'elle soit efficace, l'intervention de l'enseignant doit se situer dans la zone proximale de développement, qu'il définit ainsi :

[La] disparité entre l'âge mental, ou niveau présent de développement, qui est déterminé à l'aide des problèmes résolus de manière autonome, et le niveau qu'atteint l'enfant lorsqu'il résout des problèmes non plus tout seul, mais en collaboration détermine précisément la zone prochaine de développement. (1997:351)

Ainsi, les tâches réalisées par l'élève dans cette zone mettent en évidence l'importance de la médiation de l'enseignant. Cette zone est primordiale chez Vygotski : elle démontre qu'au lieu de tenter d'assimiler apprentissage et développement, il faudrait plutôt les associer. Car tout développement requiert une socialisation de l'individu, notamment par l'école. Cette zone de développement représente l'équilibre entre le connu et le non connu. C'est là, selon Vygotski, que résident les meilleures possibilités d'apprentissage. Car dans cette zone, l'apprenant est capable d'apprendre dès qu'il est guidé par une personne plus compétente, en s'appuyant sur ses connaissances de base.

Dans cette optique, l'apprentissage est le résultat d'une interaction qui est bien plus qu'un simple apport d'informations. Ainsi l'apprenant reconstruit-il les connaissances qui lui sont transmises à travers les conditions, contextes les types d'accompagnements proposés durant son apprentissage. C'est la logique de la notion d'échafaudage, qui se réfère à des stratégies et procédures employées par l'enseignant qui échafaude l'apprentissage. L'échafaudage est un jeu de relations entre plusieurs participants, y compris des échanges entre élèves, qui collaborent à l'actualisation des ressources intérieures. En effet, dès son plus jeune âge, l'enfant cherche à interagir avec les représentants de sa culture. Donc pour Vygotski, l'authenticité de l'environnement aussi bien que les affinités tissées entre les interactants sont des éléments indispensables pour que l'élève bénéficie pleinement de l'enseignement dispensé. Car toute action et interaction est susceptible de faciliter l'apprentissage en raffinant le développement de la pensée et du langage.

Dans cette optique, l'emploi du créole ou d'un interlecte entre élèves entre dans ce cadre interactionnel. Ainsi l'enseignant apparaît comme un modèle approprié, un représentant mature de la culture à laquelle l'élève appartient. En effet, l'enseignant fournit une forme de médiation qui guide le rapport que l'élève entretient avec le savoir. Ainsi cette l'interaction est présentée comme un élément fondamental du développement. Ce rôle joué par l'enseignant se doit de valoriser la langue maternelle, car elle devient un appui précieux sur lequel repose l'apprentissage de la langue seconde.

Dans le contexte jamaïquain, comme le démontrent les résultats des projets déjà menés sur l'île, cette zone proximale semble être négligée dans les pratiques ainsi que dans la formation des maîtres. Déjà en 1975, les recommandations émanant du projet Mona constituaient un plaidoyer pour le respect de la langue parlée par l'enfant jamaïquain, plutôt que de chercher à pallier ce qui était perçu comme les lacunes langagières des élèves. Car une utilisation optimale de la zone proximale de développement suppose plus qu'une simple analyse des capacités langagières des élèves et une volonté de chasser la langue maternelle en le remplaçant par la langue

seconde. Ce qui semble nécessaire, selon la thèse vygotskienne, est un véritable travail de collaboration qui implique ces deux langues sur un principe d'égalité langagière. Ainsi les élèves créolophones peuvent parler leur langue en se faisant comprendre par l'autre. Car dans cette optique, les objectifs à atteindre reposent non seulement sur une norme linguistique, mais également sur des normes interactionnelles.

Toutefois, il ne s'agit pas d'une simple transmission de savoir. C'est une véritable collaboration qui est prônée par Vygotski. Car si la médiation offerte doit précéder le niveau de l'élève, en se situant dans la zone proximale de développement – une zone sensible et stratégique, la médiation reste une ouverture, une invitation à l'apport de l'élève. Dans ce contexte, l'enseignant se doit de bien écouter et évaluer l'élève afin de cibler son niveau de développement et ainsi d'être en mesure d'adapter les activités de guidage à proposer, de manière à lui fournir les éléments qui lui permettront de progresser.

Voici quelques exemples destinés à démontrer les structures auxquels l'enseignant jamaïquain est confronté. En créole jamaïquain un nom portant le terminassions /S/, marque plurielle de la langue anglaise, ne signifie pas forcement plusieurs entités, et ce en général quand il s'agit d'un objet de petite taille. Par exemple *« a ants »* et *« a bees »* renvoient ici à une seul fourmi et à un seul abeille. En revanche en dehors de ces quelques cas, les noms sont souvent utilisés dans leurs formes singulatives. Car le pluriel en créole est exprimé par la marque de pluralisation « dem » qui est placée après le nom. Donc 'les filles,' « the girls » en anglais, se dit « di gyal dem » en créole.

Selon le principe de la zone proximale de développement, ces énoncés produits à partir des règles phonologiques et syntaxiques du créole lors que l'élève tente de parler l'anglais ne devraient pas être rejetés par l'enseignant. Car il est important d'encourager l'élève créolophone à prendre la parole en classe. En effet une approche didactique en langue qui privilégie l'interaction sociale telle qu'elle est envisagée par Vygotski ne doit pas s'appuyer uniquement sur l'anglais. Car si l'enseignant dévalorise systématiquement les contributions de l'élève créolophone il n'aura pas l'opportunité de faire des erreurs. Et l'erreur est un moyen pour l'élève d'expérimenter avec l'anglais afin de déceler les différences entre celle-ci et sa langue maternelle, le créole. En effet, les erreurs sont des manifestations de transferts et d'emprunts entre les deux langues et ainsi doivent être saisir comme des preuves d'une exploration interlangue ; des étapes sur le chemin de son développement et de l'apprentissage. Dans ce contexte, l'intercompréhension sera possible par la négociation du sens des structures employés.

2.6.1.2 La théorie socio-constructiviste et la fonction langagière

La conception du langage chez Vygotski passe par l'analyse qu'il fait du développement de la signification des mots et ensuite de la formation des concepts. Car la pensée et le langage débutent avec le mot, qui est l'unité de base de la pensée et du langage. Ainsi, la signification d'un mot évolue selon les contextes dans lesquels il est énoncé. Concrètement, chaque fois que l'élève est confronté à un mot

nouveau ou employé dans un contexte nouveau, un processus psychique complexe s'opère qui l'amène à construire la signification de ce mot à partir d'une représentation initiale, d'abord confuse. Petit à petit, l'enfant en vient à s'approprier le nouveau concept et à l'employer lui-même. C'est donc dans l'interaction sociale que se produit ce phénomène.

Par la suite, Vygotski accorde un rôle fondamental à l'apprentissage et à la fonction langagière. Car l'interaction à travers le langage est considérée comme un cadre favorisant le processus d'acquisition langagière ainsi que la construction de sens. Selon lui (1985a, 1985 b), le langage est le véhicule de la culture. C'est la raison pour laquelle le développement de l'élève doit être étudié dans son contexte social. En effet, c'est grâce à l'interaction que l'élève peut mettre à jour ses représentations. Lorsque la tâche fait référence à des normes, règles et conventions sociales, l'apprenant la réussit mieux et en tire des bénéfices cognitifs.

Qui plus est pour Vygotski, le développement de l'être humain n'est pas qu'adaptation au milieu mais également une transformation de celui-ci. Cette transformation se produit sur l'élève lui-même, et se réalise par la médiation des outils ou instruments sémiotiques, et des moyens de travail. Car si tout au long de son histoire, l'homme a créé des instruments et des outils pour maîtriser sa réalité extérieure, il existe également des outils qui servent à orienter l'homme vers son intérieur. C'est ainsi qu'il parvient à maîtriser et à développer ses propres capacités. Le langage, socialement élaboré et transmis, figure parmi ces « outils et instruments ». Dans cette optique, le langage en tant qu'instrument psychologique, transforme son utilisateur.

L'élève jamaïquain va ainsi agir et se construire à travers de l'utilisation de sa langue maternelle. Les représentations véhiculées sur cette langue vont contribuer au développement psychologique de l'élève et peuvent ainsi engendrer des situations susceptibles de faciliter l'apprentissage de l'anglais, la langue cible. Toutefois, ce rapport harmonieux suppose l'intégration du créole dans la dispositive scolaire, au même titre que l'anglais. Cependant, comme évoqué par les rapports sur le projet Mona et « *operation English* » (voir chapitre I) ainsi que les présupposés du *Bilingual Education Project*, il existe un conflit de société entre le créole et l'anglais, dont les enseignants n'arrivent toujours pas à se défaire. Le résultat étant qu'au lieu de voir le créole comme une ressource dans laquelle il faut puiser, comme le soutient Vygotski, cette langue est souvent représentée comme un code linguistique qui empêche l'acquisition de l'anglais.

De plus pour Vygotski, la première fonction du langage est celle d'un outil qui permet à l'enfant d'entrer en contact avec les autres. En même temps, la pensée proverbiale (représentation) se construit. Ces deux développements conduisent l'enfant à l'utilisation du langage. Ces processus aident à la conceptualisation, à l'intériorisation et ainsi, contribuent à la régulation des comportements. Dans cette optique, le langage est l'outil essentiel du développement qui permet de travailler sur le réel. Car pour Vygotsky, c'est à travers l'évolution du langage privé ou « égocentrique » du jeune enfant vers un dialogue avec autrui qu'il va arriver à clarifier et intérioriser le travail à effectuer. Ainsi l'enfant organise l'action et régule son comportement en conséquence.

Dans sa description du développement du langage, Vygotski met en place également une distinction entre les concepts spontanés (ou quotidiens) et les concepts non spontanés (comme ceux dits scientifiques et de type supérieur). Les concepts spontanés se développent d'une manière inconsciente. Les enfants savent les employer spontanément mais n'en prennent pas conscience. Car ces concepts sont acquis dans les interactions quotidiennes non formelles. Tandis que le développement des concepts scientifiques (comme l'apprentissage des structures grammaticales) « *s'effectue dans les conditions d'un processus éducatif, qui représente une forme spécifique de collaboration systématique entre le pédagogue et l'enfant, collaboration au cours de laquelle les fonctions psychiques supérieures de l'enfant mûrissent avec l'aide et la participation de l'adulte* » (Vygotski, 1997 : 274).

Ainsi, non seulement la langue maternelle reflète-t-elle la culture de l'élève mais elle est également un support aux autres apprentissages, à la résolution de problèmes et aux relations interpersonnelles. De plus, dans le cas qui m'intéresse dans cette thèse, les élèves créolophones acquièrent leurs concepts spontanés dans leur langue maternelle et se retrouvent en contexte scolaire face à une seconde langue dans laquelle ils doivent effectuer des manipulations conceptuelles. Cette situation complexifie le processus d'apprentissage. Selon la thèse de Vygotski l'enseignant jamaïquain doit alors partir des ancrages et des acquis de l'élève, car des rapports d'interdépendance s'établissent entre le créole et l'anglais. En procédant ainsi, l'enseignant - le représentant culturel - va favoriser le déclenchement d'une série de processus de développement internes qui va mener au développement mental évolutif chez l'élève.

Toutefois pour Vygotski, ces deux types de concepts, spontanés et non spontanés, se chevauchent. Il existe des allers-retours, et des négociations entre eux. Car la manière d'appréhender, de maîtriser et de produire le langage passe par des modifications langagières entre ces deux concepts. En effet, c'est la maturation des concepts spontanés qui permet de manier le langage surtout comme un outil. Ces concepts spontanés favorisent le développement des concepts non spontanés et permettent de voir la langue comme un objet. Une fois les concepts spontanés assimilés, l'enfant peut procéder à des généralisations élémentaires qui vont le préparer à effectuer la conceptualisation scientifique.

2.6.1.3 Langue étrangère, langue maternelle : langage écrit, langage oral chez Vygotski

Nous avons pu constater à travers les présentations antérieures dans cette thèse qu'en Jamaïque, l'anglais est une langue seconde pour la majorité des élèves. J'adopte la position ici que toute comme pour une langue étrangère, l'acquisition d'une langue seconde s'appuie sur la langue maternelle et exerce une influence sur cette dernière. Vygotski illustre le processus de développement des concepts en les comparants aux processus d'apprentissage d'une langue étrangère et de la langue maternelle. Il note que l'enfant n'apprend pas ces deux langues de la même manière.

C'est aussi le même rapport entre le développement du langage écrit et celui du langage oral, distinctions auxquelles il s'est intéressé dès les années 1930. Pour Vygotski, l'apprentissage d'une langue étrangère oblige l'élève à élever sa langue maternelle à un niveau supérieur. Tout comme le langage écrit, qu'il voit comme l'algèbre du langage, va exiger une représentation abstraite et supérieure du langage. Car pour Vygotski, le langage écrit permet d'accéder à l'abstraction, en réorganisant le psychisme : si le langage oral est décrit comme une sorte de monologue intérieur, le langage écrit requiert l'accès à un niveau symbolique élevé. Le psychologue décrit le passage du langage oral à l'écrit en plusieurs étapes cruciales et le blocage du développement de l'écriture peut surgir à tout moment. L'élève a alors besoin d'un motif qui va déclencher une émotion car en contexte scolaire, le scripteur est confronté à un manque de motivation intrinsèque. Vient ensuite la situation qui permet de construire intérieurement la trame de ses propos.

Si le langage oral repose sur un contexte de communication réglé par les conventions dialogiques, le langage écrit n'offre pas cette dynamique. Alors le scripteur doit faire un effort volontaire et conscient, passant de la maîtrise d'un savoir-faire non conscient à un savoir-faire conscient. Cette exigence crée un écart important entre langage oral et langage écrit tout au long de la scolarité. Surtout que, comme précise Vygotski, l'apprentissage du langage écrit débute alors que les fonctions psychiques fondamentales ne sont pas encore achevées chez l'élève. Ainsi l'apprentissage de l'écriture s'appuie-t-il sur des processus psychiques immatures, encore au début de leur premier cycle fondamental de développement.

Rappelons que l'étude « Operation English » présentée dans le premier chapitre de cette thèse cherchait à évaluer les faiblesses en anglais écrit d'un groupe de 240 étudiants. Il leur a été demandé par exemple de tenir un journal régulier. Ces étudiants sont certes du niveau secondaire donc leur premier cycle fondamental de développement est terminé pour la plupart. Toutefois ce qui ressort des résultats de cette étude, c'est que l'analyse des erreurs des productions écrites, avant et après la mise en place d'un programme d'apprentissage qui valorise l'utilisation orale du créole en classe, a pu démontrer une amélioration de la performance des étudiants. Ces résultats semblent aller dans le même sens de la thèse vygotskienne qui prône l'importance de la zone proximale de développement. C'est-à-dire, dans ce cas précis, partir des savoirs des élèves pour les amener un peu plus loin vers les savoirs plus abstraits.

Car la thèse de Vygotski sur le langage écrit et l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde en contexte scolaire et ses rapports aux facultés cognitives prônent l'emploi des activités d'étayage. Comme démontrent les résultats d'« Operation English », c'est en effet des passerelles socioculturelles et langagières entre le créole et l'anglais qui semblent mieux fonctionner. Car les étudiants sont accordés la possibilité d'employer à la fois le créole et l'anglais dans le cadre de leur apprentissage. Ces passerelles, fondées sur une approche d'interlangue doivent valoriser toutes tentatives d'expression afin de ne pas nuire à l'identité de l'élève et de provoquer des blocages ou le rejet de la langue cible. Car comme Vygotski a montré, l'apprentissage des concepts scientifiques devrait être enseigné, dans et à partir de, l'interaction sociale. L'être humain étant un être social dès le départ (Vygotski, 1985a).

Ce qui plus est, la langue maternelle et le langage oral représentent les concepts spontanés acquis inconsciemment. Tandis que la langue étrangère et le langage écrit représentent les concepts scientifiques à l'aide d'un guidage scolaire. Ainsi le passage de la langue maternelle à la langue seconde, c'est-à-dire du plan concret au plan abstrait permet à l'élève de réorganiser son système psychique du langage oral (Vygotski, 1997 : 339). Ainsi à l'aide de la médiation en passant par la zone proximale de développement, l'enseignant de l'anglais pourrait mieux planifier et encadrer les pratiques scolaires langagières et de l'écrit. Vygotski, en soulignant le rôle constitutif de son environnement dans le développement cognitif, conçoit l'apprenant comme un acteur social à part entière. Dans cette optique, l'enseignant doit mets au clair l'objectif de l'enseignement de cette langue-cible, l'anglais. Puisque dans une certaine mesure, la motivation de l'élève de l'apprendre en dépend. Car si le but est la mise en place d'une compétence communicative, alors l'élève créolophone jamaïquain devrait pouvoir se projeter dans un rôle social qui requiert l'utilisation de l'anglais.

Le rôle de l'enseignant est donc de solliciter et de gérer le travail réflexif d'intériorisation de nouvelles structures langagières à travers l'apprentissage en collaboration avec l'élève. Sur le plan langagier c'est là où se joue la zone proximale de développement, qui permet aux élèves d'acquérir des compétences linguistiques par le moyen de plusieurs stratégies collaboratives. En effet, c'est en appuyant sur ce concept que les notions de perception, d'imitation et de mémorisation prennent tout leur sens en situation d'acquisition d'une seconde langue.

C'est la didacticienne Agnès Bracke (2000) qui fait le lien entre cette approche vygotskienne concernant l'apprentissage des langues et la théorie de Culioli. Dans la mesure où l'approche vygotskienne permet à l'élève créolophone de se situer en tant qu'énonciateur. Car Culioli met l'accent sur la prise en charge, l'appropriation de sa production langagière par le locuteur, ici l'élève. En effet, à terme, le travail cognitif doit permet à l'apprenant d'analyser et de structurer ses compétences langagières. À travers ce prisme, l'énonciation est perçue comme un processus de construction progressive que l'élève effectue par tâtonnements avec le co-énonciateur - ici l'enseignant -, en adaptant son système de représentation par le biais des repères normatifs. Ainsi selon Bracke, l'association de l'approche énonciative avec celle de Vygotski permet en didactique des langues de « *considérer l'apprenant » de comme un énonciateur effectif en langue maternelle et en langue étrangère* [197]».

Dans ce contexte, c'est dans ces interactions avec d'autres interlocuteurs que l'élève s'approprie les ressources communicatives et fonctionnelles. En didactique des langues, la construction d'une interlangue est ainsi renforcée, jouant un rôle important dans le processus d'apprentissage. Dans le cas qui m'occupe, cela signifie que l'enseignant jamaïquain et ses élèves procéderont progressivement entre l'anglais et le créole pour comprendre et pour se faire comprendre, favorisant ainsi l'emploi d'une interlangue ou langue mesolectale. Ce processus progressif joue un rôle important pendant l'enfance, surtout dans la verbalisation proactive qui favorise la capacité d'anticipation dans la communication.

[197] Article ici : http://u2.u-strasbg.fr/dilanet/cofdelcollo3bracke.htm (consulté 11.09.2011)

2.6.1.4 Les apports et les limites de la théorie socio-constructiviste pour l'échantillon étudié

La théorie de Vygotski est souvent qualifiée comme une théorie socio-historico-culturelle du développement. Car pour Vygotski, l'environnement social façonne la manière dont l'acquisition de la connaissance s'opère. Ainsi les élèves cherchent-ils à s'adapter à la culture qui les entoure. Aussi, le rôle de l'école doit-il être différent de celui du milieu ambiant puisque *« [l]'enfant apprend à l'école non pas ce qu'il sait faire tout seul, mais ce qu'il ne sait pas encore faire, ce qui lui est accessible en collaboration avec le maître et sous sa direction* » (Vygotski, 1997 : 355). Or, chez l'élève jamaïquain, les représentations qui s'opèrent au cours du développement langagière au niveau primaire peuvent être bouleversées par l'imposition de l'anglais, une langue-culture autre que sa langue maternelle. Dans le contexte spécifique de la Jamaïque il existe un rapport diglossique assez développé entre le degré d'accès et d'appropriation de l'anglais pour les élèves créolophones. Car, comme exposé dans le chapitre précédent, l'anglais, le créole et leurs interlangues sont étroitement liés aux contextes socio-historique et culturel de cette région. Il est impossible de les séparer.

Parallèlement, les connaissances et les méthodologies que l'enseignant va déployer pour enseigner l'anglais sont autant de choix didactiques qui sont eux aussi influencés par les mécanismes de la construction des connaissances et de sens de chaque praticien. C'est l'identité même de l'enseignant, construite et reconstruite au fil du temps, qui filtre ces connaissances et le sens qu'il leur donne. Pour Vygotski, le langage sert à découper le réel pour en donner du sens. Il est alors légitime de s'interroger sur le rôle joué par l'anglais, socialement acquis le plus souvent à l'école, dans la formation des structures nécessaires à cette construction du sens. Et plus encore, de s'interroger sur les choix didactiques des enseignants ainsi que sur les représentations qui ont mené à ces choix.

Car certaines approches qui prévalent toujours en Jamaïque, comme la correction des structures perçues comme des erreurs de l'élève créolophone[198], ont déjà été réfutées par Vygotski qui considère l'apprentissage par essais et donc par erreur comme le niveau le plus élémentaire de l'apprentissage. La toute *première étape* du *premier stade* de la formation de la pensée chez l'enfant. Car dans le contexte de l'enseignement de l'anglais en milieu créolophone, des telles approches peuvent à la fois freiner et/ou déclencher des troubles d'apprentissage. Car si l'apporte d'une correction phonologique, lexicale ou syntaxique s'avère indispensable, l'enseignant devrait intervenir plutôt dans une approche dialogique sans interrompt l'élève. Et ce sans exiger une répétition systématique des structures anglophones. Car dans cette étape de son développement, le rythme de l'élève doit être pris en compte. Dans cette optique, l'interlangue devient une pratique qui mène à l'acquisition de l'anglais à travers la zone proximale de développement. Ainsi l'élève va pouvoir employer la langue dont il a accès. Sa participation verbale en classe en dépend. Car il n'a pas encore acquérir les moyens linguistiques qui lui permettront de s'exprimer en anglais. Ses « erreurs » servent donc l'élève pour explorer les frontières entre le créole et l'anglais et donnent la possibilité à l'enseignant d'évaluer les capacités de

[198] Voir James (2003)

l'élève en anglais. Ainsi, le créole s'impose comme levier pour l'acquisition de l'anglais plutôt qu'un obstacle.

Or, nous avons vu dans le cadre contextuel de ce travail de recherche que les élèves qui éprouvent des difficultés en anglais sont souvent considérés comme moins intelligents que leurs pairs[199], et ce, par l'enseignant, l'école ou la société en général. Car souvent, les représentations des enseignants se référant aux élèves créolophones donnent souvent lieu à des croyances selon lesquelles les erreurs sont des preuves que ces élèves n'arriveront pas à maîtriser l'anglais par aucune méthode que ce soit.

Toutefois en Jamaïque, où la langue maternelle pour une grande majorité des élèves est le créole, le parcours langagier de ces apprenants devrait être mis à profit lors de l'enseignement de l'anglais. Car les stratégies d'enseignement-apprentissage devraient favoriser le dynamisme communicationnel, la gestion et la production de sens chez l'élève dans le cadre culturel de la Jamaïque. La perspective vygotskienne socio-historico-culturelle du développement cognitif, est une approche qui amène l'élève à s'engager dans la démarche collective et à ainsi partager son discours spontané avec la classe. C'est dans cette optique qu'il devient possible de développer le potentiel des élèves par le jeu de la négociation du sens. En effet, la classe devient un lieu d'une double négociation et construction du sens à travers l'interaction.

La notion de la zone proximale de développement de Vygotski constitue ainsi un apport considérable dans le domaine de l'enseignement de l'anglais en milieu créolophone. Car, il aide à reconnaître et à valoriser les acquis futurs de l'élève en prenant en compte ces capacités langagières déjà acquises ainsi que ceux en voie d'acquisition. Ainsi l'enseignant de l'anglais qui est face à un élève créolophone prendra-t-il en considération l'interlangue produite par ce dernier comme étant une étape sur un continuum vers l'anglais.

Toutefois, j'ai décelé deux limitations dans la théorie de vygotskienne en ce qui concerne les questions à l'étude dans cette thèse. Tout d'abord, Vygotski omet les caractéristiques naturelles du développement langagier. Chez lui, les processus simples comme l'attention et la mémoire sont absents (Wertsch & Tulviste, 1992). En effet Vygotsky n'a pas prêté assez d'attention aux méthodologies à employer et à la singularité des élèves. Je m'interroge également sur la transférabilité de la théorie dans une culture comme celle de la Jamaïque. Car le contexte sociolinguistique de l'île est différent de celui des classes moyennes nord-américaines et européennes qui ont pu appliquer la théorie dans leur société (Rogoff, 1998).

2.6.2 Recherches acquisitionnelles et langues en contact

L'objectif de cette section est d'interroger les liens entre les processus de construction du sens discursif et l'acquisition de l'anglais en milieu créolophone, à travers l'étude des facteurs liés au contexte socioculturel et situationnel. En effet, les

[199] Ibid 193

recherches acquisitionnelles traitent de la question de l'acquisition d'une langue sans enseignement, ou d'une manière spontanée selon Vygotski, en s'inscrivant dans la logique de la dynamique des contacts inter-linguistiques. Car si l'on accepte que la forme d'une langue soit déterminée par l'usage qui en est fait, alors la transformation de la diglossie coloniale en deux variétés d'inégal prestige prend tout son sens.

La présentation, dans l'axe précédent, des fondements historiques et sociolinguistiques a servi de guide afin d'exposer les différentes théories sur l'émergence des langues créoles. Car il est difficile d'évoquer le mode d'appropriation d'une langue sans faire référence aux « situations », aux « contextes » de l'apprentissage (Véronique, 1997 : 97 et Narcy-Combes 2005 : 73). Et ce qui ressort de cette présentation, c'est que ces travaux sont pour une grande partie inspirés des théories sur les contacts des langues et des recherches acquisitionnelles. Car les langues créoles issues de l'esclavage et de la colonisation ont traversé des stades d'approximations, d'interférences et de restructurations linguistiques avant d'atteindre une certaine autonomie (Véronique, 1994, 1996, 2000). Selon Véronique (2005), la thèse du bioprogramme, celle de Mufwene ainsi que la théorie de substrat qui attribue un rôle important aux langues d'origine des d'esclaves dans la structuration des créoles résultants, reposent toutes sur les théories acquisitionnelles des contacts des langues.

Le créoliste martiniquais Raphaël Confiant (2001) résume ainsi l'évolution du système de communication aux Antilles - qui partage le même passé sociohistorique de l'esclavage et de la colonisation que la Jamaïque[200] :

Empêchés de continuer à parler nos langues d'origines, celle de l'Afrique perdue, c'est-à-dire l'éwé,le fon, l'ibo ou le wolof, nous inventâmes de toutes pièces un nouvel idiome, le créole, qui nous permit de survivre au sein de l'univers plantationnaire […]Vint l'Abolition de l'esclavage […] notre désir, compréhensible, de devenir des citoyens à part entière […]d'abord et avant tout l'acquisition de la langue française […] Le créole commençait à perdre de son importance en tant qu'organe de communication unique puisque l'école s'ouvrait aux fils d'esclaves […] vers les années 80, le mouvement de la Créolité […] Sortir de la névrose linguistique qui avait poussé nos parents à idolâtrer le français et à rejeter le créole pour arriver à une situation d'équilibre entre ces deux idiomes […][201].

Cette citation met en scène l'historique de la genèse du créole français mais d'un angle acquisitionnel, au début fortement influencé par les besoins communicationnels. Par la suite, l'avancée du créole vers une légitimée semble avoir suivi les recommandations des linguistes, créolistes et didacticiens antillais. Ensuite, comme l'indique Confiant, la possibilité d'accéder à la langue française a été l'occasion de graver les échelons sociaux et de montrer ses capacités intellectuelles. Puis, comme à la Jamaïque, le créole a refait surface, devenu entre temps le symbole de la culture antillaise. Ces bouleversements socioculturels en ont entraîné d'autres, d'ordre sociolinguistique. Ainsi, l'interlangue, entre le créole et l'anglais, s'est mise

[200] Avec tout de même une différence de taille : que la Jamaïque a choisi de devenir indépendante du Royaume-Uni en 1962.
[201] Voir : http://www.potomitan.info/articles/diversalite.htm (consulté 12.09.2011)

en place mais provoque une insécurité linguistique très répandue, surtout dans le système scolaire. Car cette interlangue n'est pas reconnue comme étant légitime dans le meilleur des cas ; et dans le pire des cas, elle est totalement rejetée par les acteurs scolaires. Pourtant, des linguistes telles Chauzit prêtent des compétences à ces formes de langues « entre-deux » :

La notion d'interlangue renvoie dans une première approche à la langue née du contact entre deux langues. Le préfixe « inter » veut en fait situer et représenter la situation intermédiaire d'une compétence linguistique entre deux langues (Chauzit, 1989 : 37-38).

À cet égard, on doit aux travaux de Corder (1967), le concept de compétence transitoire qui démontre que la communication verbale permet une analyse complète de l'évolution de la grammaire transitoire de l'apprenant de L2. C'est d'ailleurs un concept qui n'est pas antinomique avec celui de la zone proximale de développement de Vygotski présenté le haut. Dans cette même lignée, Véronique (1986) dresse un état du lieu sur les notions de pidginisation et de créolisation, il conclut que la pidginisation et l'éventuel pidgin qui en résulte ne sont que des étapes dans l'acquisition d'une langue étrangère.

Sur le plan didactique donc, ce rapprochement est très intéressant, car il permet une vision formalisée de la dynamique d'appropriation de l'anglais par les créolophones. Car si le processus de la créolisation ressemble à celui de l'appropriation d'une langue seconde non guidée, alors la didactique de la langue-cible chez les élèves créolophones aura un modèle sur lequel se reposer. Ainsi les théories acquisitionnelles des langues en contact permettent-elles de mettre en évidence les mécanismes sociaux et linguistiques à l'œuvre dans l'évolution des créoles issus de l'esclavage et du colonialisme.

Un autre apport de la recherche acquisitionnelle sur les langues maternelles et secondes, c'est qu'elle montre que les processus de communication dans la langue-cible sont indissociables des processus d'appropriation de cette dernière. Et ce, dans les situations de communication verbale, scolaire et non scolaire. Dans ce domaine, certaines écoles de pensée mettent l'accent sur les processus cognitifs d'appropriation tandis que d'autres soulignent le rôle joué par la communication dans la constitution de nouvelles connaissances linguistiques (Matthey & Véronique, 2004). Mais dans les deux cas, l'élément qui déclenche l'appropriation des langues, c'est en effet le phénomène de contact.

Il est également vrai que la didactique des langues se donne pour but de guider l'apprentissage des mêmes compétences interactionnelles et fonctionnelles. Mais une langue, comme le créole jamaïquain, peut se développer en dehors du contexte scolaire et assumer les mêmes fonctions visées par la didactique des langues. Force donc est de constater que les interactions langagières se développent naturellement en situation de contact.

Comme établi dans le cadre contextuel de cette thèse, la plupart des enfants jamaïquains entrent en maternelle en s'exprimant en créole et en maîtrisant peu ou pas du tout l'anglais. Ils ont toutefois affaire à l'anglais, le medium d'enseignement du primaire, ce qui semble engendrer chez ces élèves des taux échec élevés dans

l'acquisition de l'anglais. Dans ce cas, il faudra peut-être recentrer le débat sur le « *[…] le rapport entre des universaux des systèmes linguistiques et des universaux de l'appropriation des langues* » (M. Pujol & D. Véronique (1991 : 85). Ainsi, cette approche acquistionnelle peut-elle servir de tremplin afin d'amener les élèves vers l'anglais en respectant les mécanismes communicationnels et cognitifs qui interviennent dans l'appropriation d'une langue seconde en situation de contact.

Toutefois, comme évoqué par B. Py (1996), les travaux sur le bilinguisme et ceux sur l'appropriation d'une langue seconde se sont longtemps développés séparément. Ainsi, pendant longtemps en didactique des langues, c'est la linguistique contrastive qui régnait. Dans ce cas, le contact des langues dans l'appropriation d'une langue seconde s'est limité à l'analyse de toutes les traces de la présence de la langue maternelle, vues comme des erreurs, dans la langue cible. La langue maternelle, entendue comme « *toutes les langues acquises simultanément et de façon précoce* » (D. Véronique, 1993 : 463), était alors vue comme une source de « fautes », d'obstacles dans le processus de l'appropriation de la langue-cible. Sur le plan didactique, cette vision se traduisait par le rejet des langues « déjà là ». C'est ainsi que pendant de longues années, le créole s'est trouvé écarté même de l'espace de la réflexion. Aujourd'hui, la recherche acquisiontionnelle permet une reconnaissance des notions de transferts et d'interlangue, car la classe de langue est conçue comme faisant partie d'un contexte socioculturel plus large, comme l'atteste la citation ci-dessous :

L'entourage social de l'enfant lui fournit des modèles de comportement langagier en même temps que des valeurs attribuées à la langue et à ses diverses variétés linguistiques. L'enfant intériorise ces valeurs. L'acquisition de ces compétences bilingues est soumise à la valorisation de la langue dans tous ses aspects fonctionnels et formels. Les mécanismes de valorisation et de motivation provoqueront le développement d'une compétence communicativo-linguistique qui interagit avec le développement de la motivation d'utilisation de la langue pour la communication, puis le développement d'une compétence conceptuelle-linguistique d'usage en tant qu'outil cognitif (Dorville, 1994 : 58-59).

À ce titre, en Jamaïque, la socialisation ainsi que tout l'historique socioculturel deviennent des enjeux liés à l'acquisition de l'anglais. L'enseignant jamaïquain doit alors être en mesure de reconnaître la complexité et les limites de la distinction traditionnelle entre langue étrangère et langue seconde. Toutefois, pour ce faire, un travail sur les univers de croyance des enseignants autour de créole doit être effectué, afin de dresser un état des lieux des représentations qui entrent en jeux dans la classe de langue. Ce qui peut avoir un impact fort en didactique des langues, en permettant à l'enseignant de participer à la recherche des solutions pour une appropriation efficace de l'anglais. Solutions basées sur le respect du parcours langagier de l'élève et basées sur la collaboration socio-constructiviste envisagée par Vygotski.

2.6.3 L'éveil aux langues

Le concept de l'éveil aux langues (« *Language Awareness* ») est une approche didactique interculturelle apparue en Grande-Bretagne dans les années 1980 et défendue par des chercheurs regroupés autour d'Eric Hawkins. Ce concept part du principe que le plurilinguisme est un atout. Il recouvre une approche qui cherche à développer les attitudes d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle, et ainsi à faciliter l'apprentissage d'une langue étrangère. Concrètement, Hawkins propose un travail de réflexion sur les similitudes et les différences des langues afin d'amener les élèves à une prise de conscience de ce qu'est le langage sous divers aspects. Comme la théorie socio-constructiviste de Vygotski, l'éveil aux langues souligne le caractère social de l'apprentissage.

Développés en France dès 1995 par Dabène, deux programmes de recherche européens basés sur ce principe ont vu le jour par la suite. Il s'agit du projet Evlang (Évaluation du programme didactique européen d'éveil aux langues 1998 - 2000) et plus récemment, du programme Janua Linguarum - La porte des langues (2000-2004), tous les deux coordonnés par Michel Candelier. Pour Candelier, « *il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas ambition d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves). […] il doit s'agir normalement d'un travail global, le plus souvent comparatif, […]*[202]». Le but visé étant la création d'un moyen de communication qui encourage un sens d'ouverture et l'accès à l'altérité linguistique, culturelle et identitaire.

Bien que la démarche d'Hawkins soit résolument plurilingue et porte sur l'utilisation simultanée de plusieurs langues, l'hypothèse qui la sous-tend reste pertinente pour ce travail de recherche pour trois raisons principales.

D'abord, l'approche de l'éveil aux langues pose comme principe que les langues des élèves sont des ressources à exploiter pour l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, secondes ou de scolarisation. Donc l'élève jamaïquain créolophone verrait une véritable place accordée à sa langue maternelle dans le système scolaire. Ainsi, au lieu d'être perçu comme une forme langagière marquée par tout un cortège de valeurs négatives - associée tout de même à une valeur identitaire forte -, le créole gagnerait en légitimité. Car aujourd'hui, comme les théories présentées plus haut ont permis de le constater, le créole est associé à des connotations péjoratives dans un contexte socio-historique qui véhicule des représentations de conflits et schizophrénies linguistiques.

En deuxième lieu, l'approche d'Hawkins perçoit le langage en tant que matière - passerelle dans le curriculum. Le but pour Hawkins était de venir en aide aux élèves qui se trouvaient en difficulté scolaire. Il permet donc d'identifier des dysfonctionnements liés aux questions langagières dans le système scolaire. Nous avons vu lors la présentation du cadre contextuel que l'échec scolaire au niveau primaire en Jamaïque dans les années 1998-2009, en particulier en anglais, état de l'ordre de 50 %. L'application du modèle proposé par Hawkins suppose dans ce cas

[202] (Candelier 2001a : 3).

que la diversité devienne l'objet d'une véritable élaboration de savoirs. Si l'éveil aux langues peut améliorer le taux de réussite, en mettant à profit les savoirs antérieurs des élèves dans la construction du savoir, c'est alors une piste à explorer, en complément des projets déjà menés en Jamaïque (cf. premier chapitre).

Enfin, l'approche permet de lutter contre l'intolérance sociale. En effet, l'éveil aux langues représente un moyen efficace pour valoriser toutes les langues, y compris celles qui souffrent d'un statut minoré dans la société. Car, comme la discussion sur les notions de langues dominantes et langue dominée, traitées sous l'angle de la diglossie, permet de rendre compte, les enjeux identitaires peuvent donner naissance à une intolérance envers la langue et la culture d'autrui. L'approche de l'éveil aux langues est donc une acceptation positive des différences et de la diversité qui, à terme, mènera à la réduction de la polarisation entre le créole et l'anglais et (re)donnera aux élèves confiance en leur propre langue.

Il s'ensuit donc que, sur le plan didactique, les avantages qui découlent d'une telle démarche sont de l'ordre cognitif et affectif. En effet, en établissant un pont entre l'anglais, langue dominante, et le créole, langue dominée, les élèves sortiront du schéma de conflit et schizophrénie langagiers - décrit dans le cadre des phénomènes de la diglossie et de l'alternance codique - pour entrer dans une logique plus saine de sensibilisation langagière. Dans cette optique, même l'intercompréhension du créole et de l'anglais, évoquée plus haut comme un obstacle, pourrait permettre d'élargir le répertoire des élèves.

Ainsi, ce modèle constitue-t-il un moyen de mettre à contribution le créole et l'interlangue - décrite lors de la discussion ci-dessus sur le continuum créole - dans la classe de langue. En procédant ainsi, l'enseignant du primaire éveille l'intérêt et la curiosité pour toute forme de communication. Les langues telles qu'elles sont pratiquées en Jamaïque trouveront donc leur place dans toute leur diversité dans le contexte didactique.

Car les enseignants du primaire sont par défaut les enseignants de l'anglais et de ce fait, ont un rôle clé à jouer pour ce que Hawkins appelle « *l'ouverture des cœurs et des esprits aux enjeux réels de la différence*[203], » en développant une conscience linguistique. Pour Hawkins, la classe de langue doit être un lieu dans lequel les élèves peuvent apprendre à explorer des langues. C'est ainsi que l'enseignement des langues peut contribuer à la formation d'une société animée par le respect et la curiosité envers l'autrui. En Jamaïque, où la société est entre deux cultures, cette ouverture à tous les aspects de sa propre identité peut aider l'enfant à développer tout son potentiel, tant sur le plan scolaire que sur le plan cognitif. C'est donc une inversion totale de la perspective actuelle qui est proposée.

Comme le constat déjà effectué à travers les travaux de Miller (1984) et Devonish (1986, 2004), la réussite scolaire, et plus particulièrement les résultats en anglais, pourraient s'améliorer en passant par le créole, langue maternelle de la plupart des élèves de la région. En effet, au lieu de faire barrage au créole ou seulement le tolérer, l'enseignant pourrait lui faire une place, au nom d'un contact fructueux entre

[203] Hawkins, E., *Listening to Lorca*, CILT, 2000.

les langues. C'est l'écologie des langues, comme conçue par Mufwene, qui serait ici transposé dans la classe. La classe serait ainsi considérée comme faisant partie du contexte socioculturel du pays ; l'acquisition de la langue serait donc perçue comme une forme de socialisation. Ce qui permettrait de prendre en compte les limites de la méthode traditionnelle, qui cherche à séparer le créole de l'anglais.

L'éveil aux langues s'inscrit donc dans la perspective de la construction chez les enseignants en langues des représentations d'ouverture à l'altérité linguistique, culturelle et identitaire. L'objectif étant de reconnaître et valoriser les compétences et identités linguistiques et culturelles de tous les élèves. Les récits de pratique des enseignants qui constituent le corpus de ce travail de recherche permettront de cerner le niveau d'éveil des maîtres à la situation langagière qui prévaut en Jamaïque. En effet, à travers les énoncés des enseignants sur eux-mêmes, sur les autres et sur le milieu scolaire dans lequel ils doivent travailler, il sera possible d'analyser les valeurs qu'ils attribuent à la diversité linguistique et culturelle ainsi que les approches didactiques qu'ils élaborent face à la réalité sociolinguistique de l'île.

Ayant établi le lien entre didactique des langues et contexte socioculturel, à travers les travaux acquisitionnels des langues en contact et le concept d'éveil aux langues, je me propose dans la section suivante d'aller plus loin en convoquant des didacticiens qui traitent de la question des représentations des enseignants autour de la notion des langues-culture.

2.6.4 L'indissociabilité du lien langue-culture et représentations des enseignants

En didactique des langues, l'objet d'apprentissage n'est pas seulement un savoir à acquérir mais aussi des usages en contexte socioculturel diversifié et ce, dans une optique d'interaction. Dès lors, les facteurs sociaux, économiques, idéologiques ou affectifs mobilisés dans le processus d'apprentissage et d'enseignement des langues prennent une importance non négligeable dans la classe de langue.

De plus, comme je l'ai déjà démontré dans les diverses discussions menant à cette section de la thèse, le processus d'enseignement/apprentissage de l'anglais en Jamaïque représente bien plus que l'acquisition d'un instrument de communication. C'est plutôt un processus interdisciplinaire dont le but est d'amener l'élève vers un univers symbolique - et l'anglais en est une des clés. Or, cet univers comporte des considérations sur les dimensions culturelles de la langue-cible et du créole qui méritent d'être étudiées, afin d'analyser leur portée sur le plan didactique. Car ces deux langues occupent le terrain culturel de l'île et les représentations des enseignants les concernant constituent des éléments indissociables dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais.

À ce titre, plusieurs linguistes et didacticiens évoquent le rôle important joué par le croire de l'enseignant de langue. De ce fait, l'univers de croyance des enseignants chargés de dispenser les savoirs langagiers devient un facteur clé capable de nous renseigner sur les motivations qui sont les soubassements de leurs choix didactiques. Ces choix ne sont pas anodins puisqu'ils peuvent contribuer à des troubles

psychiques chez l'élève, tels que le manque de confiance en soi, le sentiment d'infériorité ou encore l'échec scolaire. En 1985, Pierre Cellier, dans sa recherche sur la description syntaxique du créole réunionnais, emploie même le terme de « dysglossie » pour évoquer les dysfonctionnements sociolinguistiques qui entraînent un conflit dans les représentations sociales entre le créole réunionnais et le français. Car dans ces situations complexes, l'enseignant peut entretenir un rapport ambigu ou même négatif au créole qui est, entre autres, la « langue d'appartenance »[204] de l'élève.

Les travaux menés par les didacticiennes Cain et Briane permettent d'étayer davantage ce positionnement qui fait un lien entre choix didactique et représentations langagières. Elles reconnaissent que bien que les représentations aient un caractère inconscient, « *il est quand même possible de réduire l'écart entre le mode d'appréhension du réel qu'elles constituent et la réalité des faits observables* »[205]. Les faits observables étant, dans le cadre de cette thèse, les énoncés repérables dans les récits de pratiques.

Cain et Briane soutiennent par la suite qu' *« (i) l est indispensable de prendre en compte ces représentations […], parce que c'est un préalable nécessaire si l'on veut définir des domaines d'intervention* »[206]. Ainsi faut-il mettre au jour le rôle que jouent les représentations sur le plan socio-pédagogique car, comme l'affirment Cain et Briane :

Ne pas tenir compte les représentations, c'est négliger l'existence et l'influence d'un facteur à l'œuvre dans la perception que les apprenants auront de la culture cible. Si cet élément est ignoré, il y aura discordance maximale entre les effets attendus et les résultats effectifs d'un enseignement de civilisation. L'accès aux représentations est une étape indispensable de l'acquisition d'une compétence culturelle[207].

Bien que Cain et Briane parlent des apprenants et non pas des enseignants, je postule que les représentations de tous les acteurs scolaires sont importantes. Celles des enseignants étant susceptibles de colorer l'enseignement qu'ils dispenseront (Gilly, 1989)[208]. D'autres travaux touchant les représentations des acteurs scolaires en milieu éducatif ont retenu mon attention. Comme les travaux de Zarate (1995), dans lesquels la didacticienne soutient que la classe de langue est :

Définie comme un des lieux où la culture du pays de l'élève et la culture enseignée entrent en relation. (p.11)

---

[204] Définie par Dabène comme « *la langue envers laquelle le sujet fait acte d'allégeance et qu'il considère comme définissant son appartenance communautaire* » (1994 : 22).
[205] A. Cain et C. Briane (1994) : *Comment collégiens et lycéens voient les pays dont ils apprennent la langue*, p.12
[206] Cain, A. et Briane, C. (1994) : op. Cit. p. 13
[207] Ibid., 203 p. 13
[208] Les travaux de M. Gilly portant sur les rôles institutionnels et les représentations maître-élève ont beaucoup contribué à la connaissance des déterminants de la conduite des partenaires dans l'action éducative. Selon Gilly, l'enseignant produit une représentation qui reflète les normes institutionnelles découlant de sa position dans le système scolaire.

Les élèves sont invités ici à objectiver leur représentation de la culture cible et à relativiser la description scolaire de celle-ci, pour construire :

[…] *une relation dialectique entre l'identité sociale des élèves et la culture enseignée.* (Ibid., p.10).

Dans cette optique, les représentations des enseignants sont également à prendre en compte, elles n'échappent pas à l'influence des représentations sociales. De plus, les conceptions des enseignants sont relayées aux élèves et constituent ainsi un élément structurant dans le processus d'appropriation langagière. Concrètement, les représentations véhiculées par l'enseignant, tant au niveau social qu'au niveau individuel, fonctionnent souvent comme facteur de création, de mise en place et de consolidation des représentations envers les langues-cultures en cours de construction et de transformation chez les élèves. Ce constat amène donc à considérer le processus d'enseignement de l'anglais sous l'angle des représentations qui le gouvernent et le définissent.

Dans la même lignée, Dabène (1997)[209] affirme que les représentations des acteurs scolaires envers la langue, ses normes et caractéristiques et son statut vis-à-vis des autres langues, influencent dans une grande mesure les procédés et les stratégies qu'ils vont développer quand ils apprennent la langue et quand ils l'utilisent. Les travaux plus récents comme ceux de Cavalli & Coletta (2002) recensent d'autres facteurs intéressants dans l'environnement scolaire qui peuvent agir sur les représentations envers l'éducation bi/plurilingue. À savoir : la façon d'envisager le rapport entre l'école et la société, la façon d'envisager la langue et la culture qui lui correspond, la compétence langagière et les phénomènes de contacts de langues, entre autres (Cavalli & Coletta, 2002 : 28).

Dans un contexte comme celui de la Caraïbe, où deux langues de fonction et de statut différents et bien délimités sont employées, toute la région semble concernée par la hiérarchisation des systèmes langagiers. Déjà en 1981, le didacticien Carrington a préconisé une approche plus appropriée envers la langue-culture créole. Il recommandait alors l'usage narratif/oral du créole par l'enseignant, avec l'emploi de l'art mimique et dramatique et en impliquant des parents créolophones ou des raconteurs dans les salles de classe, afin de valoriser cette langue en situation formelle d'apprentissage.

Toutefois, comme nous l'avons vu notamment dans le cadre contextuel de ce travail de recherche, bien que la culture soit souvent valorisée en Jamaïque, la situation reste néanmoins complexe au regard des représentations réservées au créole. L'enseignant se trouve alors dans cet entre-deux culturel et doit créer son propre univers de référence sur lequel bâtir, verbaliser et défendre ses choix didactiques.

En 1983, Kremnitz a travaillé sur les attitudes linguistiques des enseignants martiniquais envers le créole. Il est ressorti de cette enquête que les enseignants détiennent des attitudes positives à l'égard du français, mais négatives envers le créole, ce qui suggère une liaison étroite entre d'une part, les représentations et

209 Dabène, L. (1997). L'image des langues et leur apprentissage. In M. Matthey (Éd.), Les langues et leurs images (pp. 19-23) Neuchâtel : IRDP

l'univers de croyance envers les langues chez les enseignants et d'autre part, l'accomplissement scolaire des élèves. L'auteur postule que ces élèves en question ne maîtrisent aucune langue de façon sûre à la fin de leur scolarité, du fait de l'attitude linguistique de leurs maîtres. En 1985, dans le cadre d'un travail entrepris sur les langues de l'Afrique et de la Caraïbe, Dalphinis a constaté des attitudes négatives envers le créole dans tous les domaines socioculturels de la région. Cette situation est en partie responsable, toujours selon Dalphinis, d'une aggravation du taux d'analphabétisme à Sainte-Lucie.

De plus, dans les îles de la Caraïbe anglophone qui ont choisi l'indépendance il y maintenant une quarantaine d'années, les questions autour des représentations envers le créole prennent une toute autre allure. Car une des logiques de la souveraineté est en effet l'accès à une identité propre aux îles en question, y compris en matière de langue. Une identité qui est alimentée par toutes les cultures qui se sont mêlées depuis plusieurs siècles. Mais il est tout de même curieux de constater que bien des décennies après l'indépendance et la montée en puissance des mouvements de *« Black power »*, le créole n'a aucun statut officiel et reste minoré par rapport à l'anglais et ce, malgré des revendications relevées et discutées dans les cadres contextuel et théorique de cette thèse. Par exemple, chez les chercheurs et autres acteurs scolaires, qui présentent le créole généralement comme une langue malmenée par les politiques et les autres représentants du pouvoir. Cette école de pensée est à la tête d'un mouvement social qui cherche à s'approprier le créole au nom d'une fierté nationale. Elle estime donc qu'il est urgent d'attribuer au créole une place légitime, y compris à l'école. C'est ce que semblent démontrer les travaux de Pollard (1998), Winer (1995), Wolfman (1992, 1996) et Fischer (1992). Ces chercheurs affirment qu'il y a une très grande mobilisation en faveur de la valorisation du créole parmi les citoyens culturellement engagés et l'intelligentsia.

Donc, loin d'apporter une solution, cette évolution a ouvert une brèche et maintenant, deux absolus s'affrontent. Le champ de bataille s'est ouvert dans le domaine linguistique. Les vieilles oppositions entre attributs britanniques et attributs africains sont ravivées. La notion de domination linguistique, langue imposée par le colonialiste, et le mythe de l'Empire se heurtent à la fierté nationale et au désir de s'affirmer. On met côte à côte la négation de l'être anciennement colonisée avec ses manières, ses symboles et ses mythes, et l'être en quête du réel – l'« au-delà » des représentations britanniques. Avec les projets en didactique des langues qui se succèdent[210], le constat est que les enseignants se trouvent souvent en première ligne de cette confrontation. De plus, en partant de l'hypothèse que langue et culture sont indissociables dans la classe de langue, il est à supposer que tous les concepts évoqués (conflit, domination, dysfonctionnement sociolinguistique) alimentent l'univers de croyance des enseignants dans ce domaine.

Les prises de position sont donc variées à ce sujet et les enseignants doivent les départager pour trouver leur propre modus operandi. Il y a clairement des positions qui entrent en conflit les unes avec les autres et la question se pose alors : qui, des

[210] Cf. chapitre un ; section 1.6

linguistes, des locuteurs ou des enseignants eux-mêmes (pourquoi pas ?[211]), détient la vérité [212] sur la place et la fonction du créole en classe ?

Dans ce contexte social, un travail de recherche sur les univers de croyance paraît pertinent et potentiellement enrichissant dans une étude sur les choix didactiques des enseignants. Il faudra alors arriver à démêler ces représentations afin de cerner les ambiguïtés sociales ou les autres difficultés liées à l'enseignement de l'anglais dans l'environnement créolophone de la Jamaïque.

Toutefois, comme nous avons pu le voir lors de la discussion théorique sur les univers de croyance, ces derniers sont des espaces relevant de l'imaginaire et ont souvent un caractère inconscient. De ce fait, il s'agit souvent des stéréotypes, agissant parfois d'une manière sous-jacente et incontrôlée, envers la langue-culture créole et la culture réelle ou imaginée de la langue-culture anglaise. Cette thèse problématise ces « *systèmes ouverts et dynamiques de représentations individuelles et sociales* [213] » qui interviennent dans les choix didactiques des enseignants jamaïquains du niveau primaire.

2.7 Conclusion

Malgré toute tentative de préservation des valeurs langagières, une langue, nous l'avons vu, obéit à un continuum qui la rend dynamique. Les causes de ce dynamisme vont du contexte de son utilisation, des conditions sociolinguistiques, de la personnalité des usagers jusqu'à la notion de l'identité. Inévitablement donc, l'identité vient au cœur du sujet[214]. Le choix langagier devient alors, pour certains, un acte politique de l'identité. Ashcroft[215] *et al* abondent dans ce même sens :*(Given the) […] interdependence of language and identity - you are the way you speak.* (1989 : 54).

Tous les travaux examinés ci-dessus permettent de constater le rôle central des représentations tant chez l'apprenant que chez l'enseignant, car, en grande partie, les représentations des élèves envers la langue sont influencées par celles de l'enseignant. Les résultats de recherche antérieurs[216] ont en effet révélé que les choix didactiques de l'enseignant se trouvent fortement colorés par sa perception et par son affect, lesquels restent structurants pour l'élève. Un des points communs entre plusieurs des théories présentées dans ce chapitre est le postulat que la langue serait un vecteur des représentations, ce qui permet une mise en lien entre des sciences

---

[211] En sachant que les représentations des enseignants ont un caractère fondamentalement pragmatique, étant nées le plus souvent de l'action et tournées vers l'action.
[212] Il se peut également, bien entendu, qu'il existe plusieurs vérités à ce sujet.
[213] Un extrait de la définition de la notion d'univers de croyance du groupe de recherche ALDIDAC déjà cité dans la section 2.1.1 de cette thèse.
[214] Saussure, considéré comme le père fondateur de la linguistique moderne, a été l'un des linguistes troublés par cette variable. Ne disait-il pas : « *une des tâches de la linguistique sera de se définir elle-même* » ? (1959 : 30)
[215] Bill Ashcroft théoricien, spécialiste des études postcoloniales.
[216] Voir G. Kremnitz (1983), Dalphinis (1985), Pollard (1998) entre autres.

voisines, notamment la psychologie sociale et la sociolinguistique, au service de la didactique des langues. Et puisque la problématique de la thèse est un questionnement des représentations et de leurs significations à partir des discours des énonciateurs, les théories convoquées semblent permettre une analyse basée sur des outils énonciatifs.

Parallèlement, le premier chapitre de ce travail de recherche, consacré à l'étude des questions historiques, culturelles et idéologiques dans les discours dotés d'un pouvoir de légitimation et à vocation didactique, a permis d'établir une mise en situation du contexte jamaïquain. Ce cadre donne ainsi une très large place aux représentations de chacun, construites autour des langues et de la situation sociolinguistique. Cet éclairage m'a permis d'axer mes réflexions sur la manière dont les représentations s'organisent, se transforment et se développent d'une manière générale. Car le cadrage montre que les représentations ainsi que les univers de croyance qui en découlent, portent en eux des expériences humaines sous diverses facettes, notamment collectives et individuelles. C'est d'ailleurs l'une des raisons pour lesquelles je serai amenée à me situer dans une perspective à la fois sociohistorique et critique sur l'évolution des différentes théories, ayant pour objectif de résoudre certains dysfonctionnements sociolinguistiques dans la Caraïbe anglophone.

Mon approche est donc à la fois sociolinguistique, énonciative, cognitive et discursive. Ces perspectives ont en commun de poser la question du statut et du rôle des normes (valeurs, croyances, obligations) dans la détermination des conduites humaines tout en favorisant l'accès aux conditions sous-jacentes à des productions langagières. C'est en effet l'analyse de la verbalisation des représentations des enseignants de langue-culture au niveau primaire ainsi que celle des discours officiels qui vont permettre de répondre aux questions spécifiques de la recherche.

Mon travail s'inscrit dans la logique de l'expérience, du vécu et des discours des enseignants, dans les domaines professionnels et privés, différenciés et nuancés. L'objectif est d'apporter un éclairage sur les problèmes auxquels sont confrontés les enseignants jamaïquains, en particulier lorsque le filtre de leurs propres croyances perturbe l'enseignement de l'anglais. Dans cette optique, cette thèse permettra de relever, je l'espère, s'il existe une discordance dans les discours des maîtres : discordance interne - c'est-à-dire un sujet qui contredit ses propres propos -, discordance également entre les discours des dix sujets interviewés et finalement, discordance entre le discours officiel et celui des enseignants. L'enjeu donc de cette thèse est de rendre compte, de comprendre et de dresser un état des lieux sur les univers de croyance des enseignants autour de la façon d'enseigner l'anglais aux élèves pour lesquels l'anglais est la langue officielle mais qui ont une forte attache culturelle au créole.

Ainsi, j'entends arriver à mettre au jour les processus à l'œuvre dans la constitution des univers de croyance des enseignants jamaïquains en ce qui concerne la place et la fonction du créole en classe. Dans cette optique, les récits de vie, les questionnaires semi-ouverts ainsi que les textes officiels constituent à mes yeux une sorte de banque de données du sens. Ces matériaux sont fondés sur une série d'opérations sémantiques par lesquelles les sujets partent d'une notion fortement polysémique (place et fonction du créole) pour produire leurs représentations individuelles mais à fortes influences sociales.

À ce stade du cadrage théorique, il paraît important à présent de trouver des outils qui permettraient une analyse valide, logique et stable des trois éléments du corpus. Car si la théorie du noyau central permet une analyse satisfaisante des récits de pratique, il apparaît que serait plus valide un seul outil linguistique permettant d'atteindre les représentations mentales avec une même grille de lecture pour les récits de pratiques, les textes officiels et la partie ouverte du questionnaire. En effet, une approche linguistique qui prend en charge les éléments sociaux serait plus à même de prendre en compte toutes les notions en lien avec la problématique.

Cependant, bien des enjeux méthodologiques se cachent sous ce cadre puisqu'il s'agit, dans ce travail de thèse, de traiter les récits en particulier, dans toute leur complexité. Ainsi convient-il à présent de me positionner d'une manière plus précise, en formulant une proposition d'ordre méthodologique qui découle logiquement des théories ayant servi d'éclairage pour la problématique à l'étude. Dans cette optique, le chapitre qui suit précisera les différentes étapes de la démarche de recherche. J'y présenterai tous les fondements épistémologiques ainsi que les orientations méthodologiques retenues pour le repérage des mécanismes de production des univers de croyance des enseignants.

Chapitre III – Méthodologie

Le cadrage méthodologique que j'aborde dans ce chapitre permet de présenter les éléments opérationnels de la thèse et d'inscrire ce travail dans une démarche sociolinguistique et ethnobiographique. Car ayant présenté et argumenté plusieurs théories en liens[217] avec la problématique et les questions de recherche de cette thèse, il convient dans ce chapitre de faire l'usage des concepts comme continuum (Bickerton), diglossie (Ferguson), sens commun, canon, vulgate et doxa (Sarfati), noyau central et éléments périphériques (Abric, Flament), mondes possibles et mondes contrefactuels (Martin) lors de la présentation, de l'interprétation et de la discussion des résultats. J'y explorai également le rôle du chercheur, compte tenu de l'approche retenue. Suivra la description détaillée de la façon dont l'orientation épistémologique et les choix méthodologiques ont pris forme, c'est-à-dire l'opérationnalisation de la méthodologie. Enfin, la manière avec laquelle ont été traitées et analysées les données sera présentée.

Tout d'abord, il convient de préciser le cheminement méthodologie qui a pris forme grâce aux réflexions théoriques dans le chapitre précédent. Pour ce faire, je commencerai par le tournant linguistique de Sarfati. Le linguiste postule qu'afin de pouvoir analyser la construction du sens pour le locuteur, l'utilisation des éléments linguistiques est non seulement possible mais même indispensable. En prenant appui sur ce positionnement, je peux affirmer que l'étude linguistique permet de cibler les mots porteurs d'un système de représentations. Il s'ensuit alors que l'analyse va éclairer les paroles des enseignants sur le rôle du créole et sur les motivations diverses qui animent leurs choix didactiques. Toujours en tenant compte, cependant, du contexte socioculturel dans lequel sont nées ces représentations.

C'est dans cette optique que j'ai mise en place une analyse thématique de contenu puis de discours des récits de pratique et des textes officiels, à la recherche des marqueurs énonciatifs dans le respect des fondements théoriques sur les représentations (Jodelet, Abric et Flament) et sur les univers de croyance. Dans la logique de cette ligne de pensée, j'ai retenu les outils de la linguistique culiolienne pour faire l'analyse de discours des récits de pratique. En effet, toutes ces écoles sont liées et se complètent, tout en contribuant à la profondeur de la thèse, tant sur le plan conceptuel que sur le plan analytique. À mon sens, ces outils permettront non seulement de repérer les croyances et les représentations autour du créole mais également la manière dont ils s'organisent et leur dynamisme. Ces éléments sont susceptibles de faire émerger les représentations derrière les pratiques professionnelles et permettent ainsi de découvrir les facteurs à l'œuvre dans la construction des univers de croyance de l'échantillon à l'étude.

[217] Ainsi que celles qui se juxtaposent.

3.1 Cadre méthodologique

Afin de mettre en évidence l'enchaînement des liens de chaque choix méthodologique avec les questions de recherche de départ, je présente ici, avec l'appui du tableau XI, le cadre méthodologique.

Tableau XI: Cadre méthodologique

Rappel	**Positions épistémologiques**	**Cadre de recherche**	**Cadre d'analyse**
Problématique : • Quelles place et fonction le créole occupe-t-il dans les représentations des enseignants en Jamaïque ? Questions spécifiques de recherche : • Comment les représentations des enseignants sur le rôle du créole dans leur salle de classe se constituent-elles en univers de croyance ? • Quels sont les processus à l'œuvre dans l'élaboration et l'évolution des représentations de la place du créole dans les choix didactiques des sujets ? • Quelle est la part du privé (souvenir et	Voies d'investigation : • Logique compréhensive • Perspective ethnobiographique (J.Poirier, S.Clapier-Valadon et P.Raybaut, 1983) • Structures et transformations des représentations sociales (Abric et Flament) • Linguistique de l'énonciation (Culioli, Day, Hoybel) Cadre théorique : • Univers de croyance et mondes possibles (Martin) • La théorie linguistique de la sémantique du sens commun (Sarfati) • La représentation sociale (Jodelet)	Instruments de recueil de données : Qualitatifs : • 10 récits de pratique menés par messagerie instantanée (variante des *chats* qui ne permet que des conversations en privé) • 6 textes officiels jamaïquains portant sur le rôle du créole à l'école particulièrement dans le primaire Quantitatifs : • 100 questionnaires envoyés et recueillis par courriel (sur 793 écoles primaires en Jamaïque = 13 %) semi-ouverts visant des enseignants du niveau primaire - ces questionnaires servent de toile de fond Protocole : Qualitatif : • i) Prise de contact par courriel par biais de réseaux de connaissance + réseaux de médias sociaux par internet (Facebook, HI5, forums). Envoi en pièce jointe de lettre en guise de « contrat » d'entretien • ii) Prise de rendez-vous pour 1 à 2 sessions de 3 à 4 heures en tout	Procédure : Analyse mixte : quantitative et qualitative **Récits de pratique** : 1. Analyse thématique de contenu - verticale et horizontale (thèmes fixés préalablement mais évolutifs en fonction des thèmes dégagés des récits de pratique) (Outils inspirés de la théorie d'Abric et Flament) 2. Analyse de discours - verticale et horizontale (Outils inspirés du modèle culiolien ; marqueurs énonciatifs) Quatre thèmes préalables :

expérience personnelle) et la part du professionnel dans l'émergence de ces univers de croyance ?	• Théorie sociocognitive du développement langagier (Vygotski) • Genèse créole, alternance codique, continuum créole (Alleyne, Decamp, Bickerton, Mufwene, Pollard, d'Hazaël-Massieux) • Sociolinguistique/ socioculturel – Contact des langues (Alleyne, Véronique, Migge)	• iii) Renvoi des transcriptions intégrales des 2 sessions des récits par courriel aux sujets pour validation <u>Quantitative</u> : • i) identique à la première étape du protocole qualitatif ci-dessus. • ii) Envoi en pièce jointe de lettre explicative + questionnaire • iii) Questionnaire recueilli par courriel	• Parcours général auto-biographique • Rôle et place du créole dans la salle de classe • L'alternance codique • Représentations vis-à-vis de la culture jamaïquaine **<u>Six Textes Officiels</u>** : • Analyse de contenu thématique **<u>Questionnaire</u>** Analyse de contenu (questions fermées) et de discours (questions ouvertes)

Rappelons que la problématique vise l'analyse des univers de croyance des enseignants jamaïquains sur le rôle du créole dans l'enseignement de l'anglais. Il est prudent de préciser encore ici que l'objectif n'est pas d'orchestrer une confrontation entre les valeurs exprimées et les pratiques réellement déployées par les enseignants. La visée est de mettre au jour et de clarifier les processus à l'œuvre dans l'émergence, la construction et la transformation de leurs univers de croyance.

Cette prise en compte des convictions à l'œuvre dans les processus cognitifs et affectifs qui donnent naissance, et qui dynamisent les représentations des enseignants est un facteur important dans tout programme de formation de ces derniers. Pourtant, il est laissé de côté dans le contexte du débat actuel, évoqué précédemment, à savoir,

la valorisation du créole par les enseignants[218]. En effet, comment convaincre les enseignants de donner une place au créole dans leurs classes[219] si ces derniers ont des croyances négatives, ambiguës ou bien même, une attente trop optimiste à son égard ?

C'est donc à la suite de longues réflexions sur le contexte socioculturel dynamique et mouvementé jamaïquain, que la problématique, le cadre et les choix méthodologiques de cette recherche ont pris forme. Concrètement, la décision de recueillir des récits de pratique comme pièce maîtresse du corpus vise à identifier des facteurs décisifs qui orientent les enseignants dans leur pratique et qui supposent en amont un traitement fin de leur propos.

Il existe toutefois plusieurs perspectives liées aux récits de pratique. Pour cette présente recherche, je privilégie celle de J. Poirier, S. Clapier-Valadon et P. Raybaut (1983), intitulée la perspective ethnobiographique. Les paragraphes qui suivent exposent et justifient le cheminement qui m'a amené jusqu'à ce choix.

3.1.1 L'approche biographique

L'approche biographique est une voie d'investigation qui favorise la quête de soi-même, ce qui est primordial car, malgré les mises en garde de la bonne distance éducative, l'enseignant travaille avec l'affect. En effet, sur le terrain, la bonne distance s'avère parfois une frontière amovible, voire invisible. Alors, la recherche devrait pouvoir aider l'enseignant à découvrir en lui-même les compétences, la bonne distance ainsi que la « bonne » place des éléments identitaires dans sa pratique. La citation ci-dessous attribuée au savant Galilée résume parfaitement cette idée :

On ne peut rien enseigner à autrui, on ne peut que l'aider à le découvrir en lui-même.

Dans le cas que m'intéresse, on ne peut rien enseigner à l'enseignant car le rôle qui lui est prescrit ne correspond pas toujours à celui de sa pratique réelle sur le terrain. Le schéma enseigné est souvent bien trop réducteur. Dans sa réalisation, le rôle réel de l'enseignant est bien plus riche que celui qu'on peut prescrire, et surtout au primaire où les enfants sont parfois encore en quête d'une présence « maternelle ». Aussi malheureusement, une fois écrites, les prescriptions n'évoluent guère et peuvent ainsi finir par devenir obsolètes dans certains cas.

---

[218] À ce titre, les propos de Bertaux (1980) sont percutants : « Traiter l'homme ordinaire non plus comme un objet à observer, à mesurer, mais comme un informateur, et par définition comme un informateur mieux informé que le sociologue qui l'interroge, c'est mettre en question notre monopole institutionnel sur le savoir scientifique […] » (Bertaux, 1980 : 219).

[219] Comme exposé dans les cadres conceptuels et théoriques, pour des didacticiens tels Craig (1984), Miller (1981), Lambert, (cité dans Sebba 2002), Winford James (2003), Pollard (2003, 1999, 1998), James (2003), Devonish (1986, 2004), pour ne citer qu'eux, la réussite scolaire, et plus particulièrement les résultats en anglais, pourraient s'améliorer en passant par le créole, langue maternelle de la plupart des élèves en Jamaïque.

L'enseignant doit alors s'appuyer sur son vécu et utiliser son « flair » pour sentir et ressentir afin de faire des choix professionnels. La nature même de l'acte d'enseigner requiert de s'appuyer sur des bases solides qui tiennent tout de même compte de l'évolution socioculturelle et personnelle du praticien. De plus, dans le cas précis de l'enseignement de l'anglais dans un environnement créolophone, il faut tenir compte également de l'évolution sociolinguistique. Car l'enseignant travaille au sein d'une société en mouvance. Et il est appelé constamment à se situer par rapport à ses croyances. Pour Abastado :

Il s'agit moins de retrouver le passé que de faire exister ce qu'on affirme pour se donner une identité. […] Les jeux de la mémoire et de l'oubli, le maquillage des souvenirs dessinent une image du locuteur conforme à son idéal. (1983 : 9)

Pour ces raisons, il est trompeur de s'appuyer et de se cantonner entièrement à une logique prescrite. En effet, un fonctionnement didactique dans le cadre de l'enseignement de l'anglais en milieu créolophone se joue dans la relation de chaque enseignant avec ses sentiments identitaires et sa vision intra et inter-subjective de la culture caribéenne.

Ainsi, afin de pouvoir rendre compte de toute cette dynamique, une collaboration auprès des acteurs scolaires s'avère nécessaire. De plus, étant donné que ce travail de thèse est mené dans une sphère où les différentes dimensions telles que le social, la psychologie et la pédagogie se superposent, la perspective choisie doit alors pouvoir les englober toutes. Et c'est ce que fait l'approche biographique : elle préconise la mise en place d'un mécanisme relationnel qui favorise le partage et l'échange dans le respect de la spécificité de chaque sujet.

Toutefois, les chercheurs proposent plusieurs perspectives biographiques. En effet, avant de m'arrêter sur la perspective ethnobiographique, je me suis beaucoup questionnée sur d'autres perspectives.

3.1.1.1 Les perspectives écartées : psychobiographique et ethnosociologique

Le choix de la perspective ethnobiographique me paraît cohérent avec ma problématique et les questions spécifiques de cette recherche. Cependant, elle n'a été retenue qu'après une longue réflexion sur la possibilité d'utiliser d'autres approches permettant une collecte de données par récits de pratique. Car ma réflexion sur des travaux menés sur le thème du récit de vie/pratique comme méthode de recherche a permis de rendre compte d'un très large choix de contextes dans lesquels il est employé. En effet, depuis quelques décennies, des chercheurs de disciplines diverses (anthropologie, ethnologie, psychologie sociale, sociologie, éducation, etc.) font appel à l'approche biographique pour effectuer leurs recherches (Bertaux 1997, 1976 ; Bussienne et Tozzi 1996 ; de Gaulejac et Roy 1993 ; Delory-Momberger 2000 ; Desmarais et Grell 1986; Dominicé 1990 ; Ferrarotti 1983 ; Josso 2000 ; Kagan *et al* 1993 ; Poirier *et al* 1996 ; Schön 1996,1994 ; Wood 1990 etc.). Les

populations n'étant pas la même pour tous ces chercheurs, ils s'inscrivent alors dans des perspectives particulières.

Mes choix se sont par conséquent arrêtés notamment sur deux autres perspectives : la psychobiographique et la ethnosociologique de Daniel Bertaux. L'approche de ce dernier était particulièrement intéressante, étant donné qu'il emprunte des méthodes ethnologiques[220] pour étudier des objets issus de problématiques sociologiques. Cette thèse, rappelons-le, s'inscrit également dans cette logique ethnologique et les questions autour de l'identité de langage sont dans le domaine de la sociologie.

La perspective psychobiographique a été écartée en raison de deux différences fondamentales qui existent entre celle-ci et la perspective ethnobiographique. Différences qui rendent donc cette dernière plus pertinente.

D'abord, la perspective psychobiographique ne permet que de retrouver le « Je » du sujet. Ainsi le chercheur ne peut-il recueillir que les situations psychologiques, les éléments de la psyché. À l'inverse, l'approche ethnobiographique permet davantage la conceptualisation du discours, aussi bien vis-à-vis du narrateur que par rapport au groupe et dans le cadre du milieu socioculturel, avec les perceptions culturelles propres à ce milieu. Avec la perspective ethnobiographique, on est donc dans la dynamique du discours social entre la vulgate (les textes officiels) et la doxa (le sens commun), verbalisé par les sujets. Pour Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut :

L'approche psychobiographique est centrée sur le moi du sujet à travers les événements tandis que dans l'approche ethnobiographique le sujet est témoin de son temps, de son environnement et le discours est mis en rapport au groupe et à l'objet social.[221] (1983 : 225).

La deuxième différence se situe au niveau du traitement des données. Selon la perspective psychobiographique, l'analyse est basée sur les théories de la personnalité. La perspective ethnobiographique, quant à elle, propose une analyse des discours eux-mêmes, permettant ainsi une vision plus globale des récits. Cela permet de mieux saisir les mécanismes à l'œuvre dans la constitution des univers de croyance des enseignants interrogés.

En ce qui concerne la perspective ethnosociologique, les affirmations de Bertaux me poussent à relativiser sa portée au vu des questions de recherche de cette thèse. J'ai pris du recul par rapport à cette perspective pour les deux principales raisons suivantes. Premièrement, pour Bertaux, le récit des individus s'inscrit plus dans l'objet social à l'étude que dans l'univers de croyance des praticiens eux-mêmes. Selon le sociologue :

---

[220] Dont le but est l'étude de l'ensemble des spécificités sociales et culturelles d'un groupe humain, « les plus manifestes comme les moins avouées » (Servier, 1986 : 3). Cet objectif trouve son écho dans un travail de recherche comme le mien, qui cherche à formaliser l'émergence et l'évolution des représentations des enseignants sur la langue dans la société jamaïquaine.

[221] L'objet social étant un fragment de la réalité sociohistorique à l'étude. Dans le cas de cette thèse, l'objet social est constitué des univers de croyance des enseignants jamaïquains en rapport avec le créole.

L'objet à l'étude n'est pas un groupe social, ni un système de représentations d'une personne isolée. (p.7)[222]

Bertaux privilégie plutôt les logiques de fonctionnement et de transformation de cet objet social. Cependant, l'auteur ajoute que sa perspective s'intéresse également aux :

configurations de rapports sociaux, les mécanismes, les processus, les logiques d'action qui le caractérisent. (Bertaux, 1997 : 7).

Bien que cette phrase soit hautement intéressante pour la problématique à l'étude, j'étais méfiante à cette idée que « *l'objet à l'étude n'est pas un groupe social, ni un système de représentations d'une personne isolée* » puisque l'objectif de ce travail est tout de même d'analyser des univers de croyance tant dans leurs singularités que dans leur ensemble.

Une deuxième précision de Bertaux a également posé problème :

Les récits de vie constituent non seulement un moyen parmi tant d'autres, mais sans doute le meilleur de beaucoup, de saisir le sens des pratiques individuelles. Cependant, ce n'est pas encore là leur caractère principal. (1976 : 38)

En mettant l'accent sur le *mésocosme*, le niveau intermédiaire entre le macrosocial (la société dans son ensemble) et le microsocial (l'individu), Bertaux cherche à dépasser le niveau des significations subjectives pour atteindre celui des « rapports sociaux objectifs ». Toutefois, le travail de recherche que je présente ici s'intéresse aux représentations des enseignants et je ne prétends pas qu'on peut parvenir à identifier les logiques d'action à l'œuvre dans tout le mésocosme jamaïquain. D'ailleurs, afin de pouvoir atteindre les rapports sociaux objectifs, Bertaux préconise la saturation[223] empirique des données en interrogeant des dizaines de sujets, alors que dans cette thèse, j'ai eu affaire à dix récits de pratique.

Alors, que faire ? En effet, bien qu'il me semble que la perspective ethnosociologique est en harmonie avec les questions de recherche établies dans le

---

[222] Bertaux parle également de « *monde social* » et « *catégorie sociale* ». Un monde social s'édifie autour d'une activité spécifique et est subdivisé en trois catégories : (i) le macrocosme (société globale) - divisé en multiples (ii) mésocosmes, eux-mêmes repartagés en (iii) microcosmes. Par exemple, l'enseignement à l'école primaire constitue un macrocosme, la commission scolaire, un mésocosme et l'école primaire du quartier, un microcosme. Une catégorie sociale quant à elle n'implique pas la formation d'un monde social. Il s'agit plutôt d'une activité ou d'une situation sociale commune à plusieurs individus et qui « *engendre des contraintes et des logiques d'actions qui présentent bien des points communs, où elle est perçue à travers des schèmes collectifs, où elle est éventuellement traitée par une même institution* » (Bertaux, 1997 :15).

[223] Le terme saturation signifie que le nombre des sujets à interroger n'est pas déterminé à l'avance, mais dépend de l'apparition de la redondance dans le discours. « *La saturation empirique désigne le phénomène par lequel le chercheur juge que les dernières entrevues n'apportent plus d'informations suffisamment nouvelles ou différentes pour justifier une augmentation du matériel empirique* » (Bertaux, 1986 : 205). Ce point précis ne me pose pas de véritable problème car il reflète mon parcours de chercheur. Au début de mes réflexions, je pensais interroger cinq enseignants, mais j'ai rapidement constaté que la saturation n'était pas atteinte. Cependant, après dix récits, et pas « des dizaines » comme préconisés par Bertaux, les récits n'apportaient plus d'éléments nouveaux.

premier chapitre de cette thèse, les propos de Bertaux démontrent qu'elles demeurent secondaires sous cette optique. Par conséquent, cette perspective serait, dans le cadre de cette recherche, remise en cause.

Toutefois, l'ethnosociologique n'est pas proscrite totalement dans ce travail de recherche. Bien que je ne l'aie pas retenu, Bertaux reste un grand spécialiste de la méthode biographique.[224] À ce titre, j'ai trouvé ses mises en garde, notamment quant au rôle du chercheur pendant la collecte du corpus, particulièrement perspicaces, et ce, quelle que soit la perspective retenue. C'est ainsi que j'ai fait le choix de garder également sa notion de « récit de pratique »,[225] qui désigne avant tout un récit de vie orienté vers une profession.

Même si je reste fidèle à la plupart des prescriptions de Bertaux quant à l'emploi de la technique, ce travail repose principalement sur une l'utilisation de la perspective ethnobiographique qui, tout comme l'approche de Bertaux, est une méthode biographique proposant le récit de vie comme outil de recueil des données.

3.1.2 Le récit de vie, le récit de pratique et la perspective ethnobiographique

Dix enseignants sont invités à se raconter avec notamment deux buts précis. En premier lieu, je cherche à faire émerger leurs représentations sur la place et la fonction du créole dans leurs pratiques. Ensuite, à mettre au jour la manière dont ces représentations se constituent en univers de croyance. Dans cette même lignée, Didier Demazière (2003), qui défend l'approche ethnobiographique du récit affirme que :

Chaque récit de parcours articule des traces d'un passé affecté de jugements de valeur, des descriptions d'un présent affecté d'évaluations, des anticipations d'un avenir affecté de conditions de possibilité ou de désirabilité. (p.76)

À ce titre, le recours au discours autobiographique aide à mieux comprendre les facteurs sous-jacents qui déterminent les appartenances, les engagements, les systèmes de valeurs et les croyances. Le récit de pratique en particulier, présente un triple intérêt. Le premier réside dans sa capacité à donner accès à des univers socioculturels qui jouent un rôle important dans la construction identitaire. Et ce, en

---

[224] Bertaux étant à l'origine dans les années soixante-dix de la relance de l'emploi du récit de vie dans les sciences sociales en France, ainsi que d'une forme plus aboutie de celui-ci, à savoir : le récit de pratique en situation.

[225] Le récit de pratique est tout d'abord un récit de vie qui se penche surtout sur le vécu professionnel de l'individu - Bertaux (2005, 1997, 1976). *« Le récit de vie peut constituer un instrument remarquable d'extraction des savoirs pratiques, à condition de l'orienter vers la description d'expériences vécues personnellement et des contextes au sein desquelles elles se sont inscrites. Cela revient à orienter les récits de vie vers la forme que nous avons proposé de nommer récits de pratique. »* (D. Bertaux dans Grimaud, 2003 : 1) Par conséquent, dans cette thèse, ce qui vaut pour le récit de vie vaut également pour le récit de pratique.

particulier, quand il est associé à la perspective ethnobiographique. Ainsi, l'approche est définie par P.J. Hélias et J. Poirier à la manière suivante :

Nous avons utilisé le terme ethnobiographie pour la distinguer du récit de vie classique en disant qu'elle vise non seulement à transcrire l'aventure individuelle de l'informateur, mais à exprimer les modèles culturels de son groupe à travers la connaissance qu'il en a. (Dans Poirier et Clapier-Valladon, 1983 : 140)

De plus, la perspective ethnobiographique :

(I)mplique un essai de restitution, à partir de témoignages recueillis, des modèles culturels; il ne s'agit pas seulement de retracer le film de l'existence de l'informateur, il s'agit, à travers celui-ci, d'atteindre la connaissance des genres de vie et des modes de pensée caractéristiques du groupe. (Poirier et Clapier-Valladon, 1980 : 353).

En effet, à la grande différence de la perspective ethnosociologique, la perspective ethnobiographique admet une valeur scientifique plus socioculturelle, même avec moins d'une dizaine de récits.

Ce qui nous amène au deuxième intérêt du récit de pratique sous la perspective ethnobiographique. Il réside dans le fait qu'elle permet d'analyser les manières dont l'identité se construit et d'en dégager le sens attribué à chaque étape de ce processus de construction identitaire par le sujet. Par la suite, et sans prétendre pour autant représenter tous les enseignants jamaïquains, cette perspective permet également le dépassement du cadre de la subjectivité totale dans la mesure où elle :

vise à non seulement transcrire l'aventure individuelle de l'informateur, mais a exprimer les modèles culturels de son groupe à travers la connaissance qu'il en a (ou l'image qu'il entend en donner) ; donc, au-delà de l'idiosyncrasie, on espère atteindre la société dont l'individu fait partie. (Poirier, 1979 : 533)

Enfin, le troisièmement intérêt de cette perspective multidimensionnelle vient de son efficacité en contexte institutionnel en général et en milieu scolaire en particulier. En effet, comme l'approche ethnobiographique aide à dégager la signification que les membres d'une société donnée attribuent à leurs comportements, son association avec le récit de pratique le rend plus facilement apte à traiter des milieux professionnels divers. Les trois citations ci-dessous abondent dans ce sens. Pour Van der Maren :

histoires de vie ou récits de pratique, entend généralement des récits construits par un informateur pour fin de la recherche, à la demande de l'enquêteur, et portant spécifiquement sur des périodes précises de la vie ou sur des activités particulières. Ce sont en quelque sorte des morceaux d'autobiographies dirigées, produits sur demande, afin de mettre en évidence la dynamique d'une évolution et de l'interaction entre le sujet, ses rôles, son milieu, sa culture et les institutions. (1999 : 152)

Tandis que Legendre est plus précis. Pour lui, la perspective ethnobiograpique :

sert notamment à colliger des données sur le contexte et sur les activités, les opinions et les idées de personnes participant à un processus éducatif. (1993 : 83).

Mais sur ce point, c'est sans doute Woods qui est le plus pertinent des trois chercheurs. Il affirme que l'ethnographie, bien qu'ayant une visée plutôt sociologique, peut devenir très intéressante pour l'enseignant qui veut revenir sur sa pratique :

J'ai suggéré que l'ethnographie puisse former un pont possible entre la sociologie de l'éducation d'une part et les besoins de l'enseignant d'autre part. Parce qu'en dérivation et en visée, elle maintient les connections sociologiques tandis que par son naturalisme, son respect des constructions de premier ordre et des constructions de sens des sujets, l'importance qu'elle accorde au moi et aux menus détails de la vie quotidienne de l'enseignant, [...], elle est potentiellement très attrayante […] (1990 : 168)

Dans le cadre de cette thèse, la perspective ethnobiographique permettra donc d'amener le sujet à se raconter, afin de cerner sa prise de position, ses choix didactiques et la manière dont ils sont liés au sentiment identitaire et à une vision intra et intersubjective de la culture à l'étude.

Récapitulons donc, je choisis d'utiliser une démarche compréhensive en choisissant la perspective ethnobiographique selon Poirier, Clapier-Valadon et Raybaut, (1993, 1983). Car l'ethnobiographie constitue une perspective qui permet au sujet de se retrouver lui-même, et qui lui donne la possibilité de porter témoignage sur son groupe, sa société, sa culture mais aussi sa démarche professionnelle. Le sujet y est alors considéré *comme le miroir de son temps, de son environnement* (Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut, 1983 : 42). Sous cette perspective, l'intérêt n'est donc pas l'objectivation d'une réalité, mais plutôt une tentative de comprendre les logiques et leurs dynamiques à l'œuvre dans les pratiques. Par la suite, l'analyse de ces récits permet de faire émerger le sens de la pratique pour les enseignants eux-mêmes.

Il convient maintenant de présenter quelques réflexions d'ordre méthodologique sur internet, lequel a révolutionné les méthodologies d'enquêtes et servi de média de récolte du corpus dans cette thèse. Une attention toute particulière sera prêtée à la messagerie instantanée, qui a servi à la collecte de la pièce maîtresse du corpus, les récits de pratique. J'aborderai également l'opérationnalité imposée lors du recueil des données par ce média, mais aussi par le cadre méthodologique dans lequel s'inscrit cette thèse. Ensuite, je poursuivrai avec une description détaillée du choix des instruments et conditions de la cueillette des données pour les trois instruments employés.

3.2 Réflexion méthodologique sur la collecte de données par messagerie instantanée

Pour les besoins de cette thèse, j'ai choisi la messagerie instantanée (désormais MI) pour recueillir les récits de pratique. Tandis que pour la collecte des données quantitatives, j'ai opté pour le courriel. Une décision justifiée par le caractère immédiat et efficace d'internet lorsqu'il s'agit d'obtenir des informations en temps réel (récits) de personnes qui se trouvent à des milliers de kilomètres de la France.

En effet, depuis sa création vers la fin des années 1960, l'internet ne cesse d'offrir de nouveaux moyens de communication. L'apparition d'internet dans la vie quotidienne et particulièrement son accessibilité, aujourd'hui banalisée, a engendré de nouvelles formes sociales et linguistiques de l'interaction (Werry 1996, Mourlhon-Dallies *et al.* 2004). De plus, le développement des nouveaux outils de communication médiatisée par ordinateur a permis la création de divers types d'espaces sociaux : le cyber-environnement.

Divers termes tels que *written interactive discourse* (Ferrara *et al.* 1991), *electronic communication* ou *computer conversation* (Murray 1989), *discours de l'internet* (Mourlhon-Dallies *et al.* 2004) et bien d'autres encore ont été employés pour ce phénomène, avant de se se fixer finalement sous l'appellation de *computer-mediated communication*[226] (Ferrara *et al.* 1991), en français : communication médiée par ordinateur (désormais CMO). Depuis les années 90, la CMO a été une des raisons principales de l'augmentation de l'usage de l'écrit dans la vie courante et a ouvert de nombreuses voies de recherche en sciences humaines et sociales.

La MI est donc une forme de CMO. Il s'agit de dialoguer avec des correspondants faisant partie d'une liste privée. Elle requiert l'emploi d'un logiciel client[227] et diffère du courrier électronique du fait que les conversations se déroulent quasi instantanément. C'est une méthode de communication entre le courriel (pour son caractère écrit[228]) et le téléphone (pour ses échanges en temps réel). Ni orale, ni écrite, le code employé est l'écrit, mais les échanges possèdent une structure dialogique, liée à la rapidité de la rédaction et de la transmission des messages.

Par ailleurs, la confidentialité et l'anonymat relatif offert par la MI donnent aux participants la possibilité d'être accessibles malgré la distance spatiale. Ces qualités confortent les répondants et les encouragent à se livrer à des échanges de qualité. Ainsi cet environnement joue-t-il un rôle majeur dans le désir de se dévoiler ou pas (Alvestrand, 2002). Ainsi ce dispositif aussi privé qui donne néanmoins un sens

---

[226] Ce terme désigne tous les échanges via internet ou intranets tels que les emails, *chats*, forums de discussion, etc. La notion de Communication Médiée par Ordinateur (CMO) est apparue dans le milieu universitaire au début des années 1980. L'apparition du terme s'est accompagnée d'une tendance croissante à reconsidérer l'ordinateur comme un « médium » plutôt que comme un « outil ».

[227] Les plus connus sont AIM, MSN Messenger, Yahoo Messenger, Skype ainsi que la nouvelle venue, Google Talk. Elles se basent à 100 % sur le principe de l'interactivité et proposent plusieurs fonctions telles via un microphone connecté à l'ordinateur ou la discussion avec une webcam.

[228] Les messages instantanés peuvent être enregistrés et donc peuvent aisément être copiés et collés sur un bloc-note ou un document Word à des fins d'analyse.

d'appartenance à une communauté et une interconnexivité, laisse supposer qu'il peut mener à plus de révélations.

De plus, la plupart des logiciels de MI offrent un système de notification de présence, indiquant si les individus de la liste de contacts sont en ligne et leur disponibilité. Ces fonctions de gestion de présence ont introduit une nouvelle forme de présence que l'on peut qualifié d'iconique. Toutefois, elle reste une communication riche en stimuli. En contraste des modes de communication écrit avec des phrases bien faites, celles de la MI sont souvent phonétisés. L'échange est fracturé en tours de parole avec ou sans marqueurs visuels (smileys/animation) et autres stratégies destinées à faire avancer la conversation, comme la possibilité de secouer à distance, et ce virtuellement, la fenêtre de son interlocuteur. Cette méthode de collecte de données permet également de communiquer sur internet tout en voyant l'image en temps réel de son interlocuteur.

Toutefois, dans le cadre de ce travail de recherche, j'ai fait le choix de n'utiliser ni l'audio ni la vidéo dans la collecte du corpus. Car tous les pré-requis techniques que cela implique comporte un risque d'exclure des répondants potentiels autrement très intéressants pour l'échantillon. En effet, pour pouvoir bénéficier de l'image et le son sur la MI, les ordinateurs des participants doivent être équipés d'une caméra, d'un micro, d'une carte son, de haut-parleurs ainsi que d'un logiciel permettant la lecture de vidéos. De plus, utiliser ces applications visuelles et acoustiques dans de bonnes conditions, requiert un ordinateur suffisamment puissant et surtout une connexion rapide (suffisamment de bande passante).

En ce qui concerne les questionnaires semi-ouverts, j'ai privilégié le courrier électronique. Le principe étant de recueillir les réponses quantitatives uniquement par le biais de courriels, après une prise de contact utilisant exclusivement ce média. Ce moyen augmente l'intérêt de répondre puisque les répondants fixent le moment qui leur convient le plus pour le faire. Cette démarche nécessite cependant que j'ai détienne au préalable les adresses électroniques des sujets visés. Comme pour la collecte des récits de pratique, j'aborderai chacune de ces étapes en détail ultérieurement dans ce chapitre.

3.2.1 Les pratiques langagières de la CMO

Les pratiques langagières de la CMO ont engendré de nombreuses réflexions empiriques sur la question de la dichotomie communication écrite *vs* communication orale (Mondada 1999). Dans un premier temps, ces études se sont concentrées sur des manifestations de formes et les moyens d'expression caractéristiques des corpus électroniques tels que les phénomènes de ponctuation, les acronymes[229], les innovations sémiotiques (*smilies* ou é*moticons*[230] - Ziegler 2004) ou les variations orthographiques. Le caractère hybride de la CMO a entraîné une nouvelle vision de

[229] Par exemple *lol* pour « laughing out loud » ou *mdr* pour « mort de rire ».
[230] Les *smilies* sont des visages crées à l'aide d'une combinaison de signes qui représentent des expressions faciales. Les *émoticons* sont des petites images qui remplacent les codes typographiques des *smilies*.

la communication écrite en donnant de la valeur à cette forme écrite, même avec ses fautes d'orthographe et ses imperfections syntaxiques.

Par la suite, les chercheurs se sont penchés sur la structure des CMO dans le but d'identifier les mécanismes qui permettent leur réalisation (Mourlhon-Dallies *et al*. 2004). Il en sort deux types d'approches. Premièrement, on tente d'appliquer à ces nouveaux corpus les modèles déjà existants en utilisant les catégories d'analyse habituelles. Deuxièmement, on respecte les spécificités techniques des corpus électroniques et développe des méthodes propres à cette forme de communication. Un débat portant d'une part sur la définition de l'objet d'analyse et la méthodologie d'autre part s'est ouvert : devrait-on tester l'applicabilité de modèles traditionnels aux corpus électroniques ou bien proposer de nouveaux outils d'analyse ?

Sur cette question, j'ai choisi la première approche, tout simplement parce que les récits de pratique ont été effectués dans un cadre méthodologique strict et qu'ils ont été sollicités spécifiquement par le chercheur. Ce qui les sort d'emblée du cadre habituel des corpus récoltés des forums, des sessions de formation, des courriels ou même des conversations recueillies sur MI, mais non encadrés en amont par une méthodologie de scientificité.

Dans le cadre de cette thèse, les données proviennent des sessions en co-production avec le chercheur. Elles sont rigoureusement contrôlées afin de respecter la scientificité de la recherche. [231]À titre d'exemple, la population ciblée étant des enseignants, ils n'ont fait usage des animations ni de langage phonétisé que de façon très ponctuelle ; les habitués de ce mode de communication parmi les enseignants sondés employant par exemple davantage « *lol* » *pour laugh out loud*[232] ou l'écriture abrégée comme « *usin* » au lieu de « *using* » ou « *c* » pour « *see* ». Mais dans l'ensemble, les dialogues sont restés semblables à des échanges entre adultes soucieux de donner une image « professionnelle » d'eux-mêmes, de leur pays, ainsi que de leur métier.

3.2.2 Les spécificités de la collecte de données par messagerie instantanée

En ce qui concerne la collecte de données par MI, il est important de garder à l'esprit certaines particularités propres à ce medium. J'en ai recensée trois principales.

En premier lieu, la distance spatiale entre les correspondants est compensée par une co-présence temporelle (Ziegler, 2004). Ceci est dû au fait que le prérequis pour pouvoir mener des échanges écrits est que les interlocuteurs doivent être connectés

[231] Étant donné que je postule ici qu'il est avantageux de choisir un échantillon local pour étudier les univers de croyance des professionnels, il est d'une grande importance de souligner comment la MI sert comme un outil idéal dans cette quête. En effet, une exploration préalable a relevé le fait que certains enseignants jamaïquains se trouvant sur internet pouvaient être interrogés en ligne. La démarche qui permet cette affirmation sera traitée de façon détaillée ultérieurement dans la section de ce présent chapitre consacré au recueil des données.
[232] Traduction : mdr = mort de rire

simultanément. Une deuxième particularité de la communication par MI est la quasi-synchronicité de la communication : puisque le dispositif technique génère un léger décalage temporel entre le moment de l'envoi d'un message et son apparition à l'écran. Troisièmement, l'échange par MI est caractérisé par des marqueurs empruntés de la communication orale (Ziegler, 2004), aussi bien que l'interactivité de la conversation. Comme précédemment évoqué, l'échange ne permet pas toujours un contact visuel et acoustique, lequel nécessite des dispositifs annexes tels un microphone et une webcam, entre autres. Dans ce cas, la communication doit se faire sans signaux non-verbaux ou paralinguistiques (Hentschel, 1998). Les internautes sont donc obligés de combler ces lacunes par le biais des ressources typographiques, en se calquant sur les écrits que leur contact communique et à la manière dont il le fait.

À travers ces trois particularités, il ressort que les échanges écrits dans la MI possèdent des caractéristiques de l'oralité dû notamment à la spontanéité de la production, bien qu'il existe un petit laps de temps entre la production du message et sa lecture. Ces caractéristiques sont bien démontrées par des marqueurs linguistiques qui rappellent la communication orale. En effet, la spontanéité étant souvent privilégiée, les interlocuteurs ne relisent pas toujours les textes avant de les envoyer. Ainsi, l'esprit de cette forme de communication est : « *l'immédiateté de feed-back qui se rapproche de l'interaction en face à face*. (Mar, 2000 : 163)

Pour Mondada (1995a : 3), ces données conversationnelles ainsi récoltées sont « *découvrables* », mais non « *imaginables* ». Donc impossible de les prévoir à l'avance ni de les simuler. Les informations sont dévoilées au fur et à mesure de la conversation, ce qui rapproche des interactions en face à face.

La question de la représentativité de l'échantillon recueilli par MI mérite d'être traitée également dans cette section puisque ce critère est régulièrement débattu pour une étude à caractère qualitatif comme celle-ci. Ainsi, la partie qui suit a pour but d'exposer mon positionnement méthodologique à ce sujet.

3.2.2.1 La représentativité, les échantillons ciblés et la messagerie instantanée

Sur la question de la représentativité des échantillons recueillis par MI, il faudra tout d'abord signaler que toute méthodologie comporte des limitations qui empêchent la représentativité à cent pour cent. En effet, aucune méthode de collecte de données ne peut prétendre à être capable de représenter la population entière d'un pays, ni aucune sous-population d'ailleurs, dans sa totalité. Donc, je mène cette recherche en toute connaissance de cause que l'administration et la collecte des questionnaires et récits de pratique par internet comportent elles aussi certaines spécificités, que je vais aborder à présent.

Depuis quelques années maintenant, la chute des prix des fournisseurs d'accès à internet (FAI) et des ordinateurs a facilité la démocratisation d'internet. En ce qui concerne la Jamaïque, le nombre d'utilisateurs était estimé à 1,232 million en 2005 pour une population de 2,780 millions d'habitants, ce qui représente un taux de

pénétration de 44 %[233]. En mars 2008, le taux est passé à 53,5 % avec 1,5 million d'utilisateurs. À titre de comparaison, le taux de pénétration d'internet pour la France pour la même période était de 54,7 %. La représentativité des échantillons n'est donc pas compromise par une population trop réduite.

En effet, avec plus de la moitié de la population jamaïquaine équipée en matière d'accès à internet, je peux affirmer avoir à ma disposition une quantité de répondants suffisamment large au sein de laquelle choisir. De plus, les enseignants appartiennent à la classe moyenne, qui représente la catégorie de la population la plus susceptible de posséder une connexion à internet à usage domestique. Toutefois, il convient de noter que l'échantillon étant ciblé, je vise des sujets avec des parcours et connaissances bien précis ; la représentativité n'est pas tant à rechercher dans cette présente étude. Cependant, le taux de pénétration d'internet en Jamaïque est assez étendu pour écarter les critiques éventuelles à ce sujet. Dès lors, des échantillons scientifiquement valides peuvent être constitués à partir de la population des internautes jamaïquains.

Ses spécificités entraînent naturellement certains avantages mais représentent également certains défis qui imposent un cadre particulier à la collecte des données par MI. Les sections qui suivent ont pour but de les exposer, de les discuter et de révéler les mesures mises en place afin de limiter les désavantages et d'augmenter les avantages de cette méthode de collecte.

3.2.2.2 Les avantages pratiques et scientifiques de collecte de données par messagerie instantanée

La méthode de collecte de données retenue pour mener ce présent travail de recherche se situe dans une zone frontalière pour la recherche française, et tout particulièrement quand il s'agit du récit de pratique. Car je n'ai pu recenser aucun autre travail de recherche où un tel corpus a été recueilli par MI. Dans cette partie de la thèse, je vais tâcher de démontrer que le recours à la collecte de données par internet est parfaitement adapté aux exigences de ce travail de recherche.

Internet a révolutionné non seulement les modes de communication mais également les méthodologies de recherche. Bien qu'encore très minoritaires en France, avec moins de 5 % du chiffre d'affaires des instituts d'études en 2004, les études menées en ligne représentent près de 40 %[234] du chiffre d'affaires des instituts de sondage aux États-Unis. L'internet est donc un des véritables enjeux de demain. Il y a urgence à s'interroger sur ce qui change dans les techniques de collecte de données en ligne. D'emblée, je peux affirmer que si la pratique de récolter des données par internet se répand à une telle vitesse, c'est sans doute parce qu'elle apporte de nombreux avantages pratiques et scientifiques. Voici les cinq principaux que j'ai relevés en ce qui concerne cette thèse.

---

[233] Voir : https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/print/jm.html (consulté 03.04.2011).

234 Chiffres selon l'article « Internet : quels changements pour les études ? » Daniel Bô (2006) http://www.qualiquanti.com/pdfs/articleinternet.pdf (consulté 12.09.2011).

En premier lieu, figure les caractéristiques pratiques telles la rapidité, l'économie budgétaire et d'ordre temporal. En effet, les frais téléphoniques, de voyage et postaux sont supprimés (Grinter & Eldridge 2001). Comparée aux traditionnelles interviews administrées en face à face ou au téléphone, la MI gagne alors en facilité. Selon Denis et Licoppe (2006), la dimension persistante du dialogue écrit – les messages restent affichés sur l'écran du destinataire – contribue à rendre les MI fortement utiles pour les chercheurs. Car la persistance écrite des messages (appelée aussi la conservation) permet de revenir en arrière dans la conversation et sur des sujets déjà traités. L'organisation topicale se trouve fluidifiée. En effet, ce « retour en arrière » est un phénomène très habituel dans les messages instantanés. C'est-à-dire que les locuteurs reprennent avec facilité quelque chose qui a été énoncé plus tôt dans l'échange.

Le deuxième avantage est une plus grande aisance de gestion des enquêtes, ainsi que la souplesse des modes d'interrogations (géographique, horaire, etc.). Cette facilité et cette souplesse permettent d'augmenter la diversité des profils sur le plan géographique. Ainsi, j'ai pu interviewer des enseignants venant de toutes les zones régionales de la Jamaïque.

Le troisième avantage d'internet comme medium de collecte de données concerne les gains de productivité engendrés à l'étape analytique. À ce propos, en plus de dialoguer en direct, la MI permet de réaliser un travail collaboratif, d'échanger et partager des fichiers, de prendre la main sur des documents, de les modifier ou les compléter. Toutes ces tâches ont une importance puisqu'elles ne permettent pas seulement de récolter des données mais également de les vérifier auprès des sujets. C'est en effet une dimension de traçabilité. En éliminant la nécessité de transcrire j'ai pu donc réduire les imprécisions et le traitement automatisé des données est alors possible plus aisément.

Quatrièmement, l'adoption de ce genre de communication avec ses normes contribue à créer le sentiment d'une communauté de paroles (c'est la *speech community* de Gumperz[235]). De plus, par sa qualité d'interactivité, l'enquête en ligne par MI crée une dynamique de dialogue. Elle se rapproche des conditions naturelles de l'échange et favorise une interaction spontanée par biais de « *l'écrit oralisé* ». Ce qui a pour mérite d'aider à la restauration des conditions de la relation en face à face, tout en supprimant les biais liés à la présence physique de l'enquêteur[236]. Par ailleurs, la notification « *X est en train de composer un message* » est une fonctionnalité

[235] Notion développée par John Gumperz (1968, 1989, 1991) dans le champ de la sociolinguistique interactionnelle. Dans cette vision des choses, les interactions verbales sont des processus sociaux. Les énoncés y sont produits en accord avec des normes collectivement reconnues et attendues.

[236] Ici, je parle notamment des façons de réagir qui échappent au chercheur, mais qui peuvent avoir une influence sur le discours du sujet, tels un regard trop soutenu, un sourire parfois trop satisfait (peut-être de voir confirmer une hypothèse), des hochements de tête trop enthousiastes ou impatients. Cependant, je suis consciente que le manque d'indicateurs physiques tels le lieu de la rencontre ainsi que l'apparence physique de l'interlocuteur (traits physiques, habillement, gestuelle, intonation de la voix…) peut s'avérer une contrainte. La création d'un « *écrit oralisé* » permet dans ce cas précis de transmettre aux interlocuteurs des indices habituellement corporels ou contextuels. Je reviendrai sur cette caractéristique dans la partie de la thèse qui traite des limitations de la collecte de données par MI.

spécifique aux messages instantanés qui contribue à rendre l'échange plus fluide. Elle s'affiche en bas de la fenêtre de conversation dès que le participant commence à rédiger. Cette annonce offre un moyen aux usagers de relancer la co-visibilité à l'intérieur de l'échange et aide ainsi à la structuration dynamique et collaborative de l'échange.

Enfin, il m'a semblé que la MI comme moyen de collecte de données, en préservant l'anonymat des répondants, a permis le recueil d'un corpus à la fois riche et marqué par une grande sincérité. En effet l'anonymat renforce la spontanéité engendrée par l'aspect dialogique de la MI. Ainsi, cette relation tissée au fil des récits est une formidable porte d'entrée dans les univers de croyance des sujets. Joinson (2001 : 178) abonde dans ce sens, puisqu'il considère que les cadres sociaux normatifs sont moins respectés dans les échanges médiatisés par ordinateur et que cela conduit à un dévoilement de soi et à l'expression de sentiments habituellement réprimés.

3.2.2.2.1 Le partage des émotions par messagerie instantanée

Il convient dans cette partie de la thèse d'aborder la question du partage des émotions par ce genre dialectique qu'est la MI. Il s'agit surtout d'étayer mon affirmation qu'une grande sincérité peut être effectivement communiquée à travers ce média.

La figure III ci-dessous montre une capture d'écran avec une sélection des animations et *smileys* à la disposition des co-participants. C'est en effet, une large palette de possibilités qui permet d'exprimer ses émotions. Cependant, il est à noter que cette image est à prendre à titre indicatif seulement. En effet, la fonction vidéo n'a pas été employée et très peu de sujets ont fait usage des *smileys*.



Figure III[237] : Capture d'écran : *smileys* et animations possibles

La figure IV ci-après provient d'une véritable capture d'écran effectuée pendant la coproduction du récit de pratique d'enseignant 8. Elle montre l'utilisation d'une animation – un « *nudge* » (un coup de coude virtuel) – émise par le sujet, afin de signaler sa disponibilité pour reprendre la deuxième session de la discussion. La

[237] Image en provenance de Compétences visio-verbales : Temporalité & rythme dans la Messagerie Instantanée par Hillary BayModyco, *http://w1.ens-lsh.fr/labo/plumme/ppt/Bays_Competences-visio-verbales_Lyon27Mars2008.ppt* (Consulté : 12.09.2011).

possibilité d'employer ces animations a contribué à rendre l'échange plus proche d'une dynamique de face-à-face.

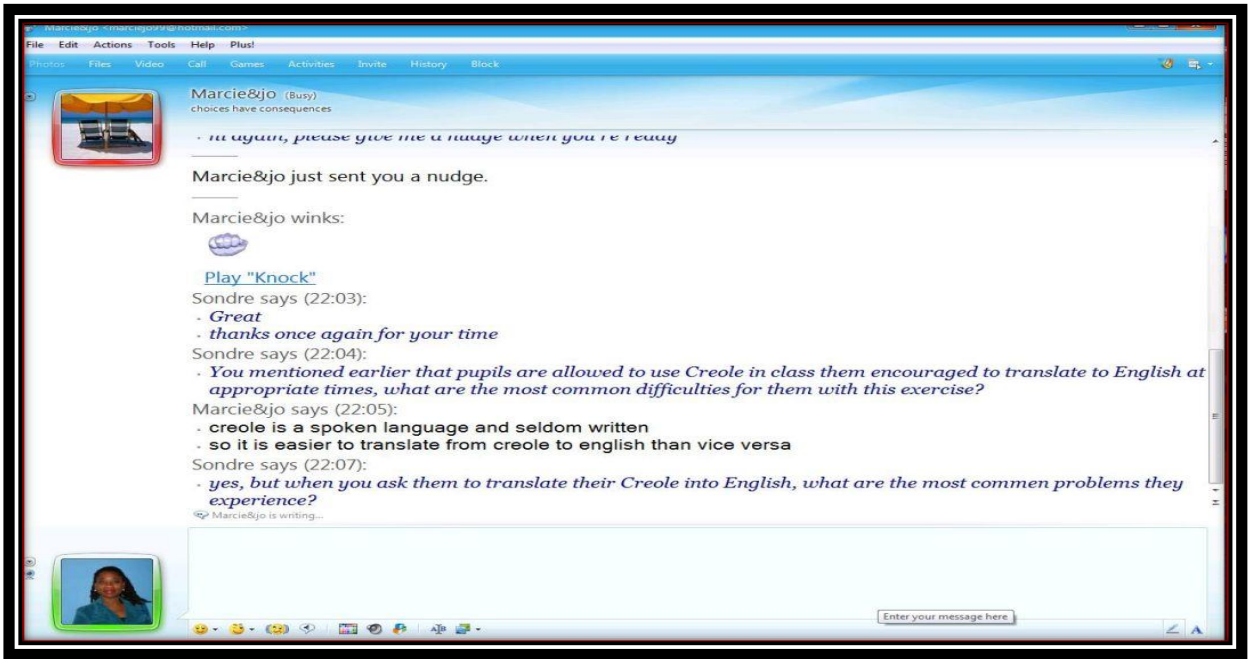


Figure IV : Capture d'écran : enseignant 8

Toutefois, avec ou sans les *smileys* et animations, il semblerait que la MI permettre une co-construction importante de la zone émotionnelle. D'une part, cette zone permet d'exprimer ses émotions et, d'autre part, de comprendre plus rapidement les émotions de l'interlocuteur. La figure V ci-dessous laisse apparaître que de toutes les communications mediées par ordinateur, la MI est de loin celle qui est capable de déclencher les plus fortes émotions primaires qui se rapprochent du face-à-face.

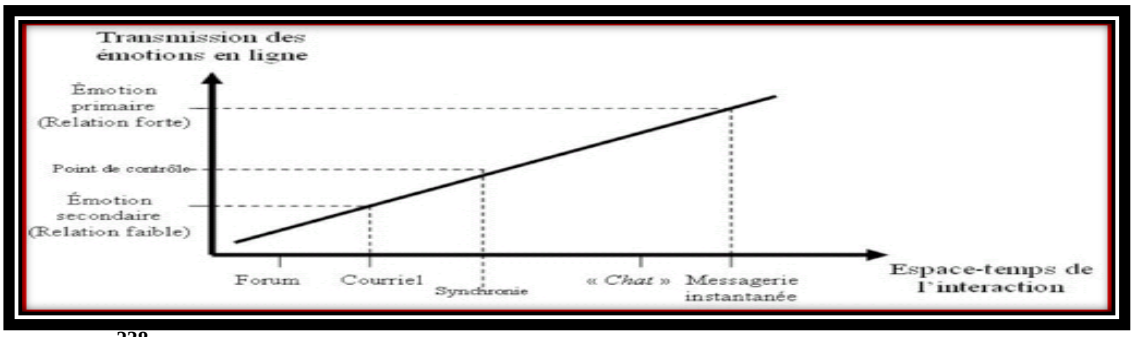


Figure V[238] : Impact des outils de communication sur la transmission des émotions

En effet, les différents résultats des travaux démontrent que l'outil permet de « braver » la timidité (Duplàa 2007, Marcoccia 2000, Voida *et alii*, 2004). Il permet d'aller au-delà de la peur de l'autre et d'entrer dans une certaine intimité. Dès lors, ce guidage virtuel contribue à la création d'une zone de confiance, où l'on se sent en sécurité (du fait de la protection procurée par la distance), de se montrer plus tout en

[238] Voir : Emmanuel Duplàa, Les émotions : outils et corps social pour l'apprentissage en ligne http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2007/13-duplaa/sticef_2007_duplaa_13.htm (consulté 12.09.2011).

se montrant moins. (Duplàa, 2007). La liberté d'expression est favorisée avec une réduction du biais social : un discours plus direct, plus franc.

C'est alors une bonne porte d'entrer dans l'univers de croyance du sujet. Car ces aspects mettent le répondant en confiance et débouchent sur des interactions qui permettent de fournir plus d'informations sur la dimension émotive de la communication à son interlocuteur, tout en restant maître de ses paroles. La communication extra-langagière semble donc pouvoir pallier les manques non-verbaux tels l'intonation, le regard, la gestualité de mouvements des mains et du corps avec des symboles tels que les *smileys* et des animations virtuelles. Ou même, juste le fait d'être « seul » chez soi sans avoir à subir le regard constant du chercheur qui reste un étranger.

À ce propos, l'extrait ci-dessous qui s'est produit lors de la collecte d'un des récits dans le cadre de cette thèse, met en évidence ce partage des émotions. On y « voit » enseignante 8, presqu'en larmes, me demandant de lui laisser un peu de temps de se remettre après l'évocation de sa mère disparue :

*****&jo says (16:19) : yes but only on Friday nights which was known as family night. You c her sister would say to her. Lawd Babs gi de pickney dem a break and let you *hair* down. Every body right here 'no seh yuh a Miss English. Lololol
Sondre says (16:19): *was this in Kingston?*
*****&jo says (16:20) : Yes , we lived in Vineyard Town. I still do but mummy died 2 years ago. let me catch my breath
Sondre says (16:20) : *ok*
Sondre says (16:21) : *condolences, sorry*
*****&jo says (16:21) : that's ok

Les trois caractéristiques suivantes, accessibilité, maniabilité et traçabilité, peuvent résumer les avantages pratiques et scientifiques de l'interrogation par MI. Le logiciel étant un dispositif technique extrêmement léger, les personnes mêmes réticentes aux nouvelles technologies peuvent y avoir accès et l'employer avec facilité. En effet, bien que la MI soit souvent comparée au courrier électronique, elle nécessite beaucoup moins de manipulations. Communiquer par courriel nécessite que l'utilisateur ouvre chaque nouveau message puis, pour y répondre, il faudra encore ouvrir une nouvelle fenêtre du logiciel. Tandis que par MI, les échanges s'opèrent dans une fenêtre unique, les occurrences s'empilant au-dessous de la précédente, comme l'indique la figure IV. Par la suite, le tout peut être enregistré sur les disques durs des locuteurs pour des traitements divers futurs.

Toutefois, afin d'assurer la validité scientifique de l'interrogation par MI, certaines recommandations sont de mise. La partie suivante est une présentation de la marche à suivre.

3.2.2.2.2 La validité scientifique de la collecte de données par messagerie instantanée

Comme je l'ai déjà affirmé, les avantages pratiques et scientifiques ainsi que la facilité affichée de l'interrogation par messagerie instantanée ne veulent pas pour autant dire validité perdue. Alors, afin de veiller sur la crédibilité, la transférabilité ainsi que la fiabilité des données récoltées, les quatre recommandations suivantes de Voida *et alii*[239] (2004) m'ont servi de guides dans ce domaine :

Premièrement, les chercheurs préconisent une écoute permanente, notamment en demandant aux répondants de partager leurs réflexions antérieures. Ceci, particulièrement dans le cas où ils ont beaucoup tapé sur leur clavier pour finalement envoyer un message court (qui laisse supposer que le texte a été modifié ou effacé.

Deuxièmement, en cas de doute, faire un récapitulatif de l'ensemble de la réponse, avant de demander plus de détails. Pour Voida *et alii*, il faut se rappeler que pour des gens qui ont l'habitude de cet outil, sonder pour obtenir des nuances pourrait être perçu comme une cadence trop lente ou un manque de clarté.

Troisièmement, être conscient du rythme de l'entrevue et de la longueur des questions. Ce afin d'éviter les frustrations liées à une cadence qui ne correspond pas à celle du sujet.

Enfin, quatrièmement, tirer profit de la persistance de la MI en suggérant explicitement que les répondants remontent le fil de la discussion et considèrent s'il y a quelque chose qu'ils voudraient ajouter à la conversation[240].

Dans la section qui suit, je reviens sur les contraintes, en particulier celles auxquelles j'ai été réellement confrontée, dans le cadre de la collecte des données pour cette thèse.

3.2.3 Limitations de prélèvement du récit par messagerie instantanée

Selon Amy Voida et alii (2004), la principale caractéristique de la MI, qui la distingue d'une interaction de face-à-face, est l'absence physique. Tous les indicateurs naturels - le corps, l'allure, les manières, le vêtement, la voix - sont absents de la CMO et peuvent effectivement rendre l'échange moins spontané.

Mais d'après Draelants[241] (2000), on constate que les deux principales adaptations faites pour pallier ces contraints sont d'une part, la création d'un « *écrit oralisé* »[242]

[239] Chercheurs en communication interactionnelle par MI.
[240] La plupart de ces recommandations sont cohérentes avec la technique de la relance. Technique, d'ailleurs, que je serais amenée à traiter ultérieurement dans ce chapitre de la thèse.

permettant à la fois de s'exprimer rapidement par écrit (grâce aux abréviations), mais surtout de transmettre des indices habituellement corporels ou contextuels. Les émotions, actions ou attitudes sont ainsi exprimées soit en toutes lettres, soit à l'aide d'émoticons (imitation d'expressions faciales à l'aide des signes) ou encore à l'aide d'abréviations (par exemple, « *LOL » pour laugh out loud*) ou de certaines polices (écriture tout en majuscule signifiant que l'on crie). D'autre part, une série de normes et de sanctions (« nétiquette »[243]) sont appliquées afin de minimiser les risques de conflit engendrés par le manque d'indices contextuels.

Toujours est-il que l'utilisation de la MI pour la co-construction des récits de pratique présente certaines limitations. En effet, elle laisse plus facilement place à certains problèmes. Dans le cas spécifique de cette thèse les quatre limitations suivantes ont été constatées :

(i) Incidents techniques :
Malgré ses avantages en termes d'interactivité, un logiciel peut poser des problèmes d'ordre technique. Il doit être téléchargé, puis installé, et enfin exécuté, ce qui implique une série de manipulations parfois fastidieuses pour certains. En effet, afin d'assurer une rigueur méthodologique, j'ai choisi d'utiliser le logiciel qui avait le plus grand nombre d'utilisateurs à travers le monde, MSN Messenger. Bien que la plupart des sujets avait un logiciel de MI déjà installé sur leur ordinateur, quatre d'entre eux n'avaient pas MSN Messenger. Deux de ces quatre enseignants disposaient de Yahoo Messenger, et les deux autres n'avaient aucun compte, ni logiciel de ce type. Je leur ai alors tous demandé de télécharger MSN Messenger, en leur fournissant le lien exact et en leur assurant que la procédure prendrait seulement une dizaine de minutes. Les quatre enseignants ont accepté ma demande.

Certains problèmes liés à la stabilité de la connexion internet représentaient également une contrainte technique. Au cours de la collecte des données, j'ai rencontré ce genre de problème avec trois sujets. Nous sommes parvenus à une solution à chaque fois, en nous rattrapant soit avec des intervalles plus courts entre chaque commentaire, soit en prolongeant l'entretien au-delà du temps prévu au départ. Dans ces cas, la persistance des messages a été un allié précieux, rendant la reprise du dialogue possible à l'endroit exact où nous l'avions laissé.

(ii) Risque de chevauchement des messages quand le sujet est en train de réfléchir
Le message instantané *dans sa forme la plus simple est une ligne de texte qui est transmise électroniquement* (Murray, 1989 : 323). Après validation au moyen de la touche « entrée », ce texte s'affiche à l'écran, et la parole est ainsi transmise à l'autre.

---

[241] Les nombreux travaux de Draelants se sont attachés à cerner la manière dont les relations se déroulaient en ligne malgré l'absence d'éléments habituellement utilisés en communication face à face.
[242] Hazaël-Massieux parle d'une langue orale graphiée en référence aux participants des *chats*. Selon la chercheuse, cette langue orale graphiée est fondée sur une transcription de l'oral et conserve le rôle essentiel de l'intonation sur le plan grammatical et expressif.
[243] Voir Marcoccia Michel, « La normalisation des comportements communicatifs sur Internet : étude sociopragmatique de la Netiquette », in Guégen et Tobin (éd.), *Communication, société et internet*, Paris, L'Harmattan, (1998 : 15-32).

Quant au tour de parole, il s'agit d'une prise de parole de la part d'un locuteur jusqu'à ce qu'il y ait changement de locuteur. Par conséquent, le message instantané correspond à une unité textuelle tandis que le tour de parole constitue une unité discursive. La prise de parole est coordonnée donc selon un système d'alternance des tours de parole (Sacks *et al*, 1974).

Toutefois, il est à noter que le principe conversationnel selon lequel « *one party talks at a time* » (Sacks *et al,* 1974 : 700) ne semble pas toujours s'appliquer dans les messageries instantanées en raison du fort caractère d'interactivité. En effet, afin d'assurer la coordination de l'activité dialogique, le changement de locuteur doit avoir lieu au bon moment et d'une manière qui respecte les intérêts de chacun des participants. Ainsi, les participants doivent collaborer afin d'éviter une alternance des tours de parole problématique (chevauchement, silence, compétition autour de la prise de parole).

Car les intervalles entre les messages peuvent être plus ou moins longs (environ 4 minutes en moyenne, dans le cadre de la collecte des données pour cette thèse ; facilement repérables en paramétrant l'horodateur qui indique l'heure exacte à laquelle chaque message instantané a été validé). Ce laps de temps entre chaque réponse peut avoir des explications diverses, allant de l'absence du partenaire au temps de rédaction trop lente. Il peut être relativement gênant à la dynamique dialogique. Si par exemple, entre le moment où un locuteur rédige et valide son message, il reçoit déjà un message réactif de la part de son partenaire. Dans ce genre de cas, il en résulte que l'interaction ne se poursuit pas toujours de manière très fluide et coordonnée.

Afin de limiter ce problème de coordination, j'ai donc dû trouver des stratégies adéquates. À ce titre, j'ai dû être à l'écoute de chaque sujet afin d'anticiper sa réponse et ainsi d'éviter que le laps de temps entre son message et mon message réactif ne soit ni trop long ni trop court. Nous avons également segmenté en plusieurs messages écrits successifs un tour de parole qui peut paraître trop long pour maintenir l'attention de l'autre. L'extrait ci-dessous, en provenance du premier récit de pratique récolté dans le cadre de cette thèse, illustre ce point. Les trois temps affichés démontrent que le sujet a fractionné son message en trois tours de paroles successifs, afin de ne pas perdre la dynamique de la conversation. Cette technique représente à la fois une stratégie d'anticipation et une stratégie de segmentation.

*****ulton51 says (18:50) : I am not sure how it got started. I'll have to research that but it has been around for a long time. I remember participating while I was at high school in the 1970's*
*****ulton51 says (18:51) : Education and Culture are together in the same Government Ministry.*
*****ulton51 says (18:52) : let me get back to the the role this plays in the teaching of English*

En effet, les messages tendent à être brefs dans le but de maintenir le contact verbal avec son interlocuteur. Car un décalage temporel trop grand pose problème pour une communication qui fonctionne selon un mode conversationnel (Werry, 1996 : 53). Mais cette stratégie va à l'encontre de la règle d'alternance. Dès lors, peuvent survenir des problèmes d'interprétation. Comme il est attendu qu'un message écrit

correspond à un tour de parole, chacun de ces segments risque d'être interprété comme un tour de parole et être soumis à un traitement en tant que tel de la part de l'interlocuteur.

Donc les stratégies de l'anticipation et de la segmentation peuvent conduire à des chevauchements où deux messages instantanés produits par deux locuteurs différents sont affichés soit simultanément, soit à la suite mais dans un laps de temps très court. De plus, comme les messages sont affichés dans l'ordre de leur validation, les chevauchements n'apparaissent qu'après-coup. Il est difficile d'éviter ce genre d'incident car il faut tenir compte de plusieurs variables : le temps de lecture du message reçu et le temps de rédaction du message réactif. Ce dernier dépend du nombre de caractères du message, des difficultés orthographiques et syntaxiques, de la performance rédactionnelle de l'internaute. Les enchaînements ne s'effectuent donc pas de la manière idéalisée plus haut.

Cependant, cette limitation peut être vite apprivoisée, au fur et à mesure que le récit avance et que le sujet ouvre son univers. Ses capacités et techniques rédactionnelles sont alors intégrées dans la manière de pratiquer la relance. J'ai donc appris à utiliser davantage la technique de silence avec certains interlocuteurs. Notamment ceux qui ont besoin de plus de temps pour réfléchir et de taper leurs phrases. Tandis qu'avec d'autres, qui maîtrisent mieux l'outil avec une vitesse de frappe plus rapide et des tours de paroles plus fréquents, j'ai pu augmenter la cadence.

(iii) Comme déjà évoqué, dans les travaux menés à ce sujet (Byrne 1994, Denis et Licoppe 2006, Marcoccia 2000, Voida *et alii*, 2004), certains sujets ont moins l'habitude du clavier, donc leur vitesse de frappe est moindre. Dans le cas des enseignants qui avaient moins de facilité avec ce logiciel, le temps a été aménagé dans la mesure du possible afin de tenter d'optimiser « l'oralisation » de la MI et ainsi palier cette limitation. J'ai notamment été attentive au fait que l'acte d'écrire entraîne des réponses plus courtes qu'à l'oral[244]. De plus, du fait du manque de contact en présentiel (Develotte & Mangenot, 2004), les participants cherchent à réduire l'incertitude sur autrui. Pour atteindre cet objectif, les interlocuteurs peuvent avoir recours aux différents outils tels la ponctuation expressive (!!, ??) ou les *smileys* (☺, ☹). L'entretien doit alors être plus long pour pouvoir recueillir assez de données. Afin donc d'assurer la collecte suffisamment importante des unités textuelles à fin d'analyse, le temps moyen consacré à la collecte de chaque récit était de trois heures (scindé en deux sessions). En procédant ainsi, j'ai pu m'assurer que le dialogue dans sa totalité restait aussi valide et pertinent que les autres formes de collecte de données. De plus, les messages résultants sont à la fois assez courts pour assurer la dynamique dialogique et assez longs pour que cette production soit structurée et compréhensible.

iv) « États intermédiaires » de présence[245]
Les « *états intermédiaires* » de présence donnent aux usagers la possibilité de participer à d'autres tâches pendant le déroulement même de la conversation entamée

[244] Bien que je privilégie la qualité de la réponse plutôt que le nombre de mots.
[245] Expression de Denis et Licoppe (2006), chercheurs spécialistes de la CMO.

par MI. Cette situation est en effet facilitée par la persistance écrite[246]. Cette possibilité pouvant être une contrainte en ce qui concerne la collecte de données pour cette thèse, j'ai procédé en prenant rendez-vous au préalable avec chacun des sujets, afin de réserver des tranches de temps dédiées, je l'espérais, à notre l'échange.

Cependant, pour une enseignante en particulier, j'avais le sentiment qu'elle s'adonnait à d'autres tâches (peut-être naviguait-elle ?), toujours est-il que je la savais devant l'écran par la vitesse à laquelle elle répondait aux relances. Mais ses réponses parfois courtes ou alors qui laissaient croire qu'elle s'engageait moins par moments m'ont donné cette impression. Pour les neuf autres enseignants, le système de rendez-vous semblait suffisait pour réduire ses « était intermédiaires » de présence.

Pour la plupart des limitations citées dans cette section, des aménagements méthodologiques ont donc été intégrés dans le déroulement de la collecte des données. Ces ajustements ont contribué au recueil de récits de pratiques pertinents et riches de détails, tout en respectant les démarches de l'approche ethnobiographique.

Poursuivons avec une présentation détaillée des choix méthodologiques, avec une mise en rapport des questions de la recherche.

3.3 Autres choix méthodologiques

Pour ce travail de recherche, j'ai choisi donc la perspective ethnobiographie qui permet d'accorder une attention particulière à l'émergence des univers de croyance et à la manière dont le récit devient en lui-même une aide pour la mise en mots de la construction identitaire. En effet, quand le sujet se sent investi par un autre qui prend le temps de le rencontrer, de l'écouter, il décide généralement à son tour d'investir l'espace des rencontres (ici, virtuel en coprésence : espace-temps partagé)[247] de ses propres représentations et de son propre univers. Il peut se retrouver étonné lui-même par ce qu'il dit et/ou est content de pouvoir partager son histoire, son ressenti, son univers.

Par ailleurs, en ouvrant des univers autrement impénétrables, le récit aide les sujets également à réfléchir sur leur propre parcours professionnel (Guilbert[248] 2009). Car, comme précédemment évoqué, à travers les récits des 10 enseignants, il est possible de repérer des communautés de croyances, où les personnes non seulement partagent

[246] Voir Denis et Licoppe (2006). Ici, par « *états intermédiaires* » de présence, comprendre que les moments où la conversation n'est pas terminée, les participants au dialogue restent devant leurs écrans ou pas, les logiciels respectifs sont ouverts, mais on se livre à d'autres activités. Ces activités peuvent être par exemple : d'autres conversations instantanées, la lecture des pages web, les participations à des forums ou la mise à jour des pages personnelles sur des sites de réseaux sociaux comme Facebook, Hi5 ou autres…

[247] Voir Bays (2008) : ce terme signifie que les internautes sont en ligne, devant leur ordinateur, en même temps et que le dialogue se déroule de manière simultanée.

[248] L. Guilbert est didacticien canadien.

un univers de croyance mais ont le sentiment de partager une situation avec d'autres praticiens (Dubar 1996).

Les autres choix méthodologiques retenus reposent sur une approche biographique alliant récits de pratique, questionnaires semi-ouverts ainsi que textes officiels. J'ai ainsi pu constituer une méthodologie de triangulation sur le plan des instruments de collecte de données (Savoie-Zajc,[249] 2000). L'objectif étant de fournir un travail de recherche bien abouti. Sur cette question, le chercheur Todd Jick abonde dans ce même sens :

The triangulation metaphor is from navigation and military strategy that use multiple reference points to locate an object's exact position. Given basic principles of geometry, multiple viewpoints allow for greater accuracy. (1979 : 602)

Ce choix représente un ajustement pragmatique qui a eu lieu pendant la recherche et qui a pour objectif de permettre une interprétation riche et détaillée ainsi que d'assurer la validité du travail. En effet, le récit de pratique peut être enrichi par d'autres méthodes, en l'occurrence le questionnaire. Ainsi, c'est après avoir pris connaissance des travaux sociologiques et ethnologiques sur le sujet, que j'ai décidé d'associer les méthodes qualitative et quantitative avec l'emploi du questionnaire semi-ouvert. Une appréciation de la complémentarité de ces deux méthodes a donc été le moteur de cette démarche. Pour résumer, cette thèse vise des univers de croyance d'enseignants jamaïquains et ainsi une méthode de collecte de données qualitative s'impose. Toutefois, bien que les données reçues semblent tout à fait riches et pertinentes, je voulais aller plus loin encore dans la collecte et l'analyse que les seuls récits de pratiques permettraient.

Dans les paragraphes qui suivent, j'examinerai donc les apports de l'approche quantitative à ce travail puisqu'il convient de clairement revenir sur les raisons de mon choix d'associer les méthodes quantitative et qualificative. Je détaillerai ensuite le choix de chaque instrument retenu pour la collecte des données.

3.3.1 L'intérêt d'associer les méthodes qualitative et quantitative

À travers de la lecture que j'ai effectuée dans le cadre de cette thèse, j'ai pu constater que la distinction entre les méthodes qualitative et quantitative est souvent admise, bien qu'à l'examen cette opposition paraisse plutôt artificielle. Le tableau XII ci-dessous illustre bien cette distinction censée les démarquer :

[249] Lorraine Savoie-Zajc est didacticienne canadienne.

Tableau XII[250]: Distinction fondamentale entre méthodes qualitative et quantitative

Les études dites « quanti »	Les études dites « quali »
Menées sur un grand nombre d'enquêtés, avec des questions fermées standards permettant d'obtenir des réponses préétablies, bénéficiant de la fiabilité et de l'objectivité du nombre statistique.	Menées sur un petit nombre de personnes, mettent en évidence les nuances et la diversité, privilégiant le détail.
Démarche en extension, sur le grand nombre, répétition des mêmes données à grande échelle	*Démarche en compréhension*, sur un petit nombre, étude de cas

Selon Howe (1988), ces arguments ont souvent débouché sur la thèse de l'incompatibilité qui rend la recherche qualitative et la recherche quantitative incompatible. Au mieux, on voyait une forme de compromis qui s'opère en additionnant les méthodes. Cependant, je n'ai trouvé aucun fondement scientifique précis sur lequel repose cette séparation. Fort heureusement, des chercheurs[251] ont mis sur pied une méthodologie appelée la « *méthodologie mixte* », ou la « *mixed-methods research* »[252] dans la littérature anglo-saxonne, qui allie les deux techniques. Elle permet un mariage cohérent et harmonieux des deux stratégies de façon à enrichir les résultats de la recherche. Cette réciprocité est susceptible de m'aider à apporter des réponses bien nuancées et multidimensionnelles aux trois questions de la recherche.

Nous avons vu que les questions de recherche ainsi que la formulation de la problématique de cette thèse sont plutôt orientées vers un paradigme qualitatif[253]. Après tout, je cherche à saisir une explication des comportements et des attitudes liés à la langue dans un contexte où des questions identitaires et culturelles sont indissociablement liées à la vie scolaire. D'ailleurs, la grande motivation de départ, à l'origine de ce travail de recherche, est venue d'une curiosité intellectuelle liée à un besoin de comprendre face au manque de réponse dans la littérature actuelle. C'est à mon sens une démarche qui s'inscrit dans une logique qualitative[254]. Toutefois,

---

[250] Tableau de Daniel Bô (2005), auteur, chercheur spécialisé dans les études marketing généralistes intégrant les approches qualitatives et quantitatives.

[251] Johnson et Onwuegbuzie (2004), par exemple, remarquent que les méthodes mixtes engendrent souvent des résultats de recherche supérieurs aux méthodes uniques et que dans le champ de l'éducation, elles sont même essentielles. Tandis que Van der Maren, (1995) signale que ces deux approches étaient souvent opposées « *alors qu'elles pourraient être complémentaires* » (Van der Maren, 1995 : 24). Quant à Krathwohl (1998), il affirme qu'il est important de combiner différentes méthodes afin de mieux « *attaquer un problème de recherche* » (p. 618).

[252] On retrouve également « mixed research ».

[253] Cependant, en élargissant la taille de l'échantillon des récits de pratique de cinq prévus au départ à dix, je souhaite rendre ma stratégie qualitative plus quantitative, en couvrant une population plus large. Réciproquement, les allers-retours constants à toutes les phases de la recherche entre les deux méthodes m'ont donné les moyens de creuser plus en profondeur.

[254] Cependant, l'idée de partir de la même problématique et des mêmes questions de recherche dans une optique plus quantitative, donc plus représentative, serait également une démarche intéressante. Toutefois, en tant que doctorante, j'ai dû tout de suite abandonner cette piste pour des questions d'ordre temporel et pragmatique. En effet, je ne dispose ni des moyens financiers, ni d'assez de temps pour pouvoir prétendre mener à bien un tel projet.

n'étant pas totalement convaincue de pouvoir fournir des réponses suffisamment riches aux questions de recherche, j'ai choisi d'associer méthodes qualitative et quantitative.

Il est cependant important de souligner que cette complémentarité, qui dans le cadre de cette recherche a pris la forme d'une triangulation des instruments de collecte, n'assure la rigueur des conclusions qu'à condition qu'elle soit articulée de façon raisonnée et cohérente. J'ai donc procédé en prenant les principales critiques exprimées envers la méthode qualitative et tenté de les atténuer en alliant cette méthode à un instrument complémentaire.

Les doutes et inquiétudes les plus souvent adressés à la méthode qualitative sont : un manque de crédibilité qui tient au faible effectif interrogé, une dimension considérée comme étant trop subjective, ou encore les effets de l'influence entre les participants dans les groupes ou de l'intervieweur dans les entretiens. Dans le souci de pouvoir diminuer ces doutes (sans pour autant prétendre à pouvoir les balayer tous), les textes officiels ont été ajoutés au corpus afin de donner un point de vue externe institutionnel. Ces textes s'inscrivent dans la vulgate : ils constituent un discours normé, socialement institué et instituant pour les enseignants. L'analyse de ces textes permet de déterminer leur impact sur les univers de croyance des enseignants.

Quant aux 100 questionnaires semi-ouverts, ils servent de toile de fond et fournissent un point de vue interne plus large encore que les seuls récits de pratique pourraient donner. L'appui quantitatif apporté par ces questionnaires palliera ainsi les contraintes inhérentes à la démarche subjective qu'est le récit de pratique[255]. Comme nous l'avons vu plus haut, les méthodes quantitatives se basent sur des données chiffrées, s'appuyant sur une population bien définie, choisie de telle sorte qu'elle soit représentative. Les questions sont le plus souvent « fermées », c'est-à-dire que le sujet choisit sa réponse dans une liste préétablie. Elles peuvent aussi être semi-ouvertes, comme dans le cas du questionnaire utilisé pour cette thèse, où l'enquêté dispose de plusieurs formes de questions allant de fermée à ouverte. Le questionnaire contient souvent une réponse libre censée pallier à l'éventuelle frustration de l'enquêté de ne pas avoir eu l'occasion de s'exprimer complètement. Dans le cadre de cette thèse, pour construire le questionnaire quantitatif, je me suis servie d'une reprise des thèmes recueillis dans les récits de pratique ainsi que des thèmes préétablis à partir des éclairages fournis par les cadres contextuel et théorique.

En effet, si l'on veut accomplir un travail riche, tant sur le plan des données recueillies que sur le plan des résultats et de l'analyse qui en découlent, on ne peut se permettre une simple juxtaposition des méthodes. Il faut en effet mettre au point une procédure fiable et opérationnelle. Car les entrecroisements méthodologiques peuvent et devraient servir la recherche à toutes les étapes.

À ce titre, j'ai relevé trois manières dont l'association des récits de pratiques et des questionnaires semi-ouverts a contribué à enrichir l'analyse des données. Tout d'abord cette association a fourni une aide à la rédaction au des items du questionnaire. Deuxièmement, elle a servi d'appui méthodologique pour nuancer les

[255] En particulier lorsqu'il s'agit de traiter de sujets encore peu abordés, comme c'est le cas dans cette thèse.

propos des récits de pratique. Troisièmement, elle a fourni un cliché de l'arrière-plan du terrain à l'étude. Il me semble donc que la meilleure manière de profiter de la complémentarité des méthodes qualitatif et quantitative est de les entrecroiser au moment de recueillir les données ainsi qu'à l'analyse et l'interprétation des résultats. Ainsi, les données sur les représentations, les pratiques professionnelles ainsi que le discours institutionnel se renforcent mutuellement. Une telle démarche a pour but de guider le chercheur ensuite vers des conclusions générales fondées sur des données qualitatives.

3.3.2 Choix des instruments

Cette partie de la thèse s'attache plus particulièrement à la présentation des instruments retenus pour la collecte des données. À l'instar de Dufays (2001 : 8), je crois également que :

La crédibilité des recherches repose largement, sinon prioritairement sur la rigueur de leur méthodologie.

C'est pourquoi j'expliciterai en détail ici le choix de chaque instrument retenu dans le cadre de cette recherche. À ce titre, les affirmations ci-dessous de la didacticienne angliciste, Albane Cain, me confortent dans le choix de mes instruments de recherche :

Il existe deux types de documents capables de fournir des représentations. Les documents recueillis et suscités par le chercheur auprès d'individus placés en position d'informateurs, par voie d'entretiens et de questionnaires, et les documents publiés au sens large, qui fournissent des données existantes, indépendantes de toute recherche, qui sont à la disposition du public autant que des chercheurs. (2008 : 157)

Comme nous avons pu le constater, les travaux déjà menés sur le terrain s'intéressaient plus à la condition sociolinguiste ainsi qu'aux choix qui semblent s'imposer aux enseignants avec des recommandations faites à la suite de la publication des résultats. J'aborderai ici la question de la place et de la fonction du créole dans la salle de classe dans le système scolaire jamaïquain d'un point de vue différent : celui des univers de croyance des enseignants eux-mêmes. Partant de l'hypothèse que leurs choix didactiques sont intimement liés au sentiment identitaire socioculturel, je postule que ces univers de croyance constituent un cadre didactique implicite que je propose de mettre au jour. Étant donné que cette dimension sociale de la langue véhicule des valeurs, des images et des codes, cette analyse me semble une piste intéressante pour saisir les représentations des praticiens eux-mêmes. En mettant en évidence le rôle de la réflexion dans l'analyse des constructions mentales à l'œuvre derrière l'agir professionnel, Schön abonde dans ce même sens :

Les récits narratifs mettent en évidence des croyances profondes et des postulats que certains ne pourraient exprimer clairement ou ouvertement […] et […] images, ô combien sous-jacentes, qui guident l'action. [...] nous aident aussi à nous dire qui nous sommes. […] aussi un aperçu de l'avenir en nous aidant à anticiper des

modèles significatifs de valeurs pour des situations à venir [...] le fait de se dire des histoires est une façon naturelle de se représenter des expériences, [...] se raconter des histoires est une façon […] de donner du sens ou d'en ajouter à ce qui nous arrive […] (1996 : 352-355)

D'autres chercheurs ont également souligné la pertinence du recours aux récits de pratique dans le but de cerner les mécanismes à l'œuvre dans la construction du sens. À l'instar du sociologue Daniel Bertaux (1976) qui affirme que :

Les récits de vie constituent non seulement un moyen parmi tant d'autres, mais sans doute le meilleur de beaucoup, de saisir le sens des pratiques individuelles. (Page 10)

Elbaz souligne également la pertinence de l'enquête par récits de vie pour une recherche comme celle-ci. De plus, il affirme que pour recueillir la substance et de l'organisation du savoir de l'enseignant, ce mode de représentation est le plus adapté. Il précise que :

L'histoire est la substance de l'enseignement, le paysage à l'intérieur duquel nous vivons en tant qu'enseignants et chercheurs, et à l'intérieur duquel le travail des enseignants peut avoir un sens. (1991 : 3)

Pour Raymond, Bun et Yamagishi (1993), nous avons une image de l'enseignant comme une personne racontant des histoires. Ce qui illustre que l'enseignant est l'auteur de la compréhension de son développement. Compréhension qui, de plus, réorganise et « recalibre » l'expérience actuelle.

Tous ces chercheurs réaffirment donc la pertinence du choix de l'enquête par récits de pratique dans le but de mieux saisir le processus en œuvre dans la constitution de l'univers de croyance des praticiens. Nous avons vu toutefois que dans le souci de répondre aux critères de rigueur imposés par la recherche qualitative, deux autres formes de données (textes officiels et questionnaires quantitatifs semi-ouverts) ont fait également partie d'un corpus complémentaire incorporé dans ce travail afin d'assurer la crédibilité (validité interne) des résultats.

Il convient dès lors de les présenter tous, en démontrant particulièrement la méthodologie précise suivie afin de les mettre en œuvre dans le cadre de ce travail de recherche.

3.3.3 Les instruments de la recherche qualitative

En m'appuyant sur les illustrations précédentes, je présente ici la pertinence des choix d'instruments de collecte et traitement des données.

Dans un premier temps, l'analyse de la littérature a permis de cerner une première méthodologie possible et d'établir un cadre conceptuel provisoire. C'est la méthode qualitative qui cherche notamment à explorer un phénomène en profondeur, à en

comprendre la structure ainsi que le rôle du contexte sur son fonctionnement (Hlady-Rispal, 2002 ; Miles, Huberman, 2003). D'où le choix des récits de pratique. Cette démarche de déduction a par la suite guidé mes autres ajustements méthodologiques : l'ajout des textes officiels jamaïquains ainsi que 100 questionnaires semi-ouverts.

Dans un deuxième temps, le recueil des données a servi à enrichir et alimenter la conceptualisation de départ. Les allers-retours entre conceptualisation, opérationnalisation et observation sont venus préciser et réorienter le travail de recherche. Ces allers-retours permanents entre les connaissances théoriques et les observations empiriques ont débouché sur d'autres ajustements méthodologiques tels que l'augmentation du nombre de récits de pratique au fur et à mesure de la collecte, de cinq envisagés au moment des premières réflexions à dix. Ceci, afin d'approcher la saturation et de réduire le risque de données jugées trop peu crédibles, faute d'un échantillonnage suffisamment conséquent. Je commence cette section donc en fournissant plus de détails sur ces instruments qualitatifs.

3.3.3.1 Récit de pratique

Afin de bien traiter la problématique de cette thèse, il est essentiel de se pencher sur la manière dont l'enseignement de l'anglais en rapport avec le créole est invoqué, imposé, contesté, revendiqué par des praticiens-sujets. Selon Bertaux, le récit de pratique s'avère un instrument de collecte très pertinent dans ce cas :

[…] à travers les récits de vie, nous pouvons observer ce que nulle autre technique ne nous permet d'atteindre : les pratiques elles-mêmes, leurs enchaînements, leurs contradictions, leur mouvement. (1986 : 125).

Le récit de pratique est en effet la porte qui permet d'accéder à la connaissance des univers sociaux et professionnels depuis l'intérieur, à partir d'expériences individuelles. Car le récit n'est pas seulement le passé mis à jour. Il s'énonce bien dans le présent et à l'aide d'une interaction avec le chercheur : « *il est le présent d'un passé* »[256]. C'est ainsi que le récit dégage une logique introspective, rétrospective et prospective.

Plus précisément encore, la perspective ethnobiographique retenue pour cette thèse soutient que le récit de pratique cherche à dégager la signification que les membres d'une société donnée attribuent à leurs comportements. Ainsi, le contexte socioculturel est particulièrement mis en avant. Toutefois, les auteurs ne présentent pas cette approche comme une panacée. Elle est plutôt une perspective complémentaire à d'autres, une tentative de comprendre les logiques à l'œuvre dans les pratiques[257].

[256] Terme de Saint-Augustin.
[257] La théorie de la production de Bertaux va un peu plus loin, en se situant dans le camp des « réalistes ». C'est-à-dire de ceux pour qui le récit de vie peut être considéré comme constituant une *description approchée* de l'histoire *réellement vécue* par le sujet.

Mais avant d'exposer les principes de mise en œuvre du récit de pratique, il convient de le situer et de le définir.

3.3.3.1.1 La chronologie scientifique du récit de pratique

Pour les besoins de cette thèse, à travers mon parcours de chercheur, j'ai eu donc l'opportunité d'explorer et d'utiliser l'approche par récits de pratique. Je vais m'efforcer à présent de procéder à un éclaircissement terminologique de cet instrument qui s'inscrit dans le courant sociologique de l'ethnométhodologie.

Dans les deux décennies de l'entre-deux-guerres mondiales (1920-1930), les sociologues de Chicago ont souvent eu recours aux récits de vie *(life stories)* et aux histoires de vie *(life histories)* pour analyser les processus sociaux rattachés aux manifestations de la déviance sociale (criminalité, prostitution, délinquance juvénile, toxicomanie, etc.). Le récit de vie s'est alors imposé comme un instrument important dans l'approche biographique. En effet, cette approche, qui s'inspire de la tradition ethnographique, construit ses objets par rapport à des problématiques principalement sociologiques.

En 1970, le sociologue Norman K. Denzin propose l'utilisation du terme « récit de vie » pour désigner une étude de cas d'une seule personne donnée. L'histoire de vie comprendrait alors le récit de vie, auquel s'ajoutent d'autres types d'informations : photographies, correspondance familiale, témoignages de proches, dossiers médical et judiciaire etc. Pour cette thèse, je m'aligne sur la distinction entre les termes « *récit de vie* » et « *histoire de vie* » faite par Bertaux, pour qui le terme « *récit de vie* » est préférable à « *histoire de vie* » car cette dernière :

[…] *confond dans un même terme l'histoire d'une personne et le récit qui en est fait* » (1997 : 6).

Bertaux considère :

[…] *qu'il y a du récit de vie dès lors qu'un sujet raconte à une autre personne, chercheur ou pas, un épisode quelconque de son expérience vécue*. (1997 : 6)

En effet, selon Grell (1986), la nature interactive et complexe de l'approche biographique place le chercheur devant la complexité de son objet. Le narrateur raconte ses doutes, ses craintes, ses convictions, ses opinions et établit ainsi un certain rapport d'expérience avec lui-même, un public imaginaire et le chercheur. Pour Bertaux, les récits de vie constituent plus précisément :

[…] *un outil incomparable d'accès au vécu subjectif […] la richesse de leurs contenus est une source d'hypothèses inépuisable*. (1988 : 159)

En harmonie donc avec ce travail, qui vise l'analyse des représentations des enseignants. Mais le récit de pratique, comme vu précédemment, est avant tout un récit de vie orienté vers une pratique professionnelle. À ce titre, il se veut une enquête au niveau du vécu professionnel, qui aide le chercheur à comprendre

comment le vécu, les croyances et les expériences antérieures et actuelles du sujet servent à se constituer en univers de croyance et ainsi à informer sa prise de position envers ses choix professionnels.

En quelque sorte, les discours qui transmettront quelque chose de cette culture professionnelle sont l'aboutissement d'un processus de socialisation et d'identification au groupe professionnel et aussi de la manière dont le sujet incarne personnellement cette expérience dans sa trajectoire de vie – la verbalisation personnalisée de la vulgate et la doxa. C'est dans toute cette complexité épistémologique que le sujet livre des informations sur ses pratiques, ses choix, sa véritable identité professionnelle à travers le récit de pratique. Lequel lui donne l'opportunité de s'exprimer sur ses convictions qui animent, structurent et alimentent ses univers de croyances.

La pertinence de l'enquête par récits de pratique pour la présente recherche est bien résumée par Martini (1988) et Van Manen (1982, 1986), qui exposent que l'enseignant, dans la représentation qu'il se fait de son métier, mêle le personnel et professionnel, le cognitif et l'affectif ou l'éthique, l'individuel et le collectif. En se racontant donc, l'identité est intimement liée à des représentations. Dès lors, l'importance de la dimension langagière dans la mise en récit et son analyse devient primordiale. Car c'est à travers la narration du sujet qui s'exprime à la première personne, que se construit une image en accord avec son identité, ses croyances et valeurs.

Toutefois, et sans pour autant remettre en question les potentialités du récit de pratique, il s'avère nécessaire de traiter la place du chercheur lors de la collecte de données : son rôle, sa relation avec les sujets (observation, intervention, participation, co-construction). En effet, étant donné que le récit de pratique s'inscrit dans le courant sociologique de l'ethnométhodologie, ces facteurs méritent une attention particulière dans cette section de la thèse, afin d'examiner les pièges inhérents à cette approche biographique.

3.3.3.1.2 Les pièges inhérents à l'approche biographique

Dans cette partie je vais m'efforcer de démontrer les processus méthodologiques mis en place afin de mener à bien cette démarche. Car la démarche repose sur une incitation à raconter et présente ainsi certains pièges inhérents qu'il faut tâcher d'éviter. La présentation abordera trois précisions de plusieurs auteurs qui ont souligné la marche précise à suivre dans ce domaine.

En premier lieu, Bertaux a émis une mise en garde portant sur l'importance de la consistance. Pour lui, le sujet doit être l'auteur de son récit. Cette volonté d'accorder une liberté dans la mise en mots de son histoire doit même être le fil conducteur. À ce titre, on doit pouvoir le retrouver dans la question de départ, la présentation de l'enquête, la prise de contact avec le narrateur et jusqu'à dans le contrat préalable de fonctionnement. Car la situation de la co-construction des récits met en contact deux acteurs sociaux dont l'un est le sujet et l'autre l'instigateur. Ce dernier doit trouver un équilibre qui lui permet de stimuler le récit sans pour autant être contraignant

puisque la véracité de l'étude requiert une liberté de l'expression à l'intérieur même du cadre fixé par l'intervieweur.

En deuxième lieu, Grell souligne le rationalisme et l'exagération analytique. Le défi auquel les chercheurs doivent donc faire face est de distinguer l'essentiel de l'accessoire, l'anecdotique du fait d'une véritable valeur sociologique, afin d'arriver à faire émerger un travail scientifique de qualité. Car il est vrai que les récits de vie sont des documents partiaux, sujets donc à plusieurs manipulations de la part du chercheur. Dans cette optique, Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut indiquent que le récit de pratique est :

« […] *considéré non pas comme le produit fini tel qu'il est généralement présenté, mais comme une matière première sur laquelle, et à partir de laquelle, il faut travailler, et sur laquelle tout un travail d'analyse, de correction et d'addition peut s'exercer* » (1993 : 60).

En troisième lieu, il arrive que le narrateur ne soit pas le sujet réel de son récit et ne s'adresse pas nécessairement à son interlocuteur immédiat, c'est-à-dire le chercheur, mais à un public plus large. À ce titre, le chercheur est donc averti que les récits de pratique représentent un corpus subjectif, le sujet choisit les éléments de sa vie jugés essentiels ou « *dévoilables* ».

Le fait d'être averti de ces caractéristiques bien épineuses des récits de vie donne les moyens au chercheur de les éviter ou tout au moins de les réduire afin de ne pas porter préjudice à la recherche[258].

À ce titre, je présente dans les parties qui suivent, les procédures mises en place afin d'optimiser l'efficacité de cet instrument de collecte.

3.3.3.1.3 Le rôle de l'intervieweur

Je consacre cette partie de la thèse au rôle bien particulier du chercheur dans la mise en œuvre du récit de pratique. Car, comme évoqué plus haut, l'instrument du récit de pratique doit permettre au sujet de se raconter dans les meilleures conditions possibles.

Pour ce faire, l'entretien doit se dérouler sur la base d'un « *contrat d'entretien* » (Bertaux, 2005, 1997), qui spécifie les rôles complémentaires des deux interlocuteurs. Le thème de recherche est alors défini par le chercheur et le sujet doit être libre de raconter son histoire à sa manière, sans que le chercheur n'oriente l'échange (Bertaux, 1997; Savoie-Zajc, 2000)[259].

---

[258] La décision d'associer d'autres méthodes de collecte de données, ainsi que l'imposition d'un protocole strict (je reviendrai ultérieurement sur chaque étape de ce protocole), lors de la collecte des récits de pratique, contribue à limiter la portée de ces pièges d'ordre méthodologique.

[259] Propos à nuancer cependant, en effet, comme nous verrons par la suite, le chercheur doit exercer une certaine maîtrise, y compris celle de l'orientation du récit, ne serait-ce que pour approfondir les thèmes abordés. Le récit de pratique dans la perspective ethnobiographique semble permettre

Dans le cadre du récit de pratique, on parle le plus souvent de la pratique de l'entretien non-directif ou semi-directif. La notion de la semi-directivité accorde le fait que le chercheur imprime à sa recherche une tonalité particulière (Catani, 1977). Dès lors, l'influence du chercheur sur son travail de recherche induit une orientation qui peut être relativisée. Dans la pratique, c'est la problématique et les questions de recherche qui fixent l'orientation du récit de vie. Cela revient à dire donc, même si on suit tous les conseils relatifs à la liberté de parole du sujet, que la validité de l'interprétation des matériaux biographiques ne peut s'apprécier qu'à travers l'orientation donnée par le chercheur dans le cadre épistémologique et conceptuel de départ. La notion de non-directivité est alors à nuancer.

À ce sujet, Molinie (2008) s'interroge sur la difficulté méthodologique de mettre en place une écoute « *neutre* », « *scientifique* »[260]. Selon Molinie, ce modèle est à déconstruire et à refaire en co-production des « *discours autobiographiques dans une relation interpersonnelle* » (2008 : 1). Cette déconstruction permet à l'enquêteur de reconnaître son véritable rôle d'intervenant exerçant un pouvoir symbolique nommé « *autrui significatif* », impliqué dans une co-énonciation et souvent à partir d'une conscientisation de son propre répertoire culturel. En effet, Molinie préfère classer le récit de vie dans la catégorie d'entretien plutôt que dans celle de narratif. Selon elle, le terme « narratif » tend à euphémiser la force expressive ou communicationnelle et à atténuer la part prise par le chercheur :

[…] *comme si cet effacement garantissait la validité scientifique du recueil de « données » biographiques.* (2008 : 5)

Pour ma part, je pense comme Molinie, que la complexité de la relation d'écoute ainsi que la connaissance préalable du terrain de la part d'apprenti-chercheur que je suis, doivent être prises en compte comme des atouts. Il faut bien reconnaître que le récit de pratique n'est pas un monologue mais s'inscrit dans une logique dialogique. Le sujet de l'énonciation n'est pas le seul maître du sens. Pour Molinie, le chercheur :

Écoute et accompagne, garde une trace écrite, publie, diffuse, produit des connaissances à partir de ce témoignage, si possible en accord (voire, en collaboration) avec le témoin. (p.10)

Demazière & Dubar abondent dans ce même sens sur la notion de non-directivité :

Elle est à relativiser : la situation d'entretien n'est pas un soliloque mais une relation dialogique ; il s'agit donc de ne pas oublier le rôle fondamental de l'intervieweur derrière une notion qui tend à l'effacer. (1998 : 57)

---

davantage ces cadrages par le chercheur que la perspective ethnosociologique de Bertaux. J'y reviendrai prochainement dans cette même section.

[260] En effet, adopter une attitude totalement « neutre » est un exercice très complexe. Il demande une capacité à faire abstraction de toutes ses propres réactions et de se centrer uniquement sur le sujet. Il exige une attention à toute épreuve. « *Il s'agit de suivre l'autre dans les méandres de sa pensée et de ne rien laisser paraître de ses propres associations d'idée et, d'une manière générale, de ses propres pensées et sentiments.* » Couvreur, A & Lehuede, F. (2002 : 19)

Cette position démontre donc bien le rôle important joué par l'enquêteur. Cependant, il y a des précautions à prendre afin de faire de cette implication une force scientifique. À ce propos donc, certaines attitudes sont à proscrire.

Tout d'abord et selon Demazière & Dubar (1998), l'intervieweur doit se montrer ouvert en adoptant une attitude de reconnaissance envers le sujet qui accepte de partager son expérience. Ensuite, il ne doit pas parler trop afin de ne pas interrompre l'informateur par des interventions intempestives. Pour lancer l'entretien, il faut mettre en place le filtre (Bertaux 2005) qui sert à mener l'entretien. Ce filtre réaffirme l'objectif de l'entretien. Toujours selon Bertaux (2005, 1997), la première question devrait contenir le verbe *raconter*. Dans le cadre de cette thèse, la première question des récits de pratiques a été :

Good day (nom), thank you for accepting to assist me in carrying out this study into how Jamaican primary school teachers relate to Creole usage. I really appreciate it. Could you please tell me about your experiences on how both you and your students use Creole in the classroom?

Cette question initiatrice montre une volonté de laisser ouvertes au maximum les directions possibles pour le récit. Une fois le dialogue lancé, le chercheur doit accompagner l'informateur qui habite maintenant son rôle de narrateur. La liberté de parole peut être contrôlée par une semi-directivité déjà évoquée (et pas non-directive), qui permet un contrôle minimal et une liberté d'expression maximale. Cette liberté de parole, bien entendu, doit être totale dans tous les cas, mais elle peut et doit être contrôlée afin d'obtenir des récits riches et pertinents. Dans ce sens, Poirier, Clapier-Vallon et Raybout soulignent la nécessité d'un certain contrôle dans la collecte des récits de vie. Selon ces auteurs :

C'est l'entretien semi-directif qui sert de base au recueil de ce type d'information. (1993 : 73)[261].

Les trois auteurs affirment que l'entretien semi-directif est une :

[…] *technique mixte alliant la directivité du questionnaire d'enquête servant de cadre thématique et la non-directivité à l'intérieur du canevas d'entretien*. (1993 : 42).

Le canevas ou grille d'entretien étant un simple guide qui n'est jamais présenté au sujet (p.25). L'entretien à canevas, terme utilisé par Poirier, Clapier-Vallon et Raybout (1993), permet donc de poser des questions afin d'orienter le récit et d'approfondir les thèmes abordés. Il est utilisé à titre indicatif et s'agit en fait d'un guide contenant les grands thèmes de la recherche ; sa fonction est d'éviter la dispersion et de contrer l'abondance d'informations. Afin de ne pas introduire de biais inutiles, le même canevas doit être employé pour tous les entretiens, tout en laissant au sujet la liberté d'aborder les thèmes selon sa propre logique de discours.

[261] Cet entretien semi-structuré est également appelé « *entretien à canevas* », « *entretien à grilles* », « *interview-centré* », « *interview focalisés* », « *entretien semi-structuré* », « *entretien avec guide ou guidé* ».

Cependant, il est conseillé de laisser une ouverture pour les catégories qui pourraient émerger des entrevues recueillies.

Ces mises en garde ont été suivies dans la collecte des données pour cette thèse. C'est-à-dire que la même grille d'entretien à été utilisée pour tous les enseignants interrogés. D'autre part, à tout moment, j'ai essayé de jongler avec le souci de leur laisser la liberté de parole tout en cadrant les propos, afin de rester dans le domaine de la problématique et les questions de la recherche. C'était un exercice de gymnastique opérationnelle constante, du début à la fin. Ce qui me mène aux propos de Bertaux au sujet du meilleur moyen de clôturer un entretien. Le sociologue affirme qu'avant de clore l'entretien, il est préconisé de revenir sur les moments positifs dans les expériences partagées afin de terminer l'entretien sur un ton positif dans le cas où des contacts futurs seraient nécessaires. (2005, 1997) [262]

Quant à Clapier-Vallon et Raybout (1993), leur affirmation déjà citée qu'un récit de pratique est « une *matière première […] sur laquelle tout un travail d'analyse, de correction et d'addition peut s'exercer* »[263], me conforte donc dans le choix de faire des entretiens en deux temps. Le premier, d'une durée de deux heures environ, a servi à recueillir le récit de pratique proprement dit. Tandis que le deuxième, d'une durée d'environ 60 minutes, permettait de revoir avec le sujet ses propos précédemment recueillis. Ainsi, j'ai pu lui donner la possibilité d'y apporter des précisions ainsi que de valider la fidélité de l'ensemble. D'autre part, l'interactivité privilégiée par cet instrument sous la perspective ethnobiographique a permis de clarifier et d'approfondir certaines questions qui demeuraient ambiguës après la première session.

Ce qui m'amène à une des techniques de l'interactivité utilisées dans la collecte du récit de pratique : celle de la relance.

3.3.3.1.3.1 La technique de la relance

Dans cette section, je vais traiter la technique de la relance que j'ai employée dans le cadre de la co-construction des récits de pratique. Cette technique permet de respecter les lignes de conduite de cet instrument de collecte en laissant la parole au sujet, tout en encadrant le récit.
En effet, afin de ne pas trop s'éloigner du sujet à l'étude, la perspective ethnobiographique permet un ensemble d'interventions de la part du chercheur dont les relances en échos, les recadrages, les reformulations et les silences[264].

---

[262] Ce qui est effectivement le cas, puisque deux rendez-vous par sujets étaient planifiés.
[263] (1993 : 60)
[264] Les silences n'ont toutefois été employés qu'avec beaucoup de restriction dans la collecte par messagerie instantanée. En effet, quand le sujet ne partage pas le même espace physique que l'enquêteur, les silences peuvent engendrer certains risques d'incompréhension. Par exemple, des doutes sur ma véritable implication dans l'entretien. Au lieu de ne rien taper, j'ai alors préféré des répliques simples telles que « *continue* » ou alors « *anything else ?* ». Cette stratégie était surtout importante dans les premières minutes des récits, avant de connaître les capacités et techniques rédactionnelles de chaque sujet.

Ainsi, pendant le déroulement du récit, le chercheur est peut-être amené à demander l'explicitation d'un mot prononcé précédemment qui semble central et/ou qui a fait l'objet d'une interruption quelconque. Aussi, en cas d'arrêt ou de blocage du sujet, le chercheur peut le relancer en répétant sa dernière phrase ou ses derniers mots et en l'incitant à poursuivre.

Les questions qui s'apparentent à cette technique sont en général celles qui sollicitent des descriptions de contexte, ou qui cherchent une précision sur un enchaînement d'événements ou d'actions. Il s'agit dans ce dernier cas pour le chercheur de mieux identifier les logiques d'action et/ou les logiques sociales en œuvre dans le contexte cité.

Le tableau XIII ci-dessous résume les principales formes des questions de relance, qui ont pour but d'encourager la verbalisation explicative. Dans le tableau, chaque forme d'intervention est couplée avec son exemple.

Tableau XIII[265]: Exemples de relances

La reformulation-clarification	« Vous voulez dire que… »
L'interprétation	« Ce que vous dites ne s'explique-t-il pas par… »
Le recentrage	Reprendre la question de départ
Les marques d'écoute	« Je vois… »
Les demandes d'éclaircissement	« Je ne comprends pas bien… »
Les silences significatifs	« … »

En recueillant les récits de pratique, mon objectif était d'obtenir la parole « pure » des sujets, mais je me suis rendue à l'évidence que l'échange s'installe dans une logique dialogique. Dès lors, il est possible d'affirmer que cette logique est intéressante pour cette raison précise. En effet, il s'agit de garder l'équilibre entre celui qui facilite la mise en mots d'une expérience bien définie tout en se rendant le moins intrusif possible. Dans ce cas, la persistance (traces écrites) des entretiens a été un très grand avantage, qui a permis de repérer là où il fallait employer la technique de relance pour obtenir plus de renseignements.

Par ailleurs, le fait que les entretiens se déroulaient en deux temps a permis d'exploiter pleinement cette technique. C'est-à-dire que la deuxième session consistait principalement à relancer l'enseignant sur des sujets que lui-même avait évoqués lors de la première session. Cette technique *« interventionniste »* est même à conseiller, selon Demazière & Dubar, dans le cas des personnes qui éprouvent des difficultés face à l'exercice. Dans ce cas, selon ces auteurs :

L'intervieweur devrait se montrer plus puisque la relance peut s'avérer nécessaire et fructueuse. (1998 : 57).

D'où l'intérêt de s'appuyer sur cette stratégie, en particulier lors de la deuxième session des entretiens.

---

[265] De Benoit A.-M., Salomon A.-C. (1999) : « Les enquêtes d'opinion : Comment anticiper les attentes des citoyens », *La lettre du cadre territorial - Dossier d'experts,* n° 306, décembre.

3.3.3.1.4 Choix de la langue des entretiens

La question du choix de la langue dans laquelle mener les entretiens s'est posée pour cette thèse. J'exposerai ci-dessous les trois principales motivations qui ont débouché sur le choix de l'anglais, plutôt que le créole jamaïquain.

Premièrement, et comme déjà exposé dans le cadre théorique plus haut, le créole demeure une langue d'usage en contexte diglossique - Ferguson (1959), Fishman (1985), J. Swann (2004), Winer (1985), Pollard (1998). C'est-à-dire que l'anglais et le créole maintiennent des domaines d'utilisation séparés. Cette situation débouche le plus souvent sur des situations où les deux variétés extrêmes, l'acrolectale (l'anglais standard) et le basilectale ou même le mesolecte, sont employés dans des contextes bien définis tels les sermons à l'église, les conférences universitaires, les discours politiques et les informations télévisées, pour ce qui est de la forme « haute », l'anglais donc. En ce qui concerne la forme « basse », le créole est associé aux conversations entre proches, aux discours adressés aux domestiques et à la littérature populaire. Le travail mené dans le cadre de cette présente thèse appartient au contexte « haut ».

J'ai basé cette affirmation sur deux points principaux. D'abord, les sujets et le chercheur ne se connaissent pas. L'usage social, nous l'avons vu, veut que le créole soit réservé pour les échanges entre des individus ayant établi des relations préalablement. Deuxièmement, les entretiens représentent un échange sur un sujet intellectuel. Ce qui les place d'emblée dans un registre d'un rapport spécifiquement acrolectal, d'après la théorie et les travaux réalisés sur la diglossie ainsi que le continuum créole. À partir de ces réflexions contextuelles et conceptuelles, j'ai alors jugé l'anglais plus judicieux comme choix de langue pour les récits de pratique.

Cependant, étant donnée la problématique, les questions de recherche ainsi que l'instrument de collecte qui s'inscrivent dans une logique compréhensive, j'ai tout de même posé la question aux sujets[266]. À savoir, leur réaction si le chercheur avait privilégié le créole comme langue de l'entretien. Les réponses mêlaient étonnement, méfiance, refus et accord amusé. Curieusement, certains sujets ont eu l'occasion d'utiliser le créole de façon spontané, mais plutôt pour citer les dires d'autrui.

Le deuxième facteur qui m'a motivée à retenir l'anglais comme la langue des entretiens est le constat que la langue créole est une forme discursive entre l'oral et l'écrit. Pour l'heure, écrire en créole est très compliqué. En témoigne le manque de documents écrits entièrement dans cette langue. Les variétés de créole, très éloignées les unes des autres dans les formes grammaticales, graphologiques et syntaxiques, rendent cette tâche difficile pour des personnes sans une connaissance aiguisée de la linguistique du créole. Ce qui est mon cas, mais également le cas des sujets, de leurs propres aveux. En effet, savoir parler le créole et savoir l'écrire demeurent deux exercices bien distincts.

[266] Cette question n'a pas été posée à tous les sujets. Elle a été rajoutée après réflexion suite à une analyse exploratoire effectuée sur les premiers récits de pratique recueillis.

Le troisième élément qui a motivé le choix de l'anglais pour les entretiens est d'ordre de la préoccupation analytique. Le traitement linguistique des données recueillies en créole nécessite une formation spécifique qui me fait défaut.

3.3.3.2 Textes officiels jamaïquains

Dans cette section, j'aborde le choix des textes officiels jamaïquains[267]. Dans ce travail de thèse, où je vise une analyse des univers de croyance des praticiens jamaïquains sur le rôle joué par le créole dans enseignement de l'anglais, le discours officiel devient un objet d'analyse intéressant et légitime. En effet, cerner les mécanismes, les normes (souvent implicites) et les motivations qui influencent la nature de ce type de discours, peut contribuer à une appréciation plus aiguisée des représentations des praticiens.

Le discours public prescriptif est souvent la manifestation de différents niveaux de représentations sociales ou du sens commun. Ce discours permet donc de prendre en considération l'influence du contexte social. Ces politiques officielles et les stratégies déclarées ainsi que les prises de position représentent les attitudes linguistiques qui forment la vulgate[268].

À ce titre, une mise en cohérence entre le discours des enseignants et les politiques éducatives s'impose. C'est notamment le cas si la gouvernance privilégiée est un modèle *top-down* (imposition d'une stratégie générale) plutôt que *bottom-up* (reconnaissance des pratiques réelles). Dans tous les cas, les textes serviront pour la comparaison et la mise en lumière du discours d'autorité avec les univers de croyance des enseignants interrogés. Cette comparaison servira en tant que cadre d'observation sur le contexte institutionnel local ainsi que pour mesurer la synchronisation entre conception pédagogique officielle en matière d'enseignement de l'anglais et les représentations des praticiens sur la question.

Autrement dit, cette démarche va permettre de décrire et de cerner la place que les textes officiels jamaïquains accordent aux dimensions socioculturelles et sociolinguistiques dans l'enseignement de l'anglais au primaire, au vu de la réalité décrite par les enseignants. C'est alors dans le but de se rendre compte de cet écart éventuel qu'ont été ajoutés à la thèse en données secondaires six textes officiels jamaïquains ayant pour objet les recommandations sur le rôle du créole, particulièrement dans le primaire.

S'agissant du processus de sélection des six textes, j'ai employé un processus que Bardin (2001) appelle « *lecture flottante* ». Ainsi ai-je obtenu un premier tri du matériel recueilli auprès des sites ministériels jamaïquains. Selon Bardin et L'Écuyer (1990), cet acte de pré-lecture vise trois objectifs. À savoir : sélectionner des documents après avoir pris connaissance de l'ensemble ; formuler des objectifs pour l'analyse ; fixer des indicateurs sur lesquels s'appuiera l'interprétation finale. Pour

[267] Les documents complets se trouvent en annexe 7, page 721 de cette thèse.
[268] Cf. glossaire en annexe 1.

Bardin, il existe quatre règles principales à respecter dans ce cas précis : (i) la règle d'exhaustivité (ii) la règle de représentativité (iii) la règle d'homogénéité (iv) la règle de pertinence par rapport à l'objectif de recherche.

Je me suis alors efforcée de les respecter dans la constitution des données secondaires de cette thèse. La règle d'exhaustivité a été respectée en prenant en compte l'ensemble des documents sur les sites ministériels et des organisations statuaires[269] pertinentes (*Ministry of Education, Youth and Culture* ; Primary Education Support Project ; *University of the West Indies* ; *Jamaica Information Service*)[270]. Les textes ont tous été téléchargés sur les sites officiels des institutions respectives[271]. En multipliant ces sources ministérielles et statuaires, la représentativité aussi a été respectée. Tout en gardant à l'esprit la problématique et les questions de la recherche, la décision toutefois de ne pas retenir d'autres sources - les lettres écrites aux journaux par des universitaires, le contenu des forums savants en ligne, les thèses de doctorat… - sur le sujet à l'étude, a été motivée par la règle d'homogénéité. Toujours au sujet de l'homogénéité des données, les différents textes représentent des énoncés des locuteurs natifs (aucune traduction).

Ces textes, déjà constitués et balisés par des organismes officiels locaux, ne sont pas sans avantages sur le plan scientifique, puisque cela implique que le chercheur n'a pas eu d'influence sur les textes, à l'inverse des récits de pratique et questionnaires semi-ouverts, qui même avec tous les soins méthodologiques possibles, ne peuvent être présentés comme complètement libres d'influence. Par ailleurs, je n'ai retenu que la période de production des années 2000 afin de rester pertinente vis-à-vis des préoccupations actuelles des enseignants et de la société jamaïquaine en matière de langue. Dans tous les cas, les documents sélectionnés représentent les derniers disponibles au moment de la rédaction de ce chapitre.

Il convient de noter également que le comptage de mots présenté ci-dessous vaut pour le « corps » des textes, c'est-à-dire l'article complet à l'exception des résumés, références bibliographiques, tableaux, figures et appendices.

Tableau XIV: Composition des textes

Titre	Année	mots	Auteur	Site web (consulté 03.04.2011)
1. Language Éducation Policy	2001	6646	*Ministry of Education, Youth and Culture* (MOEY &C)	http://www.moec.gov.jm/policies/languagepolicy.pdf
2. Towards Jamaica the	2003	14739	*Culture Division Ministry of*	http://www.nlj.gov.jm/files/u8/national-cultural-policy.pdf

[269] Ce sont des organisations liées au gouvernement par des contrats spécifiques et elles sont aussi financées partiellement par ce dernier. L'*University of the West Indies* en est un exemple.
[270] Le choix des textes officiels en provenance des organisations gouvernementales et statuaires était à mon sens judicieux. Car ce sont des discours importants dans la mesure où ils proviennent des organes essentiels de diffusion, de réflexion et de théorisation pour les chercheurs, les formateurs et les enseignants. Ce sont donc des outils privilégiés pour avoir accès, par une analyse de contenu explicite et implicite, à un point de vue externe institutionnel, tout en assurant la crédibilité des résultats.
[271] Le lecteur trouvera ces sites dans le tableau XIV.

Cultural Superstate			*Education Youth and Culture*	
3. Study on the Literacy Situation in Jamaica	2004	14951	PESP (*Primary Education Support Project) National Literacy Consultant's Report* (commissionné par le MOEY&C)	http://www.moec.gov.jm/Literacy_123/Literacy_situation.pdf
4. Background and Objectives of the Bilingual Education Project (BEP)	2005	1183	*The Jamaican Language Unit*: *University of the West Indies*	http://www.mona.uwi.edu/dllp/jlu/projects/index.htm
5. Are the Goals and Objectives of Jamaica's Bilingual Education Project being met?	2007	3696	Ronald C. Morren et Diane M. Morren (commissionné par l'*University of the West Indies*)	http://pnglanguages.org/silewp/2007/silewp2007-009.pdf
6. PM Golding Says the Debate on Teaching Patois Signifies an Admission of Failure	2008	480	*Office of the Prime Minister: Jamaica Information Service*	http://www.jis.gov.jm/officePM/html/20080701T140000-0500_15846_JIS_PM_GOLDING_SAYS_THE_DEBATE_ON_TEACHING_PATOIS_SIGNIFIES_AN_ADMISSION_OF_FAILURE.asp
		Total 4169		

En 2001, le *Ministry of Éducation, Youth and Culture* (MOEY&C) jamaïquain, dont la devise est « *Every child can learn, every child must learn* », a publié son dernier texte officiel portant sur l'enseignement du langage à tous les niveaux du système scolaire. On y parle du taux d'échec alarmant en anglais et de la nécessité d'adopter une approche censée conduire tous les élèves à la réussite. Or, dans ce texte comme dans d'autres textes officiels qui représentent des données secondaires de cette thèse, nous allons voir que ces déclarations bien pensantes semblent parfois se contredire. Comment alors les interpréter dans le cadre de l'enseignement de l'anglais au primaire ? Dans tous les cas, le sens à accorder aux paroles recueillies auprès des enseignants peut être mieux nuancé, cadré et interprété au vu de ces textes.

Les trois premiers textes représentent les derniers documents officiels en matière de langues disponibles sur le site du *Ministry of Éducation, Youth and Culture* (MOEY&C) jamaïquain. Le premier fait référence directe une trentaine de fois au créole, et le deuxième et troisième, d'une manière moins explicite. Le deuxième texte, intitulé « *Towards Jamaica the Cultural Superstate* », est cependant très intéressant vis-à-vis de la problématique, des questions de la recherche et pour obtenir un point de vue externe institutionnel, puisqu'il parle de la place et de la fonction de « *dialect* » et « *nation language* » dans la culture et dans l'identité collective. S'agissant du troisième texte, il justifie sa place dans les données

secondaires du fait qu'il vise les causes de la très grande difficulté des élèves en lecture. Les auteurs mettent alors en cause le manque d'une cohérence sur le plan linguistique.

Les quatrième et cinquième textes retenus, « *Background and Objectives of the Bilingual Education Project (BEP)* » et « *Are the Goals and Objectives of Jamaica's Bilingual Education Project being met?* », proviennent d'un projet expérimental, débuté en 2004 pour une durée de quatre ans, et déjà évoqué dans le premier chapitre de ce travail. Ce projet est mené par l'University of the West Indies, avec l'appui du *Ministry of Education, Youth and Culture* (MOEY&C) jamaïquain. L'objectif étant d'enseigner en créole et en anglais dans quatre écoles primaires de l'île. Ce projet représente un très grand défi pour tous les acteurs du système éducatif jamaïquain. L'historique et les objectifs de ce vaste projet m'ont semblé des sources propices pour le prélèvement d'un point de vue institutionnel sur le créole. Le texte intitulé « *Are the Goals and Objectives of Jamaica's Bilingual Education Project being met?* » est un bilan de mi-parcours de ce projet, contracté par l'Université et mené par des experts externes.

Enfin, le dernier texte, très contesté localement, est publié par le bureau du Premier ministre. C'est un discours de Bruce Golding, chef d'État actuel de la Jamaïque, prononcé lors d'une cérémonie de remise des diplômes où il privilégie le mot « patois »[272] au mot « créole ». Il y exprime sa conviction que le débat actuel sur l'enseignement en créole est une admission d'échec. Selon le Premier ministre jamaïquain, puisqu'on n'arrive pas à bien enseigner l'anglais, on privilégie la facilité représentée par le créole.

Passons maintenant au troisième instrument de collecte qui complète la triangulation dans ce domaine : les questionnaires semi-ouverts.

3.3.4 L'instrument de la recherche quantitative

À présent, je reviens sur mon choix d'associer les questionnaires semi-ouverts à d'autres instruments de collecte qualitative, retenu pour recueillir les données à fin d'analyse pour cette thèse. Toutefois, il s'agit ici de présenter et d'expliciter l'instrument en détail. Car comme en témoigne Champagne :

Un choix de méthode n'est jamais un choix purement technique, mais engage déjà largement la recherche sur le fond. (1982 : 39)

La méthodologie quantitative peut être définie comme une collecte d'informations permettant de décrire, en les quantifiant, les attitudes, les opinions et les comportements d'un échantillon représentatif. À l'état pur, elle est guidée par une logique inductive qui a pour objectif de trouver des relations spécifiques entre un grand nombre d'objets et de les décrire en un modèle qui soit généralisable pour la

[272] Terme considéré comme péjoratif par les nationalistes, chercheurs et universitaires.

population d'où sont issus ces objets. Ces études quantitatives bénéficient en général d'une image globalement très positive. Les chercheurs tendent à leur prêter des capacités d'objectivation et de précision. Dès lors, les études quantitatives se sont imposées comme un modèle de scientificité. À l'inverse, les études qualitatives font souvent l'objet de critiques pour leur subjectivité. En effet, l'atout essentiel de la méthodologie quantitative est sa fiabilité car elle s'appuie sur une réalité tangible : un échantillon étudié qui est représentatif.

Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut, en justifiant l'utilisation d'un corpus qualitatif avec un nombre réduit des sujets, affirment que :

(L)a validité de l'enquête sera à chercher ailleurs par recoupements avec des documents d'autre nature. (1993 : 144)

À l'instar de ces auteurs, je propose donc une méthode de recoupement[273], avec questionnaires quantitatifs et textes officiels qui viennent enrichir le corpus principal des récits de pratiques.

L'enquête par questionnaire semi-ouvert[274] est passée auprès d'un échantillon plus représentatif de cent enseignants, apporte une contrepartie quantitative. Ce qui permet de mesurer la fréquence des phénomènes évoqués dans les récits de pratiques ainsi que de caractériser le terrain professionnel et social. Ainsi, d'une part, les images transversales et biographiques issues des données qualificatives se complètent, permettant de les placer dans un contexte plus large. D'autre part, ces matériaux, de nature différente, se complètent, les uns palliant les lacunes des autres[275]. Cette association est garante de la bonne qualité des résultats.

Mais la complémentarité des deux techniques va beaucoup plus loin. Ainsi, j'ai pu reprendre les thèmes dégagés des récits pour construire le questionnaire semi-ouvert. Donc, au moment de la collecte, au moment de la construction des outils comme au moment de l'analyse, le qualitatif sert au quantitatif et vice-versa, tout en gardant leur validité indépendamment l'un de l'autre. De surcroît, il semblerait que le sujet peut s'approprier le récit de vie comme le questionnaire pour se livrer librement. Car, selon Battagliola *et alii*, en fonction de l'instrument employé :

L'enquêté tend à s'approprier le cadre qui lui est proposé pour y inscrire la singularité de son histoire. (1993a : 357)

Pour Ferrand et Imbert :

L'enjeu, pour tout enquêté, semble en effet bien résider dans la production d'une présentation de soi, d'un sens donné à sa vie, enjeu qui se concrétise sous la forme

---

[273] C'est-à-dire, la comparaison des résultats issus de méthodes différentes de recherche.
[274] Les trois derniers items du questionnaire invitent l'informateur à se raconter.
[275] La technique quantitative permet d'aller plus loin dans l'analyse des entretiens qualitatifs, dans lesquels une version stéréotypée peut à première vue paraître convaincante. C'est-à-dire qu'une analyse quantitative peut soit apporter des résultats inattendus, soit permettre de les nuancer. Ainsi, on appréhenderait mieux les évolutions en cours, en mettant en parallèle pratiques individuelles et normes sociales.

d'un message qui organise le récit comme les réponses aux questionnaires. (1993 : 132)

C'est alors avec ces réflexions en tête que je présente, dans les paragraphes qui suivent, l'instrument de collecte des données quantitatives que j'ai employé.

3.3.4.1 Questionnaire semi-ouvert

Cette étape a pour objectif de présenter en détail le questionnaire employé dans le cadre de cette thèse. Il convient de réitérer trois points-clés au sujet de cet instrument. D'abord, le questionnaire[276] que j'ai mis au point constitue une seconde source de données. Qui est relié à la question de la mémoire autobiographique puisque j'y ai intégré les thèmes recueillis des récits. Ensuite, le croisement des données tirées de ces deux instruments permet d'observer les postures épistémologiques auxquelles se réfèrent les dix enseignants dans leurs récits de pratique. Troisièmement, ces questionnaires servent de toile de fond à un appui quantitatif afin de pallier les contraintes inhérentes à la démarche subjective qu'est le récit de vie. Comme l'affirment d'ailleurs Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut :

Ces documents constituent un arrière-fond référentiel à l'enquête. Ils présentent le triple avantage d'élargir l'information, de permettre certains contrôles et de réintroduire la donnée temporelle. (1993 : 145)

C'est donc dans cette optique que cent[277] questionnaires semi-ouverts ont été envoyés et recueillis par courriel visant, tout comme pour les récits de pratique, des enseignants travaillant à l'école primaire avec au moins cinq années d'expérience. Voici maintenant une présentation descriptive détaillée de cet instrument utilisé dans la récolte des données quantitatives. Le questionnaire semi-ouvert comporte 22 questions[278] majoritairement fermées, avec un nombre de réponses possibles restreint. Il est construit de la manière suivante :

- La première section est composée de questions de type fermées avec des variables qualitatives qui permettent d'avoir une vision plus précise sur les indicateurs sociodémographiques, tels l'âge, le statut (type de diplôme), le sexe, l'ancienneté d'exercice professionnel, le lieu de travail, afin de recueillir une représentation large des enquêtés. Dans ce même segment, à partir d'une liste d'énoncés et à l'aide d'une échelle de valeurs de 1 à 5 (d'*Always* à *Never*), l'enquêté est invité à donner des informations sur son vécu familial et scolaire en rapport avec l'utilisation du créole.

- La deuxième partie reprend les éléments liés à l'univers de croyance en matière de créole et sa place dans le milieu scolaire. Elle interroge les répondants sur l'identité individuelle et collective qui se joue à l'école à travers le passage d'une langue à l'autre. Ces questions sont particulièrement adaptées à l'étude des opinions, des motivations et des représentations. Le but étant d'y voir plus clair sur la manière dont

[276] Le lecteur trouvera le questionnaire complet en annexe 8, page 863 de cette thèse.
[277] Soit 13 % des 793 écoles primaires en Jamaïque.
[278] Dont cinq qui sont d'ordre sociodémographique.

sont tissés cette construction identitaire et ces enjeux sur la place du créole dans le système éducatif jamaïquain. Dans cette partie, les enseignants sont interrogés à partir d'une liste d'énoncés et à l'aide d'une échelle de valeurs de 1 à 4 (de *Strongly agree* à *Strongly disagree*).

- La troisième partie est composée d'une série d'affirmations sur le rôle de la culture jamaïquaine dans la salle de classe. Le sujet est invité à indiquer son degré d'accord, toujours à l'aide d'une échelle de valeur de 1 à 4 (de *Strongly* agree à *Strongly disagree*).

- Enfin, les trois derniers items sont ouverts. Il est demandé aux répondants de donner trois adjectifs pour le créole et trois pour l'anglais. Ensuite l'enquêté est invité à faire un commentaire sur la problématique afin de pallier un quelconque manque ou une frustration liée aux questions fermées. Ces trois dernières questions sont « libres ». Elles seront en conséquence analysées d'une manière qualitative, ensuite utilisées pour illustrer les résultats statistiques et ainsi, affiner les interprétations.

Les échelles de mesure par intervalles sont inspirées de l'échelle de Likert (mesure des attitudes)[279], développée par le psychologue américain Rensis Likert. Avec les échelles de mesure, il est demandé au répondant de donner son accord (affirmation positive) ou son désaccord (affirmation négative) sur une série de propositions, concernant des questions de la recherche. À l'origine, cet outil était destiné à quantifier les attitudes des répondants, donc il s'avère un choix tout à fait en harmonie avec la problématique et les questions de la recherche de cette thèse.

Par la suite, les questions sont traitées avec le même codage thématique que les récits de pratique afin de pouvoir situer les enquêtés dans une « grille », et aider à délimiter et ainsi mieux apprécier les interprétations obtenues, notamment dans les récits. D'autre part, une codification commune permet un traitement simple (tris à plat, tableaux croisés) ou plus complexe, telle la comparaison avec d'autres données, dans le cas de la présente thèse, qualitatives.

3.3.4.2 Recueil des données quantitatives

Passons maintenant aux différentes étapes du recueil des données par ces questionnaires.

Les questionnaires ont été envoyés et retournés par courriels entre février et juin 2009. L'échantillon interrogé a été choisi par une méthode d'échantillonnage avec probabilité proportionnelle à la taille. C'est-à-dire que sur 793 écoles primaires en Jamaïque, j'ai choisi d'envoyer 100 questionnaires, ce qui représente 13 % des écoles. Avec cette méthode probabiliste, chaque membre de la population observée a une chance d'être inclus dans l'échantillon, mais il n'est pas nécessaire que cette

[279] Dès 1932, Lickert proposa de mesurer directement les jugements de valeur et l'attitude. Son échelle présente un continuum entre un pôle très favorable et un pôle très défavorable.

chance soit la même pour tous. La scientificité des données n'est pas sacrifiée bien que, par exemple, il soit évident que les enseignants sans aucun accès aux courriels ne pourraient pas, en principe, participer à l'enquête. Comme pour les récits de pratique, les enseignants choisis travaillent tous dans le primaire. Ils détiennent des diplômes divers allant de *Teachers'college diploma* (un diplôme de trois ans qui forment les maîtres jamaïquains) au *Bachelors degree* (équivalent de la Licence), jusqu'aux études de Masters. J'ai employé trois techniques me permettant d'entrer en contact avec cette population.

Premièrement, au mois de février 2009, un premier courriel[280] a été envoyé aux enseignants déjà contactés pour les récits mais qui s'étaient désistés[281] pour des raisons diverses (manque de temps, connexion internet lente ou instable etc.). Certains d'entre eux ont par la suite accepté de participer à l'enquête quantitative. Par effet boule de neige, plusieurs ont envoyé ensuite le questionnaire à leurs collègues ou connaissances professionnelles qui répondaient aux critères préétablis de la recherche.

Deuxièmement, je me suis servie de plusieurs sites tel celui de la Jamaica Teacher's Association ainsi que des sites de réseaux communautaires tels HI5 et Facebook, en me limitant sur ces sites aux microgroupes formés par des anciens étudiants des écoles de maîtres jamaïquains.

Enfin, j'ai téléphoné directement à une vingtaine d'écoles, toutes régions confondues, afin de récupérer les adresses emails d'enseignants prêts à répondre au questionnaire. Ce qui a impliqué, bien entendu, plusieurs appels dans les mêmes établissements afin de faire passer le message, ensuite de laisser le temps (souvent aux secrétaires) pour récolter des adresses emails.

Par la suite, j'ai reçu plusieurs questionnaires vides ; en effet, certains informateurs ont rempli leur questionnaire en oubliant de sauvegarder leurs réponses. J'ai donc dû le leur renvoyer en précisant l'importance de cette étape.

Ainsi, de nombreuses relances ont dû être effectuées à chaque étape de la collecte quantitative. D'où l'importance pour cette technique de tenir un journal de bord.

3.5 La scientificité de la recherche qualitative

Je vais faire le point à présent sur les différents procédés mis en œuvre dans cette thèse afin d'assurer la scientificité de la recherche qualitative. Pour plus de lisibilité, ma présentation s'articulera autour des différentes étapes constitutives du processus de cette recherche. À savoir, la démarche, la collecte ainsi que le traitement des

[280] Dans ce courriel, je me suis d'abord identifiée comme chercheur. J'ai ensuite expliqué avoir besoin d'enseignants avec au moins cinq années d'expérience dans le primaire, qui voudraient bien répondre par courriel à un questionnaire, portant sur leur expérience professionnelle avec le créole.
[281] J'ai également sollicité les enseignants qui avaient déjà livré leurs récits, afin qu'ils proposent le questionnaire à leurs collègues et autres connaissances.

données. Car il n'est peut-être pas inutile de souligner ici que la valeur d'une recherche scientifique dépend étroitement de la capacité du chercheur à démontrer la crédibilité et la fiabilité ou l'objectivité (des validités internes), ainsi que la transférabilité (validité externe) de sa démarche. Ainsi, les premières étapes de ma démarche étaient la formulation de trois questions de recherche à laquelle je m'attacherai par la suite à répondre. Ces trois questions de recherche ont facilité la mise en place d'un lien entre théorie et pratique.

Selon Le Gall (1987), la scientificité de la recherche qualitative est garantie par l'exemplarité de la population. Ceci, à l'inverse de la recherche quantitative pour laquelle la représentativité statistique est de rigueur. Pour Mayer et Ouellet (1991), l'approche biographique porte sur plusieurs sujets divers bien qu'appartenant à un même groupe. C'est ainsi, selon ces chercheurs, que l'on peut trouver une récurrence des thèmes dans les entretiens. Ce phénomène de la récurrence est appelé également la saturation par Bertaux (1997, 2005). Pour Poirier et *alii,* la saturation est assurée par la qualité de l'informateur plutôt que par la quantité :

Le critère du grand nombre de sujets interrogés comme justification de la qualité de la recherche ne joue pas. (1993 : 144)

Le principe de saturation a tout de même guidé mes choix : le nombre des récits prédéfini à cinq au départ est passé à dix, selon ce principe. Les participants ont été choisis selon trois critères prédéterminés. En premier lieu, il s'avérait important que les sujets soient des enseignants avec au moins cinq années d'expérience. Ces années d'expérience permettraient d'avoir le recul nécessaire pour revenir sur l'ensemble de sa pratique en matière de l'utilisation du créole mais également le temps nécessaire pour développer son propre système d'enseignement, basé sur ses valeurs et ses croyances propres. Deuxième critère : que les enseignants travaillent au niveau primaire, où les élèves sont encore en plein période d'acquisition du langage. Plus particulièrement pour la Jamaïque où il faut noter qu'au primaire, les enfants ont toujours été et sont encore créolophones dans leur grande majorité (Miller 1981). Enfin, troisième critère : avoir accès à internet. Cette cohérence dont a fait objet l'échantillonnage sert à assurer la transférabilité de ce travail doctoral.

Les dix (10) participants retenus partagent donc ces caractéristiques prédéterminées. Cependant, ils présentent des profils assez variés. Les sujets sont âgés de la vingtaine à la cinquantaine. Ils proviennent de différents lieux géographiques en Jamaïque (milieu urbain, rural ou semi-rural) et ont suivi (ou suivent encore) divers cursus au sein d'écoles des maîtres ou à l'université. Cette diversité contribue à la crédibilité de cette recherche.

À l'étape de la collecte des données, le principe de triangulation des données et des sources de données ont contribué tant à la crédibilité qu'à la transférabilité et à la fiabilité de la recherche. D'autre part, le fait d'avoir décrit fidèlement toutes les étapes et décisions prises au cours de la recherche a permis de fournir un travail de thèse répondant au critère de la fiabilité. En effet, un journal de bord tenu tout au long de la période de la collecte a permis de garder à l'esprit, à tout moment, le but de la recherche. Ce qui m'amène à la dernière étape de la collecte des récits de pratique en matière de la scientificité : la confirmation (objectivité). Bien que la MI représente des textes tapés par le sujet lui-même, afin d'écarter toute impression ou

sentiment d'un manque de transparence et de répondre au critère d'objectivité, les transcriptions intégrales des deux sessions[282] des récits de pratiques ont été envoyées par courriel à tous les participants afin qu'ils les valident. Trois participants n'ont pas répondu (enseignants 2, 4 et 5). Les sept autres ont corrigé des fautes de frappe et des erreurs d'orthographe mais ont tous validé les textes envoyés.

Par la suite, afin d'assurer le plein accomplissement de la méthode ethnobiographique, l'utilisation complémentaire de la technique des récits de pratique croisés a aussi été employée à des fins d'analyse pour ce travail de recherche. Cette technique assure également le critère de la fiabilité, selon Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut (1983 : 65). Concernant le critère de la transférabilité des données, à cette étape toujours, une description détaillée des différents informateurs a été réalisée sous forme de tableau, plus tard dans ce chapitre. Ceci afin de brosser un portrait des sujets, ce qui permet en aval une analyse descriptive des variables sociodémographiques de l'échantillon.

Au moment de l'interprétation des résultats, le recours aux éléments en provenance des cadres théorique et contextuel vise également à assurer la scientificité de la recherche. Enfin, la restitution des récits est effectuée d'une manière à rester le plus fidèle possible aux propos des sujets. J'ai également fortement contextualisé l'analyse afin de proposer des préconisations ciblées et précises. Ainsi, les tableaux récapitulatifs se trouvant dans les chapitres IV et V constituent des outils de pilotage et de diagnostic. Ils visent la mise en place d'une collaboration et formation des enseignants en se basant sur leurs représentations envers le créole.

L'ensemble des procédés intégrés dans les différentes étapes de cette thèse est représenté dans le tableau suivant (tableau XV).

Tableau XV: Procédures assurant la scientificité de la recherche

Étapes	Actions	Scientificité de la recherche
Les premières démarches	Formulation des questions de la recherche, mise en place du lien entre théorie et pratique	Crédibilité, Transférabilité, Fiabilité
L'échantillonnage	Mise en place du principe de saturation	Transférabilité
	Sélection de sujets aux profils variés	Crédibilité
La collecte des données	Mise en place de la triangulation des données et des sources de données	Crédibilité, Transférabilité, Fiabilité
	Tenue du journal de bord	Crédibilité, Transférabilité,
	Description de toutes les étapes méthodologiques	Fiabilité
	Confirmation	Fiabilité (objectivité)
La présentation et analyse des données	Croisement des récits de pratique	Fiabilité
	Codage identique des récits et des questionnaires	Fiabilité
	Description détaillée des sujets	Transférabilité
L'interprétation des résultats	Recours aux cadres théorique et contextuel	Fiabilité, Crédibilité
	Restitution fidèle des récits	Transférabilité, Crédibilité

[282] Une enseignante (numéro 5) n'a fait qu'une session de 2 h 30.

3.5.1 L'échantillon interrogé

J'aborde ici la question de l'échantillon interrogé pour les récits de pratique. Cette étude étant compréhensive, il convient d'utiliser la technique d'échantillonnage par choix raisonné. Cette méthode est fondée sur le jugement, à l'inverse des méthodes probabilistes dont l'objectif principal est d'éliminer entièrement la part de subjectivité.

Selon Beaud (2003 :211-242), pour les échantillons réduits, la méthode par choix raisonné donne d'aussi bons résultats qu'une méthode probabiliste. Le choix des individus repose alors sur des critères théoriques et des informations qu'ils peuvent apporter au chercheur. Notion particulièrement pertinente dans le cadre de la problématique de cette thèse, portant sur les représentations et les univers de croyance des enseignants. Les facteurs, donc en lien direct avec cette problématique et la perspective méthodologique retenues, telles l'atteinte de la saturation et l'exemplarité de la population, ont été les premiers critères en ce qui concerne le choix des sujets et la taille de l'échantillon.

À ce sujet Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut affirment que :

(L)*'approche ethnobiographique commande l'utilisation d'une population de faible dimension possédant une forte homogénéité quant à la trajectoire de l'existence*. (1983 : 217)

Le fait de sélectionner des enseignants d'origine jamaïquaine, ayant tous au moins 5 années d'expérience dans le métier, travaillant tous les dix au niveau primaire[283], assure un minimum de respect envers la condition d'homogénéité de la trajectoire de l'existence. Dans le cadre de cette recherche, il y a eu également la volonté lors de la construction progressive de l'échantillon[284] de respecter la notion de variété (âge, localisation en Jamaïque), tout en gardant à l'esprit les autres conditions d'homogénéité.

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 jamaïquain) au *Bachelors degree* (équivalant 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 primaire[285]. 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

[283] C'est le niveau formateur en ce qui concerne l'acquisition du langage pour les apprenants. Ce niveau présente également des difficultés spécifiques liées à la langue utilisée à la maison et celle utilisée à l'école.
[284] Le questionnement sur la taille de l'échantillon a été un point stratégique dans ce processus. Au départ, le nombre de cinq a été retenu, mais au bout de cinq récits de pratique, après avoir effectué une analyse préliminaire, il était évident qu'il n'y avait qu'un début de saturation. La décision a alors été prise de continuer la collecte.
[285] En Jamaïque, l'école primaire comporte six niveaux de classes (de *grade* 1 à *grade* 6), au lieu de cinq comme en France.

sont des femmes[286]. Cet échantillon s'avère très diversifié et il me semble que plusieurs points de vue sont ainsi représentés.

Une fois les critères de sélection des informateurs établis, ces derniers ont été recrutés par différents moyens. Au mois de mai 2008, un premier courriel[287] a été envoyé aux contacts dans mon réseau personnel en France ainsi qu'en Jamaïque et également à environ 200 adresses email se trouvant sur le site du ministère jamaïcain de l'Éducation (toutefois, il s'est avéré qu'un peu plus de la moitié était erronée). L'objectif était de trouver des individus qui correspondent aux critères préalablement fixés et surtout qui étaient prêts à me livrer leurs récits. Une vingtaine de réponses plus ou moins porteuses ont alors suivi ces emails.

À ce moment, d'autres facteurs tels la méthode de prélèvement, des contraintes diverses telles que le temps (il y a six heures de décalage horaire entre la Jamaïque et la France), ainsi que la disponibilité des enseignants ont également pesé dans la balance. Ainsi, plusieurs de ces enseignants n'ont pas donné suite. Certains n'avaient pas les cinq années de pratique requises, n'avaient pas un accès fiable à internet ou alors se sont désistés pour des raisons qui leurs sont propres. Finalement, cet effort a débouché sur trois entretiens (enseignants 1, 5 et 6).

Au mois du décembre de la même année, j'ai renvoyé ce même email à des groupes d'internautes sur des sites de réseaux communautaires tels HI5 et Facebook, en me limitant aux groupes dont les membres étaient des anciens étudiants des écoles des maîtres jamaïquains. Cette démarche a donné lieu à une quinzaine de réponses. En procédant toujours par choix raisonné, lié le plus souvent aux critères prédéterminés et aux disponibilités des informateurs potentiels, un informateur a ainsi été choisi (enseignant 2). Les autres informateurs (enseignants 3, 4, 7, 8, 9 et 10) ont été contactés en passant des appels directement à des écoles diverses en Jamaïque. Les enseignants 8 et 9 sont les seuls qui travaillent dans le même établissement.

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. Les informations biographiques complémentaires seront fournies lors des analyses.

[286] Voir plus de détails à ce sujet ici : http://www.moec.gov.jm/Edstats%202006-2007.pdf (consulté 12.09.2011).

[287] Dans ce courriel, je me suis d'abord identifiée comme chercheur. J'ai ensuite expliqué que je recherchais des enseignants avec au moins cinq années d'expérience dans le primaire. D'emblée, j'ai informé les sujets potentiels qu'ils devaient avoir accès à une connexion internet fiable et être prêts à me consacrer trois heures, échelonnées en deux sessions, pour raconter leurs expériences professionnelles avec le créole, via la messagerie instantanée.

Tableau XVI : 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	18	Grade 5

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

3.5.2 Préliminaires de l'entretien

Je me suis efforcée de respecter toutes les démarches exigées pour la logique (compréhensive), la perspective (ethnobiographique) et pour le cadre global retenu pour ce présent travail de recherche doctorale. En ce qui concerne l'entretien dans le cadre d'un récit de pratique, il n'est pas rare que certaines personnes aient du mal à reconstituer leur « histoire », à verbaliser certaines situations ou souvenirs intimement liés à l'identité. Il s'agit donc de mettre en place et ce, dès le premier contact, un climat de dialogue confiant qui permettra au sujet de se raconter en reliant sa pratique d'aujourd'hui à son histoire passée. Pour ce faire, je me suis inspirée des recommandations de Bertaux (2005, 1997), Chalifoux (1992), Ghiglione et Matalon (1978), Morin, Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut (1993), qui ont tous souligné quelques préalables à respecter afin que la collecte des récits de pratique soit faite d'une manière rigoureuse. Dans les pages qui suivent, je présenterai tous les moyens mis en place aux différentes étapes de la collecte des récits de pratique afin d'optimiser l'authenticité des données ainsi récoltées.

Lors du recrutement des sujets, j'ai veillé à respecter, autant que possible, les lignes de conduite particulièrement précises de Bertaux (2005, 1997). Le chercheur conseille que lors de « *l'ouverture du terrain* », d'être convaincant et de construire rapidement son identité de chercheur. Ceci afin d'inspirer confiance aux futurs informateurs. Ainsi faut-il présenter la recherche de telle sorte qu'elle apparaisse utile aux sujets potentiels. L'enquêteur doit également se présenter comme quelqu'un qui cherche à comprendre une situation vécue que l'informateur connaît beaucoup mieux que lui et cela, grâce à son expérience (Bertaux 1997). Voici un extrait de mon email qui illustre la manière dont j'ai mis en place cette mise en garde de Bertaux :

Your personal and professional experiences with these two language forms would teach me a lot about the challenges faced by Jamaican teachers particularly in the teaching of English.[288]

[288] Le document complet se trouve en annexe 2, page 571 de cette thèse.

Lors de cette prise de contact, je me suis donc présentée comme chercheur, en expliquant le sujet et les objectifs de ma recherche. En suivant les recommandations de Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut, tous les sujets potentiels ont été contactés avec le même protocole

Les consignes de présentation de l'enquêteur et l'introduction de l'entretien doivent être uniformisées de manière à ne pas insérer de biais inutiles dans la comparaison et la sommation des récits. (1983 :147)

Ensuite, la date et l'heure de la première rencontre ont été fixées d'un commun accord ; la plupart du temps les informateurs potentiels avaient toute la liberté dans ce domaine. Toutefois, en tenant compte du fait qu'il y a six heures de décalage horaire entre la Jamaïque et la France, j'ai dû décourager quelques enseignants qui préféraient dialoguer le soir, selon l'heure jamaïquaine. Cependant, pour un des sujets qui ne pouvait se libérer qu'à ce moment de la journée, l'entretien à bien eu lieu aux alentours de minuit heure française. Par la suite, la date et l'horaire du deuxième entretien ont été fixés à l'issue de la première session. Néanmoins, je me suis efforcée d'envoyer des courriels quelques jours avant chaque session en guise de rappel. Malgré toutes ces attentions, il est à noter que six des sujets ont demandé une reprogrammation des rendez-vous fixés, pour des raisons diverses.

Il a donc fallu différentes étapes afin de réussir à rencontrer, par le biais de la MI, les dix enseignants qui ont constitué l'échantillon pour les récits de pratique. En voici un bref rappel. Il y a d'abord eu un premier contact par courriel avec les candidats recrutés. J'ai ainsi profité de ce moment pour présenter davantage ma recherche aux sujets, pour renvoyer le protocole (souvent égaré), pour répondre aux questions posées, souvent sur mon identité et ma vie en France ainsi que mon lien actuel avec la Jamaïque. Par la suite, nous avons échangé plusieurs emails afin d'avoir l'assurance que les enseignants correspondaient bien aux critères préalablement fixés, à savoir au moins cinq années d'expérience dans le primaire, l'accès à internet et la disponibilité en ligne pendant trois heures pour raconter via la MI leurs expériences professionnelles avec le créole. A suivi la prise de rendez-vous toujours par courriel ; à ce moment, il a été très important de rappeler au futur informateur que je m'intéressais à son expérience en tant qu'enseignant, nuance fondamentale puisqu'a priori, personne n'a envie de raconter sa vie à un inconnu sans raison. Lors de ce courriel, j'ai demandé que les deux entretiens puissent avoir lieu à des dates rapprochées.

La collecte des récits de pratique par MI n'a semble-t-il posée aucun problème aux répondants eux-mêmes, compte tenu que la plupart d'entre eux avait l'habitude de communiquer par MI et qu'ils utilisaient tous fréquemment internet. Bien que cet outil ait été paramétré pour enregistrer les échanges et donc ne nécessitait pas d'étape de retranscription aux fins d'analyse, plusieurs relectures très attentives et annotées ont été effectuées après chaque session afin d'assurer la deuxième session, qui représentait une heure de relance. Les annotations faisaient également état de l'atmosphère dans laquelle se sont déroulées les rencontres en espace-temps partagé[289] entre l'intervieweur et les informateurs.

[289] Bay 2008

3.5.2.1 Le guide d'entretien

Afin de mener à bien les récits de pratique, un guide d'entretien[290] a été mis au point qui fonctionne plus comme un aide-mémoire qu'un questionnaire[291]. Conformément aux recommandations de Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut, il n'est jamais présenté aux sujets :

La liberté de parole, bien entendu, doit être totale dans tous les cas, mais elle peut et doit être contrôlée. Cela signifie que le narrateur peut s'exprimer sans aucune contrainte ni restriction sur tous les sujets, de la manière de son choix, il n'en reste pas moins que le narrataire peut et doit s'assurer qu'aucun « champ » de la mémoire n'est négligé […] le canevas devient un simple guide qui n'est jamais présenté au narrateur. (1983 : 25)

Ce guide d'entretien comporte quatre thèmes précis : parcours général autobiographique ; place et fonction du créole dans la salle de classe ; alternance codique et représentations vis-à-vis de la culture jamaïquaine. Ces thèmes avaient pour but d'orienter l'échange vers le vécu privé et professionnel en ce qui concerne la construction des univers de croyance envers le créole, sans pour autant compromettre la spontanéité du récit des informateurs. À ce sujet Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut affirment que :

Il est parfois plus fructueux de prier le sujet de concentrer son récit sur les aspects particuliers de son expérience qui se rapportent à un problème déterminé. Au lieu de recueillir une série d'épisodes bizarres, on obtient un ensemble de données dont la cohérence interne […] et qui éclairent d'autant mieux les conduites que l'on veut étudier. (p.448)

Ainsi, le choix de ce guide d'enquête se justifie. Car tout en favorisant le caractère interactif et dialogique des récits de pratique, il permet une entrée dans les univers des sujets ainsi que la possibilité de « guider » l'informateur vers les préoccupations propres au sujet à l'étude, c'est-à-dire la pratique professionnelle en rapport avec le créole. Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut affirment qu'un récit de pratique constitue :

[…] *un récit de vie thématique centré sur les pratiques individuelles et plus particulièrement sur le vécu professionnel.* (1983 : 225).

Le guide est alors l'outil de ce cadrage qui n'empêche pas pour autant le chercheur de s'attarder sur les moments situés hors du vécu professionnel. De plus, pour Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut, les thèmes se trouvant dans le guide d'enquête seront également nécessaires lors du stade des analyses croisées des récits de pratique. Ainsi, ils affirment que :

---

[290] Le guide d'entretien se trouve en annexe 3, page 573. Appellation proposée Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut (1983 : 48). Ils ont également parlé d'entretien à canevas.

[291] Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut réfutent la validité du mot « questionnaire » « *car bien que constitué d'une liste d'interrogations que l'intervieweur peut poser au narrateur, il n'obéit pas aux injonctions méthodologiques du questionnaire d'enquête* » (1983 : 148)

La comparativité n'est possible qu'à partir du moment où chaque récit de vie répond à un canevas homogène. (p.26)

D'ailleurs, chaque thème dans le guide d'entretien a sa logique propre. Le thème « parcours général autobiographique » vise un recensement détaillé des données descriptives des différents informateurs, afin de brosser un portrait assez riche des participants. Ceci permet une analyse qui tiendra compte des différentes variables sociodémographiques des enseignants. Le thème « place et fonction du créole dans la salle de classe » s'associe au premier thème afin de permettre de rentrer dans les univers de croyance de chaque sujet dans le domaine de l'enseignement. Le troisième thème, « l'alternance codique », permet d'apporter des nuances sociales aux premier et deuxième thèmes ; et enfin, le dernier thème, « représentations vis-à-vis de la culture jamaïquaine », vise les représentations concernant le créole dans son rôle identitaire et culturel. Voilà les thèmes du guide d'entretien qui correspondent aux tranches de vie[292] qui ont constitué les fils conducteurs des récits de pratique recueillis. Il est à noter toutefois que je ne me suis pas pour autant limitée à ces thèmes pré-identifiés, inspirés du cadre théorique et contextuel (socio)linguistique[293]. Ainsi, après un premier balayage analytique des récits[294], d'autres thèmes ainsi que des variables sont venus compléter la grille du départ.

En dehors de ce guide d'entretien avec ses quatre thèmes et la volonté affichée d'en intégrer d'autres au fur et à mesure des analyses, j'ai disposé également d'autres éléments sur lesquels m'appuyer. Ainsi, les récits intégraux recueillis par Demaziere et Dubar (1997) ont également servi d'inspiration. Tous les préliminaires de l'entretien ont donc été établis selon ces recommandations d'ordre méthodologique.

Voilà donc les principales étapes et lignes de conduite qui ont été respectées avant de procéder aux entretiens. Il convient à présent de préciser la démarche mise au point pendant le déroulement même des récits de pratique.

3.5.3 Déroulement de l'entretien

Le déroulement de l'entretien s'est effectué en cinq temps. D'abord, l'écoute du sujet (collecte du récit, phase l), 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, donc 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.

---

[292] Appellation de Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut (1983, 1993)

[293] Ces quatre thèmes sont considérés comme en étant en lien étroit avec le processus de construction des univers de croyance en matière du créole dans le contexte des Caraïbes et ceci, d'après la littérature à ce sujet déjà présentée dans le cadre théorique (Cassidy 1959, Evans 2001, James 2003, Le page 1987, 1985, Miller 1984, Pollard 2003,1999, 1998, Winer 1995, 1990).

[294] À ce sujet, il faut bien insister sur le fait que j'étais très attentive à tout ce que le sujet pouvait affirmer ayant un intérêt réel pour la problématique à l'étude.

Après la première prise de contact et le protocole d'enquête envoyée, 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 donc utilisé le logiciel de messagerie instantanée *MSN Messenger*. L'entretien a eu lieu à une heure déterminée par le sujet. Pendant le déroulement de l'entretien, je me suis laissée guider par la grille d'entretien et le journal de bord, en tenant compte des questions autour de la directivité. Dans le cadre de cette recherche, la technique de l'entretien semi-directif a été employée puisque, comme affirment Poirier *et alii*, elle assure au narrateur une liberté d'expression maximale. Cette technique permet également à l'enquêteur de poser des questions pour préciser le récit. Dans l'enquête par récit de pratique, on incite l'interrogé à se raconter, à décrire son histoire professionnelle sans pour autant faire barrage du côté personnel, mais en faisant attention à la trajectoire du récit. Cependant, ce concept, bien simple à comprendre sur papier, demande assez de concentration à l'implémentation.

Je me suis rendue compte que tous ces facteurs peuvent se trouver en contradiction pendant le déroulement des entretiens. Prenons comme exemple la précision suivante de Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut :

Toute la technique de l'entretien consistera à la fois à ne jamais interrompre un « développement » du narrateur (ce serait attenter l'authenticité de l'information, et toute intervention de cette sorte ne peut être qu'abusive) et à relancer le narrateur, quand il le faudra, ou même le ré-orienter pour couvrir autant que possible le champ de la recherche. (1983 : 62)

Je me suis posée la question de la signification exacte de « *ne jamais interrompre un "développement" du narrateur* » quand, dans la même phrase, les auteurs affirment que le chercheur doit « *le ré-orienter pour couvrir autant que possible le champ de la recherche* ». En effet, un recensement des écrits sur cette question révèle que certains auteurs lassaient plus de liberté à l'intervieweur que d'autres. Il y a même chez certains chercheurs, à l'instar de Demazière & Dubar, une tendance à conseiller une technique *« interventionniste »* avec certains sujets, tout proscrivant « *des interventions intempestives* » avec d'autres, notamment ceux qui éprouvent des difficultés face à l'exercice. Dans ce cas, selon eux, « *l'intervieweur devrait se montrer plus […]* » (1998 : 57). Quant à (Bertaux 2005), sa notion du « filtre » qui sert à mener l'entretien montre bien que l'enquêteur joue un rôle plus ou moins actif. Le chercheur Muriel Molinie (2008) déplore la notion de la neutralité du chercheur ; elle lui préfère le modèle de la co-production/co-énonciation « *dans une relation interpersonnelle* » (p.1) pour enfin reconnaître le véritable rôle d'intervenant du chercheur. Molinie veut que soit reconnue la part prise par le chercheur et sans pour autant prétendre que cette position nuit à la validité scientifique du recueil de données biographiques[295].

En ce qui concerne Crépeau et Einarsson (1976), ils ont donné beaucoup plus de précisions à ces marches à suivre au cours de l'entretien biographique. Le but de ces recommandations est de s'assurer que le chercheur reste aussi neutre que possible tout en montrant son intérêt pour la narration. Encore un exercice qui s'est avéré

[295] Demazière & Dubar soutiennent aussi cette prise de position : « *il s'agit donc de ne pas oublier le rôle fondamental de l'intervieweur derrière une notion qui tend à l'effacer* » (1997 : 350)

délicat dans le déroulement de la collecte et par conséquent, demande une concentration sans faille de la part de l'enquêteur. Ce point est particulièrement important, étant donné que la nature dialogique de cette méthode de collecte veut que le chercheur collabore directement à la production du récit en raison de ses interrogations et d'une certaine directivité.

Chalifoux (1992) a tiré quelques conseils de l'œuvre de Crépeau et Einarsson. Selon lui, certaines questions telles le « pourquoi ? » sont admises. Bien qu'elles fassent dévier la mise en forme du récit, elles peuvent fournir une interprétation des paroles, des faits ou des événements et ainsi favoriser l'explication des motivations et des sentiments. Les questions ou commentaires invitant le narrateur à aborder un sujet autre (« *Parlez-moi de ceci* ») sont eux aussi admis dans le cadre de la semi-directivité.

D'autres interventions cependant, telles celles ayant une allure de contre-interrogatoire, sont à proscrire : les questions comme « *Est-ce que cela est vrai ?* », « *Vous croyez vraiment cela ?* »). Il faudra également éviter les jugements de valeur : *« C'est bien », « C'est dégoûtant »* (Chalifoux, 1992 : 300). Viennent ensuite les cinq questions qui, selon l'auteur, doivent être utilisées avec modération au cours du déroulement de l'entretien. Il s'agit des demandes de dates (« *Quand ?* »), de noms de lieux (« *Où ?* ») et de personnes (« *Qui ?* »), d'explications techniques simples (« *Comment ?* ») et les questions ou commentaires de simple encouragement (« *Continuez, après cela, que s'est-il passé ensuite ?* ») (p.301). Pour Chalifoux, si le sujet n'est pas interrompu avec des questions de la sorte, il fournira ces détails en étant plus précis et plus spontané de surcroît. Selon l'auteur, ces directives visent à *« neutraliser l'influence du chercheur sur l'informateur […] »* (p.302).

Ma frustration dans ces moments-là[296] a été tempérée par la réalisation d'un deuxième entretien d'une heure, censé apporter des éclaircissements sur toutes les zones d'ombre n'ayant pas été suffisamment développées par l'informateur à la fin de la première session de deux heures. Il faudra préciser que cette deuxième entrevue s'est déroulée aussi rapidement que possible après la première. La plus rapide étant sept heures après et la plus espacée ayant eu lieu à trois semaines de la première.

Ayant pris conscience donc de toutes les recommandations d'ordre méthodologique, parfois contradictoires, sur les interventions possibles pour l'intervieweur lors du déroulement des récits de pratique, je me suis limitée aux quatre types de questions suivantes. Le premier type de questionnement vise à faire expliciter un mot ou une expression qui vient d'être employé par le sujet, ou de l'inviter à poursuivre plus sa réflexion sur un mot dont il faut définir le sens dans le contexte du récit.

Un deuxième type de questions sollicitait des descriptions plus précises des contextes qui avaient le potentiel de dégager des éléments supplémentaires, riches sur le plan social ou bien professionnel. Par ce type de questions, je voulais faire préciser des informations sur les autres acteurs, leurs pouvoirs, types de relation, etc.

[296] Quand j'aurais bien voulu intervenir pour développer certains points pertinents ou, simplement, pour discuter plus avec le sujet de certaines notions, compte tenu de ma connaissance du terrain.

Le troisième type de question visait à expliciter une séquence d'enchaînement d'une situation ou d'une action, ceci afin de comprendre la logique d'action des sujets. Ce genre de renseignement pouvant s'avérer très intéressant puisqu'il permet de comprendre les normes, règles sociologiques qui peuvent engendrer des contraintes sur la pratique du métier. Mais au-delà de cet intérêt, ce type de questions permet au sujet de retracer personnellement un enchaînement d'événements : il en tisse ainsi à nouveau la trame et ce faisant, se découvre, en autorisant une « réinvention » de soi et de son agir.

Le dernier type de questions est basé sur des recommandations de Bertaux (2005), et avait pour but de faire décrire davantage les motifs de certains choix des sujets ou les trajectoires alternatives que la personne aurait pu ou voulu suivre. Ce dernier type de questions est particulièrement riche de possibilités puisqu'il est susceptible de mettre le sujet face à ses propres contradictions. Ainsi va-t-il devoir chercher dans ses souvenirs et y puiser les éléments qui éclairent un choix qui lui paraissait peut-être évident auparavant. Car l'identité est non figée et jamais achevée. C'est un travail identitaire qui peut aider l'enseignant à mieux se connaître et se comprendre. C'est également une mise en responsabilité du praticien qui, en se racontant, reconquiert une certaine liberté et du pouvoir sur sa pratique. Les questions posées pendant le déroulement doivent mettre le sujet devant ce paradoxe, exprimé ainsi par le philosophe E. Lévinas :

[…] *L'identité n'est pas une inoffensive relation avec soi, mais un enchaînement à soi ; […] Sa liberté est immédiatement limitée par sa responsabilité. C'est son grand paradoxe : un être libre n'est déjà plus libre parce qu'il est responsable de lui-même.* (1979 : 68)

Le tableau suivant apporte quelques premières informations statistiques sur le déroulement des entretiens. Il concerne principalement les dates, nombres de pages et durées d'entretiens pour chaque sujet enquêté.

Tableau XVII: Déroulement des entretiens

Sujets	1er entretien	Total #pages	Durée en mn	2ème entretien	Durée en mn	#pages	Total durée en mn	Total # pages
E 1[297]	28/11/08	6	115	02/12/08	67	4	182	10
E 2	21/12/08	7	87	29/12/08	106	5	193	12
E 3	23/01/09	7	120	02/02/09	62	4	182	11
E 4	24/01/09	6	130	25/01/09	90	5	220	11
E 5	31/01/09	7	152	-	-		152	7
E 6	01/02/09	5	125	05/02/09	74	3	199	8
E 7	07/02/09	9	125	12/02/09	73	6	198	15
E 8	21/02/09	6	115	21/02/09	92	6	207	12
E 9	22/02/09	7	116	26/02/09	20	3	136	10
E 10	25/02/09	8	123	21/03/09	71	4	194	12
TOTAL		68	1208mn (environ 20 h)	655mn (environ 11 h)		40	1863mn (environ 31 h)	108

Les données ayant ainsi été récoltées, ce qui suit est une exposition de la posture analytique du corpus.

3.6 Traitement des données

Dans cette partie de la thèse, je synthétise les différents procédés du traitement des données recueillies. Pour ce faire et pour plus de lisibilité, j'ai divisé cette section en trois grands axes distincts, chacune traitant un des trois instruments de recherche que j'ai employés lors de la collecte des données. Ainsi, la première partie résume les différentes étapes du traitement dont les récits de pratique ont fait l'objet. La seconde partie expose les traitements appliqués aux textes officiels. Tandis que la dernière partie se concentre sur les questionnaires. Toutefois, malgré cette segmentation, ces trois parties ne sont pas pour autant décorrélées. Car, j'ai tout de même essayé de dégager une stratégie analytique générale, commune à la problématique et aux questions spécifiques de la recherche.

D'emblée, je souhaite faire deux précisions à cette étape. D'abord, tout comme les auteurs, Demazière & Dubar (1997), qui défendent la position épistémologique qui consiste à accorder un principe de vérité à la parole des gens, il est important de réitérer ici que je ne cherche aucunement à confronter la réalité avec des pratiques décrites lors de l'entretien mais à interpréter celles-ci. Un autre de mes positionnements scientifiques mérite d'être répété ici également : bien que la notion de « récits de pratique » est celle de Daniel Bertaux, l'approche n'est pas ethnosociologique comme définie par celui-ci, mais plutôt ethnobiographique inspirée de Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut.

La démarche de cette thèse doctorale est centrée à la fois sur les pratiques déclarées par les enseignants, leurs représentations sous-jacentes ainsi que leurs univers de croyance qui en découlent. En gardant à l'esprit cette démarche, l'analyse est alors articulée dans un modèle qui tient compte des axes thématisés générés par les trois sources de données. C'est ainsi que les discours individuels et les discours officiels sur le rôle du créole en milieu scolaire seront étudiés. Le but étant de rechercher des représentations menant aux conduites linguistiques et aux choix didactiques.

Toutefois, l'exercice d'analyse de données aussi diverses que des récits de pratiques, des textes officiels et des questionnaires semi-ouverts n'est pas une entreprise simple[297]. D'autant que je me suis retrouvée face à de nombreux ouvrages où les propos me paraissaient dans un premier temps opaques, plutôt que proposant une méthode simple et fiable. Je me suis alors rendue à l'évidence : il faudrait construire un modèle d'analyse sur mesure. Ainsi, l'analyse ne s'est pas faite d'emblée à partir d'une grille tirée d'un ouvrage, bien que plusieurs matériaux ont donné les pistes d'analyse.

En effet, j'ai fait le choix de m'inspirer largement de la méthode dite inductive que décrivent Dubar et Demarziere. Les auteurs montrent à partir de récits d'insertion,

[297] Rappelons cependant que la première source de données s'avère les récits de pratiques eux-mêmes.

comment le chercheur doit créer les catégorisations d'analyse à partir du matériel tel qu'il se le présente, et non le contraire. C'est-à-dire d'attendre du matériel des confirmations des hypothèses de travail élaborées au préalable.

Cependant de façon générale, l'analyse des données renvoie aux efforts du chercheur pour découvrir des liens particuliers, à travers les faits accumulés par la méthode de recherche choisie, en saisissant le sens des données. Dès lors, il paraît fort difficile d'aborder une réflexion sur un ensemble de données sans avoir réfléchi au préalable aux enjeux analytiques, sans forcément aller jusqu'à la formulation des hypothèses. Néanmoins, en recherche qualitative, cette démarche inductive peut guider l'analyse et l'interprétation des données puisque ce sont les données recueillies qui permettront au chercheur d'ajuster la classification faite même au préalable[298]. C'est le cas de cette recherche-ci, dans la mesure où le cadre théorique guide le processus d'analyse sans pour autant le limiter (Savoie-Zajc, 2000).

À partir de ces réflexions et les choix qui en découlent, la question de l'analyse et de l'exploitation précise des instruments présentés ci-dessus s'est logiquement posée : comment rendre compte de l'authenticité qui se dégage de ces témoignages sur les expériences professionnelles liées à l'utilisation de créole dans l'enseignement de l'anglais au primaire, en Jamaïque ? Comment les articuler et les exploiter afin de faire émerger les univers de croyance des praticiens ?

C'est donc après ces maintes réflexions et des ajustements méthodologiques que deux types d'analyse complémentaires ont été finalement retenus. Pour l'ensemble des données recueillies, j'ai commencé par une analyse de contenu thématique, une technique méthodologique répandue pour le traitement des matériaux biographiques. Par analyse thématique, j'entends une recherche méthodologique qui identifie les unités de sens, c'est-à-dire un ensemble de mots qui ont un sens et qui sont indivisibles pour le sujet, autour d'un thème. Elle est considérée comme une forme d'analyse de contenu parce qu'elle s'appuie sur les énoncés. Dans sa version la plus simple, l'analyse thématique consiste à identifier dans chaque document à l'étude les passages qui contiennent un certain thème en vue de comparer leurs contenus. Cette analyse a pour but le décodage socioculturel de l'acte de l'enseignement de l'anglais au primaire en Jamaïque. La deuxième forme d'analyse retenue est fondée sur les principes de l'analyse de discours et consiste à un décodage linguistique qui vise l'éclaircissement de points dégagés lors de l'analyse thématique.

Passons à présent à une présentation plus fine de traitement appliqué à chaque instrument de collecte.

3.6.1 Traitement des récits de pratique

Afin de ne pas compromettre la fiabilité de la thèse, aucun changement n'a pas été apporté au corpus. Les fautes de frappe, les fautes d'orthographe ainsi que les

[298] D'un point de vue méthodologique, le temps plutôt long passé à collecter et à relire les entretiens a été primordial pour commencer à extraire des catégories d'analyse pertinentes.

stratégies qui constituent une oralisation intentionnelle apparaissent ainsi sans modification dans la thèse. Pour le traitement méthodologique des récits de pratique, j'ai choisi d'associer deux types d'analyse : de contenu et de discours, afin d'optimiser la prise en charge de l'émergence des représentations implicites. Ces analyses ont été effectuées tour à tour d'une manière verticale, et subséquemment horizontale. En procédant ainsi, j'ai souhaité découvrir et décrire, de façon systématique, le sens des énoncés autour des thèmes dégagés au sujet des univers de croyance des enseignants en matière de créole.

Toutefois, selon Bertaux, l'utilisation de l'analyse de contenu dans le cadre de récits de vie présente l'inconvénient de :

[…] *détacher les passages de leurs contextes discursifs, et ainsi d'en appauvrir, voire d'en modifier le sens*. (1997 : 91)

Cependant, cette limite est moins importante lorsqu'il s'agit, comme dans le cadre de cette présente thèse, d'entretiens concernant les pratiques et leur contexte social, que dans le cas des entretiens visant les idéologies personnelles. Par ailleurs, le fait d'opter pour une analyse croisée permet également de mieux contextualiser les récits.

C'est alors par le moyen de la linguistique, la sociolinguistique en particulier, que je vais chercher à mettre au jour les représentations et univers de croyance des praticiens jamaïquains, en m'inspirant notamment des modèles de Culioli et de Sarfati exposés ci-dessus. Car comme affirme Albane Cain :

la linguistique a un rôle majeur à jouer, dont il serait absurde de priver le futur citoyen qu'est un élève en classe de langue. (2008)[299]

3.6.1.1 La relecture des récits

Dans un premier temps, l'analyse compréhensive[300] débute par la relecture des récits de pratique afin d'expliciter les informations et les significations pertinentes qu'ils contiennent. En général, elles ne sont pas évidentes dès la première lecture. Ce n'est qu'au bout de plusieurs relectures qu'elles se dévoilent. Pour J. Poirier *et alii* :

Plus que l'événement, ce que nous cherchons et ce que nous trouvons dans le récit de vie, si nous savons l'analyser, c'est la représentation sociale faite d'imaginaire, de processus cognitifs, de constructions intellectuelles, d'images, d'affects et de croyances. En ce sens, l'ethnobiographie livre souvent, en première lecture, un

[299] Cité par Joëlle Aden dans le Bulletin de la société des anglicistes de l'enseignement supérieur. (p. 9)

[300] À ce sujet, je m'aligne avec le positionnement de Bertaux pour qui : « *Imagination et rigueur, tel est le couple fécond qui engendre une bonne analyse compréhensive. Mais ici la priorité va à l'imagination, puisqu'il s'agit d'imaginer, c'est-à-dire de se former une représentation (d'abord mentale puis discursive) des rapports et processus qui ont engendré les phénomènes dont parlent les témoignages, le plus souvent sous forme allusive. C'est par le travail de son imagination sociologique que le chercheur mobilise les ressources interprétatives dont il dispose, qu'il anime l'ensemble de l'espace cognitif situé à l'intérieur de son horizon* » (1997 : 83).

ensemble de stéréotypes […]. Une analyse de contenu fine montre que […] les propos renvoient à un intérieur commun mais de différentes manières, avec de fortes nuances personnelles. (1983 : 211-212)

En effet, plusieurs auteurs insistent sur l'importance de bien s'imprégner des données :

Le meilleur outil de l'analyse est encore la lecture, la relecture et la re-relecture des notes prises au cours des observations et des entrevues. (Deslauriers, 1991 : 81)

Pour Boutin (1997 : 144), c'est un leurre de croire qu'on gagne du temps en escamotant cette phase initiale que certains appellent la lecture flottante. Il s'agit, selon Deslauriers, de « […] *se laisser pénétrer par les données* » (1991 : 80) et de s'approprier le matériel.

Cette imprégnation dans l'univers des interviewés a débuté pendant la collecte même des récits de pratique. Chaque indice ainsi repéré a été considéré comme la pointe d'un iceberg, c'est-à-dire qu'il a été mis en contexte afin d'en comprendre la signification sous-jacente selon le récit de chacun des informateurs (Bertaux, 1997). En suivant ce procédé, chaque lecture révèle successivement des contenus sémantiques émergents.

3.6.1.2 Le journal de bord

Le procédé de la relecture a été complété par la relecture des notes réalisées dans le journal de bord[301]. Celui-ci a pris la forme de plusieurs documents. Chacun d'eux a été affecté d'un numéro d'ordre (Enseignant 1 à 10), accompagné d'une fiche signalétique du sujet afin de pouvoir facilement ajouter tout complément d'information. Dans les notes, ont été représentés un relevé de la date et la durée de l'entretien de même que le nombre de rencontres avec le sujet - deux en général, sauf pour un enseignant qui a préféré faire une seule session de deux heures et demie. Lors de ces relectures, le journal de bord s'est enrichi de notes relatives aux interrogations que je me suis posées : « Quelle était l'attitude du sujet à mon égard, à l'égard des différents thèmes évoqués, à l'égard de sa propre histoire ? », « Quels thèmes paraissait-il vouloir développer et lesquels éviter ? » Ainsi, répondre à ces questions s'est avéré déjà un bon départ à l'analyse des données (Bertaux 1997). D'ailleurs, j'ai également inscrit dans ce journal mes intuitions et mes émotions suite à chaque entretien. Ce qui aide tant pour le déroulement de l'enquête lui-même que pour l'analyse. Ce travail a permis de classer et de répertorier chaque récit de pratique afin de garder tous les renseignements indispensables tout au long du travail de collecte et d'analyse. Ainsi j'ai pu relever et mettre en ordre les propos de chaque sujet et pénétrer un peu plus dans l'univers de croyance de chaque narrateur.

Par la suite, il a été nécessaire de continuer méthodiquement l'analyse de chaque récit de pratique pris individuellement. À partir de cette analyse, j'ai élaboré des

[301] Le lecteur trouvera un résumé du journal de bord en annexe 4, page 575 de cette thèse.

tableaux de synthèse des principaux énoncés verbalisés par thème et ce, à partir des questions de la recherche. Les catégorisations mettent en évidence les caractéristiques générales, la vision globale ainsi que l'émergence des univers de croyance des sujets en matière de créole. Pour les construire, je me suis inspirée de la présentation des données de Paillé et Muchielli (2003)[302] et de Demazière et Dubar (1997), permettant l'analyse suivant des thèmes spécifiques.

3.6.1.3 L'analyse thématique croisée

Les thèmes sont alors définitivement fixés après avoir pris connaissance du corpus à la suite des relectures des récits de pratiques. Toutefois, afin d'optimiser l'utilité de l'analyse comparative d'un récit à l'autre, il m'était nécessaire de tenir compte de la totalité des récits, et ainsi réinsérer les fragments dans leur ensemble, comme le préconise Bertaux (1997 : 91-92). Cette technique privilégie la cohérence « thématique inter-entretiens », à l'inverse d'une cohérence uniquement singulière de chaque entretien.

Dans la perspective ethnobiographique, l'optimisation des données passe également par cette comparaison entre récits, appelée « *un compte rendu horizontal* » par Poirier *et alii* (1983 : 169). J'ai alors procédé au croisement des récits de pratique. Il s'agit de rassembler les dix récits préalablement analysés de façon verticale, en quatre récits thématiques (les mêmes thèmes que ceux retrouvés dans chaque récit pris individuellement) à analyser horizontalement.

L'analyse thématique procède donc de manière transversale ; ainsi ai-je pu relever ce que l'ensemble des sujets dit sur un certain thème (Blanchet et Gotman, 1992 : 98). Cette analyse est similaire à celle proposée par Poirier Clapier-Valladon et Raybaut (1983), qui précisent que le but est de mettre en évidence les constantes des récits, les régularités qui constituent le fond commun aux réponses des sujets (p.152). Ces « régularités » et « constantes » deviennent alors des thèmes.

3.6.1.3.1 L'analyse thématique et la structure de la représentation sociale

L'école d'Aix-en-Provence souligne le double système qui permet d'appréhender la manière dont coexistent des caractéristiques contradictoires à l'intérieur des représentations sociales. Car ces représentations peuvent être à la fois stables et mouvantes, rigides et souples. L'analyse d'une représentation sociale se fait donc en deux temps. D'abord le repérage de son contenu qui permet de faire émerger les thèmes et ensuite celui de la structure de la représentation. Cette structure comporte deux zones – le noyau central qui est rigide et stable et la zone périphérique qui est

[302] Paillé met en place un schéma explicatif afin de dégager le sens des données empiriques. Ce schéma aide ainsi à développer une sorte de dialogue entre les données recueillies et les questions de la recherche. Ce dialogue assure une interprétation solidement « ancrée » dans les données, une comparaison continue pour construire une nouvelle conceptualisation du phénomène à l'étude.

souple et flexible. Dans cette logique J.-C. Abric affirme que le noyau central est l'élément structurant qui organise la représentation et lui donne sa signification. Ce noyau central reflète les valeurs et de normes générées, transmises et partagées par l'ensemble des membres du groupe. Tandis que les éléments périphériques qui s'organisent autour du noyau central, constituent la partie la plus accessible et la plus concrète de la représentation sociale. C'est à travers ce système périphérique qu'il est possible d'agir directement sur la représentation par l'introduction de nouveaux éléments dans le champ représentationnel.

Dans la problématique de cette thèse, il est intéressant d'examiner comment les enseignants verbalisent leurs croyances afin de déterminer les éléments du noyau central. Concrètement, il faudra analyser la nature du créole dans la représentation des enseignants, la relation que les sujets entretiennent avec le créole ainsi que le système de valeurs qui sont représentées comme des normes sociales et la manière dont ils sont ancrés dans l'environnement social des sujets. Pour Abric (1994), les éléments du noyau sont revêtis d'une dimension définitoire, qui exclu tout contradiction et dans ce sens sont non-négociable. Tandis que le langage employé pour évoquer les éléments périphériques est conditionnel (si le créole est X alors …). De ce faite, leurs pondérations ainsi que la fréquence concernant le degré d'accord entre les éléments proposés constituent un appareil méthodologique utile, sans avoir recours au même degré de complexité des outils statistiques mis en place par des chercheurs en psychologie sociale de l'école d'Aix-en-Provence.

Car les méthodes qui visent à mesurer la connexité[303], c'est-à-dire cette capacité d'entretenir des nombreuses relations avec les autres éléments de la représentation, semblent exclure la collecte de corpus par récit de pratique. En effet, dégagé la connexité des représentations consiste à établir, au préalable un questionnaire de centralité, construit de façon à inciter une mise en cause qui repose sur des négations, et ce seulement après avoir effectué une pré-enquête à visée exploratoire. Au moyen de tests statistiques sophistiqués, ce procédé débouche sur une analyse des pourcentages de réponses négatives pour chaque item. La technique de « l'induction par scénario ambigu » est également employée pour mesurer la connexité, mais s'avère également incompatible avec la collecte des données par récits de pratique. Car il s'agit de présenter en amont un scénario vague afin de dégager les éléments de la représentation considérés comme indispensable pour le sujet. Ce type d'enquête privilégie les questionnaires semi-ouverts et n'est pas alors cohérent avec la perspective ethnobiographique, où on est dans la dynamique du discours social volontairement libre. Par ailleurs des procédures empiriques pour mesurer la connexité initiés par Flament (1962/1981) ont donné lieu à des applications précises comme l'« analyse de similitude » qui permet de repérer le caractère normatif ou fonctionnel des éléments d'une représentation ainsi que de mesurer le poids des relations entre eux. On parle alors des associations à l'aide des termes inducteurs qui visent trois réponses induites et justifiées, auxquelles il faudra alors employer des outils statistiques spécifiques pour le traitement des données.

Ma démarche est donc une version plus qualitative qui constitue une première étape de l'analyse entre des récits de pratique, des textes officiels et questionnaires.

[303] Recensées par Abric (2003)

Cependant cette étape à elle seule ne suffit pas, d'où l'importance de la deuxième étape complémentaire : l'analyse de discours avec décodage sociolinguistique.

3.6.1.4 L'analyse du discours

Dans le cadre théorique, j'ai démontré que l'analyse (socio)linguistique permet d'appréhender les représentations qui sont reliées à la société par une série de formes intermédiaires. À l'instar de Cain, qui affirme que :

L'analyse linguistique permet de distinguer les nuances qu'impliquent les diverses formes stéréotypées de représentations et de percevoir la gamme d'attitudes que les auteurs de discours peuvent avoir vis-à-vis des opinions qui y sont exprimées. (2008 : 156)

Je me place alors clairement du côté de ceux qui reconnaissent que la langue porte des valeurs. Dès lors, la notion d'univers de croyance suppose une analyse méthodologique qui donne la priorité à la langue du sujet dans la quête du sens. Bertaux abonde dans le même sens quand il soutient que :

L'effort de compréhension des pratiques peut […] conduire à s'intéresser au niveau sémantique des croyances, représentations, valeurs et projets […]. (1997 : 8)

Demazière et Dubar s'appuient sur la linguistique en affirmant que :

C*'est par et dans le langage que le social prend forme […] c'est par la parole que les sujets humains se socialisent en s'appropriant ces formes*. (1997 : 38)

De plus, l'approche biographique prend acte de la dialectique, et la réalité selon le narrateur est en fait son principe d'analyse. Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut (1993) considèrent le texte dans la perspective ethnobiographique comme le terrain d'une observation indirecte qui met le chercheur devant la complexité de son objet : un sujet parlant de son action et du sens de son action. Ce sont en effet des mots et des phrases, teintés d'émotion qui véhiculent le sens, une fois décodés. Ce positionnement est donc en accord avec une recherche sur des univers de croyance en général. Woods abonde dans ce même sens, particulièrement au regard des enseignants :

A) L'éthobiographie s'intéresse aux problèmes réels que les enseignants reconnaissent et qui sont, bien sûr, les leurs. B) Elle s'occupe des problèmes des enseignants, reflétant un souci non pas de « prendre mais de cerner des problèmes », c'est-à-dire de ne pas se contenté de prédéfinir le problème à examiner mais plutôt de mettre à jour les soucis des gens impliqués. C) L'éthobiographie attache beaucoup d'importance aux points de vue et perspectives des enseignants. (1990 : 156)

Dès lors, l'analyse linguistique s'avère un bon choix puisqu'elle repose sur l'idée qu'il existe des connexions entre système linguistique et système cognitif. Il s'agit alors de prendre en charge à la fois les aspects liés à la cohérence référentielle (ce à

quoi le sujet se réfère) et aussi ceux relatifs au contexte d'énonciation (comment est-ce dit : par exemple, les verbes, les adverbes, les adjectifs... qui servent à traduire la relation du locuteur à la situation, son point de vue et ses jugements). Ce qui me ramène à Culioli, l'énonciativiste qui affirme que :

Les marqueurs linguistiques sont les représentants des représentations. (1983 : 34)

La position que j'adopte ici s'inscrit donc dans cette notion que les marqueurs linguistiques constituent des traces d'opérations mentales. L'analyse de ces traces énonciatives révélera les valeurs sous-jacentes aux indicateurs de surface. Il permettrait par exemple de reconnaître automatiquement le degré avec lequel le locuteur prend en charge ses dires. Engage-t-il sa responsabilité envers le fait énoncé ? Comment l'information est-elle présentée : comme étant certaine, probable ou seulement possible ? Concrètement, en ce qui concerne l'analyse de discours, le repérage des modalités inspiré de la perspective culiolienne apporterait ces précisions intéressantes. Ainsi, je prendrai ces modalités comme cadre de départ en me laissant guider par les données. L'énonciativiste Jacques Fontanille abonde dans ce même sens quand il affirme qu' :

II n'y a pas de substance qui se prête par nature à telle ou telle catégorisation ; c'est l'acte de catégorisation, la « stratégie », qui l'anime, en somme, qui déterminera la forme de la catégorie, ses frontières, son organisation interne et ses relations avec les catégories voisines. […] le discours en acte, dans la mesure où il découpe […] et catégorise […] des univers figuratifs pour y définir des systèmes de valeurs [...]. (1998 : 43)

Nous sommes alors solidement dans le domaine des univers de croyance et de ce fait, je peux prétendre accéder aux espaces qui relèvent de l'imaginaire construit par les enseignants en interaction avec leur environnement. De plus, comme les représentations sont de systèmes ouverts et dynamiques, l'analyse cherchera à mettre aussi en évidence les tensions et conflits qui peuvent se révéler au cours des récits. Conflits exprimés ainsi par Demazière & Dubar :

[...] la tension narrative entre l'espace des possibles et l'ordre du souhaitable. (1997 : 64)

J'ai suivi la démarche de Demazière & Dubar, tout en l'adaptant aux thèmes spécifiques à la didactique d'anglais qui découlaient des récits de pratique[304]. J'ai ainsi construit des « schèmes spécifiques » pour chaque récit de pratique, thématique et linguistique de modalité. Ensuite, je les ai confrontés. Ces schèmes dégagés permettent ainsi de percevoir des croyances ainsi que les valeurs communes aux dix praticiens. Cette analyse thématique liée à l'analyse de discours est alors, à mon sens, un bon moyen d'expliciter comment se construisent les univers de croyance des enseignants. L'objectif étant, rappelons-le, de pouvoir cerner les processus à l'œuvre dans l'émergence des convictions menant aux choix didactiques liés à l'enseignement de l'anglais et ce dans le milieu créolophone qui prévaut en Jamaïque.

[304] Demazière & Dubar étudient principalement la sociologie, en particulier les mondes « du travail » et du « non-travail ».

3.6.1.4.1 Opérations énonciatives de Culioli

Il convient de préciser que le courant énonciatif européen s'est développé principalement sous l'impulsion de Benveniste puis de Culioli, qui s'est attaché, depuis la fin des années soixante, à élaborer sa théorie des opérations énonciatives. Son travail constitue la mise en lumière des opérations qui construisent la signification des énoncés. Par ailleurs, dans ses réflexions théoriques, Culioli s'écarte du concept traditionnel de *phrase* au profit de celui *d'énoncé*[305]. Ce positionnement va permettre d'englober toutes les productions du sujet parlant, y compris celles qui n'ont pas l'aspect formel de la phrase. Précision très importante dans ce présent travail de recherche. En effet, comme déjà explicité dans la section 3.2, les données recueillies par messagerie instantanée auront un aspect propre à cette méthode de collecte, à mi-chemin entre l'écrit et l'oral.

Le choix de mobiliser la théorie des opérations énonciatives de Culioli dans le cadre de cette recherche a été motivé par plusieurs facteurs. Un de ces facteurs étant le fait que Culioli propose une topologie flexible donc fidèle aux données, susceptible de dégager le sens caché derrière celui qui semble apparent. Cette flexibilité est due au fait que cette théorie peut se concilier avec plusieurs modèles de représentation du sens, dont celui de l'analyse de discours. Car pour Culioli, le sens découle de l'activité énonciative et son analyse s'effectue à travers l'énoncé qui son tour est conceptualisé comme une construction à différents niveaux de représentation. Ce sens est dégagé à travers le repérage des marqueurs syntaxiques ainsi qu'une large combinaison d'opérations sémantiques qui révèlent le point de vue de l'énonciateur. Les affirmations ci-dessous de la didacticienne Alban Cain démontrent bien la pertinence d'une méthodologie que s'appuie sur les outils du type culiolien :

en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage de la langue, rappelons le rôle fondamental joué par la linguistique ; [...]. elle permet au chercheur en didactique des langues étrangères une compréhension maîtrisée du fonctionnement du système linguistique cible, et par comparaison argumentée, du système linguistique source. Elle fournit ensuite à l'enseignant de quoi mettre en place auprès des élèves des outils propres à faire dégager la cohérence interne des faits linguistiques. (2008 : 155)

Bien que l'anglais ne soit pas une « *langue étrangère* » à proprement dit en Jamaïque, puisqu'il demeure la langue officielle, la linguistique n'est pas moins importante pour autant dans la mesure où elle permet, au même titre, de « *dégager la cohérence interne des faits linguistiques* ». Car comme explicité dans le cadre conceptuel de cette thèse, le créole et l'anglais jouent des rôles divers dans la société jamaïquaine où l'anglais est une langue seconde d'une partie importante de la population. Les outils d'analyse devraient donc permettre de faire apparaître d'éventuelles contradictions et tensions qui surgissent dans les discours concernant cet aménagement diglossique. Une recherche des traces énonciatives notamment au

[305] Culioli définit le verbe « énoncer » de la manière suivante : *« Énoncer, c'est construire un espace, orienter, établir un réseau de valeurs référentielles, bref un système de repérage. »* (1999 : 49)

travers de différents marqueurs présents dans la langue est alors en harmonie avec le décryptage des significations présupposées ou des sous-entendus.

Une des originalités du positionnement de Culioli réside dans le postulat que pour atteindre la signification d'un énoncé le chercheur doit forcément passer par une analyse qui tient compte des situations spécifiques (dénommées *référence).* Car selon Culioli, tout acte d'énonciation comporte des références qui se dévoilent à travers les relations guidées et issues des opérations de repérage. :

Dire que x est repéré par rapport à y signifie que x est localisé (au sens abstrait du terme), situé par rapport à y, que ce dernier, qui sert de repère (point de référence) soit lui-même repéré par rapport à un autre repère, ou à un repère origine ou qu'il soit lui-même origine (Culioli, 1999b : 97).

À parti de l'éclairage du cadre théorique de ce travail de thèse qui formalise notamment les notions de représentations et univers de croyance comme des systèmes socialement construits, les outils d'analyse linguistique inspirés du modèle culiolien semblent donc susceptibles d'apporter des réponses aux questions de la recherche. Dès lors, cette approche méthodologique facilitera une analyse opératoire dont les intérêts principaux pour ce travail de recherche peuvent être résumés par les trois facteurs principaux suivants :

- Par son approche interlinguistique, ses outils d'analyse linguistique sont applicables à la langue anglaise. C'est une condition importante puisque les récits de pratique se déroulent en anglais.

- Par son regard porté sur la linguistique utilisable dans la didactique de langues[306], Culioli ouvre des perspectives didactiques intéressantes en matière de recherche sur les représentations. Mais également, cette approche est intégrative et multidisciplinaire car elle combine notamment cognition, langage et situation d'énonciation. En effet, chez Culioli, l'état initial de choses peut être interrompu par un autre état de choses qui bouleverse la stabilité anticipée dans la construction du sens[307]. Car pour le théoricien l'activité langagière comporte un domaine linguistique et un domaine non-linguistique. Ce domaine non-linguistique permet de prendre en compte la variation extra-linguistique, cognitive mais pas uniquement, de la fonction de transmission de connaissances. C'est-à-dire en étudiant la réalité sociale dans laquelle le discours est produit. En effet, la visée de ce travail de thèse est de recueillir les représentations des enseignants jamaïquains sur leur métier qui consiste à enseigner la langue anglaise. Cependant, et comme déjà démontrer dans le cadre théorique, ces enseignants travaillent dans un espace social et culturel où il est question du conflit langagier. Et comme affirme Culioli :

---

[306] Culioli critique les regards superficiels sur les langues ainsi que l'emploi d'étiquettes excessivement classificatoires. Il postule également que la linguistique est applicable dans les problématiques liées à la didactique des langues : « […] *il est à la fois naïf et nocif de croire qu'il s'agit d'un domaine "purement" technique, pratique, et où les "querelles de théoriciens" n'ont pas leur place.[…]derrière les "techniques" […] se cachent des conceptions théoriques […] sur […]l'acquisition d'une langue étrangère, sur la manière de favoriser cette acquisition […], sur ce que sont les langues et même sur […] l'activité langagière humaine* ». (Culioli et al 1981 : 118).

[307] Culioli, « De la complexité en linguistique », in *Le Gré des langues*, n°3-1992 : (1992 : 8-22)

Si l'on veut traiter du langage, on est obligé de ne pas se cantonner dans une conception restreinte du linguistique ; mais si l'on veut traiter des langues, il ne faut pas s'imaginer qu'on pourra parler du langage sans s'occuper des langues.[308]

Ainsi l'avantage de la théorie des opérations énonciatives c'est cet élargissement de la problématique sémantique, qui fonctionne selon un système non exclusif. Et qui permet d'appréhender comment l'énonciateur expose ses connaissances, les prennent en charge ou non, les argumentent et les imposent ou non. C'est ainsi que cette approche dépassait plusieurs limitations et rigidités théoriques dans le domaine de la linguistique. Ainsi puis-je associer d'autres concepts tels les représentations sociales, le sens commun et les univers de croyance sans crainte d'une quelconque instabilité sur le plan théorique.

Pour aller plus loin, il convient de noter que la théorie des opérations énonciatives de Culioli a une prise en charge explicite du contexte dans laquelle se déroule l'énoncé. Culioli (1990) a précisé qu'à travers les notions[309] qui *« sont des systèmes de représentations complexes de propriétés physico-culturelles »*[310] sa théorie prend nécessairement en compte les domaines « physico-culturelles » des objets issus de manipulations prises :

à l'intérieur de cultures et, de ce point de vue, parler de notion, c'est parler de problèmes qui sont du ressort de disciplines qui ne peuvent pas être ramenées uniquement à la linguistique. (1978, 1990 : 50)

Dans la même lignée, le rapport que j'entends faire entre la théorie culiolienne et la sociolinguistique trouve sa logique dans le fait que les réalités sociales, y compris linguistiques, conditionnent la culture. Dès lors il est possible d'envisager une articulation avec la sociolinguistique dans la mesure où le discours serait analysé sous une perspective réaliste. C'est-à-dire en rapport avec la réalité qui prévaut en Jamaïque dans le contexte diglossique. En effet, les discours portés ainsi dans l'espace social donnent à voir et produisent des effets sur le monde. Car les effets de sens sont déterminés par plusieurs facteurs y compris le monde social dans laquelle évolue l'énonciateur et qui l'influe. Par ailleurs, la politique menée au sein de cette culture contribue à produire un sens particulier à chaque notion. Il s'agit donc d'inclure la spécificité à caractère socio-culturelle dans l'analyse des énoncés, de ne pas exclure les événements qui caractérisent la vie de l'énonciateur en tant que membre de sa communauté d'appartenance. Ce positionnement permet un doit de regard sur la localisation des événements qui évoque l'énonciateur, pour déterminer s'ils sont posés comme une conformisation à un ordre socialement prédéterminé. La théorie culiolienne n'exclut pas de faire ces liens vers ces facteurs sociaux, afin de tenter de mettre au jour l'ensemble mental organisé. Un facteur très important car le cadre théorique de cette thèse est ancré dans le domaine de la sociolinguistique.

- Enfin, le troisième point est le fait que la théorie des opérations énonciatives permet d'inclure la relation intersubjective entre l'énonciateur et le co-énonciateur dans

[308] Culioli, *ibid,* p.55.
[309] Je reviens sur ce terme dans la section suivante.
[310] P.50

l'analyse. Car cette dimension explicitement intersubjective oblige le chercheur à se recentrer sur la dynamique et la cohérence interne du discours qui peut cacher bien du sens. Car la structuration interne du discours dépend également sur cette interaction dialogique symbolique. Ce qui est intéressant dans la mesure où les récits de pratiques sont créés en co-construction. Dans cette perspective, chercher des significations également dans cette relation peut être porteur de résultats pertinents.

Dès lors, il me semble possible d'avancer que retrouver des relations ordonnées socioculturellement entre les énoncés de l'enseignant et ses représentations peut faciliter l'accès aux univers de croyance qui façonnent les choix didactiques est ainsi répondre aux questions spécifiques de cette thèse.

3.6.1.4.1.1 Notions et domaine notionnel, schéma de lexis et lexis

La théorie de Culioli repose sur plusieurs principes. D'abord, qu'un énoncé est le résultat d'un ensemble d'opérations (opérations de représentation, de référenciation, etc.) et que tout discours a pour origine des notions[311]. Ensuite que le discours conceptualise les faits syntaxiques en tant qu'opérations de construction du sens de ces notions.

Culioli accorde une place considérable aux concepts de *notion* et de *domaine notionnel.* Le problème de ce niveau c'est qu'il ne nous est pas directement accessible, car il précède la catégorisation en mots et serait une forme génératrice de relations prédicatives. *La notion* est donc un premier niveau des représentations cognitives[312].

Ensuite, une mise en forme s'opère servant à établir des rapports entre différents éléments en les mettant en acte. Cette mise en forme n'est cependant possible qu'à travers un schéma primitif que Culioli appelle un *schéma de lexis*[313] qui gère la relation prédicative mise en œuvre par l'énoncé.

---

[311] « Les notions inhérentes aux unités lexicales sont constitutives d'une sorte de *« mémoire de la langue et de l'activité langagière »*. Les domaines notionnels constituent alors nos *« sources quotidiennes de catégorisation des objets et des phénomènes du monde »* (Vignaux G., 1988). Toute situation de langage revient ainsi à une sorte d'ancrage de procédures linguistiques à l'intérieur de structurations cognitives. « *Le linguistique se trouve donc nécessairement lié à la problématique de la catégorisation [...]* » (Fall 2002b : 19-20)

[312] La notion intervient alors avant le *schéma de lexis* et *la lexis.* La notion relève à la fois de la linguistique et du non linguistique. Culioli (1981) explique que la notion est, d'une part, une forme de représentation cognitive, liée aux connaissances de chacun, et, d'autre part, un premier stade d'une représentation métalinguistique. Autrement dit, la notion est une entité cognitive composée d'un ensemble plus ou moins structuré d'images individuelles, sociales et culturelles, d'expériences personnelles et collectives, de croyances, de principes, etc.

[313] Pour Culioli, le *schéma de lexis* est à l'origine de toute production langagière. Il génère des relations prédicatives (1990 : 49*).* Quand le schéma de lexis est « *comblé* » par des notions, on obtient alors une *lexis.* La lexis est « *un contenu de pensée indéterminé* » (Danon-Boileau, 1987 : 15), pré-linguistique, non encore ordonné et sans modalités. La lexis est la mise en rapport de deux ou plusieurs choses. [*Teacher, Creole, expose*] pourrait être un exemple de lexis générant des phrases comme *« The teacher is exposed to Creole », «What the teacher is exposed to is Creole », « Creole exists, the teacher will be exposed to it», «The teacher has always been exposed to Creole»*, etc.

Dans cette lignée, ce schéma comporte trois places : celle de prédicat et celles de deux arguments. Vient ensuite *la lexis* que Culioli a développée à partir du schéma primitif qui est un ensemble pré-linguistique de données de sens qui seront actualisées et modulées au moment de l'énonciation. Selon le modèle de Culioli, tout discours est alors constitué d'une actualisation particulière d'une notion[314]. En ce qui concerne *le domaine notionnel*, il est fondé sur une notion et représente ainsi un espace de significations avec des propriétés physiques et culturelles[315]. Le domaine notionnel représente un « *contenu de pensée* » qui sert à mettre en rapport des objets et à établir des liens entre eux. Culioli (1991 : 88) utilise une topologie pour mettre en rapport et analyser la structure des notions et des domaines linguistiques. Selon cette topologie, le domaine notionnel se répartit en trois zones :

Zone I : Un intérieur où s'établit une relation d'identification[316] avec le centre organisateur du domaine (exemple : « *c'est un vrai moineau* ») Culioli donne les précisions suivantes :

[…] un centre qui va nous donner un organisateur (« c'est vraiment telle chose »), un attracteur (le « haut degré »), un gradient, […] de l'autre côté un extérieur. On va construire une frontière : c'est-à-dire ce qui a la propriété « p » et en même temps la propriété altérée, qui fait que ce n'est plus totalement « p », que cela n'a pas la propriété « p », mais que cela n'est pas totalement extérieur.[317] (1985 : 88)

Zone II : Un extérieur où s'établit une relation d'altérité[318] ou de complémentarité, dans le sens d'opposition radicale, avec le centre organisateur du domaine (exemple : « *ce n'est pas du tout un moineau* »).

Zone III : Une frontière qui se situe entre les deux zones déjà mentionnées et où s'établit une relation de différentiation[319] avec le centre organisateur du domaine. Selon Culioli, la frontière marque une disjonction entre deux ensembles P et non-P (exemple : « *c'est plus ou moins un moineau.* ») (Culioli 1985)[320]

Afin de pouvoir repérer ces zones du domaine notionnel, Culioli propose des outils d'analyse que je vais présenter et expliciter ci-dessous.

---

[314] Considérée comme un ensemble ouvert et culturellement déterminé.
[315] Le présent travail de recherche tentera de faire communiquer plusieurs cadres de pensées que me semblent cohérents. En effet, il serait dommage de passer à côté des nombreux points de rencontre entre le concept du *domaine notionnel* de Culioli et celui du sens commun de Sarfati (que je présenterai ci-dessous dans ce même chapitre) ainsi que la théorie du noyau central d'Abric. Tous les trois donnent une place importante au cadre socioculturel dans l'émergence du sens.
[316] Ce terme de « relation d'identification » dans ce contexte particulier est à attribuer à C. Hoybel (2009 : 61)
[317] Quant à la métaphore portant sur les notions de *frontière*, de *l'intérieur*, de *l'extérieur* et *de la propriété « p »*, il rappelle, à mon sens, la théorie des mondes possibles d'après Robert Martin, plus précisément les notions des mondes réels et mondes contrefactuels.
[318] Valeur mise au jour par Hoybel (2009 : 62)
[319] Ibid. 308
[320] Ici, la théorie d'Abric sur le noyau central des représentations sociales pourrait être mise en relation avec « le centre organisateur du domaine » de Culioli. Dans ce sens où ils soumettent l'idée d'un système cohérent et hiérarchisé, organisé autour d'un élément central.

3.6.1.4.1.2 Les quatre modalités culioliennes

Selon la typologie des modalités Culiolienne, la verbalisation d'une représentation mentale s'opère en employant des modalités. Il en identifie quatre types :

1) Assertion (positive ou négative), Interrogation, Injonction (ou « impératif) et assertion fictive (ou « hypothétique ») : À travers ces modalités « l'énonciateur définit le contenu propositionnel de l'énoncé comme validé, c'est-à-dire vrai ou faux »[321] Il s'agit donc d'une prise de position du sujet quant à la relation prédicative.

2) Modalité épistémique : Nécessaire - (Probable, Possible, Éventuel, Vraisemblable, Certain) : ce sont des modalités épistémiques. En anglais, les adverbes tels *perhaps, possibly, certainly*…, peuvent exprimer cette modalité. Ils établissent une relation entre l'énonciateur et le contenu propositionnel de son énoncé. Ici, nous sommes au cœur de ma problématique puisqu'il s'agit d'évaluer les chances de validation de la relation prédicative selon les propositions des enseignants. À travers les modalités épistémiques, on s'intéresse aux points de vues, prises de position et jugements de l'énonciateur (exemple : « *I (certainly) think that », « I feel that », « It's normal that », « Maybe I should* »).

3) Modalité appréciative ou affective : (*Il est triste que… ; heureusement que…, etc.*) : la modalité dite appréciative marque un jugement qualitatif ; elle permet au locuteur de donner son avis par rapport au contenu de l'énoncé qu'il profère (exemple : « *It's a pity that* », « *It's fortunate that* »).

4) Modalité radicale : Elle « *concerne les relations entre le sujet de l'énoncé et le prédicat à l'intérieur de la relation prédicative.* [322]» Il implique également une relation entre sujets – c'est-à-dire déontique, permissif ; (Culioli, 1976 : 69-73). Elle s'exprime notamment dans la valeur dite déontique des auxiliaires modaux. À travers cette modalité, l'énonciateur essaie d'exercer une influence sur autrui.

Culioli a également précisé que l'acte énonciatif est porteur de « distance ». En effet, le discours reflète des jeux de proximité/distance entre le réel et l'idéal, entre l'énonciateur et son co-énonciateur, entre son but et les représentations dont il est vecteur. Dans cette optique, le sens dont est doté le fonctionnement des embrayeurs (en anglais « *shifters* »), pronominaux (je, tu) d'une part, et des anaphoriques (ils) d'autre part sont aussi intéressants[323].

Claudine Day (2009) revient sur la théorie culiolienne en prenant appui sur différentes langues. Elle soutient que dans la thèse de Culioli les formes linguistiques sont à concevoir comme, d'une part les prédicatives qui construisent la référence ou domaine notionnel et d'autre part les énonciatives qui définissent les relations entre l'énonciateur, le co-énonciateur et la situation d'énonciation. Pour Day les notions du temps, aspect et la modalité interviennent au niveau énonciatif. Day évoque la polysémie des termes modaux en citant le « nœud de valeurs » de Culioli. À ce

[321] Bouscaren et Chuquet (1987 : 36)
[322] Bouscaren et Chuquet (1987 : 37)
[323] Je reviens sur ces marqueurs dans la section 4.2

propos, le chercheur note l'importance de pouvoir gérer les ambiguïtés liées aux glissements de sens entre les modaux. Et selon Day cette dimension polysémique :

serait défini par l'existence d'une distance, point de vue décroché par rapport au plan de l'assertion. Ainsi, l'utilisation du verbe Pouvoir dans l'énoncé 'X peut avoir laissé la porte ouverte' réfère à un opérateur qui signale ce décrochage par rapport à 'X a laissé la porte ouverte' (2009 : 52)

Il s'agit en effet des éléments communs qui permettent à l'énonciateur de prendre une part de distance par rapport à ce qu'il dit. Cette mise au claire quant à la polysémie des termes modaux et les valeurs qu'y sont associés représente une ouverture méthodologique importante. Car à parti de ces précisions il est possible de procéder à l'analyse de discours en rendant compte des subtilités de la langue. En effet, à travers la diversité des exemples présents dans l'ouvrage de Day, il est évident que plusieurs concepts et valeurs sont à dévoiler et à analyser notamment dans les récits de pratiques afin de pouvoir mettre au jour les relations entre langages et les différentes représentations mentales dans le corpus.

Les termes modaux unissent donc le cognitif et le langagier. Ainsi, la typologie des modalités de Culioli présentée ci-dessus apparaît comme un cadre intéressant pour une analyse sémantique. En effet, dans cette perspective, l'énoncé est construit par les prises de position de l'énonciateur qui situe son dire dans un contexte énonciatif (co-énonciateurs, moment et lieu de l'énonciation – c'est la relation énonciative). Il faut noter toutefois que les quatre catégories de modalités Culioliennes ne sont pas hermétiquement cloisonnées : elles se chevauchent même la plupart du temps[324]. L'idée étant que le discours est un espace d'organisation et de négociation des représentations mentales.

En somme, en présentant ici les propositions de Culioli, je voudrais encadrer mes réflexions méthodologiques ainsi que la démarche qui en découle en matière de verbalisation des représentations mentales. En prenant appui sur le modèle culiolien, mes réflexions peuvent se résumer ainsi : les énonciateurs, dans leurs activités de dire autour de la notion lexicale à l'étude dans cette thèse (place et fonction du créole) construisent ou co-construisent le sens selon leur conception de l'enseignement en Jamaïque. Par la suite, l'analyse des traces énonciatives dans le discours des sujets permettra de cerner les mécanismes à l'œuvre dans l'émergence de leurs univers de croyance. La théorie des opérations énonciatives de Culioli me paraît assez ouverte et flexible, pour ainsi guider ma démarche.

3.6.2 Traitement des textes officiels

La nuance et la profondeur se trouvant dans les récits de pratique sont enrichies par l'analyse des textes officiels. De plus, ces données contribuent à pallier certains biais

[324] DOUAY Catherine (2003). *« Des modalités de l'interlocution au système des modaux »*. Corela, Volume 1, Numero 1. http://edel.univ-poitiers.fr/corela/document.php?id=37 (consulté 03.04.2011). En effet, l'approche insiste sur la polysémie des mots et sur le discours comme l'association entre le cognitif et le langage donc il est logique, à mon sens, que les modalités s'entrecroisent.

introduits par le questionnaire, qui impose des rubriques préétablies et influence les réponses des sujets.

En disséquant et en analysant les textes officiels, je suis à la recherche des explications externes qui contribuent à la transmission et à la légitimation des représentations des enseignants concernant le créole. Il s'agit de rechercher la contextualisation de la place et la fonction (y compris économique, politique et culturelle), accordée explicitement ou implicitement, à la question langues dans ces textes. Car ces textes qui constituent un socle social, une vulgate pour les enseignants, peuvent toujours produire des phénomènes d'identification (individuelle ou collective) en renvoyant des images particulières, des formes langagières du pays. En effet, le noyau de cette vulgate remonte à la création des établissements scolaires jamaïquains sous le pouvoir britannique. Par la suite, l'histoire politique et socioculturelle du pays a constitué le cadre qui tient encore les enseignants sous son emprise. Certes, ce noyau dur a peut-être évolué avec l'histoire du pays. À titre d'exemple, comme je l'ai démontré dans le cadre contextuel, la vulgate a pris davantage en compte l'identité nationale et le rôle joué par le créole dans cette identité. Elle s'est donc mise à jour. Mais l'empreinte de ses origines demeure. Je souhaite donc voir comment certains thèmes en rapport avec les questions de recherche et à la lumière des récits de pratique et à l'éclairage fourni par les questionnaires sont présentés par cette vulgate.

Toutefois, confronter des textes à des récits de pratique et aux questionnaires dans une logique compréhensive, exige une rigueur scientifique qui passe par l'explicitation des procédés méthodologiques. J'ai procédé à une analyse de contenu, à la même manière que pour les récits de pratique. La première étape a consisté à des relectures annotées du corpus : à la recherche des co-occurrences des thèmes et des variables relevés dans les récits de pratique. Cette dynamique d'aller-retour permet de détecter des régularités ou bien même des inconsistances entre les représentations des sujets et les prises de position dans la vulgate. Il s'agit d'un double processus à la fonction référentielle (le thème : ce dont on parle) et la fonction descriptive (et ce qu'on en dit) du langage. Ce processus permet d'appréhender l'interdépendance entre vulgate et représentations des praticiens.

L'analyse linguistique qui intervient ici repose également sur le positionnement de Culioli pour qui il existe des connexions entre le système linguistique et système cognitif. Ce qui met au jour la relation du locuteur à la situation ainsi que ses jugements et autres prises de position.

3.6.3 Traitement des questionnaires

Il convient de noter que le choix d'entamer le travail d'analyse et sa présentation par une entrée qualitative, avec récits de pratiques et textes officiels, ne signifie pas pour autant que les questionnaires n'ont pas été vus qu'une fois terminée l'analyse qualitative. Au cours de ces étapes, j'ai effectivement commencé une relecture annotée des cent questionnaires. En effet, tout au long de l'analyse, j'ai procédé à des allers-retours afin d'utiliser au mieux de leurs spécificités, les différentes méthodes de collecte de données qui constituent le corpus de ce travail de recherche. Ceci, afin

de bénéficier pleinement de la triangulation des instruments. Cependant, afin de ne pas entraver la lisibilité de la thèse, les démarches méthodologiques spécifiques aux questionnaires semi-ouverts sont plus amplement décrites dans cette partie.

Après plusieurs examens exploratoires donc, les trois premières parties fermées des questionnaires semi-ouverts sont traitées de manière à les réduire, par une analyse de contenu avec décryptage chiffré des manifestations thématiques. La partie comportant les questions ouvertes a été soumise à un traitement de discours thématique dans le but de donner du relief aux résultats des récits de pratique.

Après avoir envoyé et recueilli les questionnaires par courriel, j'ai découvert *Google Documents* en janvier 2011 lors d'une journée d'étude. C'est un service gratuit de création et de diffusion de questionnaire. J'ai décidé de l'employer en aval afin de profiter notamment de sa fonction de calcul automatisé. Ainsi, à partir de mon adresse Gmail, en cliquant sur « formulaire » dans le menu « créer », j'ai recréé le questionnaire[325]. Puis j'ai recopié chaque questionnaire reçu en amont dans *Google Documents*.

Ensuite, les résultats sont confrontés à ceux des analyses des récits de pratique afin de fournir un contexte interne plus large. En effet, la proximité et le lien de ces données avec les questions de recherche permettent de les employer pour nuancer et approfondir les interprétations qualitatives des récits de pratique.

Enfin, l'association de ces trois techniques - analyse thématique, (socio)linguistique[326] et croisée - mènera à la construction d'une typologie, riche de sens, des paroles des enseignants par rapport à la problématique de la recherche.

Toutefois, malgré tout ces efforts déployés pour veiller à la scientificité de cette recherche, si elle est porteuse de contributions, elle n'est bien sûr pas exempte de limites, dont il convient de préciser la nature dans la section qui suit.

3.7 Limites de la recherche

Cette thèse vise à découvrir, analyser et interpréter les facteurs qui interviennent, selon les dires des praticiens, dans le tissage des univers de croyance des enseignants jamaïquains. Et ce non seulement vis-à-vis le créole et l'anglais, mais aussi à l'égard du mélange entre ces deux formes langagières dans leurs salles de classe. L'instrument principal de la collecte des données est le récit de pratique, mené par messagerie instantanée (MI). Cet instrument est associé à des textes officiels et à des questionnaires afin de fournir une vision sociolinguistique plus fiable des phénomènes relevés dans les récits. Je suis convaincue que la richesse du vécu des

[325] Le document ainsi créé est consultable en suivant ce lien : https://spreadsheets.google.com/viewform?hl=en&formkey=dC16TkZXQXYyNzg4OVNVUVEtNnhaTXc6MQ#gid=0

[326] Les questions liées au contexte social interviendront également lors de stade de l'interprétation des données.

professionnels rendra cette contribution pertinente dans le contexte du débat actuel entre linguistiques, didacticiens, chercheurs d'autres disciplines avoisinantes, enseignants, politiques et la population générale, sur la place et la fonction du créole dans les salles de classe jamaïquaines.

Si dans son ensemble cette contribution répond aux critères de la scientificité, ses limites sont à souligner. En effet, les propositions s'appuyant largement sur une unique recherche doctorale, ceci limite ainsi la portée de l'analyse. Les lecteurs en quête de vérité scientifique devraient la regarder comme une contribution analytique préliminaire destinée strictement à mieux comprendre les acteurs essentiels, afin de satisfaire une curiosité académique et sociale. Ces réflexions m'amènent à formuler des réserves sur quatre points.

Premièrement, à cause des limitations d'ordre temporel, budgétaire et logistique, cette investigation se concentre uniquement sur les univers de croyance des enseignants jamaïquains et ceux du primaire. Je suis donc consciente du fait que les attitudes, représentations et univers de croyance des enseignants sur les autres îles anglophones, et aux autres niveaux du système scolaire, risquent d'être sensiblement différents.

Deuxièmement, le choix des instruments utilisés dans cette étude pour recueillir les croyances et les avis des enseignants porte sur dix récits de pratique. D'une part, il s'agit d'une quantité suffisante pour avoir une vision analytique des conditions de travail, concernant le terrain langagier des salles de classe jamaïquaines. Dix récits de pratique suffisent également pour cerner la manière dont se constituent les univers de croyance des professionnels ; mais bien entendu, ils ne permettent pas d'en tirer des conclusions définitives pour l'ensemble du territoire jamaïquain.

D'autre part, le récit de pratique présente certaines limitations dont je dois tenir compte dans l'analyse des données, notamment sa subjectivité. Bien qu'en multipliant les récits et en faisant des analyses croisées, je pense avoir pu effectivement extraire des aspects objectifs, les critiques du récit de vie identifient trois limitations précises à son égard. Le premier est l'impossibilité de généraliser les résultats. Une telle critique provient souvent des études qui sont peu ou pas représentatives (Gay, 1987). Pour contrer ce criticisme, Gay suggère des hypothèses ou questions de recherches qui peuvent être évaluées en utilisant d'autres méthodes de recherche. Ce qui est fait dans cette recherche, en multipliant des méthodes de collecte. La deuxième limitation, selon les critiques de cette méthode de collecte, est le risque accru de la subjectivité du chercheur (Gay, 1987). Pour contourner ce risque, j'ai tenu à respecter la mise en garde suivante : bien qu'avec des histoires/récits de vie, on est intéressé par la régularité et l'uniformité, quand on cherche les schémas dans des comportements, on doit toujours être rigoureux, responsable, fiable et valide, employant des méthodes, telles que des entrevues enregistrées et retournées aux participants pour vérification (Bloor, 1997 ; Lankshear et Knobel, 2004)[327].

[327] Tous les trois chercheurs en science sociale spécialisés dans les approches biographiques.

La troisième critique des histoires/récits de vie comme corpus est le fait qu'il y a des difficultés à les répéter. C'est une limitation valide de beaucoup de récits de vie, en particulier ceux qui sont basés sur un événement ou placés dans un contexte historique particulier. C'est en réponse à cette critique que j'ai décrit d'une manière très détaillée toute la méthodologie suivie ainsi que le déroulement de chaque entretien afin que les lecteurs puissent se projeter dans le cœur du travail et en tirer leurs propres conclusions, même s'il s'agit des événements ou des histoires effectivement personnelles et singulières (Stake, 2000)[328]. Toutefois, le cadre particulier de cette thèse le place dans un contexte assez stable : le système scolaire jamaïquain. D'autres recherches sur les attitudes et l'ensemble des représentations des enseignants de cette île pourraient juger bon d'utiliser d'autres méthodes de collecte moins subjectives. Ou bien, d'autres modèles peuvent être explorés dans un autre travail plus orienté sur la psycholinguistique, par exemple. Il est alors bien probable que ces démarches changeraient tout le dynamisme des résultats.

Troisièmement, le choix de recueillir des données par messagerie instantanée, comme tout choix de mode de collecte de données, a ses avantages et inconvénients. J'ai ainsi consacré une partie significative de la thèse à les exposer. Il convient de rappeler ici que bien que dialoguer par écrit prend davantage de temps qu'oralement, les conversations virtuelles peuvent être plus directes car, dégagées du contexte physique habituel, elles se focalisent sur la découverte de l'autre[329]. De plus, le fait d'être « caché » derrière un écran contribue à libérer certains sujets, qui se livrent ainsi plus facilement.

Quatrièmement, ce travail cherche à interroger des enseignants afin de susciter leur avis, d'explorer leurs univers de croyance sur le créole ainsi que ses place et fonction dans la salle de classe jamaïquaine. Mais le sujet du créole à l'école est une question qui (re)devient de plus en plus politisée, autour des questions identitaires et linguistiques. Les attitudes des dirigeants politiques eux-mêmes envers la question de la place du créole dans le système scolaire informent souvent l'attitude des enseignants. Aussi devrait-on peut-être s'interroger sur les attitudes des dirigeants politiques et la manière dont ils nourrissent les incertitudes éducatives et socioculturelles ? Ceci est sûrement un des facteurs étroitement liés aux univers de croyances des enseignants. Toutefois, par manque de moyen pour faire des entretiens des dirigeants politiques, j'ai donc pris la décision d'analyser des textes officiels provenant du Premier ministre jamaïquain, du ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et de la Culture ainsi que des textes universitaires sur la question de la place et de la fonction du créole dans la salle de classe. Cependant, les questionnaires et les récits de pratique se limiteront aux enseignants. D'autres chercheurs peuvent peut-être reprendre le fil pour s'orienter vers les attitudes des classes dirigeantes.

En guise de conclusion, j'exprimerai le souhait que d'autres chercheurs puissent apercevoir la nécessité de continuer sur ce chemin jusqu'ici peu exploité, c'est-à-dire s'intéresser aux enseignants. Car, jusqu'à présent beaucoup plus de travaux ont été effectués sur les capacités et attitudes linguistiques des apprenants. De plus amples recherches s'imposent si l'on veut pouvoir se prononcer en toute connaissance de

[328] Chercheur en sciences sociales spécialisé dans les approches biographiques.
[329] Voir Elisabeth Byrne, (1994). *The Formation of Relationships on Internet Relay Chat (IRC)*, University of Western Sydney

cause sur le rôle de l'enseignant jamaïquain, qui représente à lui seul une partie intégrale, non négligeable du système scolaire.

Les choix, l'opérationnalisation méthodologique ainsi que les limitations de ce travail de thèse doctorale ayant été présentés, le prochain chapitre est consacré à la présentation des résultats obtenus.

Chapitre IV – Présentation des résultats

Présentation générale

Dans ce quatrième chapitre je présente les résultats tirés des dix récits de pratique, les six textes officiels ainsi que les cent questionnaires semi-ouverts. Le premier segment commence avec l'analyse de contenu des récits de pratique. Dans ce segment, j'ai relevé les thèmes qui se dégagent des récits de pratique. C'est-à-dire les objets et phénomènes sur lesquels les sujets ont choisi d'organiser leurs discours et qui émergent le plus naturellement des récits de pratique. Cela s'est traduit par le découpage en unités significatives de chaque récit. Je me suis alors concentrée sur les idées constituantes et porteuses de signification incluses dans chaque récit de pratique. C'est ainsi que cette mise en ordre thématique révèle des variables en rapport avec les pratiques pédagogiques des sujets, ainsi que des éléments en rapport avec la culture et la diglossie qui prévalent dans l'île. Je présente ces thèmes et variables, ainsi issus de ce procédé d'analyse de contenu, sous forme quantitative et qualitative. À cet égard, les données générées par cette analyse thématique sont croisées et exposées sous plusieurs rapports : par nombre d'occurrences par enseignant, un score représentant les résultats transversaux ainsi que des analyses qualitatives. Ce sont les étapes qui mènent au repérage des éléments structuraux du système représentationnel des enseignants.

Abric et Flament avancent que les indicateurs quantitatifs de la saillance et la connexité sont complémentaires avec d'autres indicateurs qualitatifs dans le travail de l'identification et l'analyse des éléments du noyau central. Comme déjà évoqué dans le cadre méthodologique (p.207), selon Abric le système central est lié à la mémoire collective et à l'histoire du groupe, il est consensuel, stable, cohérent et rigide, résiste au changement et est peu sensible au contexte immédiat. Tandis que le système périphérique permet l'intégration des expériences et histoires individuelles, est souple et supporte l'hétérogénéité du groupe ainsi que des contradictions, il est également évolutif et sensible au contexte immédiat. Ainsi, les contradictions ou cette notion de « résistance au changement » peuvent permettre de confirmer ou bien infirmer le caractère « central » des noyaux durs identifiés dans l'étape quantitative. En effet les pratiques qui sont en contradiction avec la représentation peuvent à terme atteindre la centralité de la représentation. La transformation progressive se produit lorsque des pratiques anciennes ou inhabituelles font partie de la représentation. J'appliquerai également une analyse basée sur l'aspect fonctionnel du système représentationnel. Car selon Abric les éléments qui appartiennent au noyau central sont ceux qui génèrent la signification de la représentation et déterminent son organisation. Tandis que ceux de la périphérie permettent l'adaptation à la réalité concrète tout en protégeant le système central (Abric, 1994 : 80).

Après avoir effectué l'analyse thématique, un deuxième mouvement vise à mettre au jour ces relations symboliques et le pouvoir associatif [330] des éléments du noyau central. C'est le repérage des marqueurs énonciatifs. Pour cela je m'appuie sur la théorie des opérations énonciatives d'Antoine Culioli. Les catégories thématiques font ainsi l'objet d'une analyse plus fine. Car, le lexique jeux un rôle important dans la structure des représentations sociales. Je propose donc d'accéder à la logique

[330] Plus abstraites et communicatives.

interne des représentations, à partir du discours des sujets eux-mêmes. De cette manière, les adjectifs modalisateurs, appréciatifs et dépréciatifs, les pronoms, verbes et adverbes sont soumis à une analyse de discours. En effet, à travers les marqueurs linguistiques, cette technique permettra d'appréhender le poids des « antécédents » (expériences diverses, relations, formation, observation…) dans la constitution des représentations et leur dynamisation en univers de croyances en rapport avec le rôle de créole dans l'enseignement à l'école primaire.

Je présente ensuite les résultats de l'analyse de contenu des six textes officiels ainsi que l'analyse de 100 questionnaires semi-ouverts. Des catégories et sous-catégories thématiques des récits de pratique sont alors reprises à fin d'analyse. Dans tous les cas, l'importance attribuée par les répondants à chaque thème est également exprimée en termes de fréquence et de pourcentage.

4.1 Analyse des récits de pratique

Analyse thématique et discursive

Dans cette partie j'applique, comme précisé au chapitre précédent, la même démarche d'analyse à tous les récits de pratique. Pour ce faire je m'appuie sur la méthode du noyau central d'Abric (1976), déjà évoqué dans le cadre théorique. Cette méthode fait appel à l'image d'un système atomique pour l'analyse de la structure de la représentation sociale. En suivant cette logique d'analyse, un premier découpage thématique m'a permis de dégager des thèmes et des variables qui se dévoilent dans le discours des enseignants. Ensuite un inventaire du lexique dans le contexte discursif me permet de constituer un premier portrait de chaque sujet et ainsi dégager les éléments structurants de son récit. Il faudra toutefois signaler que ces thèmes et variables s'entrecroisent et s'avèrent très liés entre eux. Certaines redondances sont donc inévitables.

En m'inspirant de la méthodologie quantitative proposée par Moliner (1994), la saillance et la connexité sont mises en évidence dans des tableaux. Empiriquement, les indicateurs de la saillance sont la répétition de mots ou d'expressions qui sont des traces langagières des éléments du système central de la représentation sociale. Tandis que la connexité est la propriété qu'ont les cognitions centrales d'être très intégrées dans la structure cognitive de la représentation sociale. C'est-à-dire un grand nombre de relations significatives où un réseau est tissé avec les autres cognitions de la représentation sociale. Moliner *el al.* la considèrent comme « *la voie privilégiée* » (2002 : 122) pour le repérage du noyau central. La démarche quantitative consiste donc à repérer la fréquence d'apparition des productions ainsi que leur caractère connexe. Toutefois, j'ai mis en avant la saillance plutôt que la connexité dans le sens strictement empirique et quantitatif du terme.

Alors dans ce travail de thèse, pour l'étude de la connexité je me limite au décompte des unités de sens dans la mesure où elles permettent de mettre au jour des relations significatives tissées entre les thèmes et variables par les sujets dans leurs récits et ce dans l'ensemble du corpus relatif aux dix enseignants. Par la suite je m'intéresse à

l'indicateur qualitatif de centralité[331] qui complète l'indicateur quantitatif[332]. Car, selon Moliner et al. (2002 : 122), « *les critères de saillance ou de connexité sont des conséquences de la centralité d'une cognition et non l'inverse* ». Cette analyse qualitative est alors nécessaire pour pouvoir identifier formellement les éléments centraux. Comme le rappelle Abric (1994 : 12) *« la nature des cognitions résulte des fonctions qu'elles remplissent et des relations symboliques qu'elles entretiennent entre elles ».*

4.1.1 Premiers résultats : Saillance et Connexité des thèmes abordés

La Saillance

Tout d'abord, je compte les mots pour l'ensemble des récits de pratique puis pour chaque enseignant interrogé. Ensuite, pour chaque récit de pratique les mots sont regroupés en unités lexicales (ou expressions). C'est-à-dire qu'en prenant en compte la sémantique de l'énoncé dans un contexte thématique, ceux qui se réfèrent à un même noyau de sens, sont organisés sous un seul thème. En procédant ainsi, je cherche à reproduire aussi fidèlement que possible les propos de chaque enseignant. Puis j'effectue un comptage des mots et leurs occurrences par thème et par enseignant afin de mesurer la saillance des notions qui sont abordées par chaque sujet sur l'objet « le rôle du créole dans l'enseignement de l'anglais » qui leur est proposé.[333]

Après cette segmentation comptabilisée, les principaux thèmes développés dans les récits émergent. Je les ai rassemblés sous 3 grands axes. C'est en effet ce comptage qui m'a permis de définir dans un premier temps les champs thématiques présentés dans le tableau XVIII ci-dessous.

À la lecture des résultats mis au jour dans ce même tableau, plusieurs constats sur les trois catégories thématiques émergent. Ces catégories sont les suivants : **La langue d'enseignement** ; **la diglossie** et **la culture**. Il apparaît également que la catégorie significative qui traite **la langue d'enseignement** a été abordée le plus puisqu'elle affiche un total de 11463 mots, comparé à 7502 pour **la diglossie** et 2876 pour **la culture**. Ainsi, de par leur saillance, ces trois thèmes sont des candidats idéaux pour un point du départ d'une analyse plus approfondie de la centralité du système représentationnel des enseignants interrogés. Car cette saillance agit comme un agent organisateur de l'ensemble des composants du système représentationnel sur le rôle de créole dans l'enseignement de l'anglais. Nous sommes ainsi assurés d'une stabilité des croyances et par conséquent, également du système de la représentation.

[331] Abric et Vergés, 1994 ; Abric, 2003c
[332] Comme le souligne Vergés (1994 : 236)
[333] Le lecteur trouvera en annexe 6.1, page 669, deux exemples de ce décompte thématique. Il s'agit des récits de pratique pour les enseignants 1 et 7.

Tableau XVIII: Décompte de la saillance des thèmes[334]

E	# mots dans récit	Thèmes					
		La langue		La diglossie		La culture	
		# de mots	%	# de mots	%	# de mots	%
E1	1945	1027	52,8	1007	51,8	422	21,
E2	1569	1193	76	476	30,3	240	15,
E3	1676	870	52	974	58,1	210	12,
E4	1788	1066	60	653	36,5	145	8,1
E5	993	566	57	575	60	81	8,2
E6	1353	926	68,4	336	24,8	151	11,
E7	2647	1710	64,6	942	35,6	116	4,4
E8	2761	1289	46,7	1161	42	762	27,
E9	2297	1255	54,6	876	38,1	373	16,
E10	2381	1561	65,6	502	21,2	376	15,
Total #	**19410**	**11463**		**7502**		**2876**	

La Connexité

Toutefois comme déjà évoqués, ces thèmes et leurs variables ne sont pas hermétiquement cloisonnés. Car les frontières entre ces axes ne sont pas nettes. Comme le souligne Moliner et al : « *même lorsqu'il est centré sur un objet unique, un corpus discursif ou textuel est forcément traversé par des thématiques connexes.* » (2002 : 79)

En effet, l'appartenance d'une variable à une catégorie thématique est assujettie à des critères flexibles dans le temps et dans l'espace de l'univers de croyance selon le récit livré par chaque enseignant. Ainsi toute tentative de classification restera un peu enfermant car il existe une dimension diachronique dans les histoires évolutives racontées par les enseignants. Cette dimension il faut le reconnaître, ne se laisse pas facilement se murer dans les diagrammes.

Toutefois le diagramme de Venn (figure VI ci-dessous) que je propose tente de montrer le fondement de l'indissociabilité des trois catégories thématiques qui émergent lorsque j'ai demandé aux enseignants de raconter leurs croyances sur le rôle du créole dans l'enseignement de l'anglais. Le noyau de la représentation se trouve dans l'intersection commune aux trois domaines.

[334] La somme des pourcentages est supérieure à 100, de même que la somme des mots par thèmes est supérieure au total des mots, dans les récits dans la mesure où les thèmes se croisent et se recoupent. Plusieurs thèmes peuvent alors être évoqués dans un seul énoncé.

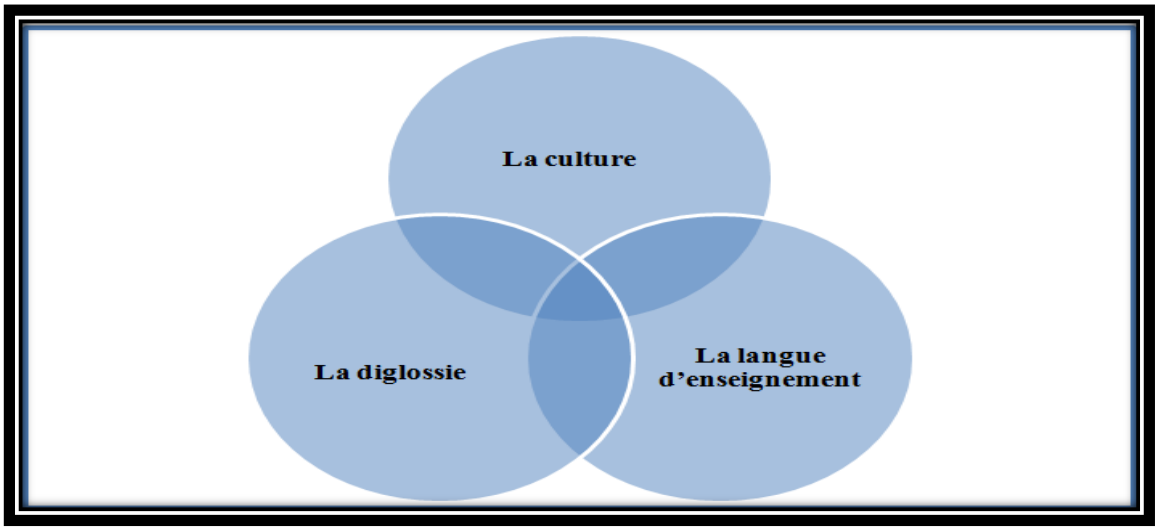


Figure VI : L'indissociabilité des thèmes – Recouvrement des thèmes dans les récits des enseignants

Néanmoins par la suite afin de faciliter la lisibilité de la thèse, les thèmes seront traités individuellement.[335]

Par la suite, j'analyse plus finement la façon dont chaque thème est agencé dans chacun des dix récits de pratique. Cette partie de l'analyse permet de faire émerger les variables associées aux thèmes. Ma démarche consiste à rassembler :
tout mot, toute phrase ou portion de phrase ayant un sens complet en soi. ...]. Conséquemment, seront regroupés ensemble plus tard tous ces mots, phrases ou portions de phrases recouvrant le même sens. (L'Écuyer, 1990 : 62)

Ainsi à l'aide de l'informatique j'ai procédé à des opérations de couper/coller et de comptabilisation afin d'effectuer des placements en catégories des parties de chaque récit de pratique, et ce pour chacun des enseignants interrogés. L'extrait ci-dessous est un exemple concret de ce découpage thématique tiré de mon corpus. Il s'agit du récit de pratique d'enseignant 2 (la suite se trouve dans l'annexe 6.3, page 682). Nous pouvons ainsi constater que chaque unité a un sens complet en soi. Car ces unités de sens sont des résultats de découpage des récits « *en tranches ayant, en elles-mêmes, un sens global unitaire.* » (Mucchielli, 1979 : 32) En procédant ainsi j'ai pu associer rigueur et vérification des catégories *a priori*[336] avec ouverture et exploration avec les catégories obtenues *a posteriori.* De plus, cette démarche permet de dévoiler des éléments, parfois imprévus qui font partie de plusieurs variables. Ce choix relève donc d'une volonté de faire apparaître toute la richesse du corpus récolté.

La diglossie : L'alternance codique
1. so that they will become familiar using the SJE in appropriate situations.

[335] Je propose toutefois de revenir à cette problématique des recoupements entre les thèmes au terme de l'analyse thématique afin d'éclairer la nature exacte des zones communs, et ce d'après les données dégagées de chaque récit de pratique.
[336] Voir les quatre thèmes préalables définis dans le cadre méthodologique de cette thèse. (Page 160)

2. Students are required to use SJE when greeting visitors etc yes and sometimes international like
3. for eg when The Steve Harvey Foundation from America donated computers to my school through the Ministry One of the Language ARts objectives
4. Cause SJE is the offical language of the country and it encourage more
5. creole has not detail written form and words are spelt differently no detail written form
6. and all exams are written in SJE or Standard English
7. A lot but when we are representing the school SJE
8. i guess a little of both
9. Well I guess she is in charge and I feel that I should try to use SJE more

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.

Cette méthode m'a permis de décomposer chaque thème en quatre variables qui sont les suivants : 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) ;

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 des directives reçues hors-cadre scolaire par des élèves mais également le sujet dans son enfance en rapport avec la langue) ;

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 culturelles);

Le tableau XIX ci-dessous permet d'appréhender la forte connexité entre certains termes mise au jour à travers le découpage thématique des récits de pratique en unités de sens. (Annexe 6.3, page 676) Dans ce tableau, une fréquence est attribuée à chaque unité de sens en fonction de sa saillance dans le récit, il est ainsi possible d'évaluer la connexité, c'est-à-dire la manière dont les variables sont reliées entre elles à travers les thèmes. Cette fréquence correspond au niveau d'implication de variable dans la représentation sociale. Il est alors possible de repérer les champs sémantiques associés aux unités thématiques. Plus l'élément est connexe, plus il est considéré comme étant enraciné et donc approprié par les sujets. Ce qui conforte l'hypothèse que la centralité de la représentation sociale est liée à ces deux notions.

La grille catégorielle définie ci-dessous représente le choix des variables qui découpent et organisent le discours. C'est une grille de lecture des résultats de l'analyse thématique des récits de pratique basée sur des unités de sens dans le corpus. Dans ce tableau les différents thèmes sont répartis selon leurs variables avec leur pondération classée par enseignant et selon le nombre des unités de sens renvoyant à chaque variable.[337]

À la lecture du tableau XIX, on observe que les problématiques autour de **la langue d'enseignement** et le phénomène de **la diglossie** avec 584 et 473 occurrences des unités de sens respectivement (48 % et 39 % de l'ensemble) occupent une place importante dans les récits des enseignants. Cette analyse thématique m'amène déjà à affirmer que les thèmes de la **langue d'enseignement** et le phénomène de **la diglossie** constituent deux préoccupations majeures pour les enseignants interrogés. De plus, les rapprochements thématiques démontrent que les représentations sociales des enseignants se tissent à partir d'un réseau qui est lié également à **la culture**. En effet 150 unités de sens (12,4 % de l'ensemble), représentant 5 variables et classés sur le thème de **la culture**, sont employées par les enseignants pour évoquer le rôle joué par le créole dans l'enseignement de l'anglais.

[337] Le découpage complet se trouve en annexe 6.3, page 676

Tableau XIX: Thèmes et variables par leur fréquence

Thèmes	Variables	Nombre d'unités de sens par enseignant										
		E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	Total
La langue d'enseignement	(i) Le créole comme outil d'enseignement	48	32	15	38	9	19	30	29	15	26	**261**
	(ii) Les attentes institutionnelles	21	20	21	21	10	19	23	24	22	29	**210**
	(iii) Les critères d'évaluation	7	13	8	0	6	7	9	5	15	7	**77**
	(iv) Le créole et l'enseignement dans le passé	2	14	1	3	1	2	0	3	6	4	**36**
nombre d'unités de sens pour ce thème		**78**	**79**	**45**	**62**	**26**	**47**	**62**	**61**	**58**	**66**	**584**
	(i) L'alternance codique	42	18	24	28	10	6	17	12	14	9	**180**
	(ii) La nature affective de la langue	20	10	21	15	11	4	10	9	2	10	**112**
La diglossie	(iii) La réussite sociale	11	6	9	7	13	4	9	7	21	8	**95**
	(iv) Le milieu familial	9	8	6	3	7	5	9	21	7	11	**86**
nombre d'unités de sens pour ce thème		**82**	**42**	**60**	**53**	**41**	**19**	**45**	**49**	**44**	**38**	**473**
La culture	(i) L'identité culturelle, langue et histoire	10	7	12	9	0	8	7	10	9	6	**78**
	(ii) Les activités culturelles	3	3	0	1	2	3	0	7	4	5	**28**
	(iii) L'expérience culturelle personnelle	3	0	0	0	3	0	0	15	0	1	**22**
	(iv) La transversalité des pratiques artistiques	3	4	1	0	3	0	0	5	0	6	**22**
nombre d'unités de sens pour ce thème		**19**	**14**	**13**	**10**	**8**	**11**	**7**	**37**	**13**	**18**	**150**
Total nombre d'unités de sens		**179**	**135**	**118**	**125**	**75**	**77**	**114**	**147**	**115**	**122**	**1207**

Je peux ainsi faire des rapprochements par ces réseaux thématiques. Car à travers les chiffres nous voyons se dessiner l'importance donnée par les enseignants à la question de l'utilisation du créole comme outil d'enseignement (261) et nous pouvons déjà nous interroger sur la nature de rapport entre cette importance et les contraintes institutionnelles (210). Il est important de noter que dans ce contexte de l'enseignement de l'anglais dans un environnement créolophone les enseignants reconnaissent que la nature affective de la langue (112) joue un rôle non négligeable dans la façon dont chaque langue est sollicitée. Ceci est en lien également avec la préoccupation sur l'alternance codique (180) et amène peut-être à remettre en question son identité jamaïquaine (78).

Dans cette même logique analytique, je peux souligner l'importance pour les enseignants interrogés de ne pas se limiter à un questionnement monolithique. Car l'aspect diachronique figure également dans les univers de croyance qui émergent. En effet, les enseignants font appel aux notions liées au créole et l'enseignement dans le passé (36), le milieu familial (86) ainsi que l'expérience culturelle personnelle (22) pour donner du sens aux langues employées en classe et pour étayer les stratégies susceptibles de rendre l'enseignement plus efficace et divertissant. À travers les variables 'la transversalité des pratiques artistiques' (22) et 'les activités culturelles' (28) les enseignants racontent comment les échanges avec les élèves contribuent à la construction collective des savoirs disciplinaires dans une approche bilingue tout en tenant compte des critères d'évaluation (77) et le lien entre langues et la réussite sociale (95).

À ce stade, les thèmes ainsi dégagés peuvent être considérés comme des associations sémantiques qui mettent en évidence les domaines notionnels majeurs dans les représentations des enseignants. Cette phase basée sur des unités de sens dans les récits revoit déjà aux contenus de la représentation du rôle du créole dans enseignement. Il s'agit à présent d'analyser ces éléments représentationnels afin de tenter d'identifier le noyau central ainsi que les éléments périphériques. Pour ce faire je m'attache dans un premier temps, à mettre au jour les noyaux de résistance et de contradiction qui émergent dans les récits de pratique. Ensuite j'y reviendrai en regroupant les sujets par les éléments du noyau central décelés. Ce qui me permettra d'analyser les discours afin d'approfondir ces premiers résultats de l'analyse thématique. C'est pour cela que dans la section qui suit je m'attache à l'analyse des mots et des expressions connexes permettant de « *dégager le langage utilisé par la population concernée* » (Abric, 2005 : 53). En effet, cette thèse ayant pour objective d'analyser les univers de croyance des enseignants, il est important de mettre en évidence le langage employé par les sujets eux-mêmes pour évoquer les thèmes ainsi que les variables.

4.1.1.1 La structure de la représentation autour du thème de la langue d'enseignement

4.1.1.1.1 Le créole et l'enseignement dans le passé

Pour le thème « **la langue d'enseignement** », nous pouvons constater que les enseignants ne se replongent pas massivement dans leur parcours scolaire pour donner du sens, et d'expliquer leurs pratiques pédagogiques. Car seulement 36 unités de sens (6 % du thème) abordent la variable **« Le créole et l'enseignement dans le passé ».** Le plus souvent les sujets évoquent un souvenir de l'emploi du créole pour « gronder » les élèves. Cette variable n'étant pas abordée par E7. Les discours témoignent ici d'une rupture avec la représentation négative du créole véhiculée dans le passé par les enseignants à l'école. Les extraits ci-dessous sont typiques des propos tenus par l'ensemble des enseignants à ce sujet :

Yes, when they were scolding or correcting us. When they spoke to each other as well. But I can hardly remember it being used in instructing other than culturally of course. (E4)

At the time when I went to primary school creole speaking was not acceptable as creole was seen as being backward talking (some still think so) (…)[338] *so as children we would speak Creole when we were playing* (E6)

to be real honest i cannot recall any of my teachers using creole in the classroom in teaching and learning- all i can remember if you did something wrong and they were angry then they used creole. (E10)

[338] Des points de suspension signalent la suppression d'un segment de la citation.

Ces 3 citations suggèrent d'abord une dichotomie totale entre la langue d'instruction et la langue véhiculaire dans le passé et le fait que ces représentations soient minoritaires tendent à monter que cette répartition des rôles, reconnu par les enseignants n'a pas une place centrale dans leurs représentations. Ceci est confirmé par la rupture passé/present visible dans les 2 citations suivantes. C'est donc un élément plus périphérique, notamment la périphérie négative, qui bouge. Dans cette même lignée, l'analyse des deux extraits ci-dessous met en évidence ces changements dans la structure représentationnelle.

This method is certainly not the same method my teachers used. (E1)

It was found out the Jamaican Teacher were discouraging pupils when they spoke in class by asking them to answer in English when many could not do so. So now they speak in their native language n[339] *teachers just correct them without them ever being aware of it.* (E2)

Nous voyons en effet que les représentations d'E1 et E2 sont ici en rupture avec le passé. Car les pratiques nouvelles sont en contradiction explicite avec la représentation du rôle joué par le créole à l'époque où ils étaient élèves.

4.1.1.1.2 Le créole comme outil d'enseignement

Dans le corpus relatif à la variable **« le créole comme outil d'enseignement »,** les enseignants emploient 261 unités de sens (45 % du thème). Ils révèlent alors les stratégies qu'ils mettent en place pour garder un sentiment de contrôle sur leurs pratiques pédagogiques en rapport avec le créole et leurs propres croyances. À l'instar d'enseignant 6 :

I use Creole more now but I do so to allow the student to know that although they know how to speak it they must also speak English as well. (E6)

Ici, cette variable est personnalisée par les 10 enseignants interrogés. De plus, le statut de la langue dans les stratégies d'enseignement est doté d'un sens définitoire et par conséquent stable.[340] À l'intérieur de cette variable, se trouvent alors deux indicateurs du statut différents. Le créole a pris un caractère central comme langue maternelle des élèves, mais les enseignants ont différentes stratégies en réaction à cette modification. D'abord voici trois extraits qui démontrent le caractère stable, central et organisateur du statut du créole :

Personally i think that students should be exposed to Creole especially how to write and read it, this will better help them when writing and speaking English. Creole is the mother tongue that is spoken in majority of homes. (E6)

---

[339] Comme déjà indiqué dans le cadre méthodologique (section 3.6.1, page 217), le corpus n'a subi aucune modification, afin de ne pas compromettre la fiabilité de la thèse.

[340] « *Ce noyau central est l'élément fondamental de la représentation […] détermine à la fois la signification et l'organisation de la représentation* » (Abric, 1994 : 21).

La stratégie personnelle d'E6 s'appuie sur un constat contextualisé. Elle est basée sur un noyau central qui est verbalisé par le constat définitoire : « *Creole is the mother tongue that is spoken in majority of homes »*. C'est en effet, ce noyau qui va donner du sens à la stratégie choisie.

Creole is the natural language of the students in my class. The distinction needs to be made that they are two completely different languages. (E1)

Well I have to introduce in Creole then I say the same thing over in Sje. *Creole is the home base language. So I have to use what is known to them.* (E2)

it's an excellent tool, especially in the teaching of poetry (E3)

In the right context it's used for clarity of information and teaching of culture eg. ring game, songs, poetry and so on.I repeat what was said in both creole and SJE. (E4)

L'autre résultat qui émerge donc de cette analyse est en lien avec la rupture. Dans le cadre des stratégies qu'ils emploient, il semble donc que les enseignants ont pris conscience de fait que le créole est bien la langue maternelle de leurs élèves. Ils prennent ainsi leur distance avec la perception de leurs propres enseignants qu'ils voient aujourd'hui comme des croyances erronées. En effet au niveau lexical, les mots qui semblent être au cœur de cet élément, les indicateurs, sont tous en rapport avec le fait que le créole soit défini comme la langue maternelle des élèves. La forte fréquence d'occurrence des mots : « *mother/native tongue* (5), *home* (38), *natural* (6), *first* (4), *background* (12) », en rapport avec le créole renvoie vraisemblablement donc à une représentation consensuelle, car partagés par les 10 enseignants. Cet élément s'avère riche et nettement dessiné. Le créole est ainsi admis comme la langue maternelle des élèves et les sujets s'appuient sur lui en affirmant son rôle déterminant dans la démarche enseignement/apprentissage. Dans ce sens, c'est donc un élément « *unificateur et stabilisateur de la représentation* » (Abric, 1994 : 22). La croyance que le créole est la langue maternelle des élèves semble donc être au cœur de la représentation et symbolise ainsi l'identité de la représentation du rôle joué par cette langue dans la salle de classe pour ces 10 enseignants. Cette croyance centrale entraîne certaines stratégies qui apparaissent en périphérie de la représentation, comme en témoignent les extraits ci-dessous :

I have to say in Creole to make it easier for them to grasp what is being taught. I try in these situations to translate the creole I said back into standard English. Very often almost on a daily basis. This is because my students don't speak much Standard English. (E1)

i find tht many of our students have diff learning when SJE is use as the main mode of delivery this is mainly because SJE is taugh to them as if it were their first lang. tho for many, it is technically a foreign lang, their second lang (…)understanding these issues and the fact tht reseach supports the use of mother tongues (1st languages) as effective modes for the creation of learning experiences, I have come to embrace the use of Jamaican in our system my use is not overbearing tho and was very minimal when I had student who better understood the SJE conventions (E7)

Dans l'extrait ci-dessus, E7 fait part d'une contradiction entre l'attente institutionnelle (il faut enseigner en anglais) et sa stratégie personnelle qui incorpore le créole. Ses stratégies sont donc en contradiction avec la représentation normée et socialement acceptée qu'il rappelle d'ailleurs ainsi « *my use … was very minimal when I had student who better understood the SJE conventions* ». Mais cette contradiction est supportée chez E7 par des mécanismes de rationalisation avec la construction de schèmes étranges[341], ainsi qu'une affirmation de sa connaissance de la contradiction « *i find tht many of our students have diff learning when SJE is use as the main mode of delivery (…) this is mainly because SJE is taugh to them as if it were their first lang. tho for many, it is technically a foreign lang, their second lang* ». Puis la résistance de la croyance d'E7 est mise en évidence avec sa justification de sa stratégie 'étrange' : « *the fact tht reseach supports the use of mother tongues (1st languages) as effective modes for the creation of learning experiences, I have come to embrace the use of Jamaican in our system* »

À travers cette illustration, il semble donc que la croyance que le créole est la langue maternelle des élèves appartient bien au noyau central et de ce fait, oriente les pratiques pédagogiques diverses des enseignants.

4.1.1.1.3 Les attentes institutionnelles

La variable **« Les attentes institutionnelles »** est évoquée dans 210 unités de sens (36 % du thème). C'est le plus souvent à travers cette variable que les sujets abordent leur environnement professionnel et les attentes socioéducatives. C'est par ailleurs dans ce domaine qu'on retrouve dans les récits un aspect le plus contradictoire sur l'efficacité même de la formation des enseignants ainsi que sur les tentatives officielles limitées, d'introduire le créole dans le système scolaire. Toutefois, la pondération des unités de sens qui évoquent les attentes institutionnelles les récits de pratique semble constituer un gage de stabilité des croyances et par conséquent, le système représentationnel. Nous avons donc affaire à un possible élément du noyau central, et ce pour les dix sujets. De plus, l'analyse des propos d'enseignants révèle une situation où sept enseignants (E1, E3, E4, E5, E8, E9, E10) estiment qu'ils ne disposent ni d'un appui pédagogique, ni d'une préparation didactique adéquate pour faire face à la réalité langagière de l'île. Ainsi, c'est par leurs propres moyens que les enseignants se sentent obligés de faire travailler les élèves créolophones en anglais la langue officielle, comme nous rappellent ces enseignants :

I attended the Church Teacher's College in Mandeville. I don't think I was prepared for same.
We were expected to go out and teach in English, quite an unrealistic expectation given the context. There was no mentioned code switching for example (E5)

Ainsi, plusieurs enseignants (E1, E3, E4, E5, E7) ne semblent pas vouloir se soumettre à toutes les attentes institutionnelles ou questions même certaines

[341] (C. Flament, cité par J.-C. Abric, 1994 : 27)

représentations faites des deux langues en place par les autres acteurs scolaires. Nous sommes donc ici en face à une contradiction dans les représentations sociales :

I believe this may be one reason why we are encouraged not to use creole in class. (I do though) My children's background demands it. (…) it is the policy of the Ministry of Education that teachers do not speak to students in Creole. I don't necessary agree but I try to comply
(E1)

my teacher training; i would describe it as limited. in college i often complained that too much was being placed on theories and not the actual practice of teaching in college. (…) if i remember clearly i did at most 3 courses that were directly linked to reading but still didnt really address the issue of SJE and JC conflicts in the classroom (E3)

i had to defend my position at a meeting tht was attended by our education officer she didnt seem to share my view about Creole usage tht tells me tht the Ministry is probably not ready to embrace a thrust of this nature i dont know then, tht the Ministry will be offering any support for the dual use of the code to which we are mostly exposed the Min. knows the the dual use is in effect and have not publicly opposed it but… (E7)

Pour aborder ce mécanisme de contradiction, j'emploie une fois de plus, la grille de lecture des schèmes proposée par C. Flament. D'abord les enseignants indiquent ce qui est normal : Les schèmes normaux sont verbalisés ainsi « *we are encouraged not to use creole in class. (…) it is the policy of the Ministry of Education that teachers do not speak to students in Creole*» ou «*We were expected to go out and teach in English* ». Tandis que les schèmes étranges apparaissaient: « *quite an unrealistic expectation given the context*. » et « *we are encouraged not to use creole in class.* » La représentation est alors mise à mal, car cet élément du noyau central est menacé. Un schème étrange est verbalisé par une affirmation de la contradiction entre la norme et les pratiques pédagogiques ainsi que la proposition d'une rationalisation permettant de la supporter : *(I do though) My children's background demands it.* » et « *the Min. knows the the dual use is in effect and have not publicly opposed it but… »*

Ainsi, il semble que les attentes institutionnelles dans leur globalité ne sont plus un élément de la cognition centrale (Moliner1994) dans la structure représentationnelle des enseignants interrogés. Car ils sont en contradiction directe avec le noyau central dévoilé sous la variable « le créole comme outil d'enseignement » et plus particulièrement son indicateur « langue maternelle ». Cette contradiction vient donc du fait que les attentes sont perçues comme non conformes à la croyance que le créole soit la langue maternelle des élèves. En effet à travers la variable « les attentes institutionnelles » est plus particulièrement l'indicateur « l'anglais - langue officielle » les enseignants évoquent également une rupture entre ce que propose l'école et leurs propres croyances. Car les contraints qui pèsent sur eux, leur poussant à ne parler qu'à en anglais à l'école est bien en contradiction avec la croyance centrale qui tient le créole comme la langue maternelle des élèves. Les enseignants font part ainsi des autres préoccupations, telles la charge du travail qui les empêche de toujours suivre les prescriptions pédagogiques, les parents qui ne comprennent pas la finalité du créole, les autres codes qui prévalent à l'école et auxquels les

enseignants sont soumis ainsi que les regards portés sur les manuels scolaires et leurs contenus en créole. Dans ce sens, les propos suivants semblent ainsi significatifs :

You must understand that primary school teachers have their hands full teaching almost all the disciplines except for some specialist subjects and so it is impossible to always intervene where this is concerned .(E5)

the only other material that is used is a poem or a song written in creole that is in text books used by the students.(E6)

(…) *it isnt tht you are expected to teach Social Studies or Mathematics or even a topic of a subject in Creole, (...) wht is included is just to make students see bit of similarity between the two. It is not aimed at helping those who can't manipulate SJE, to learn, (...)* (E7)

i never use creole to my parents reason being as a teacher so much is expected of you - parents expect that you must use standard English as you are the one teaching the student and you know more (E10)

Nous pouvons toutefois constater quelques tentatives de protection rapprochée des attentes institutionnelles par des modulations personnalisées dans les stratégies pédagogiques. Cette modulation permet aux enseignants de respecter la norme institutionnelle en matière d'attentes tout en diversifiant leurs approches. Ainsi, il apparaît qu'en dépit des mises en contradiction, la place centrale de ces attentes institutionnelles dans leur globalité perdure dans la représentation de quelques enseignants - E2, E5, E9 et E6. Pour ces enseignants, ces attentes apparaissent donc comme un noyau central très résistant au changement. Ainsi, les éléments nouveaux vont être intégrés dans la représentation au travers des éléments périphériques. Au terme cependant ce processus peut conduire à une transformation des attentes institutionnelles dont contribuent les enseignants bien qu'ils ne verbalisent pas toujours leur rôle. Dans ce domaine seul E2 et E6 semblent avoir un avis favorable sur les attentes institutionnelles. E6 fait part de sa capacité à faire face à la situation langagière qui prévaut en Jamaïque grâce à un parcours professionnel spécifique qui lui a permis de se familiariser avec le créole. En effet cet enseignant faisait partie d'un projet pilot intitulé « Bilingual Education project », présenté dans le cadre contextuel de cette thèse[342]. Tandis qu'E2 se montre plutôt satisfaite de sa formation classique. Elle cite un texte officiel qui contient le phénomène de l'alternance codique, malgré le fait que le procédé exact n'est pas spécifié :

Code switching is even written in The Curriculum Guide given to us by the Ministry Of Education. One of the Language Arts objectives: Students should be able to Listen and respond appropriately and audibly, using some code switching strategies. (E2)

When I finally went to teachers' college, I learnt that forcing children to use English was discouraging a lot of students from expressing themselves. I remember a teacher tell us that we must never tell the students that what they said in creole was wrong but just to repeat what was said in SJE (E2)

[342] Section 1.6.5, page 79

Toutefois malgré les connotations diverses, un indicateur central semble émerger de cette variable. C'est l'anglais comme langue officielle. Cet indicateur, de par sa saillance – le mot « *official* » apparaît 12 fois, « *standard* » 124 fois et *SJE*[343] 166 fois - occupe une place importante pour les dix enseignants. Il révèle une multiplicité des liens entre les croyances sur l'école en tant qu'institution et les autres éléments de la représentation. Ce qui conforte l'hypothèse d'un grand nombre de liaisons entre un élément central et les autres cognitions de la représentation.

4.1.1.1.4 Les critères d'évaluation

À travers la variable « les critères d'évaluation » évoquée dans 77 unités de sens (13 % du thème), les enseignants abordent l'évaluation et réussite scolaire et sociale des élèves. Cette variable, et tout particulièrement à travers l'indicateur « *examination* » (les mots '*examination*' et '*test*' sont employés 16 et 14 fois respectivement dans l'ensemble des récits de pratique), semble appartenir au système périphérique de huit (E1, E2, E3, E6, E7, E8, E9 et E10) des dix enseignants interrogés. Pour E5 cet élément se trouve en position centrale dans sa représentation sociale. Tandis qu'E4 n'a pas de tout évoqué cette variable. Pour les huit autres enseignants, les opinions344qu'ils expriment sur la manière d'évaluer les acquis des élèves créolophones se contredisent à l'intérieur de leurs récits. Il semblerait alors que cet élément n'est pas essentiel à la représentation du rôle du créole dans l'enseignement de l'anglais. Par exemple si les examens étaient proposés en créole, plusieurs enseignants ne résisteraient pas, car cette proposition n'implique pas directement le noyau central. C'est-à-dire que les examens en créole n'appartiennent pas à la centralité définitionnelle de leur représentation. Les propos suivants fournissent plusieurs exemples de ces croyances nuancés, souples et/ou qui supportèrent des contradictions et qui sont destinés à protéger le noyau central. Dans l'extrait ci-dessus bien que E1présente la situation comme un fait qu'on ne remet pas en question, elle s'interroge sur le bien-fondé du lien fait entre l'intelligence et l'évaluation en anglais. Elle question donc la validité de ce moyen d'évaluer les élèves car il ne permet pas de valoriser l'élève créolophone.

It heightens their awareness of their need to use the standard language and this is good because their examinations are set in English.(…) Using creole showed that you were not as educated as the others. (but) … Does not mean you are dunce. (E1)

Ci-dessous chez E3, il y a une remise en cause de la norme. La réussite scolaire et sociale n'est pas liée à la langue de l'examen. L'enseignant propose de chercher des solutions ce qui montre qu'il ne croit pas à la centralité de la notion.

I believe that one reason why pupils especially those doing CXC gain so poor passes is because they have problems understanding SJE which ultimately affects expression. (…) that child can still have a right future. take for example the the

[343] 'SJE' étant la forme abrégée de « *Standard Jamaican English* »
[344] qui par ailleurs ont une faible saillance

mayor of Kingston, Desmond McKenzie, that man's pronunciation is poor- he does say 'th' as in 'the' he says 'de' but still he his a leader of this nation. BUT YES a child with poor english can achieve much. (...)that's where the challenge would arise. it is possible but it would be difficult (in my opinion.) But I could add that Creole use in itself shouldn't be blamed for failure on any level be it in English Exams or general social achievement. I'm sure that a method can be found that allows for excellence in both. At least this is what I strive for, even if I accept that excellence in English is the ultimate objective. (that's just my opinion of course). (E3)

Chez E7 nous retrouvons la même logique de prise de conscience que la langue d'évaluation pose problème.

they really should do is to start tackling in problem that they are facing now with low passes at the CXC and GCE English . Over the years something went wrong so the should start to fixing the problem at the primary level. (...) Personally, I really realy don't know. As it would be unfair to put all the blame on the teachers as not all students are failing. On the other hand the students are not entirely at fault, so it is not easy to blame anyone specifically. (E6)

Ci-dessous E8 explique, sans prendre partie, la chaîne de raisonnement de sa mère qui mène à renforcer une représentation normée entre l'anglais, l'évaluation scolaire et la réussite sociale.

Yes. But my mom was a dark woman so why did she identify with it. I never asked her. But she said it was the right way to communicate so that I could do well in my exams and get a good job. (E8)

Tandis que pour E5 le langage employé pour évoquer cet élément dévoile l'absence de tout compromis, avec les dimensions normatives et définitionnelles (Moliner, 1996). Dans les extraits ci-dessous l'enseignant présente les qualifications, les examens et la réussite scolaire comme des valeurs fortes, stables et incontournables :

I believe and am convinced that Creole has a place in the classroom, however students must be taught in English as students have sit examinations in English. (E5)

You see I tried to help my children have the best opportunities in life and whether I liked it or not English is the official language in Jamaica and therefore a major player in success or lack thereof the need to pass exams is foremost in our minds. (E5)

I'm convinced that I myself was able to succeed in my studies in part because of my command of English. (E5)

Indeed, I'm sure that it causes the child to take a longer time to acquire and master the structure of the language. Thus the low CXC passes in English. (E5)

Nous voyons que pour cette enseignante, les dispositifs d'évaluation déterminent les pratiques pédagogiques. En ce sens les examens sont au centre de la représentation du rôle joué par le créole, car c'est à travers eux que les pratiques prennent leur signification. Cependant, nous voyons dans les justifications proférées par cet

enseignant des logiques fallacieuses. En effet, E5 tente de faire valoir des preuves de ses croyances en se basant sur ses expériences. Chez E5, ces notions sont perçues comme des conditions sine qua non à une insertion sociale réussite sur les plans professionnel et académique futurs. Ce qui les dote des valeurs socioéconomiques qui ne donnent lieu à aucune ambiguïté sur leur place centrale dans la structure représentationnelle. Car pour E5, ils apparaissent comme un noyau structurant non négociable. En ce sens, ces critères d'évaluation tel qu'ils sont perçus par le sujet l'amènent à adopter un mode de fonctionnement, difficilement modifiable, dans sa pratique pédagogique qui privilégie l'intransigeance à l'égard du créole. Cette croyance qui semble centrale chez E5 génère et organise la structure de la représentation, sans elle sa représentation du rôle du créole dans l'enseignement serait complètement différente.

Cette analyse de cette première variable me conduit à proposer le tableau XX ci-dessous. Ce tableau reprend les éléments présentés dans le tableau XIX (p. 231). Dans le tableau précédent, j'ai délimité les thèmes dans lesquels se trouvaient les noyaux durs des représentations. Le tableau XX est une synthèse découlant des analyses qualitative et quantitative des éléments du noyau central du système représentationnel de chaque enseignant interrogé. Il permet de reprendre et de regrouper les variables structurantes par enseignant pour le thème **la langue d'enseignement**.

Tableau XX: Décomposition du thème 'la langue d'enseignement' – Variables et indicateurs centraux par enseignant

Thèmes	Variables (indicateurs)	Noyau central par enseignant									
		E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10
La langue d'enseignement	(i) Le créole comme outil d'enseignement (langue maternelle)	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	(ii) Le créole et l'enseignement dans le passé (gronder)										
	(iii) Les attentes institutionnelles (anglais- langue officielle)	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	(iv) Les critères d'évaluation (examens)					*					
Total # d'éléments du noyau central		2	2	2	2	3	2	2	2	2	2

L'examen de ce tableau révèle une divergence auprès d'E5 qui est le seul enseignant dont le noyau central est composé de trois éléments. Les neuf autres étant constitués des éléments (i) « le créole comme outil d'enseignement » et (iii) « **les attentes institutionnelles** ». Tandis que pour E5 l'élément (iv) « **les critères d'évaluation** » occupe une place centrale dans son système représentationnel qui gère son regard sur le rôle joué par le créole dans l'enseignement.

À présent c'est une autre étape d'analyse fine qui suit. Car l'analyse qualitative a permis de dégager des indicateurs négatifs et positifs des représentations du thème « **la langue d'enseignement**. » Je m'intéresse plus précisément aux éléments constitutifs du noyau central. J'ai ainsi pu regrouper ces éléments du noyau en leur classant dans des catégories positives ou négatives selon le contexte du récit. Les unités de sens positifs sont celles dans lesquelles les enseignants considèrent que les

stratégies mentionnées sont bénéfiques pour les élèves ou pour eux-mêmes. À l'inverse, j'ai considéré comme négatives les unités de sens qui mentionnent des stratégies qui freinent l'enseignement/apprentissage. Dans les deux tableaux qui suivent, je présente les segments correspondants à ces représentations antagonistes.

Tableau XXI: La langue d'enseignement - Croyances négatives dans les éléments centraux

Variables (indicateurs)	# d'occur.	Illustrations
(i) Le créole comme outil d'enseignement (langue maternelle)	12 (E1) 1 (E2) 0 (E3) 9 (E4) 0 (E5) 6 (E6) 4 (E7) 9 (E8) 3 (E9) 4 (E10)	*An interesting thing about creole is that many speakers of creole cannot master the grammar* (E1) *Some of the students do speak SJE while most speak creole so whenever I am teaching esp Mathematics I have to speak creole* (E2) *often times creole interferes with the pace at which students learn to read, write and speak SJE* (E4) *Creole is the mother tongue that is spoken in majority of homes and children are often exposed to English only when they start school (...) It really doesn't help because I don't think the teachers stress the difference in both languages* (E6) *my present students are generally slow as such they use Creole in every situation* (E7) *I believe that it will hinder english if the teacher is not versed with creole. The teacher may bring his/her own bias to the class and that will have an effect on how the lesson is done. the children can be left confused.* (E8) *I think the fact that the line is so blurred, is it that students are perceived as speaking English badly, using the wrong phonology or syntax or grammar. If this is the case then the teachers spend more time correcting bad grammar*. (E9) *Well, if they come to equate Creole with anger and derogatory comments, I believe that it'll reinforce the prevailing idea that Creole is used to talk down to people who are lower down on the socio-economic ladder* (E10)
Total pour cette variable	**48 (43 %)**	
(ii) Les attentes institutionnelles (anglaise- langue officielle)	2 (E1) 1 (E2) 10 (E3) 10 (E4) 7 (E5) 0 (E6)	*So it is the policy of the Ministry of Education that teachers do not speak to students in Creole. I don't necessary agree but I try to comply* (E1) *It was introduced in some courses but not enough* (E2) *my teacher training; i would describe it as limited* (E3) *In a limited way. At the time there were no courses, it came up briefly during lessons/ discussions* (E4) *We were expected to go out and teach in English, quite an unrealistic expectation given the context.* (E5) *i dont know then, tht the Ministry will be offering any*

	6 (E7) 12 (E8) 4 (E9) 7 (E10)	*support for the dual use of the code to which we are mostly exposed*; (E7) *the complaint is that some young teachers don't know how to use it /deal with it in the classroom yes*. (E8) *At present a hurdle as the teachers do not have enough technical information about Creole in order to use it as a tool* (E9) *Parents prefer to use standard English since for many of them they were socialize in learning Creole and they believe if their children learn standard English it would be best for them as according to them they will speak «properly»* (E10)
Total pour cette variable	**59 (52 %)**	
(iii) Les critères d'évaluation (examinations)	6 (E5)	*however students must be taught in English as students have sit examinations in English. (…) It is quite obvious that if English is hardly or never used at home, the child comes to school with a clear handicap face with peers from middle class homes where English is spoken (…) a system of teaching / learning where he's expected to speak fluently* (E5)
Total pour cette variable	**6 (5 %)**	
Total	**113**	

À la lecture du tableau XXI ci-dessus on remarque que la variable « **les attentes institutionnelles** » avec 52 % des croyances connotées négativement, est celle qui est la plus souvent critiquée. Les opinions négatives des enseignants désignent les mécanismes souvent à l'œuvre dans la gestion des deux langues et qui échappent à leur contrôle. Dans ces conditions c'est souvent une absence de vision partagée et de convergence des efforts qui sont signalés dans ces déclarations négatives. Ainsi la formation des maîtres perçue comme inadaptée aussi bien que les attentes des acteurs scolaires sont représentées ici comme des « poids » avec lesquels les sujets doivent composer. La gestion des phénomènes qui découlent de ces attentes semble mener les enseignants à faire des choix parfois contradictoires à l'instar d'E5 qui impose l'emploi d'une langue unique - l'anglais - à ses propres enfants toute en reconnaissant les valeurs pédagogiques du créole. E1 notamment est également contre les prescriptions ministérielles qui recommandent que les enseignants s'adressent aux élèves uniquement en anglais. Les sujets expliquent alors comment ils ont surmonté le choc entre attentes et réalité dans leur classe en tenant un équilibre pas toujours évident entre ces deux langues.

En ce qui concerne la variable « **le créole outil d'enseignement** », elle représente 48 (43 %) des unités de sens à tendance négative. Ces croyances négatives désignent le plus souvent un ensemble de comportements, d'attitudes et de pratiques liées au créole et qui entravent à l'enseignement et l'apprentissage en général et en particulier celle de l'anglais. Souvent fondée sur une image réductrice du créole, ces croyances se débouchent souvent sur un emploi déclaré du créole qui l'enferme dans une catégorie « bon enfant » qui le met à sa « place » de la langue « *informal* » semble-t-il pour satisfaire des exigences des attentes socioéconomiques et politiques qui prescrivent un usage réduit de cette langue. Ici les enseignants expliquent également qu'ils sont, contrairement aux attentes, en quelque sort obligés d'employer le créole

en dépit des prescriptions pédagogiques. Car les élèves sont « *slow* – lent » ou viennent des milieux défavorables. Se positionnant donc par rapport aux prescriptions pédagogiques se traduisant par des attitudes pragmatiques. À l'heure où la mondialisation prend de l'ampleur, ces croyances négatives de ces enseignants dévoilent également comment le créole est perçu comme une entrave à l'acquisition de l'anglais, vu comme nécessaire à la réussite tant sociale que scolaire. Certains sujets critiquent surtout la formation dispensée pour les enseignants dans la matière.

La variable « **les critères d'évaluation** » a été citée dans 6 (5 %) unités de sens à tendance négatives. En se basant sur des indicateurs tels les compétences, les diplômes ou bien les statuts sociaux, le seul enseignant pour lequel cette variable fait partie du noyau central de système représentationnel (E5) raconte ici les capacités à réussir des élèves créolophones. En effet, le sujet perçoit le fait que le créole soit la langue maternelle comme un handicap majeur pour ces élèves dans leur quête de la réussite académique et l'intégration sociale et professionnelle. Car l'anglais est présenté comme le moyen de s'enrichir des « autres », à partager les valeurs (inter)nationales et est ainsi représenté comme nécessaire à la réalisation optimale des projets de tout genre. Dans ces conditions, l'école demeure l'endroit qui doit former, voire formater les élèves pour ces « tests » en anglais. Ainsi, cette enseignante se montre ici peu favorable à une utilisation généralisée du créole tout en soutenant que c'est plutôt la formation des maîtres qui fait défaut. Mais comme ce sujet a précisé, les expériences et les compétences des créolophones sont remises en cause, voire niées par les examens qui sont en anglais. Ainsi dans sa recherche de solutions à la problématique épineuse de la notion d'intelligence chez les élèves créolophones, E5 a préféré effectuer une sorte de blocage opérationnel en limitant l'emploi du créole en classe, préférant une attitude qui force élève à aller ver l'anglais.

Tableau XXII : La langue d'enseignement - Croyances positives dans les éléments centraux

Variables (indicateurs)	# d'occur.	Illustrations
(i) Le créole comme outil d'enseignement (langue maternelle)	31 (E1)	*They are excited hearing their own seemingly unaccepted language being used in class and it stimulates their interest* (E1)
	20 (E2)	*i believe that Jamaican children should be taught using their home/native tongue* (E2)
	8 (E3)	*as students tend to enjoy the poetry more when it's done in this manner there is greater attention and participation from them* (E3)
	12 (E4)	*One might think that both should be taught as a structured subject and I think we will get there as it could very well be necessary in helping our children to learn, bringing a delicate part of our history and culture to the fore- front and shaping/changing Jamaica's views of the language.* (E4)
	7 (E5)	*We use creole to prompt students response and to help them to relax* (E5)
	7 (E6)	*by using the language the parents speak they are able to talk more freely with me* (E6)
	14 (E7)	*for instance, a question will be asked in SJE and you may see puzzled faces and little or no response, until it (lan. use) is mixed with Creole terms or the information is presented predominantly in creole* (E7)
	15 (E8)	*even my past students will tell you that it is the songs, poems and stories they*

		remember. I made them up daily (E8)
	4 (E9)	*Creole is used for role playing it can be used as a means of helping students memorize key areas so we use giggles or rhymes to help them along* (E9)
	14 (E10)	*Well, if they come to equate Creole with anger and derogatory comments, I believe that it'll reinforce the prevailing idea that Creole is used to talk down to people who are lower down on the socio-economic ladder* (E10)
Total pour cette variable	**132 (66 %)**	
(iii) Les attentes institutionnelles (l'anglais - langue officielle)	14 (E1)	*The beautiful thing about this is that is accepted as part of the regular school requirements.* (E1) *It is a result of a new acceptance of Creole as the first language of Jamaican students as against English being the official language.* (E1)
	14 (E2)	*Well now that the Ministry has now start distributing books with creole use in it I don't feel like I have o hide and say things for my students.* (E2)
	5 (E3)	*In recent times they have made some improvements by providing text* (E3)
	6 (E4)	*I think that now they are in the process of transformation of the education system and they launched a programme two years ago called Literacy 123.* (E4)
	3 (E5)	*I have been teaching now for quite some time and have thankfully witnessed an evolution in Creole usage in the classroom.*(E5)
	11 (E6)	*we got in-depth training in phonetics, structure of the creole, vowel sounds which are different from English, translate from english to creole and vice versa* (E6)
	6 (E7)	*am not opposed to the use of Creole in the classroom esp since I studied Language and Communication at university* (E7)
	5 (E8)	*then did my first degree learnt more* (E8)
	3 (E9)	*Many of the teachers in my school have a Bachelor's Degree, a few have Master's and about two of them are working on the PhD* (E9)
	2 (E10)	*Well at the grade 5 level there is a text book that has a few words that is in creole and then the students must translate in English. a few exercises are there* (E10)
Total pour cette variable	**69 (34 %)**	
(iv) Les critères d'évaluation (examination)	0 (E5)	
Total pour cette variable	**0 (0 %)**	
Total	**201**	

L'analyse des 201 commentaires tels qu'elles apparaissent dans les récits de pratiques des enseignants permet d'approcher au plus près les images positives qu'ont les enseignants du rôle joué par le créole dans l'enseignement de l'anglais. À la lecture des deux tableaux ci-dessus il apparaît que les enseignants interrogés ont un regard largement plus positif que négatif (113 unités de sens, tableau XXI) sur les pratiques pédagogiques liées au créole vu comme la langue maternelle des élèves. Ainsi les dix sujets se présentent comme ouverts et porteurs d'une vision positive de l'emploi du créole en classe.

À travers les éléments quantifiés sur lesquels s'appuie cette analyse on voit que pour la variable « **le créole comme outil d'enseignement** », les 132 (66 %) propositions

qui sous-tendent une attitude positive l'emportent sur celles qui sont plutôt négatives 48 (43 %). Les stratégies que les enseignants déclarent adoptées intègrent leurs différentes réflexions sur les bénéfices du créole à l'école. Les enseignants reconnaissent que l'univers scolaire aussi bien que la société jamaïquaine est teinté par cette langue qui s'avère la langue maternelle de la majorité de leurs élèves. Ainsi du leur point de vue, le créole sert de tremplin pour l'enseignement de l'anglais. Reste toutefois en suspens dans ces discours un glissement et une tension entre cette attention prêtée au créole en tant que tel et ce qui est perçu comme le caractère indispensable de l'anglais rendu incontournable par la mondialisation. Les prescriptions pédagogiques, même positives, qui en découlent admettent donc des variations significatives. Car si les enseignants soulignent l'atout que représente le créole dans l'appropriation de l'anglais ainsi que les autres matières enseignées à l'école primaire, soit ils ne se prononcent pas réellement sur son enseignement en tant que langue, soit ils insistent que le créole doit rester au service de l'enseignement /apprentissage de l'anglais. Ainsi les actions pédagogiques qui pourraient mettre le créole plus en valeur restent bloquées par les croyances et les justifications liées à cette représentation sociale.

La visualisation graphique ci-dessous est une représentation croisée des données exposées dans les tableaux XXI et XXII ci-dessus. Elle permet de mettre en perspective les croyances négatives et positives des enseignants autour du thème « **la langue d'enseignement** ». Ce thème jouit d'appréciations largement positives dans la représentation des dix enseignants. Car sur l'ensemble des 314 unités de sens à connotations marquées, 201 (64 %) sont favorables contre 113 (36 %) défavorables. Cette analyse statistique qui montre la convergence des points de vue négatifs et positifs semble indiquer les attitudes réceptives au créole de la part des enseignants. Cependant, un continuum des polarités négatives et positives dans les croyances se trouvant dans la zone centrale de la représentation sociale des enseignants interrogés. Mais les nombreux points de vue négatifs au sein même du noyau central de la représentation n'excluent pas une négociation bénéfique entre enseignants et les autres acteurs scolaires sur le rôle du créole dans l'enseignement de l'anglais en Jamaïque.

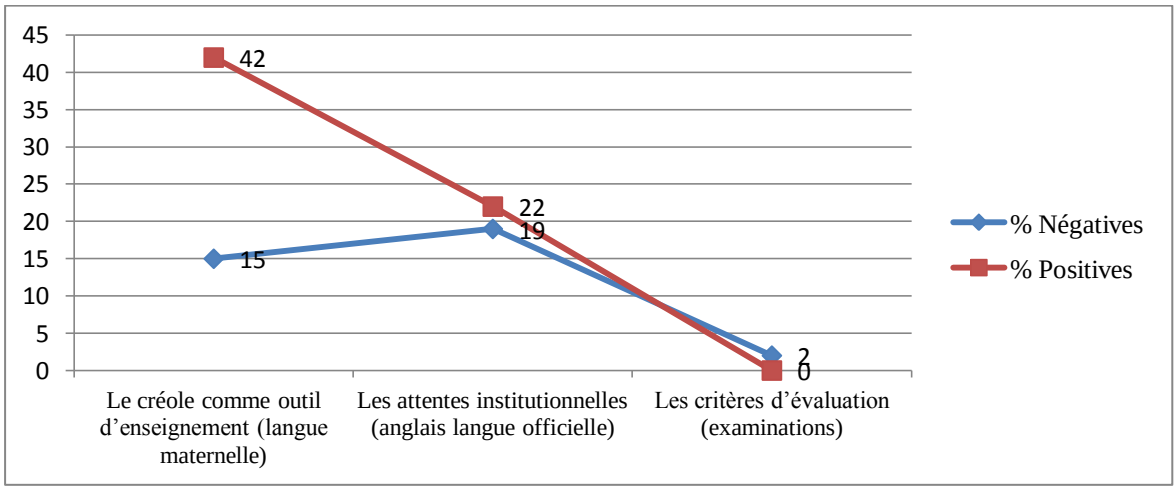


Figure VII : La langue d'enseignement - Croyances négatives et positives dans les éléments centraux

Plusieurs croyances différentes s'activent donc à l'intérieur de ce continuum. En effet, ces croyances centrales issues des expériences sociales constituent en quelque sorte des blocs résistants dans le noyau central qui forment une chaîne d'interprétation partagée par les membres de ce groupe. Mais au regard des croyances positives à l'égard du rôle du créole dans l'enseignement, cette chaîne est également constituée des éléments périphériques qui sont à l'origine des transformations dans la représentation sociale. Cette chaîne d'interprétation fait donc émerger deux modèles d'enseignement qui coexistent en Jamaïque. Les croyances négatives sont centrées sur un modèle dans lequel la langue anglaise domine dans les prescriptions pédagogiques et les autres attentes institutionnelles et sociales. L'autre modèle est représenté par les croyances plutôt positives. Il est centré sur les élèves et la nécessité d'intégrer leurs particularités sur le plan langagier.

4.1.1.2 La structure de la représentation autour du thème de la diglossie

4.1.1.2.1 L'alternance codique

En appliquant les critères de saillance, le thème de **la diglossie** est apparu de façon pondérant
dans tous les récits des enseignants. La saillance constatée de l'item **« l'alternance codique »** employé dans 180 unités de sens (38 % du thème) permet d'appréhender l'importance de la relation sociale que les enseignants entretiennent avec les deux langues en présence. En effet, dans le cas de la Jamaïque l'emploi du créole dans les échanges à l'école comme ailleurs, est souvent représenté comme illégitime. À travers son indicateur « *appropiate context* »[345] (16 occurrences), cette variable semble peser sur les croyances liées aux conventions sociales en rapport avec le créole. Ainsi son impact sur la représentation sociale est de l'ordre définitoire pour six enseignants - E1, E2, E3, E4, E5 et E7.

Pour les six enseignants cités ci-dessus, la notion de la convenance langagière dans les échanges sociaux apparaît comme fondamentale pour la cohérence de leur représentation. De plus, pour la moitié des enseignants cités la perception est d'ordre affectif. L'absence donc de ce composant donnerait une signification complètement différente du rôle du créole dans l'enseignement en Jamaïque. Les témoignages qui suivent illustrent cette analyse :

I would choose 'stiff and awkward. but I find it quite classy too I personally enjoy speaking it on formal occasions (...) its true beauty comes out when I'm making speeches, eulogies etc. It can be very awkward in normal regular conversations with everyday people who do not speak much of it. (E1)

they will become familiar using the SJE in appropriate situations. (...) Students are required to use SJE when greeting visitors (...) when we are representing the school SJE. (E2)

[345] Je traduis cette expression anglophone comme « *contextes adaptés à la situation* »

In my case i was exposed to both and so i learnt to use both and the circumstance under which to use each. (…) The type of company in which you are in will often times determine the form you use. (E3)

Wow, I'd think it a bit inappropriate, given that we don't know each other and that it's for a doctorate, (…) also I'm not sure that I could give you in depth answers as I'd be completely destabilized by the mixture. (E4)

they need to understand when to and how to switch depending on appropriateness (E4)

The awareness of the appropriate use of language, fluency and frequency. I admire people who are comfortable with both and are aware of the appropriateness of use of both languages. This is the balance I speak of, (E4)

I address them in English as it most certainly commands respect. (E5)

Remember Creole has a place in the classroom but English is our official language. (E5)

*Creole mostly in informal settings: snack time, lunch time, during a concert etc (*E7)

Dans les extraits ci-dessus les enseignants fonts appel à un lexique, d'une forte saillance, qui évoque les dimensions fonctionnelles du créole et de l'anglais. Car les deux langues y sont définies en fonction des orientations et des usages auxquels la société les destine. Selon les témoignages fournis par ces enseignants le phénomène de contact des langues crée une dynamique favorable à l'émergence de normes sociales. Qui plus est, ces normes et valeurs présentes dans la société posent un problème d'ordre didactique, à savoir : quelle convention respecter ? Car savoir adapter ces langues aux contextes sociaux d'usage n'est pas toujours évident pour les élèves créolophones, en particulier parler l'anglais en continu et en interaction. Ces six enseignants à travers leurs récits de pratique semblent avoir fait de cette question, un élément central de leur représentation du rôle de créole en classe. Ainsi divers mots de la même famille portant sur la fonction langagière ainsi que le seuil de tolérance pour le créole dans des situations précises, sont mobilisés dans cette section. Il apparaît alors que les mots suivants ont une pondération significative dans le discours de ces six enseignants : *appropriate* (13 fois ici et 13 fois pour tout le thème de la diglossie), *formal* (14 fois ici et 14 fois pour tout le thème de la diglossie), *acceptable* (4 fois ici et 7 fois pour tout le thème de la diglossie), *balance* (4 fois et 4 fois pour tout le thème de la diglossie), *code switch* (12 fois ici et 25 fois pour tout le thème de la diglossie), *comfortable* (12 fois ici et 12 fois pour tout le thème de la diglossie), *situations* (5 fois ici et 9 fois pour tout le thème de la diglossie), *settings* (5 fois ici et 8 fois pour tout le thème de la diglossie), *relaxed* (5 fois ici et 5 fois pour tout le thème de la diglossie), *mixing* (7 fois ici et 8 fois pour tout le thème de la diglossie), *intolerant* (6 fois ici et 6 fois pour tout le thème de la diglossie), *norms* (3 fois ici et 3 fois pour tout le thème de la diglossie), *social* (3 fois ici et 6 fois pour tout le thème de la diglossie), *outside* (3 fois ici et 5 fois pour tout le thème de la diglossie).

Au-delà de ces aspects quantitatifs, chez ces enseignants, cet élément possède également une dimension qualitative stable et cohérente qui apporte une signification aux autres composantes de la représentation. Ainsi certaines croyances tant normatives qu'opératoires, font office de référence pour ces six sujets en matière de convenance langagière. À travers eux il est possible d'appréhender comment cet élément du noyau central, en facilitant l'homogénéisation à l'intérieur même de la société jamaïquaine, permet de se reconnaître en tant que membre du même groupe social.

De plus, à travers cette variable les enseignants tentent d'une manière plus ou moins affirmée de résister à certains états de fait, mais semblent revenir avec une sorte d'impuissance et de résignation face au noyau central qui leur rappelle constamment à la norme. Ici E1 parle des paramètres qui gouvernent l'emploi du créole avec et par ses élèves, elle trouve que c'est « *beautiful* » qu'ils puissent s'exprimer en créole lors des manifestations culturelles :

The beautiful thing about this is that is accepted as part of the regular school requirements. (E1)

Toutefois, ce mode d'expression, aussi beau soit-il, est normalement relégué à des tâches bien précises, notamment en dehors de la classe :

when I'm talking to them generally like on a social level outside of class.

Ce constat est également valable pour ces propos d'E3, qui rappellent la norme :

but if in the presence of officials you will seek to conform to the standards/norms of such circumstance which often is to use standard english as best as possible.

Ainsi pour ces enseignants, la croyance que le créole n'est pas toujours convenable reste un noyau central, bien ancrée au centre du système représentationnel.

4.1.1.2.2 La réussite sociale

Les parties des narratives classées sous la variable **« la réussite sociale »** représentent 95 unités de sens (20 % du thème). On y retrouve les croyances axées sur la mobilité sociale comme récompense pour ceux qui respectent les conventions langagières. Cette variable, en particulier à travers son indicateur « *class* (sociale) » (employé 22 fois dans un contexte social) et « *background* » (24 occurrences), apparaît comme un élément central, indispensable à la constitution du système représentationnel pour les enseignantes E5 et E9. Ce qui revient à dire qu'ils ne peuvent pas envisager la possibilité qu'un créolophone unilingue puisse réussir dans sa vie tout en occupant une place socialement valorisante dans la société jamaïquaine :

Creole was viewed as being a language of the lower class. Therefore a major player in success or lack thereof As the persons with whom we communicate speak English. (E5)

is still that class divide in the use of the Creole. and the educated persons are those who can move from the Creole to English based on the situation. but someone who is

only able to speak Creole is marked either as being lesser educated or from the lower strata of the society. (E9)

Definitely, our association is generally with speakers of English. Not necessarily by design, but by circumstances. (E5)

I stand firmly by that, but difficult to learn doesn't mean valueless. English has wide ranging value and is an indispensible key to opening numerous doors. I'm convinced that I myself was able to succeed in my studies in part because of my command of English. Mastery of the English language enhances my ability to pass interviews and receive many trips abroad. (E5)

Possible, but highly unlikely at this era. many of the persons who live downtown are of lower educational standards. (…) It exists but it is not the norm (…) (E9)

Les extraits ci-dessus révèlent que ces deux enseignantes associent, en toute cohérence, la réussite et la mobilité sociale à l'anglais. Pour elles ce dont il est question lorsque l'on parle des fondements de la réussite, c'est un noyau dur des valeurs qui animent les jamaïquains, leur histoire, leur société ainsi que leurs institutions et qui les font perdurer. En ce sens, selon ce noyau, l'espace commun de la réussite jamaïquaine prend donc appui sur l'anglais qui est plus valorisé d'après l'ensemble des règles du jeu accepté dans le consensus social. De plus, le caractère stable et fondateur de ce noyau est dévoilé dans les récits d'E5 et E9 qui expliquent qu'ils reprennent ces valeurs de leurs parents et les transmettent à leurs tours à leurs propres enfants. Ainsi cet élément semble se situer dans la zone le plus résistante du système représentationnel et apparaît donc comme un élément fondateur de la signification de la représentation.

Pour E1, E2 et E6 cette variable n'est pas très développée dans leurs récits, tandis que pour les cinq autres enseignants cet élément appartient au système périphérique ou il tient un rôle secondaire, les permettant d'agir selon les cas qui se présent à eux. Voyons comment ils présentent leurs arguments :

the impact is not as great as if they leave high school and are not able to reasonably use the language (…) that child can still have a right future (E3)

By way of observation, I have notice a great difference in the way students of different socio-economic backgrounds are able to manipulate the codes. (…) Yes, I have seen exceptions at both levels. (E4)

MAYBE a few Jamaicans cant, language use is an index for many things for example, a person who wants to appear educated, may opt to use SJE (E7)

I have an associate who lives in upper St Andrew and she feels I put on when I use English. i think so (…) maybe she believes that now she is better than the «locals».(E8)

Nous voyons donc que pour ces enseignants, l'argumentation présentée sous cette variable rappelle le système périphérique car elle est plus conditionnelle et sujette aux variations interindividuelles. En ce sens une certaine souplesse est assurée à la

représentation qui permet d'interpréter les situations en provenance de l'environnement social dynamique. Ainsi les désaccords externes, entre la véritable chance de la réussite sociale des gens créolophones sont réglés à l'aide des nombreuses variations qui sont admises dans les attributions de valeur des deux langues en présence dans la société jamaïquaine.

4.1.1.2.3 Le milieu familial

Ce qui nous amène à la variable **« le milieu familial »** évoquée dans 86 unités de sens (18 % du thème). Pour E8 et E10, cette variable apparaît comme un élément constitutif de la structure interne de la représentation sociale du rôle joué par le créole à l'école. Pour les huit autres enseignants, sous le poids de l'histoire personnelle et des appartenances sociales, la représentation sociale prend des significations propres à la singularité de chacun. En effet certaines croyances qui s'installent durablement semblent être issues de la transmission familiale. Ce qui rend la représentation encore plus solide en lui donnant une connotation de certitude ou de normalité qu'on ne pense pas ou qu'on n'ose pas remettre en cause car ce serait défier un ordre établi. Ainsi, des rites langagiers apparaissent comme un indicateur de la transmission des croyances au sein de la famille. Par exemple, deux enseignants, E1 et E5, affirment ne parler que l'anglais dans le cadre familial. Même quand les parents étaient eux-mêmes créolophones, les enseignants déclarent généralement ne parler que l'anglais au sein de la famille sauf pour raconter des histoires, et ce dans des soirées spécialement conçues à cette fin. Les enseignants dans leur ensemble considèrent qu'ils ont acquis le créole dans la cour de récréation ou en jouant avec des camarades à l'extérieur de leur lieu d'habitation.

En se replongeant dans leur histoire, les enseignants cherchent à mettre une logique, qui se révèle contradictoire avec leur relation actuelle au créole. Chez E1, par exemple la représentation du rôle joué par le créole dans sa pratique pédagogique s'inscrit volontairement en grande partie dans une logique faite des expériences et de souvenirs personnels. Elle parle avec beaucoup d'admiration de son père, un homme peu diplômé qui :

(…) he never got much education himself but in later years one would not be able to tell. (E1)

Toutefois, cette évocation de son père soulève des contradictions. Car E1 admet :

It is also important for children to know the creole so they can be 'bilingual'. I also spoke creole outside of the hearing of my father (E1)

La compétence « bilingue » à laquelle E1 s'attache des valeurs culturelles et identitaires, l'aide à tisser sa représentation dont elle admet la singularité, autour du créole. En effet, les contextes socioculturels qui lui permettent d'échapper aux règles du père sont mis en avant avec des références aux séquences d'apprentissage et d'utilisation de cette langue à l'extérieur de la maison. Elle s'autorise donc à s'écarter de cette représentation qui lie la maîtrise de l'anglais avec une longue scolarité et les capacités cognitives. Car ils ne symbolisent plus l'identité absolue de

sa représentation. Ce qui suggère que ces expériences avec son père telles qu'elles ont été vécues et perçues sont souples et gérées par le système périphérique. Ce sont des situations spécifiques à son parcours individuel : les voyages et les rencontres avec des Jamaïquains s'exprimant en créole à l'étranger, avec des enfants nés à l'étranger qui manient cette langue ainsi que des touristes qui cherchent à apprendre le créole, qui semblent tenir les valeurs du père au périphérique du système représentationnel. Le système de croyances dynamique évolue continuellement dès lors qu'il est confronté à de nouvelles expériences.

Ce n'est pas le cas pour E8 et E10, pour qui l'éducation et des directives reçues hors cadre scolaire dans leur enfance restent valables et normales pour la société dans son ensemble :

I remember my mother would literally foam at the mouth if she was addressed in Creole by someone she didn't know, but would expect Creole from her friends and relatives. I guess that hasn't changed much where my expectations are concerned. (E10)

well i grew up in a poor class structure the various strategies employed by my parents have assisted me tremendously. (E10)

Il semblerait donc que ces directives donnent une signification et cohérence à la représentation sociale de ces enseignants, elles se constituent donc en élément central (Abric, 1987 : 68) :

But mummy said . Please translate. I am afraid I don't understand. And I had to say it over in perfect English. Of course no one laughed. I made sure that I did not repeat a story that was funny anymore before her. (...) Aegain my mom influenced me. (...) I guess I am still my mother's child. (E8)

(...) it's more my parents and people of that generation that sees the Creole as "bad" English and just wants to hear you speaking nicely, you know, sounding either British or American. As a "bright" girl of the seventies, it was Standard English all the way. (E10)

Pour E8 et E10 ces directives semblent constituer des valeurs et des normes généralisées et transmises lesquelles, qu'elles n'ont aucun mal à appliquer et à partager.

4.1.1.2.4 La nature affective de la langue

Sous cette variable nous retrouvons les croyances sur l'idée que le créole est la langue véhiculaire des émotions. Évoquée dans 112 unités de sens (24 % du thème), l'analyse portée sur cette variable ainsi qu'à ses principaux indicateurs permet d'avancer qu'elle appartient au noyau central du champ représentationnel des enseignants E1, E3, E4 et E5. Les indicateurs de cette variable marquent une distinction entre le créole - la langue de la détente et l'émotion et l'anglais - la langue de la contrainte et la responsabilité. Les mots tels que « *comfortable* » (31

occurrences), « *relax* » (14 occurrences), « laugh » (12 occurrences), « *fun* » (11 occurrences), « *happy* » (4 occurrences), « *joke* » (4 occurrences), « *emotions* » (2 occurrences) et « *joy* » (2 occurrences) sont employés pour évoquer le créole. Tandis que pour l'anglais les mots tels que « *correct* » (36 occurrences) et « *appropriate* » (24 occurrences) sont utilisés par les enseignants.

La saillance de ces mots semble être une porte ouverte qui appelle à une analyse approfondie de leur signification dans le champ représentationnel. Car ils fournissent une appréciation de la valeur affective avec laquelle cette langue est investie par les enseignants. D'autres valeurs sont également évoquées signalées notamment par les mots « *important* », « *best* », et « *beautiful* ». En raison de la pondération de ces mots, cet élément prend une dimension essentielle dans la dynamique relationnelle de créole. En effet, c'est cet élément qui semble central pour ces enseignants. Si on examine les extraits du récit d'EI à la lumière de la définition suivante, il apparaît clair que pour elle **la nature affective de la langue** est bien un élément cognitif appartenant au noyau central de sa représentation sociale du rôle de créole en classe :

[…] *ils* (les éléments cognitifs composant le noyau d'une représentation sociale) *servent de critères décisoires dans la catégorisation des spécimens rencontrés : leur présence est nécessaire pour que le spécimen soit attribué à sa classe représentationnelle d'appartenance, et leur absence suffisante pour que le spécimen soit exclu de cette classe.* » (Flament et Rouquette 2003 : 23-24) :

Students are allowed to expess themselves in comfortable settings. (...) *This means they can speak in a language they are comfortable using (…) That's important especially at the primary level* (E1)

It is the best language for expressing our emotions especially anger. When most Jamaican are angry they cannot express this anger in standard English even when they are talking to non creole speakers (…) *It's difficult not to use it when your really angry or very upset.* (E1)

I also let them know that it's a beautiful language (E1)

Ainsi ce regard sur le créole qui l'attribue cette valeur affective va fortement teinter d'une signification (fonction génératrice) particulière l'action pédagogique de cet enseignant et la manière dont elle perçoit son intégration en classe.

Dans l'ensemble, les quatre sujets pour lesquels cet élément apparaît comme un élément central mettent en avant le fait que leurs croyances sont à la fois construites et partagées socialement. En ce sens, cet élément constitue une vision d'ordre définitionnel du créole qui est à la fois fonctionnelle et normative. C'est-à-dire qu'il fait partie d'un système de référence qui donne du sens aux conduites en spécifiant les modalités d'élaboration de la représentation du rôle du créole dans l'enseignement, comme nous pouvons le voir dans les exemples suivants :

as its more relaxed fun, uncomplexed (speech), allows for ease in explaining concepts.(…)
I have always described english as complicated and corrupt, but at the same times it's relevant and appropriate (…) because it is. history reveals that english is

composed of over 50 different. thus making it difficult to understand sometimes. it's not like JC where a word is spelt like how it sounds (E3)

(Creole) interesting, unique, funny (English) complicated, universal, rigid (…) I think this is coming history. (E4)

For me creole is used in relaxed settings. While I enjoy it and am fluent it has its place.in very relaxed situations(…) In my mind creole is a social language, SJE is a language students will see in print, hear on news and so on. (E4)

It is commonly used in poetry, speech, story writing and direct quotations, because I believe these are the areas which serve the nature of Creole the best. (E5)

whether I liked it or not English is the official language in Jamaica (E5)

Yes A very powerful and frightening one. To this day when I hear Creole I think of those terrifying duppy stories. (E5)

Ces exemples mettent en évidence le jeu définitoire par lequel les autres éléments de la représentation sont évalués et pondérés par les enseignants. Ainsi le créole prend sa valence et sa place dans la représentation à travers la définition figée qui lui a été attribuée en amont par E1, E3, E4 et E5.

Chez E6 et E9, cet élément est très peu développé dans leurs récits avec seulement deux à quatre unités de sens qui lui sont dédiés. Cette faible présence dans ces récits ne permet pas de le considérer comme appartenant au noyau central. Tandis que pour les quatre autres enseignants cette variable est plus personnalisée et prend ainsi un caractère singulier capable de gérer des contradictions. Car au sein de leur représentation sociale du rôle du créole dans l'enseignement, semblent coexister des éléments contradictoires et souples. À l'instar d'E10, qui admet que selon le contexte on pourrait employer les mêmes adjectifs pour décrire les deux langues :

creole- funny, diverse vibrant English- fluent, fundamental, sophisticated (…) all these adjectives we could interchange them (E10)

Pour E10 cette variable ne mobilise pas le noyau central, mais sert de prescripteur du comportement. Car dans son récit de pratique cette enseignante montre son appropriation plutôt individuelle et anecdotique de l'élément « l'affect » dans sa représentation du rôle du créole en classe :

their eyes light up, they become start volunteering even before they know what the activity will be!! (…) As soon as I pronounce the first words of the poem they start laughing! (E10)

These kinds of settings and natural energy can be used by the teacher to channel so many other concepts, even in English. (…) and yes how fun it can be, it adds variety (E10)

Ainsi, cette façon de voir le créole permet à E10 de protéger[346] le noyau central de sa représentation. Ce qui revient à dire que cette enseignante peut être amenée à changer sa croyance sur le créole comme la seule langue « drôle » qui mobilise l'intérêt des élèves sans pour autant remettre en question les éléments du noyau central. Car E10 voit la culture comme un élément secondaire à sa tâche principale qui est la transmission du savoir en anglais. Donc si le créole permet de l'accomplir, la contradiction possible engendrée par l'emploi de cette langue en classe est minorée dans la mesure où son objectif final reste l'acquisition de l'anglais.

Pour E7 ces croyances en périphérie de la structure de la représentation sociale sont marquées par la contradiction. Car s'il tient le créole comme « *informal* » et l'anglais comme « *elegant* », E7 admet que cette attitude va à l'encontre de sa formation spécifique**,** jugée « *enlightening* ». Ainsi, de son propre aveu, ce manque de cohérence dans ses croyances semble ancré dans la réalité sociale, qu'il tente de rejeter :

I still view Creole (thanks to the "system") as being fairly informal… Creole : 1. Interesting 2. Powerful 3. culture-oriented SJE : 1. Elegant lol 2. International 3.academic in nature of course. (E7)

E7 est d'ailleurs un des deux sujets à employer l'écrit oralisé : ici « *lol* », qu'il ajoute après la mention « *elegant* » pour décrire l'anglais. Il met également le mot « *system* » entre guillemets. Comme pour indiquer sa lucidité face à des propos qui ne vont pas dans le sens de sa formation et pour reconnaître ainsi l'instabilité de ses propres croyances. En voulant creuser plus, je lui demande en relance : *« Creole is inelegant then ? »* Sa réponse est très révélatrice de ce sentiment de rejet du créole, tout en cherchant à se l'approprier :

maybe not but SJE' s elegance jumps out more convincingly, "i am goin to eat my dinner" does sound more elegant than " mi a guh nyam mi dinna" (E7)

Cette réalité, il la ressent et il en reconnaît le mécanisme dont le moteur est le monde qui l'entoure et dans lequel il doit forger du sens et agir. Ainsi E7 tente de composer avec deux valeurs conflictuelles - les connaissances acquises à l'université dont il admet la validée et sa vision biaisée du créole.

Le tableau qui suit présente une synthèse des analyses qualitative et quantitative portant sur les éléments constitutifs du noyau central du système représentationnel des dix enseignants pour le thème de la diglossie. On remarque que toutes les variables de ce thème se trouvent à la périphérie de la représentation pour un enseignant – E6. Dès lors, il est possible d'en déduire que cet enseignant perçoit les variables appartenant à **la diglossie** comme plutôt personnelles et singulières. Pour cinq des neuf enseignants restants, une variable seulement fait partie du noyau central. Ici, E5 se démarque avec 3 variables appartenant au noyau central. Tandis que pour les trois autres enseignants – E1, E3 et E4 - deux des variables font partie du noyau central de la représentation qu'ils ont du rôle du créole en classe. C'est la variable « **l'alternance codique** » qui est la plus présente dans le noyau, puisqu'elle

[346] Flament (1987) emploie la métaphore du *« pare-chocs »*

occupe une place centrale dans le système représentationnel de six enseignants (E1, E2, E3, E4, E5 et E7). Elle est suivie par la variable « **la nature affective de la langue »** présente dans le noyau central pour E1, E3, E4 et E5. Enfin, les deux éléments les moins pondérés pour les enseignants sont « **le milieu familial** » (E8, et E10), « **la réussite sociale** » (E5 et E9).

Tableau XXIII: Décomposition du thème 'la diglossie' – Variables et indicateurs centraux par enseignant

Thèmes	Variables (indicateurs)	Noyau central par enseignant									
		E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10
La diglossie	(i) La réussite sociale (classe sociale)					*				*	
	(ii) La nature affective de la langue (émotions / responsabilité)	*		*	*	*					
	(iii) L'alternance codique (contextes adaptés à la situation)	*	*	*	*	*		*			
	(iv) Le milieu familial (rites langagiers)								*		*
Total # d'éléments du noyau central		2	1	2	2	3	0	1	1	1	1

À la lecture des tableaux XXIV et XXV ci-dessous, il apparaît que les enseignants pour lesquels les variables de **la diglossie** font partie du noyau central ont employé plus de jugements connotés négativement (88) que positivement (72) dans leurs récits.

Avec 35 (40 %) unités de sens à connotation négative, la variable « **l'alternance codique** » est celle qui regroupe le plus d'évaluations négatives. C'est ainsi que les enseignants font part du fait que l'anglais est le plus souvent valorisé dans de divers contextes sociaux et que la langue créole reste marquée par tout un cortège de valeurs négatives qui sont implicites dans des termes tels : «*spoken down to* », « *aren't so exposed* » et « *type of company* ». En effet, ce sont bien des connotations péjoratives qui découlent de ces propos, bien que parfois relativisés dans les récits. Nous avons vu que l'expérience sociale vécue et l'expérience subjective perçue semblent liées ici aux sens évoqués par les enseignants pour expliquer les convenances langagières. Il apparaîtrait alors que l'emploi de l'anglais au détriment du créole dans des situations bien définies prend appui sur le contexte de référence et les attitudes du co-locuteur. On retrouve mêlé donc à ces positionnements, des croyances culturellement et socialement ancrées du créole, ce qui témoigne de l'importance de considérer le contexte social comme un prisme d'interprétation à travers lequel l'enseignant perçoit et tente d'agir sur les paramètres qui gouvernent l'emploi de l'un ou l'autre langue dans la société jamaïquaine.

« **La réussite sociale** » émerge en deuxième position avec 22 (25 %) des unités de sens connotés négativement. Car le modèle sur lequel s'appuye le noyau du système représentationnel d'E5 et E9 ne semble pas pouvoir concilier le créole et la réussite sociale. En effet, pour ces 2 enseignantes, le créole est surtout une entrave à l'acquisition de l'anglais, mais avec laquelle il voudrait mieux composer. Le créole est dans cette optique perçu surtout comme la langue des classes défavorisées. Le créole devenant alors une marque d'échec social. Alors, dans leur propre famille les

enfants sont sommés de parler l'anglais. Cette logique constitue pour ces enseignantes le cœur de la représentation sur le rôle du créole en classe.

Dans ce sens, il est logique de retrouver la variable « **le milieu familial** » dans la troisième position de ce classement avec 19 (22 %) des unités de sens connotés négativement. C'est en effet à l'intérieur de cette variable que les enseignants ont dévoilé une orientation globalement négative. Dans ce contexte clos, souvent un des deux parents transmet à ses enfants une connotation négative à l'égard du créole. Ainsi dans bien des cas l'enfant qui était cet enseignant qui raconte son expérience, est découragé et ses capacités verbales en créole sont étouffées. Car selon les récits des enseignants, dans les familles le fait de parler deux langues n'est pas toujours vécu comme une possession de deux outils de communication. Il est en effet souvent perçu comme un conflit qui entrave au bon déroulement de la scolarité et par conséquent l'intégration sociale. Les valeurs sont souvent basées sur l'aspect international et officiel de l'anglais qui laisse peu de place au créole.

La variable « **la nature affective de la langue** » est exprimée dans 12 (14 %) des unités de sens à connotation négative. À travers elle, les enseignants pour lesquels cet élément fait partie du noyau central du système représentationnel font part des complémentarités opérationnelles entre l'image sociale du créole et leur propre perception de cette langue. Par voie de conséquence, il semblerait que leur capacité à créer un cadre propice et des choix pédagogiques favorables au créole soit freinée par cette croyance. Car bien que les quatre enseignants pour lesquels cette variable constitue un élément du noyau central admettent que le créole aide à l'enrichissement culturel et affectif de l'élève, l'image défavorable du créole ainsi que son image de langue minorée semble les empêcher de la voir comme une langue de plein droit. En effet, la complémentarité des deux langues est freinée par ces croyances à connotation négative. Car une telle complémentarité suppose un réel investissement par l'enseignant ainsi que l'école, notamment en termes de la mise en œuvre ainsi que dans l'évolution dans les mentalités. Mais puisque l'anglais reste la langue de référence, cela empêche les nouvelles valeurs, images et règles de fonctionnement de se tisser équitablement en classe. Le créole reste ainsi piégé par sa forte résonance émotionnelle.

Tableau XXIV: La diglossie - Croyances négatives dans les éléments centraux

Variables (indicateurs)	**# d'occur.**	**Illustrations**
(i) La réussite sociale (classe sociale)	10 (E5)	*Creole was viewed as being a language of the lower class. therefore a major player in success or lack thereof* (E5)
	12 (E9)	*Not really, many times persons who cannot speak Standard English in the appropriate context, reflect their home background and invariably, those from the lower strata of the society reflect a lower level of education and poorer parents who had limited educational opportunities* (E9)
Total pour cette variable	**22 (25 %)**	

(ii) La nature affective de la langue (émotions / responsabilité)	1 (E1) 4 (E3) 3 (E4) 4 (E5)	*It's difficult not to use it when you're really angry or very upset.* (E1) *it could be argued that its the image that has being painted of it and that fact that as a nation we have became heavily influenced by the states and England* (E3) *While I enjoy it and am fluent it has its place* (E4) *whether I liked it or not English is the official language in Jamaica* (E5)
Total pour cette variable	**12 (14 %)**	
(iii) L'alternance codique (contextes adaptés à la situation)	3 (E1) 10 (E2) 3 (E3) 10 (E4) 6 (E5) 3 (E7)	*so if they are spoken to in Creole they may feel that they are being spoken down to.* (E1) *yes For example if We are in a Meeting with Ministry offical. It would be expected for a professional teacher to use SJE* (E2) *sometimes people will give you a different look based on the responses that you give (language wise) as if to say that its not a form of expression* (E3) *Many are intolerant at the mixing of tense, a very common evidence of the influence of creole.* (E4) *I would honestly find the exercise futile. I can't write Creole well enough for such an enterprise and don't feel that it would do justice to the subject matter* (E5) *but if you had not conveyed any info, i would perhaps go ahead with the interview but mayb wonder.... why Creole* (E7)
Total pour cette variable	**35 (40 %)**	
(iv) Le milieu familial (rites langagiers)	16 (E8) 3 (E10)	*My mom just believed that the Queen's English should be spoken at all times* (E8) *I remember my mother would literally foam at the mouth if she was addressed in Creole by someone she didn't know* (E10)
Total pour cette variable	**19 (22 %)**	
Total	**88**	

Toutefois, à la lecture du tableau XXV ci-dessous c'est l'orientation positive des unités de sens qui l'emporte pour trois des cinq variables. À savoir « **l'alternance codique** » - avec 50 % positive contre 40 % négative, « **la nature affective de la langue »** - avec 14 % négative contre 43 % positive. Ces attitudes à dominance positive semblent fonctionner comme des éléments régulateurs. Cependant si les enseignants se déclarent favorables à mettre en œuvre des pratiques qui intègrent le créole, ils restent toutefois dans le cadre sécurisant et prescrit de l'anglais comme langue de référence. C'est qui expliquerait des unités de sens à dominance négatives qui reviennent dans les discours.

Tableau XXV: La diglossie - Croyances positives dans les éléments centraux

Variables (indicateurs)	# d'occur.	Illustrations

(i) La réussite sociale (classe sociale)	0 (E5) 1 (E9)	*in the eighties the deejays taking the Creole to the world and being financially successful so it was no longer important to speak English or the Standard to succeed* (E9)
Total pour cette variable	**1 (1 %)**	
(ii) La nature affective de la langue (émotions / responsabilité)	11 (E1) 12 (E3) 2 (E4) 6 (E5)	*It is the best language for expressing our emotions especially anger* (E1) *if you are with friends you will be less tense and so fell more relaxed to express yourself in your native language* (E3) *Both are very important to our socialization and civilation* (E4) *Creole is now considered as a legitimate language; Now it is seen as a second language thus we are seen as being bi-lingual. I think that this definitely a step in the right direction.* (5)
Total pour cette variable	**31 (43 %)**	
(iii) L'alternance codique (contextes adaptés à la situation)	18 (E1) 5 (E2) 6 (E3) 4 (E4) 0 (E5) 3 (E7)	*The students are more comfortable using creole* (E1) *I don't feel like I have to hide and say things for my students* (E2) *it hasn't changed much. i have always being comfortable using creole* (E3) *But when we need to use SJE I think most person make the specific effort or can manipulate the codes very comfortably.* (E4) *boys in particular, talk a certain "way". to them, this way is hip, cool, fun, "aatikal"..... to a great extent, this talk is leden with Creole terms, and expressions* (E7)
Total pour cette variable	**36 (50 %)**	
(iv) Le milieu familial (rites langagiers)	1 (E8) 3 (E10)	*I finally experimented with my cousins at home* (E8) *yes Creole was allowed, most times, but my mom and dad ensured that when it was time for our school work it was standard English.I guess for me standard English was never a problem (…)* (E10)
Total pour cette variable	**4 (6 %)**	
Total	**72**	

La visualisation ci-dessous sous forme d'une image graphique est une représentation croisée des données dévoilées dans les tableaux XXIV et XXV ci-dessus. Elle permet d'éclairer l'ensemble des écarts dans les croyances négatives et positives des enseignants autour du thème de la diglossie. Il semblerait que ce thème bénéficie plutôt d'appréciations négatives dans la représentation des enseignants interrogés. En effet, sur l'ensemble des 160 unités de sens à connotations marquées, 72 (45 %) sont favorables contre 88 (55 %) défavorables. Nous pouvons cependant constater qu'élément par élément, les opinons positives sur le traitement diglossique de créole dans la société jamaïquaine occupent des zones importantes dans le noyau central.

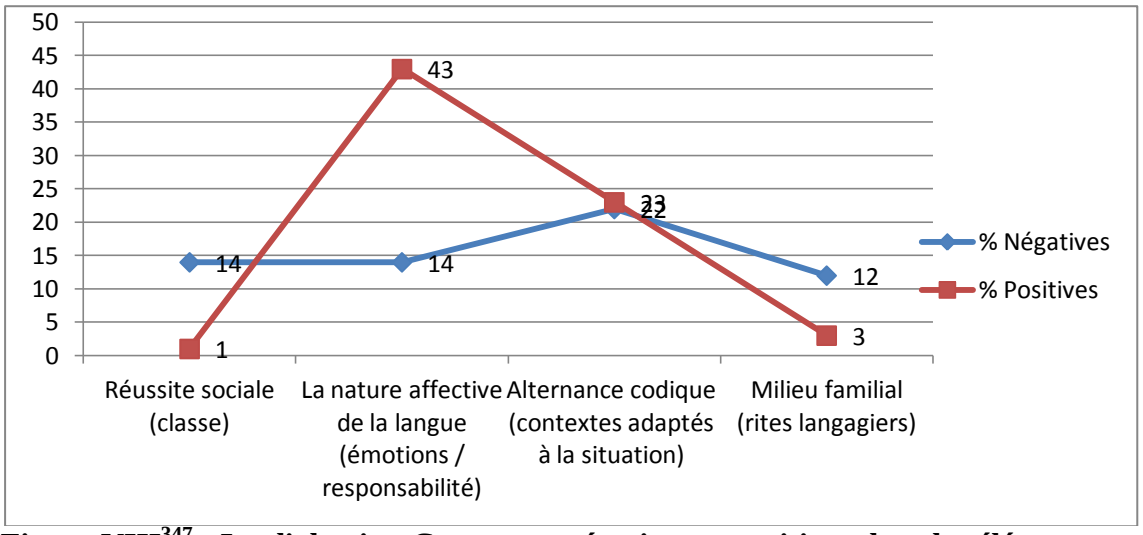


Figure VIII[347] : La diglossie - Croyances négatives et positives dans les éléments centraux

En effet, cette tendance globalement négative est cependant marquée par des zones importantes d'appréciations positives notamment en qui concerne la variable « **la nature affective de la langue** » et son indicateur « émotions / responsabilité ». Cela peut constituer un début d'évolution ou tout au moins une réflexion chez les enseignants jamaïquains, vers peut-être une étape nouvelle dans l'intégration du créole en classe. Car la diglossie n'est pas représentée uniquement comme un handicap. Nous avons donc un élément réel qui peut faciliter le dialogue vers une éventuelle transformation de la représentation chez les enseignants. Cette transformation prépare alors le terrain pour une meilleure valorisation du créole.

4.1.1.3 La structure de la représentation autour du thème de la culture

4.1.1.3.1 L'identité culturelle, langue et histoire

Ce thème relie la représentation des enseignants sur le rôle du créole dans l'enseignement de l'anglais avec la culture jamaïquaine. La variable « **l'identité culturelle, langue et histoire** » semble être un vecteur central qui occupe une place particulière dans le système représentationnel de tous les enseignants sauf E5 et E10 qui n'ont pas évoqué le sujet de la culture dans leur récit. Pour les huit autres enseignants, cette problématique identitaire est évoquée dans 78 unités de sens (52 % du thème). Les indicateurs principaux de cette variable sont en lien avec la nationalité jamaïquaine – les mots « *Jamaican* » et « *Jamaica* »[348] sont employés 68 et 50 fois respectivement.

En effet, chez ces enseignants, les questions identitaires axées autour du rôle de créole en classe renvoient aux racines et à l'histoire du pays. Nous allons voir à

[347] Les chiffres étant arrondis, on peut constater un dépassement des 100 pour cent (somme de 103 %)
[348] Employés ici dans le sens « *être jamaïquain* » ou alors « *se dire jamaïquain* »

travers quelques extraits exemplaires comment cet élément joue un rôle unificateur, générateur et stabilisateur dans la représentation sociale des enseignants concernés :

In Jamaica, being Jamaican, is marked by speaking Creole, it is the "in group" identity marker as are most languages, they set you apart from other persons. So you need that grounding, but to be able to move above that parochial setting then Standard English is important. (E9)

When most Jamaican are angry they cannot express this anger in standard English even when they are talking to non creole speakers. (E1)

I believe in creole because it a part of our culture, who we are as Jamaicans (E3)

I think creole is one of the major aspects of our Jamaican culture. (E4)

Creole, I think was a mixture of the many languages our ancestors brought here. It was probably a sign of rebellion then (E4)

I'd explain that creole is actually our mother tongue (E6)

passsed directly from the slaves who had to create a language that could be understood by all on the plantation. (E6)

my hanging on to Jamaican tho, is perhaps cultural: wanting to indentified as Jamaican, (E7)

I am a true Jamaican, I'm proud of my culture, I try to pass that pride on to my students. I think true self-esteem comes from knowing and accepting who you are. (E7)

I on the other hand understand the dynamics of the identity issue with the Creole (...). (E9)

À travers ces extraits il apparaît que les enseignants considèrent le créole comme un élément constitutif de l'identité jamaïquaine. Il est tissé et émerge de l'histoire, on voit donc sa fonction unificatrice. Il pose la nature des liens entre la nationalité, l'histoire et la langue. C'est-à-dire qu'il la place ici au cœur même de la représentation de l'objet « jamaïquain ». E7 notamment, ajoute une valeur d'authenticité à la langue : « *I am a true Jamaican, (...) »*. En ce sens, c'est en fait la valeur de référentiel du créole dans l'identité jamaïquain qui est attribuée ici. Et qui va ensuite définir l'influence exercée sur les autres éléments qui constituent la représentation du rôle de créole dans l'enseignement de l'anglais au primaire. À travers cet élément, générateur du sens, l'enseignant va filtrer et adopter les seules informations qui le consolident et le confortent. En effet, les extraits ci-dessus permettent d'appréhender l'interaction entre l'identité comme élément symbolique de noyau de la représentation du rôle du créole et le processus d'acheminement vers l'acte même de l'enseignement. C'est-à-dire là où l'enseignant décide que le créole devrait être employé pour une matière particulière puisque sa nature s'y prête plus.

Dans les extraits ci-dessous les enseignants mettent en avant le caractère essentiel du langage dans la construction d'une attitude positive portée sur soi. La notion de fierté et son importance dans l'enseignement contribuent à la stabilisation de la représentation. Et puisque le créole est dans la culture et la culture dans le créole, les enseignants composent avec cette culture omniprésente dans le langage des élèves et la caractérisent comme la langue maternelle « *native* » des élèves. Mais curieusement, bien que cette notion d'une langue native dont il faudrait être fier semble appartenir au noyau de la structure de la représentation, les enseignants eux-mêmes ne se définissent pas nécessairement comme étant créolophones :

SO now they speak in their native language n teachers just correct them without them ever being aware of it. (…) *i believe that jamaican children should be taught using their home/native tongue* (E2)

This builds self esteem, civic pride and moral ethic and values are passed on. (E4)

Well, we need to be proud of our native language (E6)

I saw how happy my aunts were using this Jamaican-ness -sense of identity. (E8)

4.1.1.3.2 Les activités culturelles

Dans les représentations de huit enseignants sur dix, la variable « **les activités culturelles »** évoquée dans 28 unités de sens (19 % du thème), semble tenir une place périphérique. Les indicateurs de cette variable sont *« songs* » (44 occurrences), « *poems* » (20 occurrences), *« plays* » (8 occurrences) et « *speech* » (18 occurrences), E3 et E7 n'ayant pas évoqué cet élément dans leurs récits. Pour les huit autres sujets, cet élément est sous la dépendance du noyau. Ainsi, il prend une importance secondaire dans le champ représentationnel. Dès lors, il est possible d'avancer que malgré le fait que les enseignants font le lien entre activités culturelles et le créole, ce lien reste variable quant au rôle du créole en classe. Ainsi pour ces huit enseignants, il est possible d'envisager le créole dans des rôles autres que culturels, comme langue qui aide les élèves à comprendre des consignes par exemple, comme déjà évoqué dans le thème **« la langue d'enseignement ».** Par voie de conséquence, je pourrais donc avancer qu'en tant qu'élément appartenant au système périphérique, cet élément transpose la représentation sur un plan plus axé sur le concret afin de pouvoir décrypter la réalité actuelle, moins symbolique. Les activités culturelles créolophones sont alors confinées à des fonctions pragmatiques et sont instrumentalisées. Les extraits ci-dessous montrent comment le lien fait avec la réalité à travers cet élément n'est pas de tout d'ordre définitoire ni exclusif :

I learned to appreciate from using it myself and hearing it being used in poetry, drama and especially in music. (E1)

My pupils now sing in creole, do poems in creole n translate them in Standard Jamaican English (SJE) (E2)

Yes in the speech and Drama club. Definitely (…) The audience accepts and relates much more vigorously to it (E5)

I use it as a medium of expression through poems, stories and songs. (…) Reggae songs have creole lyrics so if I am teaching a concept and I say to them choose your favourite reggae song, (E8)

Definitely, in the jamaica Cultural Development Commission's festival in Speech, that is where the Creole is King and with the greater emphasis on all things jamaican in recent times, then this is positive. (E9)

Creole is used for role playing (…) Well, since a lot of local songs are sung in Creole and children and adults come alive literally hearing these being used in formal settings. (…) Well, anything goes! Costumes, Creole poems in connection to themes being studied, dancing, (E10)

For example, when I use a Louise Bennet poem or a folk song the children immediately relate, (E10)

En effet, les extraits ci-dessus laissent entrevoir dans des choix pédagogiques pris et assumés par les enseignants, un processus de personnalisation impliqué dans l'emploi de ces activités culturelles en créole. Ainsi je vois ici la mobilisation de plusieurs fonctions du système périphérique. Tout d'abord, la fonction de concrétisation par laquelle la représentation sociale est adaptée et appliquée par les enseignants en chants, poésie et danse. Cette fonction guide l'action pédagogique comme un prescripteur de comportement. Ensuite la fonction de régulation permet aux enseignants d'adapter la représentation sociale aux évolutions qui transforment la société. Donc si un festival culturel a eu lieu une fois par an, cet événement social est intégré dans la périphérie de l'action pédagogique sans pour autant mettre en cause la place centrale de l'anglais. Il est donc devenu normal de danser, chanter et réciter des poésies tout en créole sans avoir à faire à une transformation de la structure du noyau central.

4.1.1.3.3 L'expérience culturelle personnelle

La variable « **l'expérience culturelle personnelle** » évoquée dans 22 unités de sens (15 % du thème) n'apparaît que dans les récits d'E1, E5 et E10 pour qui, elle est d'ailleurs très peu développée puisqu'elle n'apparaît que dans trois unités de sens chez E5. Cette dernière parle des soirées culturelles familiales dans lesquelles ses parents racontaient des histoires de fantômes créolophones. Cette anecdote en provenance d'une expérience vécue au sein de sa famille met en scène un conditionnement de la personnalisation[349] de la représentation et par voie de conséquence l'adaptation des conduites qui en découlent pour E5 :

[349] Pour Flament le système périphérique assure une fonction de personnalisation de la représentation et des conduites qui lui sont liées. Cette fonction correspond aux effets de l'appropriation individuelle de la représentation.

When my parents were telling me duppy stories and had to repeat what the duppy (GHOST) SAID. (…) yes so we were encouraged not to speak like the duppy. (…) To this day when I hear Creole I think of those terrifying duppy stories. (E5)

Les histoires de fantômes sont également présentent dans le récit d'E8. Toutefois, en raison de sa forte saillance - elle est traitée dans quinze unités de sens dans son récit de pratique - il semblerait, au premier abord, que cette variable tienne une place essentielle dans l'architecture de la représentation sociale d'E8. Toutefois, à la lumière d'autres indicateurs de la centralité, j'avance que cette *« présence thématique récurrente »* (Flament et Rouquette, 2003 : 32) place cet élément plutôt à la limite de la centralité de la représentation. Selon Flament (1994), les éléments périphériques de représentations peuvent avoir la même saillance que les éléments centraux. Ce constat, basé sur les travaux de Moliner (1993), est issu de l'observation qu'un « *élément périphérique saillant tire sa saillance d'un lien direct avec le noyau central* » (Flament, 1994 : 88).

L'examen de l'ensemble des unités de sens liés à cette variable dans le récit de pratique d'E8 indique qu'il ne s'agit pas d'un élément du noyau central. Moliner et Martos (2005 : 25-34), parlent du « potentiel sémantique » des cognitions périphériques. Car selon ces deux auteurs, les éléments centraux auraient la propriété polysémique d'évoquer de nombreuses significations. Ainsi ils sont appropriés différemment selon les contextes d'actualisation. Tandis que les éléments périphériques sont plus univoques et précis. De plus, Kalampalikis et Moscovici soulignent le caractère pauvre du langage employé pour exprimer les cognitions centrales :

Elle produit du consensus et se manifeste par la redondance lexicale qu'elle engendre. Redondance qui se traduit par l'usage de répertoires lexicaux communs, des formules admises et socialement actives. (2005 : 22)

Tandis que le système périphérique d'enseignante 8 comme celui d'E5 semble reprendre des particularités de sa famille. Le langage est individualisé, et ne laisse pas transparaître la doxa sur la question. Autant d'éléments qui laissent croire à la mobilisation ici du champ périphérique de la représentation :

I just recalled that she di d use it on Fridays when the whole family gathered about 7pm for roast corn night or duppy story night. That was when mummy really let her hair down (E8)

yes but only on Friday nights which was known as family night. You c her sister would say to her. Lawd Babs gi de pickney dem a break and let you hear down. Every body right here 'no seh yuh a Miss English. Lololol (…) I saw how happy my aunts were using this Jamaican-ness -sense of identity. (E8)

Then a teacher gave me a part in a play to rehearse and I was asked to be the maid. I saw something I loved. (…) my mother asked why I got that part. and she was not amused. But I liked what i read. (E8)

But my mom was a dark woman so why did she identify with it. (…) I never asked her. (E8)

My mother's youngest sister liked drama. (…) She took me to ward Theatre to see all the pantomines with Miss Lou and Mas ran. (E8)

Ces histoires donnent un caractère concret et anecdotique à la représentation sociale en contraste avec la nature plus abstraite des éléments centraux. Elles rendent la signification de la représentation plus accessible et tangible.

4.1.1.3.4 La transversalité des pratiques artistiques

La variable « **la transversalité des pratiques artistiques** » est évoquée dans 22 unités de sens (15 % du thème), son indicateur le plus visible étant « *use Creole …* » (les pratiques artistiques en créole sont mises au service d'autres matières…) (36 occurrences) Globalement, elle n'occupe pas une place prépondérante dans la représentation du rôle de créole à l'école. Par exemple, elle n'apparaît pas dans les récits de pratique d'E4, E6, E7 et E9. Pour les six autres enseignants – E1, E2, E3, E5, E8 et E10 - cet élément appartient au champ périphérique de la représentation du rôle du créole en classe. Ces six enseignants soulignent ici la polyvalence des pratiques artistiques. En effet, cette constatation tend à montrer que la pratique pédagogique dans ce domaine est représentée comme comprenant des aspects différents selon les enseignants. Ils vont alors faire appel à des compétences variées dans les matières de leurs choix :

There is a cultural aspect to our curriculum and creole is used freely here. (…) Education and Culture are together in the same Government Ministry. (E1)

We sing songs in Creole to introduce the lesson in Language Arts (English) (…) the students were able to speak freely in creole about what was the cause of my discomfort (E2)

It is commonly used in poetry, speech, story writing and direct quotations, because I believe these are the areas which serve the nature of Creole the best. (E5)

E.g to get them to love math -particular concept they make up little jingles these are then used in language arts to help them (…) it is my style that I use in maths and drama litre a oil mi fi got an order litre a flour an gram a oil Lawd mi fi got seh gram measure flour an litre measure oil[350] *(repeat) they would put it to rhythm using hand claps etc* (E8)

I use it as a medium of expression through poems, stories and songs. (E8)

[350] Traduction *: I wanted to buy a litre of oil, I forgot and ordered a litre of flour and a gramme of oil. Oh Lord, I forgot that flour is measured in grammes and oil is measured in litres.*

it can be used as a means of helping students memorize key areas so we use jingles or rhymes to help them along (E10)

yes role playing or dramatization was done to reinforce the concepts (…) This is not to say that you can't create that sort of setting with an English song or poem, but it's less spontaneous.(E10)

Cet élément périphérique sert donc de zone tampon entre le noyau central et la réalité. Car nous avons vu que pour tous ces enseignants l'anglais langue d'enseignement constitue le noyau central de leurs représentations. Entre cette attente centrale et problématique, et cet élément périphérique plus visible et flexible, les enseignants se donnent la possibilité de concrétiser et de personnaliser la représentation sans trahir la notion centrale. Et puisque les éléments périphériques sont en même temps la partie la plus susceptible de subir des transformations, ils permettent de petits ajustements à la représentation afin qu'elle puisse continuer d'exister sans l'appel constant au noyau. C'est ainsi que le noyau central reste protégé de la réalité de la situation langagière en Jamaïque qui pourrait légitimement le met en cause.

Le tableau XXVI ci-dessous présente la synthèse des résultats des analyses précédentes portant notamment sur les éléments du noyau central du système représentationnel de chaque enseignant interrogé. À la lecture de ce tableau, il apparaît que ce thème « **la culture** » et ses variables sont très peu mobilisés par le noyau. Ainsi huit enseignants, E1, E2, E3, E4, E6, E7, E8 et E9, présentent un noyau central qui contient une seule variable liée à la culture. C'est la variable « **l'identité culturelle, langue et histoire** ». Tandis que pour E5 et E10 aucune de ces variables n'est présente dans le noyau central du système représentationnel. Ainsi, les variables « **les activités culturelles en rapport avec le créole** », « **expérience culturelle personnelle en rapport avec la langue** » et « **transversalité des pratiques artistiques** » se trouvent dans le champ périphérique de la représentation pour tous les enseignants interrogés.

Tableau XXVI: Décomposition du thème 'la culture' – Variables et indicateurs centraux par enseignant

Thèmes	Variables (indicateurs)	Noyau central par enseignant									
		E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10
La Culture	(i) Les activités culturelles (chansons, poésie, théâtre, festivals…)										
	(ii) L'expérience culturelle personnelle (Miss Lou)[352]										
	(iii) La transversalité des pratiques artistiques (le créole et d'autres matières…)										
	(iv) L'identité culturelle, langue et histoire (être/ se dire jamaïquain)	*	*	*	*		*	*	*	*	
Total # d'éléments du noyau central		1	1	1	1	0	1	1	1	1	0

Attachons-nous maintenant aux unités de sens négatifs et positifs tant au niveau lexique que sémantique (la phraséologie selon Abric, 2005) pour chaque enseignant

interrogé et ce dans le noyau central de la représentation. C'est-à-dire que mon analyse tant quantitative que qualitative porte ici sur les nuances négatives puis positives dans la zone stable qui donne à la représentation sa signification et sa cohérence. Car c'est le fondement même de la nature et de la structure de la représentation qu'ont a les enseignants du rôle du créole dans l'enseignement de l'anglais.

Tableau XXVII: La culture - Croyances négatives dans l'élément central

Variables (indicateurs)	**# d'occur.**	**Illustrations**
(v) L'identité culturelle, langue et histoire (être/ se dire jamaïquain)	4 (E1) 0 (E2) 4 (E3) 1 (E4) 1 (E6) 0 (E7) 5 (E8) 4 (E9)	*When most Jamaicans are angry they cannot express this anger in standard English even when they are talking to non creole speakers* (E1) *but at the same time English will forever be the universal language (...) we will be required to fit in with the norms of that «society»* (E3) *SJE is a language students will see in print, hear on news and so on*.(E4) *used is a poem or a song written in creole (...). Often times the words are not spelt correctly and sentences are made up of both creole and english.* (E6) *Not really, just to say that as Jamaicans, the issue of language is quite complicated* (E8) *It does not have great applicability where there is not a great concentration of Jamaicans, or those who have learnt the language, so based on that there are just so many and no more domains that at presents accommodate the use of the Creole.* (E9)
Total	**19**	

Le tableau XVII ci-dessus illustre les 19 unités de sens qui expriment une opinion à connotation négative de la culture pour la seule variable retenue dans le noyau - « **l'identité culturelle, langue et histoire** ».

Pour cette variable liant le créole à l'identité jamaïquaine et à l'histoire de l'île, les perceptions plutôt négatives qui semblent mobilisées des idées socialement partagées s'orientent vers deux grands axes. D'abord la prise en compte par les enseignants de la dimension insulaire du créole, comparé souvent à l'universalité de l'anglais. Dans cette perspective, les enseignants soulignent le caractère oral et limitatif du créole. Une autre perception négative du créole vient de ce qui est vu comme son instabilité comparé à l'anglais qui est une langue standardisée. Alors il semblerait que ces perceptions du créole l'investisse d'un rôle en accord avec son image de langue orale et locale qui, si son usage n'est pas limité à des tâches liées à la culture jamaïquaine peut entraver la réalisation d'une vie sociale et professionnelle réussite des élèves.

Tableau XXVIII: La culture - Croyances positives dans l'élément central

Variables (indicateurs)	# d'occur.	Illustrations
(v) L'identité culturelle, langue et histoire (être/ se dire jamaïquain)	4 (E1)	*My appreciation of it heightens though when I travel abroad and meet other Jamaicans. We are able to relate in the common language that we share* (E1)
	5 (E2)	*i believe that jamaican children should be taught using their home/native tongue* (E2)
	2 (E3)	*I believe in creole because it a part of our culture, who we are as Jamaicans* (E3)
	8 (E4)	*Extremely important. Your culture is one of the means of forming your identity. (...) I think creole is one of the major aspects of our Jamaican culture.* (E4)
	7 (E6)	*I'd explain that creole is actually our mother tongue passed directly from the slaves who had to create a language that could be understood by all on the plantation.(E6)*
	6 (E7)	*I think true self-esteem comes from knowing and accepting who you are.*(E7)
	2 (E8)	*I saw how happy my aunts were using this Jamaican-ness -sense of identity.* (E8)
	5 (E9)	*In Jamaica, being Jamaican, is marked by speaking Creole, it is the "in group" identity marker as are most languages, they set you apart from other persons.*(E9)
Total	**39**	

À la lumière des tableaux XXVII et XXVIII ci-dessus il semblerait que le thème « **la culture »** bénéficie plutôt d'appréciations positives dans la représentation du rôle du créole dans l'enseignement de l'anglais. En effet, sur l'ensemble des 58 unités de sens à connotations marquées, 39 (67 %) sont favorables contre 19 (33 %) défavorables.

La figure IX tirée de l'ensemble des croyances négatives et positives présentées dans les deux tableaux ci-dessus permet une comparaison plus nette des deux groupes des données. En croisant les tableaux à cette fin, cette visualisation graphique montre que les pourcentages des opinions positives sont largement majoritaires (2,5 fois plus que les opinions à connotations négatives) pour la variable centrale « **l'identité culturelle, langue et histoire** ».

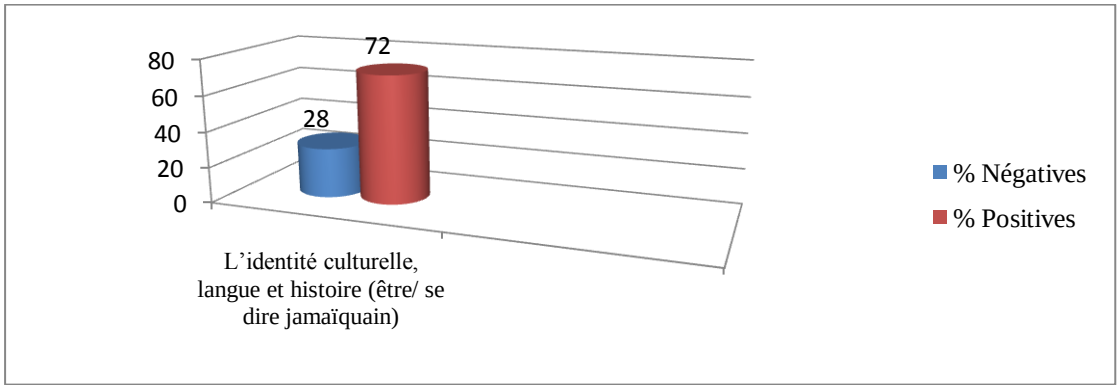


Figure IX : La culture - Croyances négatives et positives dans les éléments centraux

En effet, la variable **« l'identité culturelle, langue et histoire »** est un élément très positif du noyau central de la représentation sociale. Elle semble s'attacher à des aspects psychosociaux de la culture et le rôle que le créole y joue. C'est-à-dire que la préservation et la valorisation de la culture ainsi que le lien entre le créole et l'histoire du pays et l'identité de son peuple sont les points autour desquels les avis positifs sont exprimés. En effet, les enseignants avancent que les traditions culturelles sont mieux prises en compte à travers le créole que l'anglais. Car les élèves se reconnaissent plus dans la langue créole, ainsi l'enseignement qui incorpore cette langue favorise la construction identitaire des élèves jamaïquains.

4.1.3 Synthèse de la partie

Grâce à l'analyse thématique des récits de pratique, la relation entre non seulement les thèmes, mais également entre les variables et indicateurs dégagés des données communicationnelles, se dessine plus clairement. La figure X ci-dessous sous forme d'un diagramme de Venn, permet une visualisation des recoupements spécifiques entre les trois thèmes de départ. Les intersections symbolisent les variables et indicateurs communs entre ces séries selon les représentations dévoilées au cours de l'analyse thématique et discursive. Ainsi nous voyons dessiner plus précisément l'indissociabilité des thèmes qui faisait l'objet d'une discussion dans la partie 4.1.1 de cette thèse (figure VI, page 241).

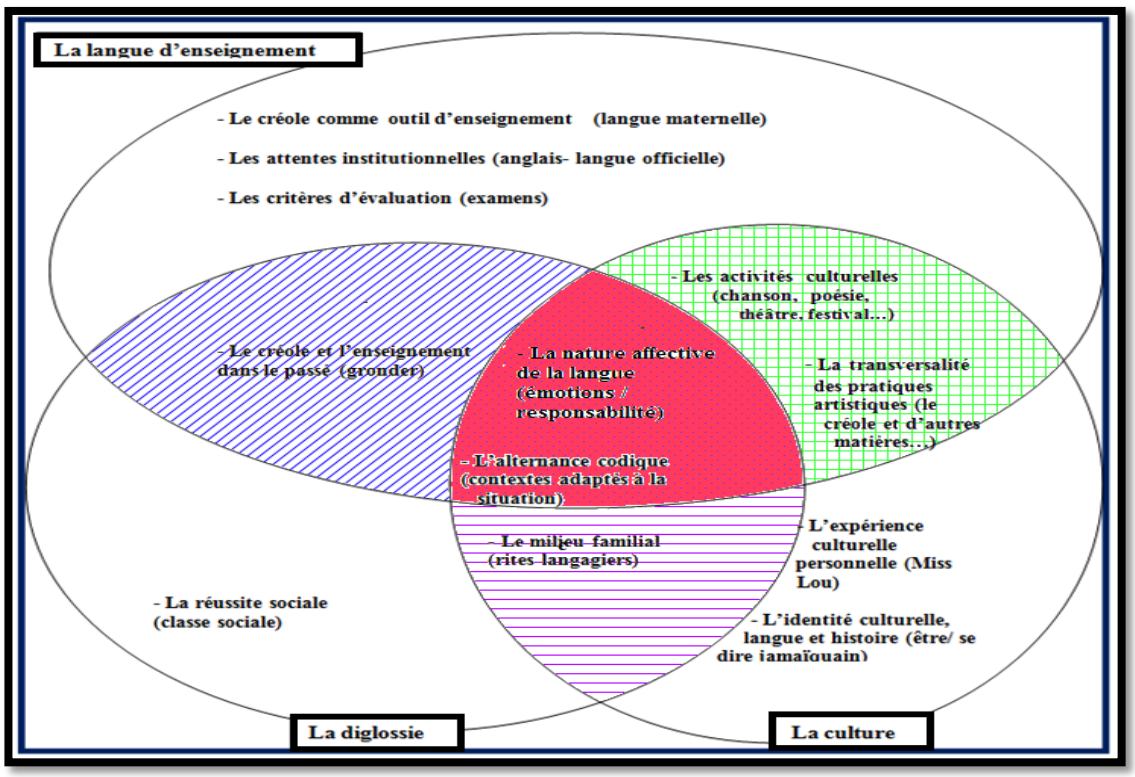


Figure X : Recoupements entre les trois thèmes et variables de départ selon les représentations dévoilées au cours de l'analyse thématique et discursive

Dans cette analyse thématique, j'ai également regroupé les éléments identifiés comme centraux par leur orientation générale selon leur caractère positif ou

négative. 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 sens qui tranchent dans un sens favorable ou défavorable, 220 (41 % sont connotés négativement contre 312 (59 %) connotés positivement par l'ensemble des enseignants. Les éléments classés sous le thème « **la diglossie** » avec 72 (45 %) opinions favorables contre 88 (55 %) défavorables avec est le seul pour lequel les croyances à connotation négatives l'emportent. Cependant, à l'intérieur de ce thème, les unités de sens à résonance positives l'emportent pour trois des cinq variables. Il semble donc s'en dégager une vision valorisante du créole et ses potentiels sur le plan pédagogique. 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 la variable centrale « **l'identité culturelle, langue et histoire** » bénéficie des opinions très positives. En effet sur 58 avis tranchés proposés pour cette variable 19 (33 %) sont négatifs et 39 (67 %) sont positifs. Ce qui semble corresponde 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, les éléments constitutifs du noyau central de la représentation sociale des enseignants interrogés laissent apparaissent des zones négatives assez significatives. Ces opinions négatives portent souvent sur les écarts entre les attentes des acteurs scolaires et la réalité comme elle est perçue par les enseignants ainsi que le caractère local et restreint du créole. En effet, 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. C'est pour mieux appréhender ces nuances que je reviendrai dans l'analyse de discours sur ces appréciations.

Le tableau récapitulatif ci-dessous donne à voir les résultats des analyses qualitative et quantitative portant sur la structure de la représentation sociale des dix enseignants interrogés. Il s'agit ici d'une grille de lecture qui renseigne sur les liens ainsi que les divergences autour de valeurs centrales de la représentation sociale qui ont été dévoilés dans les récits de pratique. Grâce à ces éléments qui se sont avérés plutôt consensuels, la représentation sert de référence pour la transmission du savoir, l'identitaire et la justification des croyances chez les enseignants interrogés.

En suivant la logique du cadre théorique que j'ai défini, j'ai eu recours à des méthodes permettant de repérer les éléments constitutifs de la représentation qui sont groupés en trois thèmes **- la langue d'enseignement** ; **la diglossie** et **la culture**. Ces mêmes méthodes ont permis de faire émerger également les treize variables suivantes : (i) le créole comme outil d'enseignement ; (ii) le créole et l'enseignement dans le passé ; (iii) les attentes institutionnelles ; (iv) les critères d'évaluation ; (v) la réussite sociale ; (vi) La nature affective de la langue ; (vii) l'alternance codique ; (viii) le milieu familial ; (ix) l'affect ; (x) les activités culturelles ; (xi) l'expérience culturelle personnelle ; (xii) la transversalité des pratiques artistiques et (xiii) l'identité culturelle, langue et histoire ainsi que leurs indicateurs.

Tableau XXIX: Éléments du noyau central par enseignant

Thèmes	Variables (indicateurs)	Nombre d'éléments du noyau central par enseignant										
		E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	Total
La langue d'enseignement	(i) Le créole comme outil d'enseignement (langue maternelle)	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	10
	(ii) Le créole et l'enseignement dans le passé (gronder)											0
	(iii) Les attentes institutionnelles (anglais - langue officielle)	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	10
	(iv) Les critères d'évaluation (examens)					*						1
nombre d'éléments pour ce thème		2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	
La diglossie	(i) La réussite sociale (classe sociale)					*				*		2
	(ii) La nature affective de la langue (émotions / responsabilité)	*		*	*	*						4
	(iii) L'alternance codique (contextes adaptés à la situation)	*	*	*	*	*		*				6
	(iv) Le milieu familial (rites langagiers)								*		*	2
nombre d'éléments pour ce thème		2	1	2	2	3	0	1	1	2	1	
La culture	(i) Les activités culturelles (chansons, poésie, théâtre, festivals…)											0
	(ii) L'expérience culturelle personnelle (Ms. Lou)											0
	(iii) La transversalité des pratiques artistiques (le créole et d'autres matières)											0
	(iv) L'identité culturelle, langue et histoire (être/ se dire jamaïquain)	*	*	*	*		*	*	*	*		8
nombre d'éléments pour ce thème		1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	
Total nombre d'éléments du noyau central par enseignant		5	4	5	5	6	3	4	4	4	3	

Légende :

Représentations majoritairement positives	
Représentations majoritairement négatives	

Au-delà de ces composantes dans leur globalité, l'objectif est de faire apparaître la structure centrale. Au finale, et comme l'a précisé Abric, il s'avère que seul un petit nombre de ces éléments sont centraux :

Le noyau central est constitué d'un nombre très limité d'éléments qui lui donne sa signification (fonction génératrice) et détermine les relations entre ses éléments constitutifs (fonction organisatrice). (2003b : 59).

Ainsi, les données présentées ci-dessous sous forme d'un graphique, proposent une autre lecture des résultats. Elles mettent en évidence le nombre total d'éléments du noyau central par enseignant.

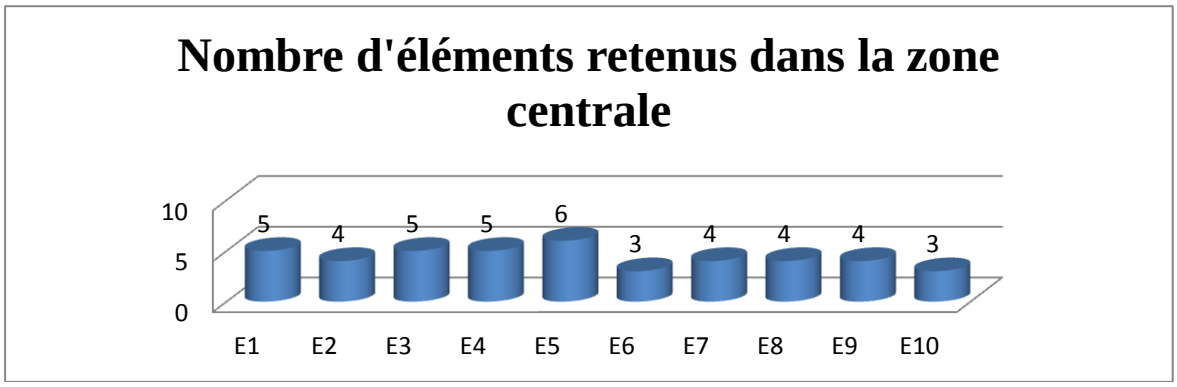


Figure XI : Nombre d'éléments retenus dans la zone centrale de la représentation sociale par enseignant

Nous voyons que l'analyse thématique a permis d'écarter quatre de ces variables du noyau central de la représentation. En effet, en me laissant guider par les critères de la centralité élaborés par Abric et Flament, les éléments suivants apparaissent comme étant périphérique à la représentation que font les enseignants interrogés du rôle du créole dans l'enseignement de l'anglais : (i) Le créole et l'enseignement dans le passé (gronder) (ii) les activités culturelles (chansons, poésie, théâtre, festivals…) (iii) l'expérience culturelle personnelle (iv) la transversalité des pratiques artistiques (le créole et d'autres matières).

À l'intérieur des valeurs **le créole comme outil d'enseignement** » et « **les attentes institutionnelles** » ce sont les indicateurs « **langue maternelle** » et « **l'anglais - langue officielle** » qui constituent le noyau dur du consensus au cœur d'un antagonisme dans les pratiques scolaires. La variable « l'identité culturelle, langue et histoire » est présente dans le noyau central de 9 enseignants (tous sauf E5). C'est l'indicateur « **être / se dire jamaïquain** » qui se trouve au centre de la représentation sociale. « **L'alternance codique** » et particulièrement son indicateur « **contextes adaptés à la situation** » fait partie du noyau central du système représentationnel de six enseignants (E1, E2, E3, E4, E5 et E7). Il semblerait donc que ces quatre éléments - langue maternelle, l'anglais, langue officielle, Être / se dire jamaïquain et contextes adaptés à la situation - font l'objet d'un fort consensus social parmi les enseignants. Ils sont ainsi de bons candidats pour figurer parmi les croyances les plus centrales pour ce groupe social, dans son ensemble, qui constitue les dix enseignants interrogés.

Pour contraster ces éléments centraux avec les éléments plus souples de la représentation, prenons deux éléments périphériques tels « **les activités culturelles** », et « **la transversalité des pratiques artistiques** ». Les activités culturelles et la transversalité des pratiques artistiques impliquant l'usage du créole seront évaluées à travers le prisme d'un élément central tel « **les attentes institutionnelles** », soit en les réinterprétant, soit en les considérant comme des exceptions. Ils sont des « pare-chocs », contre des transformations qui entraîneraient des bouleversements dans le noyau. Ainsi, enseigner l'anglais à travers une chanson en créole, une pièce de théâtre local qui traite des thèmes proches de la vie des élèves ou une poésie à réciter en créole prendront sa signification des attentes des acteurs scolaires, ainsi que la formation que l'enseignant a reçue. Donc selon ces premiers résultats portant sur la structure de la représentation sociale, ce qui organise ces activités culturelles, qui les revêt d'un caractère cohérent, est vraisemblablement la croyance centrale « **les**

attentes institutionnelles » marquée par son indicateur - l'anglais – langue officielle.

Toutefois au-delà des éléments identifiés comme centraux, quelques divergences de représentations apparaissent entre les enseignants. Par exemple, seuls 4 enseignants (E1, E3, E4 et E5) retiennent les notions d'« émotions/responsabilité » dans la zone centrale. Deux enseignants seulement (E8 et E10) conservent la variable « rite langagier ». La variable « **la réussite sociale** » qui renvoie aux classes sociales, revient dans la zone centrale de la représentation des E5 et E9. Tandis que la variable « **les critères d'évaluation** » marquée par les références faites aux examens n'apparaît comme centrale que pour E5.

L'interprétation ci-dessous (figure XII) emploie le même schéma que le diagramme de Venn plus haut (figure X). Ainsi nous voyons que plusieurs éléments se recoupent de façon précise. Ici, les intersections mettent en avant les nuances dévoilées dans les récits des enseignants. Dans ce modèle hybride, les trois thèmes apparaissent à présent comme des entités bien développées. Ils représentent le contexte dans lequel vivent non seulement les élèves, mais toute la collectivité jamaïquaine. Les dimensions qualifiées sont les aspects sociaux, scolaires et culturels de la langue telles envisagées par les enseignants.

Ce modèle change la perspective puisqu'il montre les antagonismes dans les représentations sociales. En effet, la prééminence de l'anglais et de son caractère universel est bien mise en avant dans ce schéma. Les interfaces entre les trois thèmes mettent en évidence autant de zones sensibles, par exemple : « Créole confiné à la culture populaire » ou « Créole = marqueur de l'identité jamaïquaine Vs SJE = code social arbitraire ». À travers ces zones sensibles, nous voyons également des zones de rencontres souhaitables ou possibles entre les deux langues dans la poursuite des objectifs pédagogiques jugés par certains enseignants comme étant difficilement compatibles ou contradictoires. Car ces résultats suggèrent que la démarche-clé serait la création d'une approche pédagogique avec des objectifs de mise en œuvre partagés entre les deux langues, au lieu de la vision actuelle qui les met en opposition.

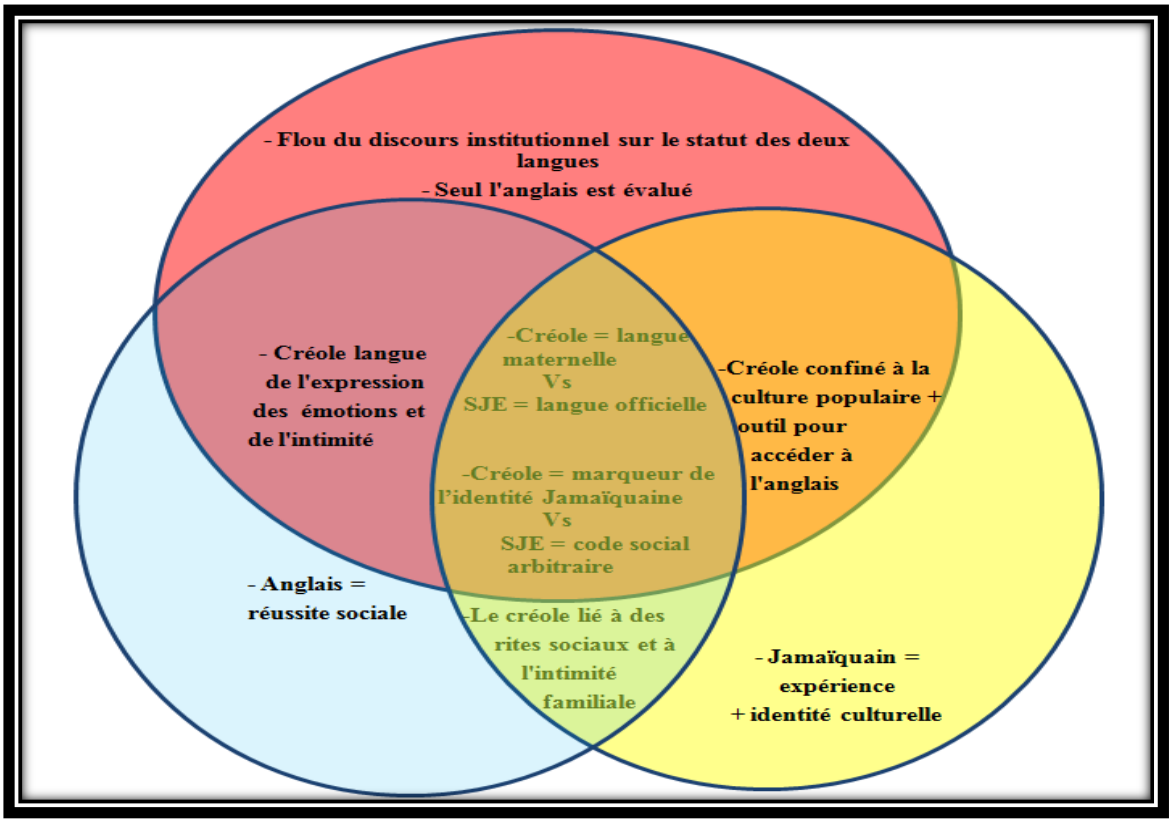


Figure XII : Recoupements nuancés des notions dévoilées dans les récits de pratique

Le noyau central ainsi défini, notamment par rapport à la centralité des éléments, n'est valide que pour le groupe des professeurs de mon échantillon. Il est néanmoins possible de faire l'hypothèse que cet échantillon est représentatif du corps enseignant du premier degré et c'est ce que je tenterai de vérifier par l'analyse du corpus élargi (l'enquête par questionnaire).

Par ailleurs, pour mieux comprendre la composition de la structure du noyau central des représentations ainsi que les antagonismes au cœur de ce noyau, je vais maintenant procéder à une analyse de discours pour chaque enseignant. Ainsi des informations supplémentaires intéressantes peuvent être obtenues à cette étape de l'analyse.

4.2 Analyse linguistique de discours ; approche énonciative : récits de pratique

Dans cette partie de la thèse, je cherche à expliquer le tissage à l'œuvre dans la construction des univers de croyance par une logique interne propre à chaque sujet. Pour ce faire, j'emploie la technique de l'analyse de discours. À travers cette analyse, je m'intéresse ici avant tout, aux représentations mentales qui traversent le discours singulier de chacun des dix sujets. Je prends alors le discours comme étant « une mise en mots de représentations de la réalité » (Abric 1987 : 56). Car la manière de raconter leur pratique met en lumière les rapports que les enseignants entretiennent

avec la réalité sociolinguistique jamaïquaine. Dès lors, il est admis que le repérage et l'analyse des marqueurs linguistiques permettent de déceler les valeurs sous-jacentes à l'acte discursif. Ce qui se traduit également par la prise en compte de l'interaction entre chercheur et sujet dans un mécanisme conversationnel.[351] Dans ce sens, je ferai appel au terme 'co-énonciateur', déjà employé dans le cadre de cette thèse. Ce terme a été introduit par Culioli (1968 : 41 - 42) afin d'éviter de réduire chaque intervenant à des rôles uniques d'énonciateurs et de destinataires des énoncés. Ce choix dans son ensemble s'inscrit donc dans un souci de transparence. Cela me semble cohérent puisque les notions de co-production, ainsi que la dynamique dialogique ont été défendues tout au long de ce travail.

Comme déjà indiqué, cette analyse s'inspire de la typologie des modalités proposée par Antoine Culioli, plus particulièrement dans la transcription de son séminaire (1976 : 69 - 73). Culioli note toutefois que ce classement est très instable et « *pas ordonné* » (1976 : 73), car « *il s'agit de relations trop complexes* » (Ibid.). Aussi les modalités repérées et subséquemment analysées dans le cadre de ce présent travail de recherche sont adaptées aux récits de pratique eux-mêmes afin d'avancer dans le respect de la parole des enseignants. Concrètement, j'applique une analyse de discours aux variables repérées comme de possibles éléments constituant le noyau central de la représentation des enseignants sur le rôle du créole en classe afin de confirmer ou bien infirmer leur place centrale.

Il est donc question de huit variables, mais plus particulièrement leurs indicateurs, retenus après l'analyse thématique précédente inspirée de la théorie du noyau central d'Abric et Flament. Il s'agit des éléments présentés par enseignant dans le tableau récapitulatif ci-dessous.

Tableau XXX: Éléments dont la centralité est à confirmer où à infirmer par une analyse de discours

Variables	Indicateurs	Enseignants	Total
1. Le créole comme outil d'enseignement	Langue maternelle	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10	10
2. Les attentes institutionnelles	Anglais - langue officielle	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10	10
3. L'identité culturelle, langue et histoire	Être / se dire jamaïquain	E1, E2, E3, E4, E6, E7, E8, E9	8
4. L'alternance codique	Contextes adaptés à la situation	E1, E2, E3, E4, E5, E7	6
5. La nature affective de la langue	Émotions / responsabilité	E1, E3, E4, E5	4
6. La réussite sociale	Classe (sociale)	E5, E9	2
7. Le milieu familial	Rites langagiers	E8, E10	2
8. Les critères d'évaluation	Examens	E5	1

[351] Voir A.C. Berthoud dans « Paroles à propos. Approche énonciative et interactive du topic », (1996 : 3-18). Selon cet auteur, les marqueurs cognitifs ont une fonction énonciative, c'est-à-dire qu'ils sont comme des constituants instaurant une relation avec l'interlocuteur (*you see, you know, etc*).

Le repérage et l'analyse des marqueurs énonciatifs permettront de reconnaître le degré avec lequel l'enseignant énonciateur prend en charge ses dires. Il permet également de problématiser l'engagement de l'énonciateur envers le fait énoncé, aussi bien que la manière dont l'information est présentée. De ce fait, à travers ce procédé il serait possible de confirmer ou bien infirmer l'hypothèse de la place centrale de chacun de ces neuf éléments dans la représentation sociale de ce groupe d'enseignants.

Il convient à présent de noter que chez Culioli il s'agit des représentations mentales, appartenant au champ des sciences cognitives, qui conceptualise le « déjà là » sur le plan mental. Dans cette optique, les marqueurs sont donc le plan de la langue qui permet de déceler la valeur qui se trouve sous la surface des énoncés. Ces valeurs peuvent se présenter sous forme de l'identification (ex. *I*), la différenciation (ex. *you*) et la rupture ou décrochage (ex. *he, she)*. Les exemples précédents sont des marqueurs en rapport avec la coordonnée subjective - les personnes. Il existe également la coordonnée spatio-temporelle ainsi que celle relevant de la modalité et de l'aspect. Ainsi, l'analyse de la construction du sens dans les récits peut se faire à partir de plusieurs coordonnées énonciatives, soit à partir du repère origine absolu (situation d'énonciation), soit à partir d'un autre point de repère.

En ce qui concerne le terme de « représentation sociale », il désigne les représentations des groupes sociaux à propos d'un objet social. Ainsi, au travers les marqueurs énonciatifs repérés il est possible de mettre au jour la manière dont le rôle du créole en classe est concrétisé par l'enseignant énonciateur. Toutefois, l'aspect social est bien présent dans la mesure où l'analyse prend en compte le fait que chaque enseignant appartient au groupe social. Dans le cadre de cette thèse, il s'agit d'un groupe d'enseignants jamaïquains ayant tous au moins 5 années d'expérience dans le métier et travaillant au niveau primaire.

4.2.1 Les marqueurs énonciatifs repérés

Le repérage des marqueurs énonciatifs à fin d'analyse dans le présent corpus constitue une étape essentielle de ce travail puisque ces marqueurs sont l'ensemble des opérations langagières, cognitives et discursives par lesquelles les enseignants-énonciateurs, dans la perspective culiolienne, évoquent et situent une notion. En effet, le repérage des coordonnées énonciatives est une opération langagière qui permet de reconnaître le pivot de la construction des valeurs référentielles des énoncés.

Dans le cadre de cette thèse, le travail de repérage a surtout permis de relever les marqueurs linguistiques (inter)subjectifs, identitaires et modalisateurs employés par chaque enseignant pour exprimer son attitude envers l'objet à l'étude face au co-énonciateur. Toutefois, dans la mesure où l'analyse thématique puis celle du discours ont permis de rendre compte de la grande richesse de ces marqueurs dans les récits

de pratique, je n'ai retenu que les marqueurs linguistiques[352] les plus employés dans l'ensemble du corpus. Suivant cette logique, le tableau ci-dessous présente les principaux marqueurs retracés dans le corpus des récits de pratique :

Tableau XXXI: Les principaux marqueurs énonciatifs repérés

Marqueur énonciatif repéré	**Description**	**Opération / valeur**
1. Les anaphores[353]	L'anaphore exprime une reprise de ce qui a été dit auparavant. « *Les pronoms et adjectifs anaphoriques ne se repèrent pas par rapport à l'énonciateur et expriment, par conséquent, une valeur de rupture.* » Hoybel, 2009 : 65[354]	Opération : **Référenciation** Valeur : **Rupture, *Altérité***[355]
2. Embrayeurs[356]	Les **embrayeurs** nous apprennent notamment, qui parle. (Bouscaren & Chuquet,1987 : 158) soulignent que […] *tout élément apparaissant dans un énoncé doit avoir une valeur référentielle établie par l'énonciateur, en référence à sa situation d'énonciateur* […].	Opération : **Référenciation** Valeur : **Identification**
3. Modalités épistémiques[357]	« *La "modalité épistémique" établit une relation entre l'énonciateur et le contenu propositionnel représenté*	Opération : **Determination**

[352] Pour l'ensemble de ce corpus, les marqueurs linguistiques analysés sont présentés en gras dans les extraits.

[353] Ils peuvent être des pronoms personnels ou possessifs tels que : « *he, she, they, theirs* » qui sont représentants. Pour Benveniste :
[…] *dans la classe formelle des pronoms, ceux dits 'la troisième personne' sont entièrement différents de je et tu, par leur fonction et par leur nature. [...] la ' troisième personne ' est bien une 'non-personne'*. (1997 : 256)
Car cette « non-personne » est absente de la situation concrète d'énonciation. De ce fait, les anaphores appartiennent à la catégorie des débrayeurs car elles signalent un désengagement de la part de l'énonciateur. Le débrayage est donc une procédure de projection, au moment de l'acte de langage, hors de l'instance de l'énonciation. En plus des pronoms de la troisième personne donc, les marqueurs tels que les déterminants et les adjectifs possessifs ainsi les adverbes d'espace (d'ailleurs) ou de temps (non-maintenant) qui permettent à l'énonciateur de reprendre un segment antérieur de son récit, sont classés comme anaphoriques.

[354] « De l'altérité à la mobilité » in *Didactiques des Langues-cultures* (dir. Aden) Le Manuscrit

[355] Plus du détail sur ce sujet se trouve ici : Hoybel, C. (2008) « Énonciation et émergence de processus mentaux » in Écoute, http://www.pedagopsy.eu/enonciation_hoybel.htm (Consulté : 12.11.2011).

[356] Les opérations associées à ces marqueurs permettent à l'énonciateur de se définir ou non comme sujet, de situer son énoncé dans le temps et dans l'espace au sein de l'acte de l'énonciation.
« *Embrayeurs* » est le traduction française du mot anglais « *shifters* » employé par Jakobson. Pour lui :
Tout code linguistique contient une classe spéciale d'unités grammaticales qu'on peut appeler les embrayeurs : la signification générale d'un embrayeur ne peut être définie en dehors d'une référence au message. (1994:178)
En employant le mot « *I* », l'énonciateur s'approprie l'énonciation et s'adresse à un co-énonciateur désigné par « *you* ». Pour Maingueneau (1991), ce sont des embrayeurs hautement importants car :
[…] *je et tu sont […] avant tout des opérateurs de conversion de la langue en discours. […] en tant que signes inscrits dans une énonciation unique ils réfèrent en marquant qu'un sujet s'empare du système et ouvre un rapport réversible à quelqu'un qu'il pose comme allocutaire*. (pp.17-18)
Les embrayeurs font donc le lien entre l'énoncé et l'énonciation. De ce fait, ils ne prennent sens qu'au moment même de l'acte de l'énonciation. Ils constituent trois types de repère : subjectif (je), temporel (maintenant) et spatial (ici).

[357] Elles appartiennent à la modalité du type II selon la classification culiolienne. Ces modalités s'expriment essentiellement à travers certains auxiliaires modaux et certains adverbes tels « *surely*,

	par la relation prédicative. […] La valeur particulière de cette modalité est qu'elle exprime de la part de l'énonciateur une absence de certitude quant à la validation de la relation prédicative. » (Bouscaren & Chuquet, 1987 : 37)	**verbale** Valeur : **Incertitude**
4. Modalités déontiques[358]	« *Concerne les relations entre le sujet de l'énoncé et le prédicat à l'intérieur de la relation prédicative.* » (Bouscaren et Chuquet, 1987 : 37)	Opération : **Détermination verbale** Valeur : **Contrainte**
5. Marqueurs de négation	« *La négation, c'est à la fois le rejet, l'absence, l'altérité, le vide, l'absurde, l'impossible* » (Culioli, 1990 : 84)	Opération : **Assertion** Valeur : **Rupture**

certain, probably, possible, necessarily etc. ». Ils englobent par ailleurs les expressions de certitude aussi bien que les expressions d'incertitude.

[358] Le mot déontique dérive du grec *ta deonta* qui signifie ce qu'il faut. Selon Cresti : *Une situation est évaluée comme permise ou interdite, suivant une logique d'obligation ; cette modalité informe si la réalisation d'un état de choses est requise, permise ou interdite, ou dans un sens plus large désirée ou poursuivie.* (2002 :2)

Ainsi les marqueurs déontiques mettent-ils en jeu les univers de croyance et leurs impacts sur la manière de faire des choix didactiques, de faire faire des exercices aux élèves, d'interdire ou non, certaines pratiques langagières par exemple. Les enseignants diront ce qu'ils pensent être bon de faire et ce qu'ils pensent être permis, ou encore ce qu'il faut faire ou ne pas faire et dans quelle mesure. Ainsi, l'analyse de la modalité déontique dans le corpus donnera des indices sur les représentations de l'ordre du devoir sous-jacentes aux choix didactiques.

Car la modalité déontique concerne l'attitude de l'énonciateur par rapport à l'exécution de ses propos. À la différence des modalités épistémiques, les modalités déontiques impliquent l'action, elles sont alors appelées les modalités du *faire*. Elles sont également graduables et traitent des notions de permission, volonté, obligation et interdiction. Les modalités déontiques sont également intersubjectives car elles impliquent un tiers. Il s'agit de *faire faire* quelque chose à quelqu'un. De ce fait, elles sont liées aux actes directifs, à une idée de volonté exercée par un tiers ou par l'énonciateur lui-même. L'action est jugée alors comme étant bonne, mauvaise, utile ou convenable.

Toutefois, ces marqueurs sont polysémiques et intermodaux ; c'est donc seulement à travers la logique discursive qu'ils peuvent être classés. À titre d'exemple, « *must* » n'exprime pas systématiquement une obligation. Il peut aussi formuler des désirs, des requêtes, des recommandations, des intentions et des volontés (Faarlund et al. 2002 : 580) et peuvent donc être assimilés à la catégorie soit épistémique, soit déontique selon sa logique discursive : « *He must really appreciate it* » est épistémique, alors que « *We must avoid using créole in class* » a une valeur déontique. Les distinctions entre les divers effets de sens ne sont pas toujours nettes. En effet, plusieurs valeurs peuvent être présentes dans le même énoncé. Pour les besoins de ce travail de recherche, tous ces marqueurs ne prendront leurs véritables significations qu'à l'intérieur des énoncés où ils sont exprimés. Car comprendre un récit à la fois identitaire, professionnel et culturel, c'est essentiellement un travail qui consiste à bien cerner les intentions. Ces intentions se dévoilent pleinement lors de l'articulation des réponses, propositions, convictions, qui sont des réseaux de causalité sous-jacents dans l'enchaînement de la mise en mots.

6. Prétérit [359]	« *En utilisant le prétérit simple, l'énonciateur opère un décrochage par rapport au moment de l'énonciation*. » (Moulin, Odin, Bouscaren, 1996 : 29)	Opération : **Repérage** Valeurs : **Rupture**
7. HAVE+ EN (Le « present perfect »)	Aspect d'accompli. « *La valeur du present perfect est celle d'un bilan dans le présent* .» (Moulin, Odin, Bouscaren, 1996 : 24)	Opération : **Repérage** Valeur : **Résultatif / différenciation**
8. Intensifiers	« *Valeur appréciée [par l'énonciateur] comme quantitativement élevée sur une échelle.* » (Groussier, 1996 : 18)[360]	Opération : **Détermination sur le plan énonciatif** Valeur : **évaluative (méliorative/ péjorative)**
9. La voix passive	L'énonciateur centre le propos sur le sujet. Il met l'accent sur la personne ou la chose qui subit l'action et insiste davantage sur le résultat. « *Le passif se rencontre aussi souvent pour exprimer le résultat d'une action antérieure*. » (Bouscaren 1982 : 184)	Opération : **Identification du sujet au prédicat (le sujet est figé dans une situation)** Valeur : **Résultatif**

Comme déjà exposé, ni la place ni la fonction du créole n'est fixée en Jamaïque et les enseignants doivent en conséquence faire leurs propres choix didactiques. Pour l'analyse linguistique de discours, je partirai de l'hypothèse que les marqueurs linguistiques retenus sont parmi les marqueurs explicites (ou manifestes) qui permettent de déceler la subjectivité de l'énonciateur. De plus, ils permettent de situer l'action, d'analyser la manière dont l'énonciateur construit son raisonnement et de déceler les logiques sous-jacentes au choix pris par ce dernier.

[359] D'autres marqueurs temporels permettent à l'énonciateur de signaler le temps afin de situer les faits énoncés sur l'axe chronologique. En effet, les verbes permettent un repérage à partir du moment d'énonciation et de déceler le rapport entre le présent, le passé (rétrospective, le temps est tourné vers le passé) et le futur (la caractéristique prospective). Ainsi, le choix du temps relève-t-il d'une activité langagière subjective car il met en jeu la manière dont l'énonciateur conçoit l'objet de l'énonciation au moment où il parle. Par exemple, un enseignant interrogé peut choisir de situer les défis didactiques en rapport avec le rôle du créole dans le passé en les présentant comme des problèmes d'antan, donc antérieurs au moment d'énonciation. Mais ces temps sont des éléments de base de la construction de l'énoncé auxquels l'énonciateur peut incorporer des aspects. Ainsi un autre enseignant peut lier au présent et au futur, ces mêmes défis. Dans ce cas, l'énonciateur veut mettre la lumière sur une situation qui perdure dans le temps et qui est toujours d'actualité, il emploie alors l'aspect parfait.

[360] Les mots de la linguistique

Dans la section qui suit, je m'applique à analyser les indicateurs retenus comme jouant un rôle central dans le récit de chaque enseignant.

4.2.2 Enseignant 1

Comme l'indique le tableau XXX ci-dessus, les résultats de l'analyse thématique laissent envisager la possibilité que le noyau central de la représentation sociale d'enseignant 1 est constitué des cinq éléments suivants : « **langue maternelle** » ; « **anglais - langue officielle** » ; « **être / se dire jamaïquain »** ; « **Contextes adaptés à la situation** » et « **Émotions / responsabilité** ». Je vais à présent les soumettre à une analyse de discours afin de clarifier leur position dans la structure de la représentation sociale.

4.2.2.1 Langue maternelle

Dès le début de l'échange, le sujet a voulu souligner le fait qu'il considère le créole comme étant le moyen de communication principal de ses élèves. De plus, l'adjectif possessif « *my* **»** signale une identification de l'énonciateur à sa classe :

1. *Creole **is** the **natural language** of the students in **my** class*.

Ce point de départ pourrait constituer un élément du noyau central de la représentation sociale du rôle du créole en classe, car il est ici présenté comme un élément fondamental de la représentation. En effet, l'assertion présentée ici à l'aide de la copule « être »[361] place la relation prédicative comme un état de fait. La notion que le créole soit la langue maternelle de ses élèves joue un rôle dans la détermination de la signification de cette langue dans la classe et aide ainsi E1 à organiser ses cours en conséquence.[362] Cette croyance ainsi posée, E1accorde alors au créole une fonction, qui n'est pas prévue formellement :

2. *However, there are times when **I** am trying to explain something to **them** and **they** are having difficulty understanding what **I**'m trying to say. **I** have to say in Creole to make it easier for **them** to grasp what is being taught. […] **my** students don't speak much SE so **I** have to relate as If **I** was teaching in a foreign language. It would be like an English speaking person going to school in a Spanish speaking country*

Dans l'extrait 2 ci-dessus les marqueurs anaphoriques à valeur de rupture, sont au service des marqueurs d'identification. Le balancement entre les « *my, I* » et les

[361] Be : opérateur d'identification
[362] Ici, je m'appuie sur les critères établis par Abric : « *Toute représentation est organisée autour d'un noyau central. Ce noyau central est l'élément fondamental de la représentation, car c'est lui qui détermine à la fois la signification et l'organisation de la représentation* » (1994 : 21).

« *them, they* »[363] est à ce propos significatif. Car il implique que l'enseignant modifie sa stratégie didactique face aux élèves et à leur besoin. La dernière phrase semble confirmer cette analyse, car E1 donne un exemple qui projette le problème en dehors de la sphère locale, avec un lexique moins personnalisé et des articles indéfinis qui marquent une rupture avec la subjectivité. L'énoncé se veut alors plus objectif et corresponde ainsi aux éléments normatifs du noyau central qui symbolisent e rôle du créole en classe en rapport avec la norme, les comportements dominants ou les stéréotypes qui prévalent en Jamaïque.

Dans ce contexte, le créole est réduit à une fonction liée à l'affect. La croyance sous-jacente de l'extrait ci-dessous suppose que les élèves ne sont pas à l'aise quand ils s'expriment en anglais :

3. *Students* ***are allowed*** *to expess* ***themselves*** *in comfortable settings. This means* ***they*** *can speak in a language they are* ***comfortable*** *using [(…). The* ***beautiful*** *thing about this it is that is accepted as part of the regular school requirements.]*[364]

Bien que l'adjectif « *beautiful* » marque un jugement lié à l'affect et d'une valeur appréciative, le fait que les élèves « *are allowed* » d'utiliser le créole en classe, est représenté comme déjà satisfaisant en soi. De plus, l'emploi anaphorique de la forme pronominale réfléchie « *themselves* », l'antécédent duquel est « *students* », inscrit cet énoncé dans une logique de décrochage. E1 poursuit ce positionnement en ayant recours à deux reprises au pronom anaphorique « *they* », qui marque un degré d'exclusion. Le sujet fait donc une distinction entre sa propre maîtrise de l'anglais et celle du groupe des élèves.

Toutefois, d'après l'extrait 4, l'enseignant semble prêt à aller plus loin. Ses représentations sur le créole l'amènent à faire cours non pas *en* créole, mais *sur* le créole. Car elle trouve que cette langue que parlent ses élèves est structurée et que les élèves devraient le savoir. De plus, la position subjective d'E1 est bien mise en évidence par l'emploi des pronoms personnels et adjectifs possessifs de la première personne. L'enseignant s'engage donc dans cette représentation du créole qui veut qu'une fois valorisée, cette langue maternelle des élèves puisse faciliter l'apprentissage de l'anglais.

4. ***I*** *let* ***my*** *students understand that Creole they speak is structured. For example there are parts of speech; tense ; subject and predicate and so on.(…) The students can have a better understanding and appreciation for SE and will be more motivated to learn the language.* ***We*** *try to make a connection between creole and standard at all times.*

Dans l'enchaînement d'opérations énonciatives présentées dans l'extrait 5 ci-dessous, E1 affirme que le créole « *is not bad English* ». Sur le plan notionnel, c'est

363 L'extrait est marqué par six occurrences des pronoms/adjectifs personnels « my, I », qui présentent des valeurs de l'identification, et trois occurrences des pronoms personnels anaphoriques « *them, they* ».

364 Dans le découpage thématique cette dernière phrase entre parenthèses appartient aux énoncés regroupés sous le variable « **anglais- langue officielle** », il apparaît ici pour faciliter la comparaison dans l'analyse.

une opération de renvoi au domaine notionnel « English » qui est effectuée. L'extérieur est « bad English » et la "frontière" serait « **not bad English ».** De cette manière, E1 refuse de valider un présupposé qui fait partie de la doxa jamaïquaine. Nous avons ici à travers la négation, la trace d'un jugement exprimant une opposition au sens commun sur le créole qui permet de saisir la dimension de construction du sens sur cette langue.

5. *The(y) student(s) are more comfortable using creole and they understand it is* ***not*** *bad English.*

Dans l'extrait suivant (6), l'énonciateur revient sur le fait que la situation qui règne dans les écoles en Jamaïque est contraire à ses volontés. Pour ce faire, elle s'implique d'abord dans son discours avec « *I think* » qui introduit un nouveau point de vue sur le fait que l'anglais soit la langue officielle. Cette opération est renouvelée dans la deuxième phrase de l'extrait avec « *I believe* », qui appuie l'activité réflexive portée sur le récit lui-même. Elle revient sur la réalité telle qu'elle se présente dans l'école aujourd'hui pour montrer comment son propre point de vue s'en écarte. Par la suite, l'enseignant emploie une qualification méliorative « *beautiful* » associée à l'intensifier « *so* » pour porter une qualification appréciative sur le créole en tant que langue dans une phrase qui débute par l'embrayeur subjectif « *we* ». Ce déictique permet d'appréhender l'ancrage marqué du sujet dans la réalité et dans son discours. Car E1 s'identifie avec son groupe d'appartenance dans cet effort. La forme « *be going to* »[365] employée dans sa forme négative permet de voir un élément de construction du sens ; elle montre une impossibilité vis-à-vis de toute intentionnalité d'éradiquer le créole.

6. ***I think*** *its use should be encouraged, not discouraged as a basis to teach Language Arts.* ***I believe*** *constantly making a relationship with creole and standard will prepare these students to respond positively to the learning foreign languages at the high school level.* ***We*** *are* ***not*** *going to get rid of creole and we should not because it is* ***so beautiful****.*

Cette analyse montre donc une forte identification par l'énonciateur avec la notion que le créole est la langue maternelle de ses élèves. À travers les divers marqueurs identifiés et analysés, il est possible de constater comment E1 encode son appartenance au groupe de ceux qui voient le créole en tant que langue maternelle des élèves. En effet, la manifestation de l'énonciateur est dévoilée à travers le recours fréquent aux pronoms personnels / adjectifs possessifs de la première personne (41 occurrences) pour convaincre son co-énonciateur du bien-fondé de son positionnement. Il me parait donc que cette présence avérée de l'énonciateur est liée au caractère stable de cette croyance que la langue maternelle des élèves est le créole. Cette croyance constitue donc un élément essentiel pour la représentation sociale du rôle de créole dans l'enseignement pour E1. Par ailleurs les pronoms personnels anaphoriques marquant un décrochage (39 occurrences) sont employées ici pour

[365] « La valeur de base de be *going to* est celle de renvoi à l'avenir, mais […] du fait de la présence de l'aspect *be+ing*, on a un repérage par rapport à la situation de l'énonciation. *GO to* ajoute une valeur de visée. D'après les éléments ou les indices contenus dans la situation d'énonciation, l'énonciateur pense que la relation prédicative sera certainement validée dans l'avenir. » (Bouscaren, Moulin & Odin 1996 :68)

signaler le décalage entre l'énonciateur et les attentes institutionnelles qui ne prennent pas en compte, ou alors dévalorisent, la langue maternelle des élèves.

L'application répétée de l'opération d'identification dévoilée par cette analyse confirme donc l'hypothèse que cet indicateur « **Le créole comme outil d'enseignement** » appartient au noyau central de la représentation d'E1. En effet en s'identifiant pleinement avec ses propos portant sur le créole comme la langue maternelle de ses élèves, E1 apporte une argumentation prépondérante sur ses croyances non négociables à ce sujet.

4.2.2.2 Anglais - langue officielle

À travers l'indicateur « **anglais - langue officielle** » l'enseignant révèle l'existence de tensions dues aux prescriptions officielles vis-à-vis du créole. La copule permet d'identifier que pour E1 « *official language of Jamaica* » et « *English* » sont indissociables. Mais l'énoncé est dépersonnalisé par le recours au passif dans un présent à valeur intemporelle. Dans cette logique, ces choix énonciatifs montrent que l'enseignant veut mettre en avant ces attentes qui l'obligent à employer l'anglais. De plus, l'adjectif qualificatif « *official* », met au jour le jeu de pouvoir ressenti par l'enseignant entre cette langue maternelle des élèves et la langue « *official* ». Le terme anaphorique « *As the teacher* », comporte une opération de fléchage, sous la forme du déterminant du nom « *the* », opération exprimant l'altérité[366] indique que l'enseignant se détache de son rôle, s'étant déjà présenté en tant que tel. Aussitôt le sujet emploie deux modalités déontiques « *I'm encouraged* » et « *am expected* » exprimant le devoir faire. Étant donnée la réalité langagière dans sa classe tel qu'elle a été établie par l'énonciateur précédemment, l'adjectif qualificatif « *all* » ajoute un sens de l'absurde. Car avant tout c'est la permanence de cette attente qui est ainsi mise en avant dans un contexte créolophone.

6. ***The official language*** *of Jamaica* ***is English***. *As the teacher I****'m encouraged*** *and* ***am expected*** *to use Standard English at* ***all*** *times*

Dans l'extrait 7 ci-dessous, l'énonciateur formule une réponse à une relance du chercheur[367] visant à obtenir des renseignements plus précis sur la période de l'apparition du créole dans les manuels scolaires. La valeur de rupture présentée l'emploi du pronom anaphorique « *it* ». Ce marqueur linguistique permet de prendre acte d'une valeur d'altérité. Ces deux marqueurs linguistiques permettent de prendre acte d'une valeur d'altérité émanant de cet énoncé qui annonce cette nouvelle prise en charge du créole par le gouvernement. Ici, E1 marque ainsi une distance entre ses propres croyances sur le créole comme langue maternelle de ses élèves et celles des acteurs scolaires. Dans cette réalité le créole occupe une place minorée bien qu'étant la langue maternelle des élèves. Le tout montre le degré élevé du caractère de la différentiation avec les propres convictions de l'énonciateur, lesquelles l'ont toujours amené à avoir une vision appréciative du créole.

---

[366] Hoybel, C. (2008)

[367] *And this sort of thing dates back to the 70s too? (textbooks with Creole and translation exercises?)*

7. ***It*** *is a result of a new acceptance of Creole as the first language of Jamaican students as against English being the official language.*

Toutefois, il semble important pour E1 d'exprimer sa bonne volonté « d'essayer » de se conformer au modèle prescrit. L'emploi à deux reprises de l'embrayeur subjectif *« I »* présente une valeur d'identification forte dans l'énoncé ci-dessus. E1 se pose ainsi en responsable de l'acte de parole accompli, et donc, par sa fonction d'enseignant, elle se porte garante de la vérité et de la légitimité de ses actes. Toutefois, le verbe « *try* » tempère ce qui aurait pu être compris comme une manifestation de puissance ou un acte de pouvoir. Car la portée de ses actes se trouve limitée. E1 admet tenter de traduire le créole en anglais, mais son choix de verbe suggère qu'elle n'y parvient pas systématiquement.

8. ***I try*** *in these situations to translate the creole* ***I*** *said back into standard English*.

Dans l'extrait 9 ci-dessous, E1 fait état d'un aspect culturel du programme scolaire qui laisse une place, cette fois-ci officielle, au créole. La formule introductive *« there is »* évoque ici le domaine de la localisation existentielle. Il est complété par l'adjectif possessif « *our* » qui permet également à l'énonciateur de se transporter au cœur de l'énoncé. Ce qui revient à une valeur d'identification. Le recours à la voix passive dans « *creole* ***is used*** *freely »* sert à mettre en valeur le créole, car c'est l'action et ses conséquences qui sont alors les plus importantes, et non l'auteur de l'action. Il semblerait alors qu'E1 soit favorable à cette mesure institutionnelle qui permet aux élèves d'employer le créole sans contrainte. Cependant, avec l'emploi des verbes à valeur déontique « *are allowed* » et « *are encouraged »*, E1 revient sur cette liberté. En effet, la voix passive des verbes établit une relation sujet-prédicat qui montre que la source déontique ne vient pas de l'énonciateur. Car malgré cette politique affichée d'intégration du créole dans le système scolaire, ce dernier reste toujours une langue minorée. En effet, même dans ce cadre où les élèves sont censés employer le créole librement, les enseignants sont encouragés à le faire traduire. Le décalage est donc flagrant entre l'affirmation que « *creole is used freely »* et la prescription institutionnelle qui requiert sa traduction instantanée.

9. ***There is*** *a cultural aspect to* ***our*** *curriculum and creole* ***is used*** *freely here. Students* ***are allowed*** *to speak in Creole but teachers* ***are encouraged*** *to help the students to translate into standard English.*

L'extrait 10 ci-dessous est un énoncé généralisant qui comporte plusieurs marqueurs anaphoriques. D'abord, « *it* », dont l'objet est une reprise du l'extrait numéro quatre[368] ci-dessus, permet un fléchage situationnel. L'adjectif possessif « *their »* qui exclut l'énonciateur est employé à trois reprises. Cet adjectif possessif marque une expression anaphorique permettant la continuité discursive avec le référent « *the students »*. Malgré la présence de l'adjectif appréciatif « *good* », les répétitions du

[368] Pour rappel : 4. *« I let my students understand that Creole they speak is structurÉd. For example there are parts of speech; tense; subject and predicate and so on. […] The students can have a better understanding and appreciation for SE and will be more motivated to learn the language. We try to make a connection between creole and standard at all times. »*

marqueur « *their* » montrent également qu'il existe une rupture et une distance entre l'énonciateur et ce qu'il énonce. Dans le cadre de cet extrait, il s'agit, encore une fois, des exigences langagières requises par le système scolaire. Ici, l'enseignant fait référence aux examens et aux études supérieures qui, tous les deux, demandent une maîtrise de l'anglais – la langue officielle.

10. ***It*** *heightens* ***their*** *awareness of* ***their*** *need to use the standard language and this is* ***good*** *because* ***their*** *examinations are set in English and also further studies will be done in English.*

L'extrait 11 se situe dans un registre à la fois épistémique et déontique. E1 évoque ici le fait que les enseignants sont fortement incités, de manière officielle, à communiquer avec les élèves uniquement en anglais. L'engagement épistémique exprimant un degré d'incertitude quant à l'information présentée est marqué par le verbe mental (Day, 2008) « *believe* » et le modale « *may* ». Ils sont associés au pronom référentiel déictique « *I* » qui permet de repérer la trace de l'énonciateur dans son discours et contribue au phénomène d'identification qui s'opère dans cet énoncé. La modalité déontique « *are encouraged* » employée dans la voix passive est un exemple d'un emploi oblique (Martin 1987).[369] C'est-à-dire qu'E1 évoque un univers de croyance des prescripteurs qui ne correspond pas à sa propre vision des choses, comme c'est exprimé explicitement dans la suite de l'énoncé. Par ailleurs, E1 emploie une auto-citation « *as I said before* » pour confirmer et justifier sa position ainsi que pour se protéger. Car elle affirme agir à l'encontre des recommandations officielles pour faire face à la réalité du terrain, mais veut tout de même confirmer qu'elle respecte les consignes. Le poids de ces consignes est par ailleurs omniprésent dans l'ensemble des énoncés d'E1 sur le thème « **la langue d'enseignement** » auquel appartient cette variable - **le créole comme outil d'enseignement** – et son indicateur « **anglais – langue officielle** ».

11. ***I believe*** *this* ***may*** *be one reason why* ***we are encouraged*** *not to use creole in class. (****I*** *do though) My children's background demands but* ***as I said before I*** *do the translation.*

Dans l'extrait 12 ci-dessous E1 remet en place un jeu d'opposition entre ses convictions et ceux de ses prescripteurs. Les mécanismes à l'œuvre dans le jeu de construction/déconstruction du sens sont révélés par le rejet des recommandations ministérielles. Dans ce sens, le marqueur subjectif « *I* » est employé à trois reprises et est associé à l'adverbe « *personally* ». Cette association étaie la mise en récit de la trace de la construction du sens faite par le *je*-énonciateur au sujet u rôle de créole et de sa qualité de langue « *acceptable* ». Le va-et-vient entre l'implication de l'énonciateur dans son récit et les traces de décrochage est bien mis en évidence par le verbe « *try* » employé à deux reprises. Car sur le plan lexical, ce verbe signale un questionnement chez E1 quant à l'efficacité de ses efforts et aux résultats obtenus. De plus, l'emploi de « *it* » et « *its* », deux marqueurs anaphoriques, confirment la présence de la valeur de rupture dans l'énoncé. Toutefois, le recours à l'adverbe épistémique « *necessarily* » dans sa forme négative montre une hésitation quant à la prise en charge des faits énoncés.

[369] Voir section 2.3, page 105 de cette thèse pour la discussion approfondie sur cette notion.

12. ***I personally*** *try to let my students understand that* ***it*** *is acceptable and has* ***its*** *place. In addition, it is the policy of the Ministry of Education that teachers do not speak to students in Creole.* ***I don't necessarily*** *agree but* ***I try*** *to comply.*

L'étude statistique a montré également que l'emploi des pronoms personnels de la première personne à valeur d'identification (14 occurrences) est moins nombreux que ceux à valeur de rupture (16 occurrences). De plus, ce décrochage de la part l'énonciateur s'applique aux attentes institutionnelles liées au statut officiel de l'anglais, que l'enseignant semble intégrer dans ses stratégies pédagogiques avec beaucoup de questionnement non résolu. Tandis que l'activité de prise en charge est mise en œuvre par des marqueurs tels les pronoms personnels, montre la manière dont E1 réapproprié les attentes institutionnelles liées au statut de l'anglais. Cette activité d'appropriation l'éloigne de la doxa et contribue à marquer un écart entre la représentation sociale de l'énonciateur et celle des autres acteurs scolaires. Cette représentation s'avère être d'une importance prépondérante pour E1 puisqu'elle est une autre réalité, différente et personnalisée.

Il semble donc qu'à travers cette variable et son indicateur, l'enseignant se présente comme quelqu'un qui apprécie les apports du créole et qui met ainsi son expérience au service de ses stratégies didactiques. Bien que parfois ces stratégies soient en contradiction avec les recommandations officielles. En effet, ce décrochage à caractère récurrent entre E1 et le statut de l'anglais comme langue officielle se dégage de l'analyse de discours. Cette rupture met au jour le sentiment de non-appartenance d'E1 au groupe des acteurs scolaires qui met en place ce politique. À partir de ces constats, il est possible d'émettre l'hypothèse que l'indicateur « **anglais - langue officielle** » tire sa saillance dans le récit d'E1 de la variable centrale « **le créole comme outil d'enseignement** » et son indicateur « **langue maternelle** ». Car la rupture entre le modèle proposé par les acteurs scolaires tel qu'il est perçu par E1, annonce une séparation par rapport aux valeurs attribuées à l'anglais en tant que langue officielle au détriment du créole, la langue maternelle des élèves. Dans ce cadre de rupture avérée, l'hypothèse de la centralité de l'indicateur « **anglais - langue officielle** » se retrouve donc compromise.

4.2.2.3 Contextes adaptés à la situation

À travers l'indicateur « **contextes adaptés à la situation** », il est possible de déceler plusieurs processus à l'œuvre dans le tissage des représentations d'E1 concernant la hiérarchisation langagière qui s'opère en Jamaïque. L'extrait ci-dessous débute avec la présence conjointe des marqueurs « *There is the possibility that* » et « *may* ». Ce qui, selon Bouscaren et Persec, met en évidence un excès de prudence (1993 : 35). L'emploi de la modalité épistémique sert alors à valider ses propos sans pour autant trop s'affirmer. Concrètement cela signifie qu'E1 laisse ainsi place à un éventuel

rejet de ses affirmations par son co-énonciateur. E1 signale donc ainsi une réalité de la situation diglossique[370].

13. ***There is*** *the possibility that students* ***may*** *think that the teacher is talking down to* ***them***.

Dans l'extrait 14, nous voyons que la séparation en classe langagière distincte entre les deux langues semble fondamentale pour l'énonciateur. En employant une modalité épistémique à laquelle elle donne une valeur de négation, E1 exprime son positionnement vis-à-vis du phénomène de l'alternance codique. Le sujet émet alors sa croyance que l'interlangue résultant du créole et de l'anglais ne devrait pas être employée en classe, en ayant recours à la modalité déontique « *needs* » et en étayant ses propos avec trois adjectifs « *separate, apart, different* » et un adverbe « *completely* ». À travers « *needs* » E1 pose une nécessité qui sert d'appui à ses propos :

14. ***I do not believe*** *that is a good idea because I will let them continue to believe that they are not separate and apart. The distinction* ***needs to*** *be made that they are two completely different languages.*

À travers la modalité épistémique *« I think »* dans l'extrait ci-dessous, l'énonciateur justifie sa stratégie pédagogique en formulant un jugement sur l'importance du lien affectif et l'emploi de créole en salle de classe au niveau primaire. Les marqueurs analysés dans les extraits 14 et 15 semblent, à ce stade de l'analyse, témoigner d'une rigidité des croyances d'E1 au sujet des contextes adaptés à la situation pour l'emploi du créole ou de l'anglais.

15. *The benefit derived from doing this (****I think****) is that it will capture the students' interest and make learning more fun. That's important especially at the primary level.*

L'extrait ci-dessous met également en évidence le lien affectif que les Jamaïquains, y compris l'énonciateur – dont la présence est signalée par l'adjectif possessif « *our* » - , entretiennent avec le créole. À travers l'intensifier « *the best* », E1 exprime une appréciation et une préférence pour cette langue dans un contexte spécifique. Cette préférence est par la suite justifiée par un énoncé généralisateur, avec le terme « *most Jamaicans* ». La valeur du modal « *cannot* » employé est celle de non-capacité. La plupart des Jamaïquains sont donc incapables d'exprimer leur colère en anglais. Pourtant, l'emploi des anaphores « *they* » est la trace d'une opération de décrochage chez l'énonciateur qui, de ce fait, ne semble pas s'associer à cette non-capacité.

16. *It is* ***the best*** *language for expressing* ***our*** *emotions especially anger. When* ***most Jamaicans*** *are angry they cannot express this anger in Standard English even when* ***they*** *are talking to non creole speakers.*

[370] En effet, comme déjà démontré dans le cadre théorique de cette thèse (pp. 112 – 120), les conflits linguistiques liés aux fonctionnements diglossiques peuvent surgir si certaines règles d'usage ne sont pas respectées.

L'aspect culturel du programme scolaire est présenté par E1 comme porteur d'enjeux sociaux et culturels. Dans l'extrait 17, « *can* » signale une valeur d'éventualité à l'énoncé. Car E1 porte ici un jugement sur les chances de réalisation de cet effet positif du créole. C'est dire qu'il ne va pas de soi. En effet, cet énoncé plutôt positif sur la surface porte plusieurs traces énonciatives qui semblent contredire une analyse dans ce sens. Ainsi l'analyse des guillemets qui encadrent le mot « *bilingual* » signale une non-adhésion presque ironique. Ce qui interpelle. Pourquoi cette ironie ? Est-ce parce qu'E1 ne considère pas le créole comme une langue de plein droit ? Ou parce qu'il n'est pas considéré comme tel par la société ? Car en Jamaïque le créole n'a pas un statut de langue officielle. Ou au contraire, parce que le « *can* » qui précède « *bilingual* » renvoie à une capacité éventuelle des élèves que l'enseignant peut difficilement imaginer et valider en toute confiance ?

17. *It* ***can*** *have a positive effect. It is also important for children to know the creole so they can be '****bilingual'****.*

Dans les extraits 18 à 20, l'utilisation du pronom personnel « *I* » renvoie à l'énonciateur dans l'espace de réalité et inscrit d'emblée les énoncés dans une logique subjective. Dans l'extrait 18, la croyance d'E1 est soumise à la modalité « *may* » à la forme négative, qui exprime ici une équi-possibilité. L'énonciateur accentue ainsi la distance épistémique entre lui-même et ses propos portant sur l'éventualité que les élèves manquent un apprentissage leur permettant d'apprécier le créole. L'aspect d'accompli marqué par « *have learned* ». La rupture entre l'énonciateur et son énoncé s'accentue avec la présence à trois reprises du pronom anaphorique « *they* ».

18. ***I*** *believe it is because the students* ***may not have learned*** *to appreciate Creole for what it is so if they are spoken to in Creole they may feel that* ***they*** *are being spoken down to.*

Invité à proposer des adjectifs pour décrire l'anglais, E1 emploi le « *would* » du commentaire assorti au pronom personnel « *I* » pour débuter son énoncé. Ici l'énonciateur expose sa réaction comme une caractéristique découlant de son parcours. Les adjectifs « *stiff* », « *awkward* » et plus loin dans l'énoncé, l'adverbe et l'adjectif « *very awkward* » sur la surface, clairement péjoratifs, sont tout de suite contredits par la conjonction « *but* » et le couple adverbe / adjectif « *quite classy* ». En effet, la présence à trois reprises du pronom personnel « *I* » indique qu'E1 s'attache à des aspects dits cérémoniels de l'anglais. Par la suite, l'énoncé anaphorique révèle un moment de décrochage où l'énonciateur fait une nette différence entre lui-même et les autres, marquant ainsi son altérité, sa singularité face à sa maîtrise de l'anglais. En réalité, E1 ne trouve l'anglais « *awkward* » que dans des contextes particuliers. Quand par exemple, il faut l'employer pour communiquer « *in <u>normal regular</u> conversations* » avec ces 'autres' décrits comme « *<u>everyday</u> people* ». Les adjectifs soulignés dans la phrase précédente permettent à l'énonciateur de faire une assertion subjective sur les propriétés du créole. Pour E1, ce sont finalement avec les citoyens ordinaires dans les situations ordinaires que l'emploi du créole est plus adapté.

19. ***I would*** *choose* ***stiff*** *and* ***awkward*** *but* ***I*** *find it* ***quite classy*** *too.* ***I*** *personally enjoy speaking it on formal occasions[…]its true beauty comes out when I'm making*

speeches, eulogies etc. : It can be ***very awkward in normal regular conversations with everyday people*** *who do not speak much of it.*

Dans l'extrait 20 ci-dessous, le groupe adverbial « *these days* » indique que l'énonciateur a voulu situer ses propos dans le présent et leur donner une valeur objective et générale, malgré la présence du terme « *I think* ». Cette analyse est étayée par la présence de l'embrayeur anaphorique « *they* » à valeur généralisante. De plus, dans l'expression « *just about everybody* », le déterminant *« everybody »* renvoie à tout le monde, sans aucune détermination particulière (Bouscaren et Persec, 1993 : 24). Donc on peut gloser ici par « *de nos jours, je pense que presque tout le monde utilise le créole quand ils sont vraiment énervés* ».

20. *These days* ***I think just about everybody*** *uses Creole when* ***they*** *are really ticked. It's difficult not to use it when you're really angry or very upset.*

Le balancement entre embrayeurs d'identification (72 occurrences) et de rupture (106 occurrences) dans la mise en mots de cette variable et son indicateur révèle un va-et-vient, une ambiguïté, entre acceptation et rejet du créole chez E1. Les justifications présentées pour certains propos sont souvent en rapport avec les relations interpersonnelles soumises à des négociations permanentes entre des facteurs comme la distance sociale, l'image et de pouvoir. Car les énoncés d'E1 sont à la fois stéréotypés dans leur contenu, mais formulés dans leur emploi avec une prise de conscience dialogique qui cherche à estomper la portée de certains propos.

Toutefois, les opérations cognitives mises au jour par cette analyse de discours montent clairement qu'E1 arrête sa représentation des contextes adaptés à la situation sur deux populations différentes et nettement dessinées. Les opérations d'identifications avec les croyances liées à la notion de la convenance langagière associent l'énonciateur à cette partie de la population jamaïquain qui emploie l'anglais à son aise quand il le faut. Tandis que les opérations de rupture se portent sur les autres jamaïquains, y compris les élèves, qui n'en sont pas capables. Dans ce sens, cette mise en scène énonciative sert plutôt à augmenter l'importance de la notion de la convenance diglossique dans le système représentationnel de l'énonciateur. Car le jeu d'identification-appropriation-stabilisation en rapport avec l'énonciateur et cet élément est suffisamment actif dans les propos d'E1 pour le sédimenter dans le noyau central de la représentation sociale. Tandis que les marqueurs de la rupture montrent ce qu'il n'est pas, ainsi dessinant son identité sans aucune ambiguïté.

4.2.2.4 Être / se dire jamaïquain

Les énoncés classés et analysés ici permettent de déceler les mécanismes de tissage des univers de croyance d'E1 sur la construction du sens autour de la notion de la nationalité jamaïquaine.

À partir de l'extrait 21 ci-dessous, l'emploi des pronoms personnels / adjectifs possessifs de la première personne (11 occurrences en tout pour cet indicateur et 3

occurrences dans l'extrait 21) montre que l'énonciateur pose une subjectivité apparente dans son énoncé.

*21. This is because **my** students don't speak much Standard English so **I** have to relate as If **I** was teaching in a foreign language*

L'extrait ci-dessous est déjà analysé dans le cadre de l'indicateur « contextes adaptés à la situation ». Toutefois, il appartient également à ce champ en raison du lien fait à travers lui entre l'identité jamaïquaine, le créole et la colère. Je ne reviens donc pas sur toute l'analyse si n'est pas pour signaler qu'E1 y marque sa non-appartenance au groupe des Jamaïquains qui exprime leur colère en créole.

*22. When **most Jamaicans** are angry **they** cannot express this anger in Standard English even when **they** are talking to non creole speakers*

De plus, bien que dans l'extrait 22 l'énonciateur s'exclut du groupe des jamaïquains qui emploient le créole sous l'emprise de la colère, ici pour faire valoir son identité jamaïquaine E1 affirme employer le créole librement. Cette logique se trouve également dans l'extrait 23 ci-dessous qui témoigne de mêmes croyances sur le créole en tant que langue des Jamaïquains, mais d'un décrochage avec la notion du recours obligé vers le créole sous l'emprise de la colère. Ainsi, dans le cadre de ces deux extraits le jeu de pronoms, le modal employé ainsi que les autres choix lexicaux de l'énonciateur suggèrent que pour E1, le créole est considéré comme fondamental (*most Jamaicans, a Jamaican girl,*) à l'identité jamaïquaine. Même si certains l'emploient par manque de choix.

*23. A friend of mine in New York told me recently about a **Jamaican** girl who works with the same organization he does.Whenever **she's** upset at work **she** goes off into Creole even though **her** co-workers can't understand what **she** is saying. They do however, know **she's** really upset.*

En observant l'extrait 24, typique des propos tenus par E1 à propos de cet indicateur, il est possible de constater le recours aux pronoms personnels de la première personne à quatre reprises. Ce qui témoigne d'une trace de l'énonciateur dans son discours. Ces marqueurs montrent en effet une identification consciente à la culture jamaïquaine et à la langue créole de la part d'E1. Par la suite, une fluctuation énonciative qui consiste à alterner les formes pronominales entre anaphorique et déictiques est constatée. À ce titre, le prénom anaphorique « *it* », d'une valeur d'altérité, reprend le nom « *creole* ». Tandis que, l'emploi du pronom « *we* » signale le passage au pluriel inclusif qui fait référence à une collectivité d'autres personnes qui constitue le groupe d'appartenance d'E1. En effet, c'est toute la diaspora jamaïquaine qui est visée par l'adjectif « *other* ».

*24. **My** appreciation of **it** heightens though when **I** travel abroad and meet other Jamaicans. **We** are able to relate in the common language that **we** share.*

Dans l'extrait 25, l'énonciateur emploie le pronom personnel de la première personne pour poser sa subjectivité au tout début de l'énoncé dans lequel il attribue une valeur affective au créole. Car l'adjectif « *beautiful* » marque un jugement de valeur appréciatif, attribué au créole. Le fait que des touristes en visite sur l'île

veulent apprendre le créole est donné par l'énonciateur comme preuve de la beauté de cette langue qui marque l'identité jamaïquaine.

*25. **I** also let them know that it's a **beautiful** language. That even the tourist who visits Jamaica love and are anxious to learn*

L'analyse des extraits ci-dessus a permis de déceler les représentations qu'E1 portent sur le créole dans son rapport avec l'identité jamaïquaine. Il ressort que pour cette enseignante cette langue joue un rôle culturel et identitaire. En clair, parler en créole, c'est poser un acte d'identité où que l'on se trouve. La langue devient ainsi un élément définitoire fondamental de la culture, du peuple et de l'identité nationale jamaïquaine. Les liaisons faites entre les jamaïquains sur l'île avec ceux de la diaspore à travers le créole sont ainsi posées comme signe d'une libération fondamentale.

À travers l'usage des pronoms personnels de la première personne, la valeur d'identification (11 occurrences contre 7 à valeur de rupture) est bien présente ici dans la représentation de l'énonciateur. Comme l'analyse a dévoilé, les marqueurs de décrochage servent ici à E1 pour se démarquer des jamaïquains qui emploient le créole quand ils « perdent leurs moyens ». Donc la nationalité jamaïquaine se positionne en notion fondatrice, nécessaire et stable au sein de la structure de la représentation sociale d'E1. Ce qui confirme l'hypothèse de sa centralité.

4.2.2.5 Émotions / responsabilité

L'analyse de contenu du thème « **la diglossie** » a permis de rendre compte que la représentation sociale qu'E1 a construite autour du créole est sous-tendue par les questions affectives qui relèvent de la hiérarchisation des langues dans la société jamaïquaine. Dans le cas du l'indicateur « **Émotions / responsabilité** » cette analyse de discours permettra de révéler les valeurs diverses, notamment celle de l'identification ainsi que ceux de la rupture. Car ces valeurs nous renseignent sur la stabilité de cet élément au sein du système représentationnel.

L'extrait 26 ci-dessous, illustre quelques mécanismes langagiers par lesquels l'énonciateur prend en charge les faits énoncés. La manifestation de l'attitude positive d'E1 envers le créole est établie avec l'usage du verbe « *appreciate* » assorti des pronoms personnels de la première personne y compris le réfléchi « *myself* ». En effet, l'énonciateur exprime ainsi son engagement par rapport à la vérité de l'énoncé portant sur le lien entre le créole et les émotions qui passent à travers « *poetry, drama and especially in music* ». Selon Culioli (1980:184), le concept de prise en charge repose sur le fait de « dire ce qu'on croit (être vrai) ». La subjectivité de l'énonciateur ainsi appréhender semble donc viser les aspects artistiques et affectifs du créole.

26. ***I** learned to appreciate from using it **myself** and hearing it being used in poetry, drama and especially in music.*

Dans l'extrait 27 ci-dessous, une subjectivité apparente est matérialisée par l'usage d'*« I think »* avec de surcroît, la présence explicite de l'énonciateur marquée par les parenthèses. Nous sommes donc en présence d'un cadrage épistémique qui exprime un degré d'incertitude d'E1. Ici, cette relation prédicative porte sur l'affirmation que l'utilisation du créole par l'enseignant va captiver l'attention des élèves en rendant les cours plus « *fun* ». Avec l'emploi de l'adjectif appréciatif « *important* » associé à « *especially* », l'emploi de créole est présenté sous un angle de certitude nettement plus élevé en ce qui concerne ses apports pédagogiques au niveau primaire.

27. *The benefit derived from doing this (**I think**) is that will capture the students interest and make learning more **fun**. That's **important especially** at the primary level*

Examinons la mise en scène énonciative visant à faire connaître le point de vue de'E1 sur le lien entre le créole et la colère. Ici le marqueur épistémique *« I think »* montre un degré d'incertitude sur les faits énoncés. Le choix de l'adjectif d'appréciation négative dans l'expression « *It's difficult not to »* montre qu'E1 trouve cette situation contraignante. Par le jeu de pronom personnel / adjectif possessif de la première personne « *I* » et *« our »*, et ceux de la troisième personne du pluriel *« they »* employés à deux reprises, l'énonciateur oscille entre identification et rupture.

*28. It is the best language for expressing **our** emotions especially anger (…) When most Jamaican are angry **they** cannot express this anger in standard English even when **they** are talking to non creole speakers (…) These days **I think** just about everybody uses Creole when **they** are really ticked.(…) **It's difficult not to** use it when **your** really angry or very upset.*

La dynamique discursive constatée dans les énoncés d'E1 autour de l'indicateur « **Émotions / responsabilité** » semble fortement instable. Car elle met en avant une dimension personnalisée marquée par des zones importantes d'incertitudes. Cet élément se trouve ainsi relégué en position périphérique. Le fait que les pronoms personnels / adjectifs possessifs de la première personne à valeur d'identification ne sont employés qu'à 5 reprises contre 16 reprises pour ceux de la troisième personne à valeur de rupture étaie ce résultat. D'une manière plus générale, la fréquence des valeurs de la rupture indique que le décrochage joue un rôle primordial dans cette variable et son indicateur.

Des cinq indicateurs proposés au départ comme des candidats pour une place au cœur du système représentationnel d'E1trois sont finalement retenus après les avoir soumis à une analyse de discours. Les éléments confirmés comme centraux à la représentation d'E1 de rôle joué par le créole en classe sont les suivants : « l**angue maternelle** » ; « **être / se dire jamaïquain »** et « **contextes adaptés à la situation** ». Les deux éléments qui sont écartés de cette zone sont : « **Émotions / responsabilité** » et « **anglais - langue officielle** ».

4.2.3 Enseignant 2

Dans cette partie, je vais soumettre les quatre éléments suivants à une analyse de discours : « **langue maternelle** » ; « **anglais - langue officielle** » ; « **être / se dire jamaïquain »** et « **contextes adaptés à la situation** ». Ce sont ceux qui d'après l'analyse thématique, pourraient appartenir au noyau central du système de la représentation d'E2. L'analyse de discours apportera plus de précision à ce sujet.

4.2.3.1 Langue maternelle

L'étude de l'extrait produit ci-dessous laisse apparaître le fait qu'E2 apparaît dans son récit de façon explicite avec l'emploi de « *I'm convinced* » en affirmant qu'elle est convaincue de l'efficacité de la méthode qu'elle emploie pour enseigner à ses élèves majoritairement créolophones. Le mot « *convinced* » signale une volonté de la part l'énonciateur de prendre en charge complètement ses propos.

29. ***I'm convinced*** *that this method helps the pupils.*

Dans l'extrait 30 ci-dessous, E2 identifie et marque sa conviction sur le bien-fondé de son utilisation du créole en classe sans toutefois prendre en charge ses propos. Car, la présence des pronoms anaphoriques « *them* » et « *they* » contenant la reprise pronominale du nom *« students »* marque un décrochage. C'est donc dans une approche distanciée et non affective qu'E2 envisage qu'il est à la fois possible que les élèves parlent le créole à leur guise, que les enseignants les corrigent et que les élèves ne s'en rendent jamais compte.

30. *So now* ***they*** *speak in* ***their*** *native language n teachers just correct* ***them*** *without* ***them*** *ever being aware of it.*

Dans l'extrait 31 qui donne à voir une représentation sous-jacente du créole comme un vernaculaire moins convenable ou respectable que l'anglais, la présence de l'énonciateur est d'abord posée par l'adjectif possessif *« my »*. Par la suite, l'adjectif « *proper »,* de valeur appréciative, qualifiant « *Jamaican English »,* signale, par jeu de contraste que le créole n'est pas « *proper* ».

31. (…) ***my*** *school has both pupils that speak* ***proper*** *Jamaican English n Creole*

Les propos rapportés ci-dessous mettent au jour une croyance chez E2 : le recours au créole n'est peut-être pas aussi convenable ou respectable que l'anglais. Ici c'est par le biais d'un emploi oblique de la croyance à travers le proviseur, que l'énonciateur partage ce positionnement. Car pour le proviseur, « *anything* » qui permet d'aider les élèves est admissible. Ce marqueur anaphorisant qui reprend la notion de l'emploi du créole en classe, sous-entend un compromis qui ne va pas dans le sens de « *proper Jamaican English » :*

32. *The principal believes in change for the better* ***anything*** *that is going to help the pupils.*

Dans les propos rapportés ci-dessous, l'énonciateur estime que la capacité d'alterner les codes est facilitée par une utilisation libératrice du créole en situation d'apprentissage. Car le sentiment de « *shame* » venant d'une insécurité linguistique en situation de conflit linguistique se trouverait alors diminué. Toutefois, E2 ne s'implique pas. En effet, c'est à travers le marqueur anaphorique « *them* » que l'énonciateur s'exprime. Ce qui donne donc une valeur de rupture à l'énoncé.

33. *the students now see that it is not a shame to use this native language it also helps* ***them*** *in code switching*

Dans l'extrait 34, la portée énonciative d'« *i believe* » est telle qu'elle permet à E2 de prendre complètement en charge son assertion. Par la suite, l'énoncé présente deux occurrences déontiques de « *should* », dont un a la forme négative. Dans le premier cas, E2 vise une nécessité impliquant l'action didactique. Dans le deuxième cas, « *should not* » traite la notion d'interdiction. La voix passive permet à l'énonciateur d'insister sur le fait que les élèves subissent l'action de l'enseignement, qui ne devrait pas déboucher sur un sentiment qu'ils parlent mal ou « *not proper* ». Il convient toutefois de noter que dans l'extrait 31, l'énonciateur a lui-même fait référence à l'anglais comme « *proper* ». Donc, malgré une prise de position contre une classification péjorative du créole, E2 a elle-même tenu des propos allant dans ce sens.

34. ***i believe*** *that jamaican children* ***should*** *be taught using their home/native tongue children* ***should not*** *be made to believe that the language they grew up learning is 'bad' or* ***not proper*** *It is easier to teach them using the language they know.*

L'utilisation de l'adjectif possessif « *my* » et du pronom personnel de pluriel « *we* » inscrit d'emblée l'énoncé ci-dessous dans une logique à valeur d'identification. E2 emploie l'adjectif « *freely* » pour qualifier l'utilisation du créole des élèves dans sa classe. Toutefois, cette notion de libre emploi du créole est remise en question par l'occurrence de « *when* » qui marque une opération d'extraction qui délimite les occasions. Ainsi l'énonciateur introduit la notion que dans certaines situations, c'est l'anglais qui est « *appropriate* ». Dans l'univers de croyance d'E2, le créole devient donc dans ces cas-là, inapproprié.

35. ***My*** *students speak* ***freely when*** *it is time to discuss various topics and then* ***we*** *also translate what was said into SJE so that they will become familiar using the SJE in* ***appropriate*** *situations*

Ci-dessous, l'énonciateur fait référence au ministère de l'Éducation en employant l'aspect HAVE + EN et utilisant l'adverbe « *now* » à deux reprises. Dans ce contexte, la relation prédicative a une valeur d'accomplie. Le gouvernement commence effectivement la distribution des livres qui contiennent du créole. Le résultat est qu'E2 se sent à présent libre d'employer le créole avec ses élèves. Cette distribution signale pour elle une permission implicite de la part du prescripteur. Avec l'usage d'« *I don't feel like I have to* » l'énonciateur fait part d'une attitude vis-à-vis du contenu de son énoncé avec la négation « *I don't feel like* », qui sert à rejeter une croyance d'avant. Car elle ne se sent plus obligée de se cacher quand elle emploie le créole avec ses élèves.

36. *Well now that the Ministry* ***has now started*** *distributing books with creole use in it* ***I don't feel like*** *I have to hide and say things*

L'analyse de discours de la variable « **le créole comme outil d'enseignement** » et son indicateur « **langue maternelle** » a permis de mettre au jour les jugements et autres positionnements récurrents sur la notion que la langue maternelle des élèves soit le créole. Les occurrences des marqueurs pronominaux de l'identification « *my, I* » (8) sont moins nombreuse de ceux de la rupture « *them, they, their* » (14 occurrences). Ici, les positionnements d'E2 se révèlent quelquefois contradictoires. En effet, l'action liée à la didactique de l'anglais en Jamaïque chez ce sujet est nourrie de notions telles que la honte, la fierté, l'infériorité et égalité langagière. Certes il y a un certain attachement de l'engeignant au créole et elle semble s'engager à son emploie en class. Toutefois sous la surface le créole est revêtu de caractéristiques qui le rendent moins convenable que l'anglais. Ces conflits à l'intérieur de la variable ainsi que le recours plus important des marqueurs de la rupture que ceux de l'identification contredit l'hypothèse de sa centralité dans la structure de la représentation sociale.

4.2.3.2 Anglais - langue officielle

L'étude de discours d'E2 lié à cet indicateur permettrait de révéler et d'analyser les représentations qui lui ont été socialement inculquées ou transmises au gré de ses expériences et ses associations avec l'anglais en tant que langue officielle en Jamaïque. Dans l'extrait 37, en déployant le pronom à valeur d'identification *« I »*, l'énonciateur laisse des traces de sa subjectivité. Elle se présente ainsi comme une enseignante pour des élèves de la troisième année au niveau élémentaire. Par la suite, l'école est qualifiée par son niveau social et ses résultats scolaires. E2 emploie une forme contenant l'adjectif superlatif *« best »* pour évoquer son appréciation de son établissement.[371]

37. ***I*** *am a third grade teacher in a middle income primary 1 of the* ***best*** *in the area.*

Chez E2 le développement discursif de cette variable se poursuit avec une appréciation plutôt négative de sa formation d'enseignant à l'égard du créole (extrait 38). En effet, l'énoncé débute avec le pronom *« it »* qui laisse apparaître des traces de rupture. Il convient de noter que le recours à deux reprises à la voix passive permet d'occulter l'agent de l'action et de centrer l'énoncé sur les résultats insuffisants des efforts ministériels destinés à régler le problème posé. Nous retrouvons par ailleurs le déterminant *« some »*, marquant une opération d'extraction qui porte sur des cours qualifiés quantitativement par une appréciation négative signalée par « *not enough »*. Le passage à l'aspect HAVE + EN souligne par la suite que pour E2, le ministère d'Éducation jamaïquain est aujourd'hui conscient de la situation qualifiée de *« major problem »*. Ici, l'emploi du pronom personnel de la

[371] 33. […] *my school has both pupils that speak proper Jamaican English n Creole.* Par le jeu de juxtaposition dans cet énoncé, il semble que l'énonciateur fait le lien entre les milieux sociaux et les résultats scolaires. Pour elle donc, les uns influencent les autres. Ainsi le fait que pour l'énonciateur certains de ces élèves parlent l'anglais, pourrait être mis sur le compte de milieu social.

première personne du pluriel *« our »*, qui équivaut à je + ils, signale la présence d'une valeur d'identification dans l'énoncé.

38. ***It was introduced*** *in some courses but* ***not enough****. The Ministry of Education* ***has now realised*** *this as a* ***major problem*** *so now a lot of* ***our*** *text books are written in Creole n SJE*

Dans l'extrait qui suit, l'énonciateur revient sur ses expériences liées à la formation professionnelle. E2 se pose en sujet-énonciateur qui parle au nom de ses camarades de classe, avec l'emploi du pronom personnel du pluriel *« we »*. Par la suite, l'occurrence à trois reprises de la voix passive indique que l'énonciateur veut centrer le propos sur la formation reçue. Donc c'est la recommandation de ne jamais (negation « *never* ») dire aux élèves qu'ils parlaient mal qui est importante pour E2. Car l'énonciateur souligne le fait que cette recommandation de ses formateurs intervenait dans un contexte où un nombre important - *« many »* - d'élèves se trouvaient dans l'incapacité - « *could not do so* » - de s'exprimer en anglais.

39. *In college* ***we were encouraged never*** *to tell the students that they spoke 'bad' but to translate whatever they said in SJE. […]* ***It was found*** *out the Jamaican Teacher* ***were discouraging*** *pupils when they spoke in class by asking them to answer in English when many could not do so.*

Les propos rapportés ci-dessous donnent à voir un passage en revue des expériences institutionnelles d'E2 avec le créole. En effet, à travers l'emploi du pronom personnel *« I »* et de l'adjectif possessif *« my »*, l'énonciateur se pose encore en sujet de son énoncé. Par la suite, l'adjectif *« proud »* relève une appréciation de sa langue natale – le créole. Car l'expression « *I was now proud »* suggère que son parcours débouche sur une fierté qui n'existait pas auparavant.

40. ***I*** *was now proud of* ***my*** *native language and* ***I*** *wondered y this wasn't taught to* ***my*** *primary school teachers.*

Toutefois, l'énonciateur ne perd pas du vu le statut officiel de l'anglais et les attentes institutionnelles engendrées par ce statut. Car à travers l'emploi oblique dans la forme passive d'une modalité déontique de *« should »*, E2 révèle la source des prescriptions pédagogiques en citant un objectif ministériel.

41. *One of the Language Arts objectives: Students* ***should be able*** *to listen and respond appropriately and audibly, using some code switching strategies.*

Dans l'extrait qui suit l'enseignant note qu'elle est en quelque sorte priée de s'aligner sur les valeurs véhiculées par le statut officiel de l'anglais. Il s'agit également d'une mise en relief entre une langue officielle – l'anglais et le créole qui est sans statut. Par la suite, E2 affirme que l'anglais est encouragé, mais l'emploi de la voix passive permet à l'énonciateur d'esquiver une quelconque responsabilité vis-à-vis de cet état de fait. Le développement discursif d'E2 se porte ensuite sur la graphologie du créole, qui selon elle, manque de cohérence et de rigueur. Le fait que les examens soient exclusivement en anglais figure également dans le raisonnement de l'énonciateur. Ce raisonnement débouche sur un énoncé modalisé déontiquement qui plaide en faveur de l'emploi du créole mais uniquement pour encourager l'utilisation

de l'anglais. Toutefois, la source déontique vient cette fois-ci de l'énonciateur qui, après avoir exposé son cheminement logique, s'accorde le droit de se poser finalement en prescripteur.

42. *(…) SJE is the official language of the country and* ***it is encouraged*** *more. Creole has not detailed written form and words* ***are spelt*** *differently and all exams are written in SJE or Standard English. So creole* ***should be use*** *to coax SJE usage*

Dans l'énoncé 43 ci-dessous, E2 parle de ses élèves et pose épistémiquement par *« I guess »* et *« I know »*, des propos visant à donner une explication globale de son positionnement sur le créole. Les choix lexicaux tels « *wider », « many », « still » et « anyone »* le tout dans le présent, donnent une valeur généralisante à cet énoncé. Dès lors, il permet de déceler la préoccupation chez l'énonciateur de mettre en avant le contexte social qui pèse sur ses choix didactiques. Elle sait que ses élèves créolophones sont intelligents, ici elle emploie l'intensifier « *very* » afin de graduer son appréciation de leur intelligence. Mais elle doit les préparer à affronter un monde dans lequel leur intelligence sera jugée uniquement sur leur capacité à maîtriser l'anglais.

43. *for* ***my*** *students* ***I guess*** *it would be when* ***they*** *go out into the* ***wider*** *world* ***i know*** *that* ***many*** *people in Jamaica* ***still*** *have the view that children who speak creole are less intelligent and* ***I*** *do not want* ***anyone*** *to have that view of* ***them*** *cause* ***they*** *are* ***very*** *intelligent*

L'indicateur « **anglais – langue officielle** » porte des traces d'une hiérarchisation des éléments dont l'action pédagogique d'E2 est tributaire. En effet, en raison de sa signification centrale l'indicateur « **anglais – langue officielle** » semble orienter ses conduites pédagogiques et ses rapports sociaux. Par ailleurs, l'analyse de cet élément révèle également un emploi plus fréquent des pronoms personnels/adjectifs possessifs à valeur d'identité ; 18 occurrences contre 8 occurrences de mêmes types de marqueurs à valeur de rupture. Ce qui nous renseigne sur l'inscription sociale d'E2 dans son groupe d'appartenance d'enseignants jamaïquains pour lequel cet élément est fondamental. Ces résultats dans leur ensemble semblent confirmer la place centrale de cet indicateur dans la représentation d'E2 du rôle du créole dans l'enseignement de l'anglais.

4.2.3.3 Contextes adaptés à la situation

Sous le thème de **la diglossie** E2 attribue des caractéristiques singulières qui font ressortir des représentations nettes à l'égard des deux langues. Ainsi, le créole est perçu comme « *effective, creative, unique »* tandis que l'anglais est *« complex »*. En s'appuyant sur le contexte sociolinguistique présenté dans le cadre théorique de ce travail de thèse, il est possible de voir dans ces adjectifs qualificatifs appréciatifs à l'égard du créole, une internalisation des valeurs sociales envers cette langue. Car le traitement diglossique du créole et de l'anglais est lié à des rapports socio-fonctionnels. Comme dans cette hiérarchisation langagière, le créole est la langue de la sphère privée, préférable pour les conversations familières et la plaisanterie, il est logique que le sujet le représente comme étant créatif. Par ailleurs, le créole est une

langue jeune et donc particulièrement dynamique, avec un vocabulaire et une syntaxe repérable par la population locale. L'anglais étant la première langue employée dans des situations officielles ou solennelles, l'adjectif « complexe » choisi par E2 pour le décrire donne à voir une représentation liée à ces fonctions sociales. De plus, le fait que le sujet ait posé ces quatre adjectifs sans leur donner une structure modale, syntaxique, sans autres indices d'analyse, est aussi révélateur de la force des idées reçues qui permet une transmission sans fioritures.

44. *effective creative unique English now complex*[372] *(…) Students* ***are required*** *to use SJE when greeting visitors etc*

Dans l'énoncé 44 ci-dessus, c'est la voix passive qui est employée dans la structure déontique. À travers la modalité déontique, l'énonciateur pose que l'anglais est la langue requise dans un contexte bien délimité, repérable par la présence de *« when »*. Le créole n'est donc pas permis ou n'est pas convenable quand il s'agit de rencontrer des visiteurs. La formulation passive de cet énoncé révèle cependant que la source déontique vient d'autrui. L'obligation de parler en anglais ne vient donc pas de l'énonciateur. Ce qui ramène à la situation sociolinguistique de l'île en rapport avec la hiérarchisation langagière, qui semble donc être bien ancrée dans l'univers de croyance d'E2.

Par la suite, l'énonciateur continue sur cette logique et devient plus présent dans les énoncés. Ainsi, les extraits qui suivent comportent de nombreuses occurrences de pronoms personnels à la première personne du singulier ou du pluriel ainsi qu'une occurrence de l'adjectif possessif *« my »*. Dans l'extrait 45, E2 quantifie les contextes dans lesquels elle-même ainsi que ses collègues ont recours au créole avec *« a lot »*. Cependant, elle précise que quand il s'agit de représenter l'école, c'est l'anglais qui est privilégié. Le fonctionnement diglossique au sein même de l'école, est donc bien assimilé et respecté par l'énonciateur dont le choix de l'aspect BE + ING met au jour un ancrage dans la situation énoncée.

45. *(…) A lot but when* ***we*** *are representing the school SJE*

Cette attitude est également décelée dans l'extrait qui suit et qui est modalisé épistémiquement avec des expressions telles que *« Well I guess »* et *« I feel that I should »*. En effet, E2 exprime son positionnement sur une situation ou elle tente d'employer davantage l'anglais avec sa proviseure. Une tentative qu'elle présente comme étant logique. Toutefois, puisque la proviseure est « *understanding »*, l'emploi du créole ne l'offusque pas. Ainsi pour E2 ce bilinguisme s'inscrit dans une dimension sociale, qui renvoie à des règles d'ordre commun, impliquant des contraintes. Le créole ne se parle pas dans n'importe contexte. C'est à ce titre que la proviseure est décrite comme quelqu'un de compréhensible, car elle accepte ce qui est souvent vu comme inacceptable ; que ses subordonnées lui parlent en créole.

46. ***Well I*** *guess she is in charge and* ***I feel*** *that* ***I should*** *try to use SJE more but it is not a problem with her. She is understanding*

[372] Le sujet était invité à proposer des adjectifs pour décrire l'anglais et le créole.

Dans l'extrait 46, E2 poursuit en expliquant que la proviseure est compréhensive mais qu'elle a toute de même des limites vis-à-vis du créole. Cet extrait présente plusieurs formes dont l'analyse peut être révélatrice de représentations sous-jacentes qui sont intéressantes pour l'objet à l'étude. L'énonciateur répond ici à une relance du chercheur[373] qui lui a demandé de fournir plus de précisions sur l'énoncé rapporté ci-dessus. E2 précise alors que l'emploi du créole peut signaler un manque de respect. C'est alors une autre dynamique intersubjective plus persuasive qui est mise en place. Car l'emploi du pronom personnel de la deuxième personne *« you »* reprend l'*« I »*, avec une tentative d'objectivation des propos.

47. ***I*** *mean it doesn't really matter to her if* ***you*** *use creole or SJE So long as* ***you*** *are not disrespectful.*

Ci-dessous E2 donne alors un exemple afin d'étayer ses propos. Cet exemple en rejoint d'autres donnés par l'énonciateur pour expliquer les contextes sociaux où le créole est à proscrire. L'énonciateur laisse des traces de sa subjectivité dans son discours avec l'emploi du pronom *« we »*. Nous avons donc un repérage à valeur d'identification. Ensuite l'emploi de la voix passive dans la formulation à valeur déontique, « *it would be expected* » donne une résonance plus objective qui pourrait être glosée par « chacun devrait le savoir ». Car E2 précise que quand il s'agit de représenter l'école, c'est l'anglais qui devrait logiquement être privilégié. Le fonctionnement diglossique est donc bien assimilé par l'énonciateur.

48. *For example if* ***we*** *are in a Meeting with Ministry official,* ***it would be expected*** *for a professional teacher to use SJE*

Dans l'énoncé 49 ci-dessous E2 revient sur des attentes langagières de son enfance. L'emploi de « *I had to »*, montre que cette contrainte émane de l'ordre des choses et non de l'énonciateur[374]. Elle rejette alors l'adjectif d'appréciation négative *« bad »* employé par ces personnes pour décrire le créole qu'elle parlait. Par le jeu des pronoms personnels entre ceux des premières personnes « *I* » employés à dix reprises[375] et ceux de la troisième personne du pluriel *« they »* et *« them »*, l'énonciateur oscille entre les valeurs d'identification et de rupture. Elle s'identifie en effet à l'expérience vécue, car elle est personnelle et réelle. Mais les contraintes et les appréciations négatives liées aux langues sont celles des autres personnes qui figurent dans ses propos. Toutefois, en parlant du créole de ses cousins qui habitaient les zones rurales, l'énonciateur dit : « *but my creole wasn't as bad as my cousins in the country (…)* » Ces propos révèlent donc que malgré une affirmation du contraire, au niveau cognitif, E2 a intégré cette notion de parler « mal » en lien avec le créole. Ainsi comme son créole à elle est plus une interlangue – l'interlecte entre le basilecte et l'acrolecte –, elle reprend le vocabulaire qu'elle disait pourtant « haïr » pour faire référence à la forme basilectale du créole.

49. (...) *by teachers, parents and relatives from abroad.* ***I*** *hated* ***them*** *saying that* ***I*** *spoke "bad" (…)* ***I*** *had to use SJE more when around* ***my*** *family from aboard (…)And*

[373] Nardia, when you say she is understanding, could you explain this a bit more for me please? (…) what exactly does she need to understand?
[374] Bouscaren, Persec, Celle, Flintham, Gresset, 1998 : 3
[375] y compris dans leurs formes adjectivales

*whenever **my** cousins came that would complain that **they** couldn't understand **u**s (**my** brother and **I**)* (…) ***We** did when **they** complained but **my** creole wasn't as bad as **my** cousins in the country (…)*

Dans le dernier extrait ci-dessous, E2 poursuit son récit à la première personne du singulier *« I »* à valeur d'identification, en soulignant qu'à son arrivée au collège, son choix de langue importait peu. La négation « *didn't matter »* porte ici sur la manière de parler et marque une rupture avec les autres protagonistes de récits, pour lesquels le choix de langue était important.

50. *So when **I** went to high school **I** met more children and it **didn't matter** how **I** spoke.*

L'analyse de cet élément qui revoit aux contextes adaptés à la situation de choix des langues dans le discours d'E2 montre que la représentation ainsi que les univers de croyance qui en découlent sont issus d'un long processus de construction de sens. La vie de famille et en société, la scolarisation ainsi que la formation professionnelle pèsent dans cette dynamique d'émergence de croyance. De plus, cette émergence connaît de nombreuses transformations avant de parvenir à une stabilité capable de guider les relations et les choix didactiques. Cette stabilité ainsi acquise rend cet élément du noyau résistant au changement. En effet, malgré des manifestations de la rupture marquées entre autres, par 4 occurrences des marqueurs pronominaux, c'est finalement les embrayeurs à valeur d'identification qui sont les plus employés ici avec 15 occurrences. Ce qui témoigne d'une forte prise en charge de cette notion que chacune des deux langues en place occupe des rôles bien définis. Ainsi cette analyse de discours permet de confirmer l'hypothèse de la centralité de la notion de « **contextes adaptés à la situation** » dans la structure de la représentation d'E2 en matière de rôle du créole dans l'enseignement.

4.2.3.4 Être / se dire jamaïquain

L'analyse de discours des cinq extraits ci-dessous permettra de se prononcer sur la centralité de l'indicateur « **être / se dire jamaïquain »** dans la structure représentationnelle d'E2. Car ils reflètent l'ensemble des dires de l'enseignant à propos de cette variable.

L'extrait 51 ci-dessous a déjà été analysé dans le cadre de l'indicateur « **langue maternelle** ». Toutefois, il mérite sa place ici car à travers lui l'énonciateur évoque comment la langue créole rejoint l'identité nationale des élèves. En effet l'adjectif « *native* » associé à l'adjectif possessif « *their »* qui exclut l'énonciateur marque une expression anaphorique permettant la continuité discursive avec « *they »*. Ces marqueurs témoignent d'une l'opération de décrochage entre l'énonciateur et le statut de langue maternelle de créole.

51. *So now **they** speak in **their** native language (…).*

Dans l'extrait 52 à l'aide des embrayeurs anaphoriques à valeur de rupture, E2 se pose en porte parole pour ces élèves commentant comment ses choix pédagogiques

empêchent le sentiment d'infériorité lié à *leur* langue - le créole. Cette trace d'une opération de décrochage chez E2 indique que l'énonciateur ne s'associe pas ici au créole qu'elle qualifie comme native *pour les élèves.*

52. ***they** don't feel that **their** language is inferior to another language of the world*

L'extrait 53 déjà analysé dans la partie consacrée à l'indicateur « **langue maternelle** » est placé ici également car on y trouve une évocation explicite de la nationalité jamaïquaine en lien avec le créole. Par le jeu de déconstruction du sens l'extrait débute avec le pronom personnel de la première personne « *I* » et témoigne d'une opération d'identification. De plus, la modalité épistémique « *i believe* » indique un degré élevé de certitude. Toutefois, la certitude de sa croyance ainsi posée, E2 emploi une combinaison de pronom personnel / adjectif possessif « *they, their* » qui met en évidence un repère décroché avec le créole en tant que langue native de l'énonciateur en tant que jamaïquain.

53. ***i believe** that jamaican children should be taught using **their** home/native tongue children should not be made to believe that the language **they** grew up learning is 'bad' or not proper*

Dans l'extrait ci-dessous, E2 indique qu'elle essaie de faire un lien entre les poèmes en anglais dont les contextes sont difficilement appréhendés par les élèves et leur propre environnant. Il convient d'analyser l'occurrence de *« might »* dans cet énoncé. Il s'agit de la modalité épistémique *« might »* portant une valeur de possible. Ici, c'est une équipossibilité qui est visée, car l'énonciateur n'est pas sûr de pouvoir réussir à rendre accessibles à ses élèves créolophones des poèmes écrits en anglais.

54. *try to link it with something that they might have an idea about.*

Pour E2 donc, il semble que la langue-culture représentée par le créole soit plutôt un frein pour l'apprentissage de l'anglais tant sur le plan purement pédagogique que psychologique. Ici, l'enseignant se place à l'extérieur de cette problématique, se posant en tant que celui qui tente, tant bien que mal d'apporter des solutions. Car c'est à travers l'analyse de cet indicateur que la notion de l'omniprésence du créole et même une certaine négation des attributs positifs de l'anglais sont dévoilées. En effet, les traces énonciatives repérés à travers, entre autres, l'emploi à 8 reprises des adjectifs possessifs/ pronoms personnels de la troisième personne contre 3 occurrences de ceux de la première personne donne une indication du décrochage entre l'énonciateur et cet élément de la représentation social du rôle du créole dans l'enseignement de l'anglais. À travers cette analyse, l'hypothèse de la centralité de l'élément « **être / se dire jamaïquain** » qui appartient à la variable « **l'identité culturelle, langue et histoire** » est donc infirmée. Car cette rupture avérée et répétée qui est mise à jour n'est pas compatible avec un élément qui se place au cœur de la structure de la représentation.

Au terme de cette analyse de discours, seuls les deux éléments suivants sont confirmés comme étant central à la représentation d'E2 : « **anglais - langue officielle** » et « **contextes adaptés à la situation** ». Les deux autres : « **langue maternelle** » et « **être / se dire jamaïquain »** sont donc relégués dans la zone périphérique.

4.2.4 Enseignant 3

Pour enseignant 3 l'analyse thématique laisse supposer un noyau central de la représentation sociale du rôle du créole dans l'enseignement de l'anglais peuplé des cinq éléments suivants : « **Langue maternelle** » ; « **Anglais - langue officielle** » ; « **Être / se dire jamaïquain** » ; « **Contextes adaptés à la situation** » et « **Émotions / responsabilité** ». Il convient à présent d'analyser les opérations énonciatives, notamment les valeurs d'identification et du décrochage afin de mieux appréhender leur position dans la structure de la représentation sociale d'E3.

4.2.4.1 Langue maternelle

Dans l'extrait 55, E3 pose ce qui est présenté comme le fondement de son argument avec l'expression « *first of all* ». Et ce principe qui va guider l'énonciateur est le constat que la plupart de ses élèves sont issus de foyers créolophones. L'engagement subjectif de l'énonciateur est mis en évidence avec l'emploi des adverbes de fréquence « *often* » et « *sometimes* » associés au pronom personnel « *I* ». Ainsi E3 quantifie, d'une manière subjective, son emploi du créole et de l'alternance codique au sein de sa classe.

55. *first of all most of the pupils come from homes where creole is the main language , as a result **i often** times mix both SJE and JC in the classsroom for emphasis, in poetry and **sometimes** in explaining various concepts.*

Dans les extraits 56 à 57 ci-dessous, l'énonciateur parle du créole comme un outil d'enseignement de la poésie. À l'aide de l'adjectif appréciatif « *excellent* », l'adjectif à valeur épistémique « *evident* » et l'adverbe « *especially* », l'étude de la poésie est présentée comme un espace de partage où les élèves ont tendance à prendre du plaisir.

56. *it's an **excellent** tool, **especially** in the teaching of poetry as students tend to enjoy the poetry more when it's done in this manner.*

57. *there is greater attention and participation from them and it's also **evident** on their faces.*

Au-delà de l'étude de la poésie, E3 affirme ci-dessous que parfois ses élèves saisissent mieux les explications faites en créole. Ce propos est toutefois nuancé à l'aide d'une formulation quantitative approximative qui est marquée par l'occurrence de « *sometimes* ». Le constat peut être fait ici que la dichotomie anglais/créole semble occuper une place non négligeable dans la représentation de cet enseignant. Car les deux langues sont présentées ici comme des systèmes qui sont en concurrence pour la place de la langue la plus efficace dans le contexte jamaïquain. Par exemple aucune place n'est faite pour l'interlangue dans cette représentation de la situation langagière.

58. ***my** students **sometimes** grasp an explanation easier when it is done in JC as against SJE.*

Dans l'extrait ci-dessous, l'énonciateur répond à une question du chercheur[376] portant sur des prescriptions qui prônent une utilisation exclusive de l'anglais par l'enseignant. Le « *would* » employé par l'énonciateur traduit une adaptation à la question du chercheur. Pour E3, qui laisse des traces de sa subjectivité à travers l'emploi du pronom « *I* », le contexte jamaïquain requiert l'emploi conjoint de l'anglais et du créole par l'enseignant. Il y a là donc une représentation du créole comme langue indispensable à l'apprentissage des élèves créolophones.

59. *in the jamaican context,* ***i would*** *discourage it.*

Les concepts de l'appartenance/inclusion repérés et analysés à l'aide des marqueurs tels les pronoms personnels de la première personne (6 occurrences) expriment le positionnement central de l'indicateur « **langue maternelle** » dans la structure représentationnelle d'E3. De plus, les pronoms personnels / adjectifs possessifs de la troisième personne qui sont les traces d'une opération de décrochage n'y apparaissent qu'à trois repris. Les opérations d'identifications qui apparaissent ici en quantité supérieure jouent donc un rôle saillant dans la stabilisation et l'organisation de la représentation sociale d'E3 du rôle du créole dans l'enseignement de l'anglais. Toutes ces observations conduisent à une confirmation de la centralité de l'indicateur « **langue maternelle** » au sein de la structure de la représentation sociale d'enseignant 3.

4.2.4.2 Anglais – Langue officielle

L'analyse des stratégies discursives employées par E3 permet de montrer comment les traces laissées dans ses énoncés peuvent mettre au jour la dynamique professionnelle instaurée autour de l'indicateur « **anglais – langue officielle** ». En ayant recours à 25 reprises aux pronoms de la première personne du singulier et pluriel « *I* et *we* » et à l'adjectif possessif correspondant « *my* », l'énonciateur révèle une adhésion forte aux propos qu'il formule. Ce qui est bien mis en relief par les occurrences des pronoms signalant une rupture. L'analyse se porte sur quelques énoncés qui illustrent ces positionnements.

L'énoncé ci-dessous porte des traces d'une rupture. Car c'est bien aux élèves, marqués par le pronom personnel « *they* », qu'est attribuée une incapacité sur le plan langagier. Par la suite, l'énoncé est modalisé par « *could* », qui renvoie au possible. Cette modale permet à l'énonciateur d'envisager la validation de ces propos sans pour autant les asserter[377]. Car selon E3, il est possible que les tentatives que font les élèves pour parler anglais viennent du modèle donné en classe. Ici, E3 ne se définit pas en modèle de locuteur de l'anglais, mais pose ses propos en employant la voix passive. Cette voix met en relief le procédé mis en place et auquel les élèves sont soumis. Donc, même si E3 est celui qui sert de modèle, ce n'est pas pour autant un rôle qu'il s'approprie pleinement.

[376] « What would you say to a teacher who believes that pupils should be encouraged to used only SJE in the classroom? »
[377] Bouscaren, & Persec, Celle, Flintham, Gresset, 1998 : 53

60. ***They*** *sometimes try to use both with a greater emphasis on trying to use the SJE. This* ***could*** *be due to the fact that they are encouraged to do so and it's modelled in the classroom.*

Dans l'extrait 61, E3 affirme employer plus l'anglais que le créole en classe mais l'énoncé porte la trace d'une rupture. À ce propos, le recours aux guillemets mérite une analyse. Car leur force expressive modifie ici la valeur sémantique initiale du mot « *accepted* ». En effet, ils constituent un moyen typographique pour donner un effet d'ironie au mot. Ainsi, cette analyse donne-t-elle à voir une attitude critique envers les prescripteurs qui voient en l'anglais la seule langue valable. En employant les guillemets, l'énonciateur renvoie donc la responsabilité de cet état de fait à un autre et ce, malgré les deux occurrences du pronom de la première personne.

61. ***i*** *often tend to use more SJE the JC because that's the language that is* ***'accepted'*** *and so* ***i*** *model it for the students.*

Dans l'extrait 62, E3 parle du manque de maîtrise de l'anglais de la part de certains de ses collègues. Bien que les deux occurrences de pronom personnel *« I »* suffisent à mettre au jour la présence de l'énonciateur et de créer un embryon de prise en charge des propos exprimés, les adjectifs d'appréciation négative « *ashamed »* et « *sad »* sont également d'autres signaux d'un authentique point de vue. En effet, ils sont des mécanismes qui mettent au jour la manière dont l'énonciateur appréhende cette réalité.

62. *(…)* ***sad*** *to say that* ***i*** *have heard some teachers speak and* ***i*** *was* ***ashamed*** *at the usage and selection of words.*

Dans les extraits 63 à 66, l'énonciateur raconte l'expérience de sa formation professionnelle en rapport avec le créole. E3 prend complètement en charge ces énoncés car les pronoms personnels de la première personne y sont omniprésents. Toutefois, l'adjectif évaluatif utilisé, *« limited »,* revêt une appréciation négative. Cette évaluation est réitérée par l'expression « *too much »* ainsi que par les négations telles « *didn't really »* et « *not »* pour évoquer son manque de satisfaction avec le contenu et le déroulement de sa formation.

63. ***i*** *would describe it as* ***limited*** *in college* ***i*** *often complained that* ***too much*** *was being placed on theories and* ***not*** *the actual practice of teaching.*

64. *in college. if* ***i*** *remember clearly* ***i*** *did at most 3 courses that were directly linked to reading but still* ***didn't really*** *address the issue of SJE and JC conflicts in the classroom.*

Ce manque de satisfaction débouche alors sur des recommandations de la part de l'énonciateur. Il emploie ainsi un modal déontique « *needs to »* qui développe le sens de nécessité au sujet d'une meilleure préparation à la pratique effectuée en formation des maîtres.

65. ***i dont*** *know if it's changed, but if it has not there* ***needs to*** *be more practice* ***not*** *with classmates in mini-lessons/micro teaching activities but with real students who have problems with SJE.*

Ci-dessous, l'emploi du pronom personnel de troisième personne « *they* » et de première personne *« I »* à deux reprises dans les deux cas contribue à renforcer la distance entre l'énonciateur et les prescripteurs. Il convient de noter également qu'ici l'utilisation du pronom personnel de première personne intervient pour exprimer un manque ou un défaut de connaissance. L'occurrence d'HAVE+EN à la troisième personne du pluriel est une manifestation du regard de l'énonciateur qui contemple le résultat des améliorations apportées par les manuels qui sont à présent pour lui « culturellement convenables ».

66. *in recent times* ***they have made*** *some improvements by providing text that, while* ***not*** *necessarily written in creole, are culturally appropriate. Where guidance is concerned* ***i****'m* ***not*** *aware of* ***any*** *specific in-school training but* ***they*** *do have programmes geared towards literacy on a whole but* ***no****t really creole teaching, as far as* ***i*** *know.*

Pour cette variable et cet enseignant, l'étude des traces des opérations énonciatives a donc permis de mettre au jour des divergences dans son appréciation sur l'élément « **anglais – langue officielle** ». Car, de multiples occurrences des valeurs épistémiques et appréciatives pour le créole partagent la place dans les énoncés avec une récurrence des traces évoquant une possible transgression d'une conduite langagière imposée. En effet, E3 se positionne en tant que professionnel qui est en rupture avec les attentes institutionnelles telles qu'il les perçoit. Ce décrochage met au jour la perception de non-appartenance d'E3 quand il s'agit des positionnements des prescripteurs. Ainsi, les 17 occurrences de pronoms personnels / adjectifs démonstratifs de la première personne sont au service de cette rupture. Car ici c'est en multipliant les opérations d'identification qu'E7 souligne sa différence. Toutes ces observations me conduisent à émettre des réserves quant à la centralité de cet indicateur au sein de la structure de la représentation sociale d'enseignant 3.

4.2.4.3 Contextes adaptés à la situation

Les sept extraits ci-dessous sont représentatifs des propos tenus dans le récit d'E3 au sujet de l'indicateur « **contextes adaptés à la situation** ». Les traces énonciatives qui y sont dégagées et étudiées permettent de déceler la manière dont le sujet arrive à ses conclusions discursives ainsi que de préciser la véritable place de cet élément au sein de la structure représentationnelle.

Dans l'extrait 67, à la demande du chercheur, E3 fournit des adjectifs pour qualifier le créole et l'anglais. Le créole y est présenté par les adjectifs appréciatifs. Tandis que dans l'extrait 68 pour l'anglais, l'énonciateur fournit quatre adjectifs, deux appréciatifs et deux d'une appréciation négative. L'expression concessive « *but at the same time »* employée par E3 pour introduire les adjectifs appréciatifs montre une déconstruction de la notion que l'anglais est la langue convenable et pertinente.

L'énonciateur prend alors en compte le fait que son énoncé est a priori contradictoire.

67. ***fun, uncomplexed*** *(speech), allows for ease in explaining concepts.*

68. *I have always described english as* ***complicated*** *and* ***corrupt****, but at the same time it's* ***relevant*** *and* ***appropriate****.*

E3 évoque l'enseignement d'une tante (marqué par *« One »* dans la citation ci-dessous) pendant sa formation des maîtres et indique que cette dame avait une manière de manier l'anglais qui est « *very proficient* ». En employant le prétérit, l'énonciateur marque un décrochage temporel qui est toutefois nuancé par le prétérit modal *« could »* ainsi que l'adjectif appréciatif « *livelier* ». Ce dernier de plus étant entre guillemets. Tandis que l'emploi des guillemets pour encadrer l'adjectif met en évidence le fait que l'énonciateur ne le prend pas totalement à sa charge. Donc E3 est conscient du fait que la classification du créole comme langue amusante et animée est discutable. Par ailleurs, l'occurrence du terme « *yet still* » mérite aussi une attention particulière. Car l'adverbe « *yet* » associé à « *still* » confère à l'énoncé une valeur concessive. En effet, l'énonciateur semble anticiper une réaction de la part de son co-énonciateur ou se rendre compte d'une possible contradiction dans ses propos. Il met donc les choses au clair - un enseignant qui maîtrise bien l'anglais peut tout de même choisir le créole à des fins didactiques.

69. *One taught me in college and her use of english was* ***very proficient****, and yet still she* ***could*** *switch even in the class to make it* ***'livelier'*** *when required.*

L'extrait 70 révèle la représentation de l'énonciateur sur la situation diglossique qui prévaut dans l'île. L'emploi à sept reprises du pronom de la deuxième personne et de l'adjectif possessif correspondant implique une différenciation. C'est une rupture subjective à valeur de différentiation. Dans son développent discursif, l'énonciateur soutient que la plupart de ses élèves n'évoluent pas dans des milieux où ils sont confrontés à des exigences diglossiques.

70. *the type of company in which* ***you*** *are in will often times determine the form* ***you*** *use. if* ***you*** *are with friends* ***you*** *will be less tense and so feel more relaxed to express* ***yourself*** *in* ***your*** *native language, but if in the presence of officials* ***you*** *will seek to conform to the standards/norms of such circumstance which often is to use standard english as best as possible. Most students are not exposed to such situations.*

Dans l'extrait 71 également, l'énonciateur emploie à deux reprises le pronom *« you »* mettant ainsi en œuvre un principe de différenciation. Il convient donc de noter qu'E3 ne se place pas parmi ces « *people* » qui émettent les jugements péjoratifs.

71. *sometimes people will give* ***you*** *a different look based on the responses that* ***you*** *give (language wise) as if to say that its not a form of expression.*

Une étude portant sur les extraits 72 et 73 ci-dessous révèle les représentations du sujet sur la chance de réussite d'un étudiant jamaïquain qui quitte le système scolaire sans avoir maîtrisé l'anglais. À travers l'emploi de plusieurs marqueurs, exemples à l'appui, E3 exprime sa conviction que cet étudiant peut réussir sa vie. Mais les

pronoms employés sont anaphoriques. Ce qui permet de mettre au jour le fait que l'énonciateur ne s'associe pas à ces personnes qui ne maîtrisent pas l'anglais et qu'il y a une altérité entre lui et ces autres. Par ailleurs, l'adjectif évaluatif *« poor »* laisse entrevoir une manifestation d'une appréciation négative de cet anglais parlé par les étudiants en question. Et ce, malgré les propositions positives envers le créole exprimées sur la surface dans les énoncés précédents. Il n'en reste toutefois moins que la conviction exprimée est forte.

72. ***that*** *child can still have a right future. take for example the the mayor of Kingston, Desmond McKenzie,* ***that*** *man's propunciation is poor-* ***he*** *does say 'th' as in 'the' he says 'de' but still* ***he*** *his a leader of this nation. Bill Clarke of NCB is another example. (you can google* ***them****) BUT YES a child with* ***poor*** *english can achieve much.*

L'extrait qui suit est fortement modalisé épistémiquement par l'emploi de « *it is possible* », avec une présence explicite de l'énonciateur marquée par l'expression entre parenthèses « *in my opinion* ».

73. *thats where the challenge would arise.* ***it is possible*** *but it would be difficult (* ***in my opinion****).*

Les diverses stratégies d'association, y compris l'emploi de 17 pronoms personnels / adjectifs possessifs de la première personne, témoignent d'une identification forte entre l'énonciateur et les faits énoncés. Ainsi, cette analyse m'amène à considérer les 12 occurrences des pronoms personnels / adjectifs possessifs de la troisième personne en tant que marqueur de la dissociation entre E3 et ses élèves. En effet, pour l'énonciateur, les élèves souffrent d'un manque d'occasion d'appréhender les contextes adaptés à la situation dans lesquels il faut employer chaque langue. Tandis qu'il se présente en outre, comme celui qui a eu une enfance qui lui permet d'être bilingue aujourd'hui. Par ailleurs, E3 s'engage dans ses dires à l'aide du pronom « *I* » et n'hésite pas à reléguer dans le domaine de l'évidence, ces modes de fonctionnements diglossiques. Ces constats conduisent à une confirmation de l'hypothèse qui place l'indicateur « **contextes adaptés à la situation** » au cœur même de la structure représentationnelle portant sur le rôle de créole dans l'enseignant de l'anglais pour E3.

4.2.4.4 Émotions / responsabilité

Pour cet indicateur – « **Émotions / responsabilité** » – E3 laisse de nombreuses traces de prise en charge personnelle des propos énoncés. Et ce, notamment à travers les 17 occurrences des pronoms personnels / l'adjectif possessif de la première personne. Le sujet ancre ainsi ses énoncés dans son expérience personnelle dans une logique subjective portant tant sur la période présente que sur la période antérieure.

Dans les extraits 74 et 75, les occurrences des adverbes de fréquence « *always* », « *often* » et « *sometimes* » constituent des marqueurs temporels exprimant la régularité assez élevée de l'emploi de l'anglais par l'énonciateur. Le développement discursif porte ensuite sur un emploi concessif de la conjonction « *although* » pour

parler de sa capacité à alterner les deux codes avec facilité, bien qu'il préfère utiliser le créole car il le décrit comme étant plus *« relaxed »*. Cette concession suggère donc que l'énonciateur s'attend à ce que son co-énonciateur attribue sa préférence pour le créole à un manque de facilité avec l'anglais. Ce qui met au jour une représentation sous-jacente des locuteurs du créole comme étant ceux qui ne maîtrisent pas l'anglais.

74. ***i*** *have* ***always*** *been comfortable using creole and although* ***i****'m able to make the switch easily between the forms* ***i often*** *times prefer using JC as its more* ***relaxed.***

C'est dans cette même logique discursive qu'E3 établit un lien entre les événements qui ont eu lieu dans son enfance et son aisance actuelle avec l'anglais. Dans l'extrait 75, l'énonciateur pose également son parcours enfantin comme un apprentissage des normes et du bon usage langagiers qu'il a peut appréhender car véhiculer par l'appareil social qui prévaut chez sa tante. L'énonciateur n'a donc pas transgressé cette norme. Sa volonté de respecter le code langagier chez sa tante sert aujourd'hui semble-t-il à pouvoir naviguer entre le créole et l'anglais quand ses responsabilités d'enseignant l'exigent.

75. ***sometimes*** *spent time with a aunt and standard english was more or less the order of the day and so* ***i*** *learnt […]*

Dans les extraits 76 et 77, E3 continue de raconter sa capacité à s'adapter au foyer de sa tante où l'anglais était la langue de référence alors que lui était un enfant créolophone issu d'une zone rurale. L'occurrence de l'adverbe *« honestly »* associé à la négation rejetant la notion sous-entendue que l'emploi de l'anglais pour lui serait « bizarre », relève d'une stratégie discursive destinée à communiquer la fiabilité de l'énonciateur. Il prend alors sa tante comme exemple dans cette stratégie.

76. ***honestly*** *it didn't fell* ***weird****, it felt rather natural. […] She too is able to switch between the forms with little or no effort.*

Dans l'extrait ci-dessous, E3 emploie la conjonction *« while »* pour montrer qu'il existe une différence entre la communauté de « *Linstead »* où résidait et réside encore l'énonciateur, et celle d'« *upper St. Andrew »* où se trouve la résidence de sa tante. L'occurrence de la modale à valeur déontique « *be required »* à la voix passive met au jour ici une pression sociale ressentie par l'énonciateur comme étant portée par les Jamaïquains qui doivent se conformer aux normes langagières de la société. Le mot société est mis entre guillemets par E3. Ce qui témoigne d'une distanciation ironique de la part de l'énonciateur quant au découpage sociolinguistique qui prévaut dans le pays. Toutefois malgré ce marqueur de surface, cet aménagement sociolinguistique est pris en charge par E3, comme en témoigne la valeur d'identification véhiculée par les pronoms personnels / adjectifs possessifs présents dans l'énoncé.

77. ***my*** *aunt lives in upper St. Andrew while* ***i*** *live in Linstead which is somewhat rural, and so based on where we are* ***we*** *will* ***be required*** *to fit in with the norms of that "society".*

L'analyse de discours portant sur l'indicateur « **Émotions / responsabilité** » a révélé une forte valeur d'identification dans les énoncés à travers, notamment les multiples emplois du pronom personnel de la première personne contre 3 pronoms personnels de la troisième personne. Ce discours exploite également des formes de manipulation de l'énonciateur. E3 joue par exemple avec les modalités du contrainte et épistémique pour indiquer qu'il tient pour vrai et valide les normes langagières imposées par la doxa. Cette prise en charge des normes véhiculées par les contraints langagiers semble justifier ses propres univers de croyances et mode de fonctionnement. Ainsi, l'énonciateur passe à une application plus étendue de ces croyances. Dans cette optique l'indicateur « **Émotions / responsabilité »** se manifeste comme un élément clé dans la représentation sociale de l'énonciateur. Sa place dans le noyau central de la structure représentationnelle et ainsi préservée.

4.2.4.5 Être / se dire jamaïquain

L'utilisation délibérée des différentes modalités et des relations logiques entre elles autour de l'indicateur « **être / se dire jamaïquain »** sont l'objet d'étude de cette section. Nous savons à présente que le repérage et analyse de ces structures permettent d'appréhender la place précise de cet élément dans l'architecture représentationnelle d'E3 sur le rôle du créole dans l'enseignement de l'anglais.

Les cinq extraits retenus ci-dessous représentent le positionnement d'E3 sur l'indicateur « **être / se dire jamaïquain** ». L'énonciateur y représente la réalité culturelle comme étant chargée d'éléments historiques et identitaires. Dans l'extrait 78, l'enseignant se prononce sur la possibilité que l'emploi d'une interlangue entre le créole et l'anglais pourrait être à l'origine de la manière dont les élèves perçoivent sa façon de parler. E3 conçoit donc, de façon oblique, que l'emploi d'une interlangue peut mettre en question l'identité jamaïquaine. En effet, les élèves lui demandent s'il est né en Jamaïque car selon eux, il ne parle pas le créole. L'expression « *according to them »* a ici une valeur de décrochage car E3 attribue les propos aux élèves et ne les prend pas en charge. Par la suite, à l'aide des pronoms personnels / adjectifs possessifs de la première personne, l'énonciateur pose ses propos en tant que sujet pensant. Il emploie également l'adverbe à valeur épistémique « *probably »* pour poser une possibilité de caractère hypothétique.

78. *just today **my** students asked if **i** was born in Jamaica because according to **them** **i** dont speak creole. **I** do but they think **i** dont. **probably** because **my** use of it is not real hardcore creole, its a mixture of both SJE and JC.*

Dans l'extrait 79, l'énonciateur emploie le couplé d'intensifier – adjectif *« very important »* pour parler des bienfaits possibles de la culture. L'utilisation du pronom personnel à la forme plurielle *« us »*, associé à *« allow »*, permet de mettre au jour une valeur d'identification de la part de l'énonciateur. La voix passive utilisée ici change la dynamique de l'énoncé. Ainsi *« things »* n'est pas agentif car il n'est pas à l'origine du procès *« taught »*. Ces « choses » auxquelles fait référence E3 sont donc pour lui imposées aux apprenants.

79. ***very important***, *culture* ***allows us*** *to make the link SOMETIMES with things that are taught.*

La présence de l'adjectif possessif au pluriel *« our »* devant « *official language »* est employée dans l'extrait ci-dessous. Associé à la négation, l'énonciateur prend en charge son énoncé en établissant une relation de non-appartenance avec l'anglais. Le créole est promu ainsi au rang de langue official dans l'univers de croyance d'E3. Ce qui relève d'un rejet de la véritable situation en Jamaïque où c'est l'anglais qui détient ce statut. Avec l'occurrence de *« we »,* l'énonciateur s'implique encore dans ses propos. Car il choisit de se mettre en avant en tant que membre de la communauté jamaïquaine qui est responsable pour le fait que le créole se trouve minoré par rapport à l'anglais. Dès lors à travers la modale à valeur déontique « *need to »* l'énonciateur exprime une nécessité quant à la stratégie didactique que les enseignants doivent adapter. Pour E3 cette stratégie doit aboutir à une capacité de la part des élèves d'alterner l'anglais et le créole.

80. *first of all SJE is* ***not our official*** *language its JC but* ***we*** *tend to undermine it and make it look inferior. what teachers* ***need to*** *do it help student to be able to make the switch between the forms.*

Dans l'énoncé qui suit, E3 répond à une relance du chercheur concernant les pratiques langagières de ses deux tantes enseignantes[378]. L'énonciateur emploie le *« do »* emphatique associé au nom « *jamaicans »* pour mettre en avant sa représentation des Jamaïquains. En effet, la juxtaposition de ces deux assertions exprimées dans le présent permet de déceler une valeur générique liée à l'affirmation. Être Jamaïquain, c'est donc parler créole.

81. *Yes they are* ***jamaicans*** *and they* ***do*** *speak creole.*

Dans l'extrait 82, l'énonciateur a eu recours à *« will »* à deux reprises. À chaque occurrence, *« will »* est suivi par des adverbes – d'abord *« always »* puis *« forever »* ainsi que le verbe d'état *« be »*. Ce choix énonciatif contribue à modaliser l'énoncé et laisse des traces de l'énonciateur. Le verbe d'état employé revêt l'anglais de caractéristiques appréciatives. Pour l'énonciateur, cette langue est pertinente et convenable. Toutefois, c'est pour parler du créole que l'énonciateur prend en charge son énoncé en employant « *I »* associé à *« believe », « our »* et *« we »* pour exprimer sa croyance que le créole fait partie de la culture jamaïquaine. E3 emploie par la suite une expression concessive « *but at the same time »* qui marque le fait que l'énonciateur prend en considération des points de vue qui peuvent être considérés comme l'inverse des propos qu'il tient sur le créole et l'anglais. C'est dans ce cadre concessif qu'E3 revient avec un adjectif plutôt appréciatif – *« universal »* pour qualifier l'anglais.

82. ***I believe*** *in creole because it a part of* ***our*** *culture, who we are as Jamaicans but at the same time English* ***will forever be*** *the* ***universal*** *language. (...) it* ***will always be*** *relevant and appro.*

[378] « Are they Creole speakers? »

Différentes stratégies discursives sont employées par E3 pour évoquer cet indicateur. Ils vont d'ajustement au décrochage (dont les 6 occurrences des pronoms personnels /adjectifs possessifs de la troisième personne en témoignent) et inclusion/ identification (entre autres, 18 occurrences des pronoms personnels /adjectifs possessifs de la première personne). Toutefois, il ressort de cette étude de discours qu'E3 entretient des croyances stables qui apparaissent comme centrales jouant un rôle de générateur du sens pour son action pédagogique.

Pour enseignant 3, cette analyse de discours a donc permis de confirmer la centralité de quatre des cinq éléments proposés au départ : « **langue maternelle** » ; « **contextes adaptés à la situation** » ; « **Émotions / responsabilité** » et « **être / se dire jamaïquain** ». À travers les nombreuses opérations de décrochages décelées dans le discours autour d'« **anglais - langue officielle** », la place de cet élément dans le noyau central de la représentation social d'E3 a été compromise.

4.2.5 Enseignant 4

Comme pour enseignant 3 les cinq éléments suivants sont à analyser afin d'éclairer leurs valeur et fonctionnement au sein de la représentation sociale d'E4 : « **langue maternelle** » ; « **anglais - langue officielle** » ; « **contextes adaptés à la situation** » ; « **Émotions / responsabilité** » et « **être / se dire jamaïquain** ».

4.2.5.1 Langue maternelle

Les indicateurs « **langue maternelle** » et « **anglais – langue officielle** » suscitent chez E4 des réflexions qui sont liées à son statut professionnel et à sa connaissance de l'enseignement. Ces réflexions semblent favoriser le développement d'un esprit critique et incisif. Malgré cela, E4 garde une bonne impression du rapport établi entre le créole et l'anglais, dans le système scolaire globalement et dans sa propre classe, en particulier. Cependant, les méthodes qu'elle utilise dans sa pratique semblent être des composantes du processus de construction d'un sens venant plutôt de ses expériences familiales vis-à-vis de l'anglais et du créole.

Dans l'extrait 83 ci-dessous, une opération prise en charge de l'énoncé est réalisée par E4 avec l'emploi à trois reprises du pronom personnel de la première personne du singulier. Cette prise en charge s'appuie chez l'énonciateur sur une attitude modale de certitude et de croyance, avec des verbes tels que « *insist* » et « *believe* ». Ces verbes permettent de souligner la force du sentiment d'E4 quant au besoin d'employer l'anglais en classe. Car c'est une modalité déontique qui est déclenchée par le verbe « *need* » à travers lequel l'énonciateur tient un positionnement prescriptif. La présence des marqueurs de fréquence « *as much as* » et « *often* » indique que les relations sont validées pour des classes de situations assez larges. Il s'agit alors dans le cas du premier marqueur d'une habitude que l'énonciateur s'attribue. Dans le deuxième cas, d'une propriété du créole qui pour l'enseignant est un obstacle à l'apprentissage de la lecture, l'écriture ainsi que l'expression orale en anglais.

83. ***I**'m comfortable in informal situations but **as much as** it is possible **I insist** on SJE. **I believe** that students **need** to practice thinking and speaking SJE as this aid their ability to write and read it. **often** times creole interferes with the pace at which students learn to read, write and speak SJE.*

Dans l'extrait 84, E4 emploie l'aspect en HAVE+EN « *I've taught »,* qui permet de situer l'étendu de son expérience professionnelle. Car cet aspect indique ici que l'énonciateur prend en compte le procès achevé de son expérience antérieure pour étayer son discours. Il s'agit d'un regard en arrière, l'enseignant peut donc avancer par la suite en utilisant « *especially »* comme intensifier pour un contexte précis de l'emploi du créole par les plus jeunes élèves.

84. *In giving and receiving information and during group activities. Also for younger children (**I've taught** grade 2-6) they use it much more than the older kids **especially** in asking questions and talking to classmates.*

Dans l'extrait qui suit, E4 a recours à la voix passive à deux reprises. Il y a donc une focalisation sur le fait de considérer la langue maternelle des enfants et l'apprentissage qu'ils reçoivent dans l'objectif qu'ils puissent alterner les deux langues. Cette focalisation n'est toutefois pas prise en charge par l'énonciateur. Cette absence de prise en charge de l'énoncé trouve une possible explication dans les marqueurs « *very difficult »,* employés par la suite. Car E4 admet que l'apprentissage simultané de la lecture et de l'alternance de l'anglais et du créole est une tâche « très difficile » à accomplir.

85. *During these sessions the children's experiences and first language **is considered** and they **are taught** how to move from one to the other. But for emergent readers this is a **very difficult** task.*

Dans l'énoncé ci-dessous, le sujet fait l'usage de la voix passive à trois reprises. Cette passivation de l'énoncé souligne que l'énonciateur met l'accent sur l'objet. Alors le fait que les enseignants « sont encouragés » d'être des modèles de locuteurs anglais est doublement mis en évidence par la voix passive et l'emploi du mot « *encouraged »,* qui est un marqueur déontique. En poursuivant dans la voix passive, c'est cette valeur déontique qui est privilégiée. S'agissant du marqueur *« could »,* il a ici une valeur épistémique de possible. En faisant usage de ce marqueur, l'énonciateur indique qu'il sait que les enseignants ont la possibilité de mettre en œuvre un programme systématique où les élèves sont amenés à s'exprimer uniquement en anglais. Mais la négation « *isn't* » nous indique que pour l'heure, ce n'est pas le cas.

86. *Taking their home language as a spring board, teachers **are encouraged** to model in SJE. This **isn't** always **done** as the creole **is used** but **could** become apart of a morning or afternoon routine.*

Malgré les représentations omniprésentes dans le récit de pratique d'E4 portant sur la nécessité de parler l'anglais en classe, l'emploi des deux négations ci-dessous laisse croire qu'une telle posture n'exclut pas pour autant l'usage du créole. De plus, E4 prend en charge cet énoncé en faisant usage de l'adjectif possessif *« my »* et le

pronom personnel *« I »*, ce qui révèle une valeur d'identification avec le contenu de l'énoncé. En effet, l'énonciateur évoque le rôle du créole dans sa classe à travers la négation. Le créole n'y est pas « un étranger ». Un lexique intéressant pour désigner ce que le créole n'est pas plutôt que ce qu'il est. Car avec la valeur d'identification posée dans la phrase, le mot « étranger » est mis en relief, comme pour souligner les deux extrêmes de la valeur. Ce qui évoque deux zones du domaine notionnel culiolien : l'intérieur *« my class »,* où s'établit une relation d'identification, et l'extérieur *« stranger »,* où s'établit une relation d'altérité avec le créole. Toutefois, l'énonciateur poursuit en employant une autre négation. Elle dit que la situation n'est pas statique. Ainsi, c'est la troisième zone de Culioli qui entre en jeu. Celle de frontière entre zones une et deux. Ici, c'est effectivement une relation de différenciation qui s'établit entre l'enseignant et ses élèves. Dans la troisième phrase, l'énonciateur met en évidence la disjonction entre sa propre utilisation du créole et celle de ses élèves. Le créole est employé par les élèves quand ils donnent et reçoivent des renseignements, tandis que l'enseignant l'accepte et le traduit avec tact. Toutefois, elle n'emploie pas le créole.

87. ***Creole*** *is* ***not*** *a stranger in* ***my class****. The situation is not so static. Creole is also used by students when giving and receiving information and what students bring to me* ***I*** *take and in tackful ways translate it.*

L'extrait 88 est une réponse déclenchée par une relance du chercheur [379]. La question visait à faire réagir le sujet sur une comparaison entre le rôle joué par sa tante et celui que l'enseignant doit jouer. La présence de *« did »* donne un effet emphatique à l'énoncé. C'est ainsi qu'E4 met un accent sur l'écart qui sépare son enfance de celle de ses élèves, et rejette par le même biais une quelconque mise en cause de son positionnement. En employant *« did »,* E4 assure son co-énonciateur du bien-fondé de ce qu'elle affirme, elle prend ainsi pleinement en charge l'énoncé. Aussi, les marques de la première et la troisième personne sous forme des pronoms personnels *« I », « me »* et « *them »* ainsi que le système des temps employés contribuent à situer l'énoncé entre plusieurs valeurs. Celle de la rupture temporelle ainsi que celle de la situation actuelle de l'énonciation. Le mouvement de la première à la troisième personne permet à E4 de s'effacer au profit de la troisième personne désignée par « *children* ». Ce jeu de pronoms et de la temporalité met bien en relief la réalité sociale de cet enseignant avant, comparée à celle de ses élèves maintenant. Car E4 présente son parcours d'une façon idéalisée, avec la tante qui l'a aidée à devenir bilingue. Tandis que pour ses élèves, le fait que personne ne leur parle en anglais crée un obstacle à la communication.

88. *It* ***did*** *help* ***me****, but now we're dealing with children whose experiencial and socio-economic background is so different from when* ***I*** *grew up. For many of the children* ***I*** *teach SJE is rarely spoken to* ***them*** *much less insisted upon and this creates a barrier in communication.*

Dans l'extrait 89 ci-dessous, l'énonciateur s'exprime sur la fonction du créole en classe. D'emblée, un décrochage est signalé par l'emploi de l'anaphore « it » en référence au créole. De plus, E4 parle d'un « bon contexte », ce qui suppose qu'il

[379] But shouldn't, like your aunt, teachers insist on only proper English in class? It helped you...

existe de mauvais contextes sur le plan didactique pour l'utilisation de créole en classe. Plus loin, il identifie des situations acceptables : pour clarifier des renseignements et pour l'enseignement de la culture. Par ailleurs, la voix passive est employée ici pour appuyer le fait que le créole est assujetti à ce mode de fonctionnement.

89. *In the right context* ***it's*** *used for clarity of information and teaching of culture eg. ring game, songs, poetry and so on.*

Dans l'extrait 90 E4 affirme, à l'aide de l'adjectif à forte valeur appréciative *« great »*, que le milieu socioéconomique influence l'aisance avec laquelle un locuteur est capable d'alterner les codes. Dans la première phrase, l'énonciateur évoque sa propre observation et se porte volontairement garant de ses propos. Par la suite, E4 emploie le pronom indéfini *« one »* qui marque une altérité. Selon l'énonciateur, certains éléments de la situation repère lui permettent de croire que les enfants jamaïquains qui manipulent bien l'anglais et le créole viennent de foyers et de milieux où ils sont en contact avec l'anglais.

90. *I have notice a* ***great*** *difference in the way students of different socio-economic backgrounds are able to manipulate the codes.* ***One*** *could attribute this to the language spoken at home and experiences during formative years.*

L'analyse révèle qu'E4 se place en position d'acteur de son discours - 32 occurrences des pronoms personnels / adjectifs possessifs de la première personne contre 22 de la troisième personne. Bien que ces chiffres donnent à voir une forte valeur d'identification qui s'opère entre l'énonciateur et ses dires, la multiplication d'opérations de décrochage donne à voir également la rupture qui s'infiltre dans ce discours. Car si E4 n'hésite pas à se placer dans son discours il semble que c'est afin de mieux mettre en scène l'écart entre la manière de parler de ses élèves créolophones et sa propre maîtrise de l'anglais. Car les marqueurs d'altérité repérés à plusieurs reprises sont ici liés notamment à l'usage du créole en classe. Ainsi il est difficilement possible sur le plan empirique de confirmer l'hypothèse de la centralité de cet élément au sein de la représentation sociale d'E4.

4.2.5.2 Anglais – langue officielle

Dans les extraits 91 et 92 ci-dessous, une subjectivité apparente est matérialisée par l'usage de « *I* ». Avec l'usage d'*« I think »*, nous sommes en présence d'un marquage épistémique du discours qui exprime l'incertitude de l'énonciateur. C'est ainsi qu'E4 verbalise l'opération cognitive portant sur la formation des maîtres. Pour l'énonciateur, il devrait y avoir un cours d'anglais en tant que deuxième langue dans le programme de formation des maîtres, au même titre que les Mathématiques et les langues.

91. *For a start* ***I think*** *that ESL should be a course taught at the diploma level of primary education as much as Mathematics and Language is taught.*

Dans l'extrait 92, l'énonciateur fait l'usage du passé et du présent. Par le choix énonciatif du passé, E4 évoque le moment où le gouvernement a lancé le système destiné à transformer l'enseignement de la lecture. Tandis que les valeurs du présent dans ce contexte permettent de déceler le fait que pour le sujet, le processus de la transformation du système d'éducation jamaïquain est actuellement en marche. Par la suite, l'emploi de la conjonction *« but »* signale une rupture avec la posture discursive précédente. Car pour E4, le programme a du mal à convaincre et les enseignants essaient mais ont besoin de plus de formation et de suivi.

92. ***I think*** *that now they are in the process of transformation of the education system and they launched a programme two years ago called Literacy 123. This programme as a component for the use of creole as a means to literacy. But it's slow in catching on and teachers are trying but* ***I think*** *more training, insistence and continuous assessment and evaluation is needed.*

Par la suite, il y a des traces des opérations d'identification avec l'emploi de *« I »* à trois reprises dans l'énoncé ci-dessous. L'enseignante se représente comme celle qui facilite l'apprentissage des élèves. Le recours à la modalité culiolienne de type IV *« need to »*, montre un rapport intersubjectif à appréhender sur le terrain didactique dans la relation interpersonnelle entre l'enseignante et ses élèves. Ici, l'obligation posée vient du fait que l'énonciateur estime que les élèves sont soumis à des situations ancrées dans leur réalité sociale, dans leur vie de tous les jours, qui requièrent une maîtrise de l'anglais. Dans la deuxième phrase de cet énoncé, à travers le verbe « *try* » E4 admet toutefois que ses efforts ne rencontrent peut-être pas toujours les résultats escomptés.

93. ***I*** *teach what students* ***need to*** *learn to be functional in everyday life.* ***I*** *try to do this by mixing both situations and creating a balance.* ***I*** *facilitate the learning of words seen in print by using a background knowledge.*

Dans l'extrait 94, l'énonciateur raconte dans, la première personne, son expérience de formation de maître qui ne présente aucun élément portant sur la situation sociolinguistique de l'île. L'expression anaphorique employée « *At the time* », associée au prétérit permet une interprétation de décrochage avec cette formation.

94. ***At the time*** *there* ***were*** *no courses, it came up briefly during lessons/ discussions. When* ***I*** *did* ***my*** *first degree,* ***I*** *did an ESL course.*

Toutefois, le processus de conscientisation d'E4, construit à partir des marqueurs linguistiques, a été mis au jour à travers cette analyse portant sur l'indicateur « **anglais – langue officielle** ». En particulier, l'étude des pronoms, des adjectifs et des modalités a permis de mettre en évidence quelques caractéristiques importantes telles que les valeurs d'identification, avec ses choix didactiques basés sur les attentes institutionnelles. Ce qui permet de confirmer l'hypothèse que cet indicateur constitue un élément structurant de l'architecture représentationnel de l'objet à l'étude pour E4.

4.2.5.3 Contextes adaptés à la situation

L'étude des extraits de récit de pratique, dont les plus illustratifs apparaissent ci-dessous, permet de déceler les valeurs attribuées à l'indicateur « **contextes adaptés à la situation** » par E4. L'extrait 95 est représentatif des préoccupations d'E4 liées à des normes sociales. À travers les adverbes de fréquence *« often »* et « *generally »*, l'énonciateur indique que les occasions où le créole remplace l'anglais se produisaient fréquemment. Ces adverbes employés dans un contexte présent appuient donc la notion d'habitude. Par ailleurs, l'emploi des adjectifs qualificatifs « *comfortable and responsive »* dans leurs formes comparatives à l'égard de l'usage du créole par les élèves, met en avant les valeurs et fonctions qu'E4 attribue à chacune des langues en présence.

95. *Creole is **often** interchanged with standard Jamaican English (SJE). **Often** in formal and informal discussions but **generally** students seem more comfortable and responsive with the use of creole over SJE.*

Dans l'extrait 96, l'énonciateur revient sur des conceptions des deux langues en décrivant sa représentation comme une construction collectivement partagée. Car ces croyances sont pour elle « des normes et des orientations sociales ». En analysant cet énoncé, il est donc possible de repérer des valeurs jamaïquaines telles quelles sont perçues et véhiculées par E4. Ces valeurs liées aux deux langues dévalorisent le créole qui n'est « toléré » que « dans des contextes informels ». À l'opposé de cette « tolérance », l'énonciateur emploie le mot « intolérance ». Cette intolérance est renvoyée à des Jamaïquains anonymes marqués par le pronom *« many »* et elle se manifeste par un rejet du mélange des systèmes grammaticaux créole et anglais. Par ailleurs, l'absence des pronoms personnels et l'emploi du présent généralisateur reflètent une vision de l'énonciateur qui se veut objective sur les faits énoncés. Cette distance mise par E4 signale que l'énonciateur ne se porte pas garant de la situation décrite.

96. *Social orientation and societal norms/views. (…) It **tolerable** in informal settings but not in formal ones. **Many** are **intolerant** at the mixing of tense, a very common evidence of the influence of creole.*

Dans les extraits 97et 98 l'omniprésence du pronom personnel / l'adjectif possessif de la première personne donne davantage accès à l'environnement intérieur de l'énonciateur. Ici, E4 met au jour la manière dont elle filtre et s'approprie les représentations véhiculées sur les deux langues en contact. Son discours constitue une trame à valeur identitaire à travers laquelle l'énonciateur montre que ses croyances envers le créole sont entre autres une question d'équilibre ; or, l'équilibre est un état qui semble difficile à trouver. Toutefois, en employant le *« would »* atemporel[380] l'énonciateur souligne la prédictibilité de son comportement face à un inconnu qui s'adresse à lui en créole. Elle serait « confortable » face à cet inconnu « pourvu que sa manière et le ton de sa voix soient convenables ».

[380] Ce *would* de commentaire n'a pas d'ancrage temporel spécifique. Il renvoie à des situations semblables en général et permet ainsi à l'énonciateur de commenter une caractéristique récurrente. Car dans les situations similaires, E4 est toujours à l'aise avec le créole.

97. ***I would*** *be* ***comfortable*** *as long as the manner and tone is appropriate. (…) For* ***me*** *creole is used in relaxed settings. While* ***I*** *enjoy it and am fluent it has its place.*

Dans l'énoncé 98, E4 reprend l'adjectif évaluatif « *appropriate* », mais dans sa forme négative pour exprimer son refus face à la proposition du chercheur de poursuivre son récit en créole. L'emploi du verbe mental *« think »* dans sa forme conditionnelle rend le contexte hypothétique. Il laisse croire qu'une telle posture pourrait être favorisée en réaction au caractère dit *« informal »* du créole. Car face au caractère académique de la tâche et au fait que nous ne nous connaissions pas, le créole ne semble pas faire le poids.

98. *Wow,* ***I'd think*** *it a bit* ***inappropriate****, given that we don't know each other and that it's for a doctorate, also* ***I****'m not sure that* ***I*** *could give you in depth answers as* ***I****'d be completely destabilized by the mixture. But* ***I*** *wouldn't refuse if it could help you, however,* ***I****'m not an expert at the written form, sorry*

Dans l'énoncé suivant, E4 revient sur l'utilisation des deux langues par les élèves. Elle emploie l'adverbe de fréquence *« always »* avec les lettres tout en majuscules dans ce qui semble être une volonté de souligner sa flexibilité au regard de l'emploi du créole par les élèves. Le balancement entre les pronoms personnels de la première personne, l'adjectif correspondant et ceux de la troisième personne du pluriel montre que malgré l'assimilation des élèves au groupe d'appartenance de l'énonciateur, il reste des traces de décrochage quand il s'agit de leur rapport avec le créole. D'ailleurs, le pronom *« our »* montre également que ce point de vue n'est pas propre à E4, mais commun à tous les enseignants. Pour poursuivre son discours, E4 a employé le marqueur épistémique « *I believe »,* ce qui met en évidence le fait qu'on demeure dans l'espace de sa représentation et ses croyances. C'est le passage nécessaire pour E4, qui va passer à une proposition déontique en employant *« need to »* à deux reprises. La source déontique vient de l'énonciateur et pèse sur les élèves créolophones qui doivent, selon E4, être plus en contact avec l'anglais, le créole étant « partout ». Car le créole est ainsi représenté comme une langue omniprésente qui contamine l'anglais.

99. *But the aim is not to* ***ALWAYS*** *speak SJE, but using it in a balanced way.* ***Our*** *children,* ***I believe****,* ***need to*** *hear SJE other than when they attend school. But creole is every where. They'll hear it at home, in social settings and formal settings. But they* ***need to*** *understand when to and how to switch depending on appropriateness.*

L'extrait qui suit comporte cinq pronoms personnels de la première personne du singulier et une occurrence de l'adjectif possessif *« my »*. La présence de ces embrayeurs indique qu'on est en présence d'une procédure d'identification. En effet, l'énonciateur raconte sa représentation de son métier en rapport avec l'anglais et le créole. E4 porte une appréciation sur la fréquence de cette mise en relation par le biais de l'adverbe « *normally* ». D'autres adverbes de fréquence compatibles avec la notion de régularité, tels « *often* », *« always » « sometimes »* et « *usually* » suivent. Ils portent sur une description de la situation, qu'ils ancrent dans une logique généraliste. Ainsi, E4 se présente comme un locuteur de l'anglais et du créole, qui toutefois doit faire attention à ses choix de mots et soigner sa syntaxe. La modalité épistémique « *probably* » porte sur la relation prédicative. En effet, la représentation qu'elle se fait de son métier d'enseignant est posée comme une possible motivation

derrière ce besoin constant de faire attention à sa manière de s'exprimer. Tandis que *« but »* renvoie à la représentation d'une autre réalité discordante de l'énonciateur. En effet, cet opérateur lui permet de se réajuster en prenant en compte ce point de vue qui diffère avec celui énoncé dans la proposition précédente. C'est ainsi qu'E4 pose sa capacité d'être flexible en introduisant le créole ponctuellement afin d'assurer une bonne communication avec tous les élèves. Cette flexibilité est même poussée à l'extrême car l'énonciateur se dit « étonné » par la fréquence élevée du créole en dehors des cadres scolaire et formel. Cette représentation de son usage du créole comporte une dimension d'ouverture vers une tolérance insoupçonnée chez elle envers le créole.

100. ***I*** *am* ***normally*** *very careful in* ***my*** *choice of words, tense and pronunciation.* ***But*** *for emphasis and to reach children on a one to one basis creole is interjected.* ***I*** *am also* ***always*** *mindful of the career I'm in and that* ***probably*** *is the real fuel behind using SJE as* ***often*** *as* ***I*** *do. Outside of the classroom or formalities I* ***usually*** *use more creole than SJE,* ***sometimes*** *even to my amazement.*

Dans l'extrait 101, à travers l'expression « *In my mind* » l'énonciateur prépare son acte de dire et crée un espace conceptuel dans lequel sera introduit l'objet[381]. Il intervient après que le chercheur ait invité le sujet à comparer son usage du créole à celui de ses enseignants pendant sa propre scolarité. Il semblerait alors que sans connaître la vision du chercheur sur la question, E4 cherche à justifier sa tendance à minorer le créole. E4 affirme alors que le créole est social tandis que l'anglais relève du domaine officiel des médias. Toutefois, cette affirmation d'E4 se révèle en conflit avec ce que nous avons vu dans les deux premiers chapitres de cette thèse. Car le créole a gagné en légitimé en Jamaïque et de ce fait est présent dans les médias aujourd'hui. Finalement, la logique discursive d'E4 l'amène à asserter que les deux langues sont importantes pour la socialisation et la civilisation de tous les Jamaïquains. Dans cette dernière affirmation comme dans tout cet énoncé, E4 prend en charge ses dires en faisant l'usage des adjectifs possessifs de la première personne « *my* » et *« our »*.

101. ***In my mind*** *creole is a social language, SJE is a language students will see in print, hear on news and so on. Both are very important to* ***our*** *socialization and civilation.*

L'analyse des jugements et des postures défendues par E4 dans cette partie donne lieu à un autre prisme, à travers lequel on peut procéder à une interprétation des raisonnements débouchant sur certains choix didactiques en milieu créolophone. Pour cet énonciateur en particulier, la prise en compte du paramètre socioculturel sur les pratiques de **la diglossie** et l'alternance codique en Jamaïque est saisissante. L'étude des énoncés classés ici a révélé une prise de position actuelle qui est ancrée dans son expérience sociale antérieure. Ce qui entraîne chez ce sujet l'emploi des modalités de l'ordre du nécessaire et des structures qui indiquent une prise en charge du discours (33 occurrences des pronoms personnels / adjectifs possessifs de la première personne contre 2 de la troisième personne). Ainsi, cette analyse permet de

[381] Comme A.C. Berthoud (1996), je considère que, dans une analyse discursive, le topic renvoie au thème de l'énoncé et non pas au thème de phrase. Il y a une trace de l'objet qui est en train de se construire au travers des marqueurs linguistiques présents dans le discours.

confirmer la place centrale qui occupe cet élément de la représentation sociale d'E4 du rôle du créole dans l'enseignement de l'anglais.

4.2.5.4 Émotions / responsabilité

L'analyse de discours autour de cet élément a permis de déceler le fait que l'énonciateur s'approprie des certitudes et des attitudes déontiques au gré de ses prises de position portant sur sa pratique. En effet, l'étude portée sur le discours dans cette partie montre comment des expériences, rencontres, et croyances que l'énonciateur évoque sont filtrées pour ensuite émerger sous leur forme verbale.

Dans l'énoncé ci-dessous, le sujet raconte, à travers la voix passive, que malgré le fait que le créole était la langue principale de son foyer dans son enfance, les enfants étaient souvent repris. La voix passive marque donc ici l'action subie et l'impression reçue par l'énonciateur quand il a été demandé aux enfants de « parler la langue de la reine ». La construction du sens autour de cette question est faite aussi à l'aide des valeurs sémantiques véhiculées par les guillemets. Lesquels servent à exprimer la réserve d'E4 en signalant son point de vue sur le terme « *The Queen's English* » qu'elle a utilisé certes, mais auquel elle refuse de souscrire.

102. *It was the main language, but as children* ***we were often reminded*** *to speak "The Queen's English" in formal settings.*

L'omniprésence du pronom de la première personne *« I »* associée à une occurrence de l'adjectif possessif *« my »* reflète le caractère subjectif des énoncés 103 et 104 ci-dessous. Toutefois, avec la modale déontique « *should* », c'est la non-autonomie du sujet qui est mise en évidence. Car la source déontique vient d'une tante qui insistait pour qu'elle parle un anglais « *proper* ». Cependant, le choix du lexique « *with much help* » montre qu'E4 est en accord avec le positionnement de cette tante.

103. ***I*** *had a great problem with invented spellings. But in speaking* ***I*** *think I usally pass.* ***I*** *clearly remember when* ***I*** *began attending Holy Childhood* ***my*** *mannerism and speech changed and* ***my*** *writing and spelling improved with much help from an aunt who insisted that* ***I should*** *speak proper English.*

À la suite d'une relance du chercheur[382], E4 témoigne d'être plus à même aujourd'hui de s'adapter à la situation réelle d'enseignement en prenant en compte le créole. À travers l'indicateur de l'aspect en HAVE+EN « *It has changed* », l'énonciateur indique que le changement dans son attitude est complètement révolu. Pour E4, les répercussions présentes de ce changement ont contribué à l'aider à effectuer une analyse critique de ses propres pratiques et de prendre de la distance par rapport à ces dernières et à sa formation. En effet, la mise à distance avec sa formation est effectuée à l'aide du prétérit associé de plus à la voix passive « *I was given the impression* », qui laisse des traces d'une opération de décrochage et d'un

[382] You have been teaching for 8 years, how has your view on the role of Creole in the classroom changed over this period?

acte subi. L'emploi de la conjonction *« but »* facilite la transition énonciative entre d'une part, anciens croyances et apprentissage et d'autre part, la prise de conscience qu'E4 réalise dans et par ses pratiques professionnelles. La réflexion de l'énonciateur s'exprime ensuite à l'aide du *present perfect* simple associé à la négation. Ainsi E4 fait-elle part d'un cheminement didactique qui débouche sur une prise de recul décelée à travers l'usage du cette démarche réflexive. Elle cherche alors à s'adapter à sa classe, à être à l'écoute de ses élèves et aux différentes évolutions de la situation langagière et elle est prête à repenser son rôle qui évolue.

104. *It **has changed** in drastic ways. During college **I was given** the impression that it has no place in the classroom. **But** with time **I** see where it does. **I** still **haven't found** the exact balance but it's a work in progress. But **I**'m definitely more relaxed and accepting of it now.*

Au terme de cette analyse concernant l'indicateur « **Émotions / responsabilité** », une valeur essentielle a été repérée dans le récit de pratique d'E4. C'est la valeur d'identification. En effet, les processus cognitifs, affectifs et relationnels impliqués dans cet exercice de réflexion semblent avoir joué un rôle structurant dans la représentation sur le rôle de créole dans l'enseignement de l'anglais. Les traces d'opération d'identification (parmi eux, 17 occurrences des pronoms personnels de la première personne) apparaissent le plus souvent en rapport avec la pratique de l'anglais dans son entourage pendant son enfance. Car bien que sa tante et ses parents aient adopté la même attitude d'intolérance envers le créole, l'énonciateur juge leur intervention favorable à son bilinguisme actuel. Sa logique discursive l'amène à croire que cette attitude devrait guider sa pratique pédagogique. Tout cela m'amène à confirmer l'importance de cette dimension diglossique au sein de la représentation sociale d'E4.

4.2.5.5 Être / se dire jamaïquain

Les nombreux recours aux pronoms « *we* », « *I* » et à l'adjectif possessif *« our »* en particulier, renforcent le thème d'identification et d'appartenance de l'énonciateur à une communauté partageant les mêmes valeurs. Car le créole semble chargé de résonances idéologiques présentées par E4 comme partagées par tous les membres de la société jamaïquaine. Cette dimension de la représentation semble avoir pour fonction de préserver les liens entre membres de la société et de promouvoir un agir uniforme en matière d'utilisation du créole et de l'anglais dans toutes les sphères de la société jamaïquaine. L'étude énonciative du traitement de cet indicateur permet de souligner l'attachement de l'énonciateur au lien entre culture, langue ainsi qu'à certains principes fondamentaux de la société, souvent présentés en termes d'identité et de sauvegarde d'un tracé historico-social jamaïquain.

Ci-dessous, l'énonciateur répond à une question du chercheur portant sur sa représentation de l'importance de la culture à l'école primaire[383]. Dans sa réponse,

[383] ok, how important do you think culture is at the primary level?

l'intensifier « *Extremly* » porte sur l'adjectif « *important* » pour créer une qualification fortement appréciative du créole dans le cadre de son indissociabilité avec la culture. En employant l'adjectif possessif « *your* » à valeur de personne générale, l'énonciateur faire part d'une sorte de savoir générique. C'est la représentation collective qui semble dominée dans ce cas précis. En effet, le passage à « *your* » appartient à un plan qui marque une rupture avec la subjectivité. L'énoncé se veut alors plus objectif.

105. ***Extremly important. Your*** *culture is one of the means of forming* ***your*** *identity. This builds self esteem, civic pride and moral ethic and values are passed on.*

Cependant, dans le développement discursif du récit de pratique, il est possible de repérer une transition vers une prise en charge marquée. E4 manifeste de plus en plus son attitude par rapport à ce qu'elle énonce. Les extraits 106 et 107 ci-dessous illustrent bien ce mode énonciatif mis en place. Par exemple, l'emploi de l'expression verbale *« I think »* indique une prise en charge et permet de rendre compte d'une modulation de l'assertion qui implique toutefois l'incertitude. Par ailleurs, la pleine possession du créole est entièrement assumée par E4. Une possession qui laisse supposer que par rapport à l'anglais, la relation est moins viscérale. Car l'énonciateur emploie d'emblée *« our »* et *« us »* pour ancrer ses propos dans une logique socioculturelle et identitaire. E4 met en place ici une relation prédicative entre créole et culture et la commente en faisant du créole une variable non négociable de la culture jamaïquaine.

106. ***I think*** *creole is one of the major aspects of* ***our*** *Jamaican culture. It's unique to* ***us*** *and it is* ***ours****.*

L'énoncé ci-dessous a une forte valeur épistémique, comme en témoigne l'emploi à quatre reprises de ces marqueurs pour parler de l'origine du créole et pour expliquer sa minorisation dans la société jamaïquaine. La multiplication des modalités épistémiques dans l'énoncé indique qu'E4 n'est pas très sûre de ce qu'elle avance et qu'elle est prête à en négocier la véracité. D'abord, *« I think »* est employé dans la même logique énonciative, comme dans l'extrait précédent. L'adverbe « *probably* » marque un jugement porté sur la relation prédicative, donc l'énonciateur pense qu'il est probable que le créole était employé pour faire part d'une rébellion à l'époque de l'esclavage, mais n'en est pas sûr. Avec la négation, E4 fait un lien avec ce passé révolu en rapport avec l'utilisation du créole par ses ancêtres et son statut actuel de langue qui peine à se faire accepter dans la société.

107. ***I think*** *this is coming history. Creole,* ***I think*** *was a mixture of the many languages* ***our*** *ancestors brought here. It was probably a sign of rebellion then.* ***I don't think*** *it was accepted then or now.*

Dans l'extrait ci-dessous, il est possible de retracer la prise en charge des propos par l'énonciateur à travers l'emploi constant du *« I »*, *« we »* et *« our »* pour dire qu'elle voit le rôle de créole comme vecteur des valeurs culturelles et identitaires. Elle a recours au pronom généralisateur et impersonnel *« one »* en tout début de l'énoncé, pour évoquer un possible enseignement formel du créole, c'est-à-dire en milieu scolaire. C'est une objectivisation qui s'opère à ce stade de l'énoncé. Toutefois, dans le développement discursif, E4 semble être vite rattrapée par ses convictions et ses

croyances qui sont enracinées dans son vécu familial, social et scolaire. Car la phrase est vite modalisée à travers *« might »* et *« should »*, qu'inscrivent clairement l'énoncé dans des opérations de jugement. Avec *« might »*, l'énonciateur estime à 50/50 la probabilité de voir le créole enseigné en milieu scolaire. Tandis qu'avec *« should »*, à valeur déontique ici, l'énonciateur montre sa préférence pour l'enseignement du créole. Ses justifications portent alors sur la nécessité de réconcilier les élèves avec leur histoire, leur culture et leurs langues.

108. ***One*** *might think that both* ***should*** *be taught as a structured subject and* ***I think we*** *will get there as it could very well be necessary in helping* ***our*** *children to learn, bringing a delicatepart of* ***our*** *history and culture to the fore- front and shaping/changing Jamaica's views of the language.*

Les argumentations doxales (celles qui reprennent le sens commun) liées à l'identité jamaïquaine et au rôle joué par le créole apparaissent au fil du développement du récit de pratique d'E4. Le système d'argumentation déployé par l'énonciateur est doxal dans la mesure où il fait ressortir une logique qui semble résider dans l'établissement des liaisons et la reproduction du sens, et qui avance un certain positionnement accepté par la société dans son ensemble. Dans cette optique, et comme les divers marqueurs d'identification, dont les 10 occurrences des pronoms personnels / adjectifs possessifs de la première personne l'attestent, la centralité du rôle de la nationalité jamaïquaine au sein même de la structure de la représentation sociale se trouve confirmée par cette analyse de discours.

L'analyse de discours a permis de confirmer la place dans le noyau central de quatre des cinq éléments proposés après l'analyse thématique en ce qui concerne E4 : « **anglais - langue officielle** » ; « **contextes adaptés à la situation** » ; « **Émotions / responsabilité** » et « **être / se dire jamaïquain** ». Au terme de l'analyse de discours, l'élément « **langue maternelle** » est donc placé dans la zone périphérique de la représentation sociale d'E4.

4.2.6 Enseignant 5

Pour enseignant 5 les six indicateurs suivants vont être soumis à une analyse de discours : « **langue maternelle** » ; « **anglais - langue officielle** » ; « **contextes adaptés à la situation** » ; « **Émotions / responsabilité** » ; « **examens** » et « **classe (sociale)** ». Pour rappel cette analyse permettra de confirmer ou bien infirmer leur place centrale dans l'architecture de la représentation sociale du rôle du créole dans l'enseignement de l'anglais.

4.2.6.1 Langue maternelle

Cette partie fournit une illustration des propos tenus par E5 au sujet de l'indicateur « **langue maternelle** ».

Afin de mieux saisir les liens entre l'énonciateur et les faits énoncés dans son récit de pratique, l'analyse débutera par les formes des pronoms qui apparaissent dans l'extrait 109 ci-dessous. En se manifestant par le pronom *« we »*, E5 choisit de ne pas s'individualiser et donne ainsi une valeur collective à sa stratégie didactique. Car ce pronom unifie l'énonciateur avec d'autres enseignants jamaïquains. Tandis que pour évoquer les élèves, E5 emploie l'anaphore *« them »*. Il s'agit d'une rupture, une opposition exclusive entre les pôles de *« we »* et le pronom impersonnel *« them »*. Les élèves et leur manière de se détente à travers le créole sont ainsi mis à l'écart par l'énonciateur qui ne s'y inclut pas.

109. ***We*** *use creole to prompt students' response and to help* ***them*** *to relax.*

Par la suite, la dimension temporelle employée contribue principalement à la description de l'aspect du procès d'évolution des stratégies didactiques en général. La dimension temporelle est exprimée également par l'adverbe *« now »* qui ancre l'énoncé dans la situation énonciative. Par ailleurs, dans la même logique temporelle, E5 fait l'usage de l'adverbe appréciatif « *especially* » qui qualifie le créole, d'une façon généralisante, comme étant un outil exemplaire pour atteindre les élèves créolophones qui peinent à comprendre l'anglais.

110. *and is* ***now*** *considered as a legitimate language* ***especially*** *to reach children who have problems understanding English.*

L'emploi de la modalité épistémique « *I believe* » dans l'extrait 127 ci-dessous revêt d'une importance élevée dans les prises de position d'E5. Car cette modalité renvoie au verbe mental (Day, 2008), qui exprime la croyance, ce verbe est présenté comme preuve de la véracité des propos formulés. Par ailleurs, comme cette enseignante accuse plus de trente années dans le métier et exerce également en tant que proviseure, elle présente ses croyances et convictions comme des faits expérimentés qui deviennent ainsi valables. Dans l'extrait à l'étude, E5 classifie le rôle de créole comme langue maternelle de ses élèves en le reléguant au domaine culturel. Ainsi son usage des modales à valeur épistémique vise à persuader rapidement et efficacement du bien-fondé des propos formulés.

111. *It is commonly used in poetry, speech, story writing and direct quotations, because* ***I believe*** *these are the areas which serve the nature of Creole the best.*

Les opérations cognitives employées par E5 pour arrêter ces croyances sur le créole en tant que langue maternelle de ses élèves permettent de déceler une identification entre l'énonciateur et le contenu de son énoncé. Car les modalités énonciatives telles les marques de la première personne (6 occurrences contre 4 de la troisième personne) sont révélatrices de cette adhésion. Toutefois, l'emploi des anaphores impliquant la rupture entre E5 et ses élèves créolophones montre une mise à l'écart par l'énonciateur qui ne s'y reconnaît pas dans cette langue. Ces positionnements contradictoires entraînent une mise en scène énonciative qui oscille entre affirmations fermes servant à prédiquer la manière dont E5 perçoit le créole par rapport à son rôle dans l'enseignement et distanciation avec cette langue. Ainsi ces résultats ne permettent pas de confirmer l'hypothèse de la centralité de cet élément dans la structure de la représentation sociale d'E5.

4.2.6.2 Anglais - langue officielle

Pour cet indicateur, l'énonciateur pose certaines croyances qui sont prises en charge à des degrés divers. Ces représentations sont souvent étayées déontiquement également.

Du point de vue de l'aspectualité, l'aspect résultatif employé par E5 ci-dessous présente son parcours d'enseignant comme étant long. La forme HAVE + EN permet à l'énonciateur d'insister sur le résultat actuel de ce parcours. Ainsi E5 construit-elle une valeur référentielle qui situe cette évolution de l'usage du créole en classe, dont elle est témoin, entre deux zones : celle du passé ainsi que celle du présent. Par ailleurs, l'utilisation de l'adverbe appréciatif « *thankfully* » associé au pronom personnel *« I »* permet de mettre au jour le fait que l'énonciateur s'identifie pleinement avec cette évolution qui est en marche.

112. ***I have been teaching*** *now for quite some time and have* ***thankfully*** *witnessed an evolution in Creole usage in the classroom.*

Dans l'énoncé aspectuel ci-dessous, *« even (if) »* associé à « *not yet* » apporte une négation sur le statut officiel du créole. Ces termes reprennent un état de choses sur le plan langagier préalablement asserté et réintroduisent ainsi une instabilité et une mise au jour d'une altérité qualitative sur la place même du créole sur le plan didactique. Mais il y a également une opération de parcours qui s'opère au sein de cet énoncé. Car afin de préciser son rôle d'enseignante ouvert au créole, E5 choisit de se placer parmi ceux qui partagent le même positionnement. Elle parcourt ainsi les différents groupes et s'arrête sur celui auquel elle estime appartenir. Ce groupe, marqué par *« those of us »*, est par la suite qualifié comme ceux qui croient aux valeurs du créole au sein de la salle de classe.

113. *The bi-lingual tag,* ***even*** *it's* ***not yet*** *official, gives us a model and allows* ***those of us*** *who believe in the value of Creole in the classroom more authority.*

Dans l'extrait 114, l'emploi du prétérit associé à la voix passive indique une mise à distance entre l'énonciateur et le contenu de son énoncé. Cette opération met en évidence l'écart entre E5 et les attentes jugées « irréalistes » des acteurs scolaires concernant les deux langues en présence. Car en créant un contraste entre les deux points de vue, l'énonciateur révèle son manque d'adhésion et son sentiment de devoir se soumettre à des valeurs qui ne sont pas les siennes.

114. *We* ***were expected*** *to go out and teach in English, quite an unrealistic expectation given the context. There was no mention code switching for example*

Il est également question d'une valeur de rupture dans l'énoncé 115, à travers l'emploi de la voix passive et le présent généralisateur associés à « *expect* », employé à deux reprises dans des formes différentes. En effet, l'énonciateur considère les attentes ministérielles comme faisant partie d'un monde distinct de lui-même. La source déontique vient de ce monde référencié comme étant à part, avec lequel E5 semble vouloir marquer un écart. Par ailleurs, même la concession en « *However* » est soumise à cette contrainte doublement posée par « *expected* » associé à la voix passive.

115. *The Ministry* ***expects*** *us to accept the child's input if it is said in Creole.* ***However*** *we are* ***expected*** *to tell children that there is another way to say it.*

Arrivée au bout de sa chaîne discursive, E5 déploie une stratégie intersubjective marquée par « *You must understand* ». E5 estime donc que son co-énonciateur doit comprendre la situation qui prévaut dans le milieu scolaire jamaïquain. Ainsi cette expression intersubjective est destinée à influer le co-énonciateur sur le bien-fondé du contenu propositionnel. De plus, l'emploi de la copule[384], associé à l'adjectif *« impossible »* et l'adverbe *« always »*, reflète un point de vue tranché sur l'irrecevabilité des positionnements et les attentes ministérielles.

116. ***You must understand*** *that primary school teachers have their hands full teaching almost all the disciplines … so it* ***is impossible*** *to* ***always*** *intervene where this is concerned.*

Ici, malgré l'emploi des 10 marques de la première personne, la multiplication des marqueurs de mise à distance des assertions présentées par E5 pour désigner le statut de l'anglais comme la langue officielle laisse des traces d'une altérité importante. En ce sens, le discours est fortement énonciatif et son ancrage se trouve plutôt dans le vécu de l'énonciateur, ce qui explique l'emploi du pronom personnel / adjectif possessif de la première personne. Toutefois, l'emploi plus fréquent des marqueurs de décrochage donne à voir le regard critique d'E5 sur les interventions officielles et institutionnelles.

De l'ensemble de cette analyse portant sur cet indicateur, je retiens un fondement conflictuel et critique qui traverse son récit de pratique. En effet, à travers la matérialisation d'une série d'opérations langagières, cognitives et discursives, E5 laisse voir une résistance à une stratégie didactique, pourtant prescrite. En effet, le discours ici s'inscrit dans une conception dynamique des deux langues en présence, tout en tenant compte d'autres éléments plus stables dans le paysage langagier jamaïquain. Car E5 s'arme d'une argumentation qui lui sert de référence dans sa quête pour déterminer et actualiser le sens à donner à sa pratique face à sa vision de la réalité sociale. Toutefois, ce discours critique mais néanmoins non revendicatif compromit l'hypothèse de la centralité de cet élément au cœur de la structure et dynamique représentationnelle.

4.2.6.3 Examens

L'analyse des traces énonciatives des opérations cognitives dans le récit d'enseignant 5 met en évidence un ensemble des mécanismes économiques, sociaux et psychologiques en jeu dans sa construction du sens autour du rôle de créole dans l'enseignement de l'anglais. Un facteur qui s'insère tant dans son réseau familial, social qu'éducatif est la notion de l'importance des critères d'évaluation. En effet, la

[384] La copule est dotée ici d'une propriété bien distincte de l'identification : cela est impossible.

modalisation des réflexions de l'énonciateur permet de constater la place importante donnée à des croyances construites et consolidées au fil des années.

Dans l'extrait 117, une opération de prise en charge du contenu propositionnel est signalée à travers l'emploi de « *I believe and am convinced that* ». D'après E5, il faut enseigner aux élèves en anglais, car les examens sont en anglais. Ici, l'attitude modale de l'énonciateur est une posture ferme de certitude et de connaissance qui rejette d'autres possibilités. C'est une réponse scindée en deux avec la présence de deux propositions reliées cependant par une valeur concessive. D'un côté, l'énonciateur pense que le créole a sa place en classe mais ne semble pas pouvoir envisager cette stratégie didactique sans poser également une valeur contraire marquée par « *however* ». Ainsi de l'autre côté, E5 s'engage d'une façon explicite vers une valeur déontique marquée par *« must »* faisant peser une contrainte sur la place de cette langue. Car d'après l'énonciateur, il faut enseigner aux élèves en anglais, car ils sont obligés de passer les examens en anglais.

117. ***I believe and am convinced*** *that Creole has a place in the classroom,* ***however*** *students* ***must be taught*** *in English as students have sit examinations in English.*

La stratégie didactique conseillée par le ministère de l'Éducation, qui consiste à dire aux élèves créolophones qu'il existe un équivalent en anglais pour chacune de leurs interventions, est donc inapplicable. Car selon E5, les enseignants du primaire sont débordés de travail. E5 marque sa présence l'extrait 118 avec l'expression modalisante « *Indeed, I'm sure* ». Elle intègre ainsi un raisonnement logico-cognitif qui se prête ici à une interprétation épistémique. Car E5 y pose, argumente et prend en charge sa connaissance tout en cherchant à l'imposer. De plus, comme l'analyse de l'énoncé ci-dessus le laisse croire, tout ce fonctionnement est envisagé comme une réalité constante dans le temps. Car à travers l'usage du présent, c'est le domaine duratif qui est évoqué. Par ailleurs, ces propriétés stables à valeur générique de la situation didactique et langagière en classe se rejoignent sur les terrains de la simultanéité, antériorité et postériorité. Selon l'énonciateur, l'échec scolaire en anglais recensé à la sortie du lycée trouve son origine dans l'incohérence du système au niveau primaire.

118. ***Indeed, I'm sure*** *that it causes the child to take a longer time to acquire and master the structure of the language. Thus the low CXC passes in English.*

En effet, dans l'extrait ci-dessous fortement modalisé au niveau subjectif épistémique, l'énonciateur exprime son engagement par rapport à la vérité de l'énoncé portant sur la haute valeur sociale qu'elle accorde à l'anglais. À ce titre, l'énoncé comporte six occurrences de l'adjectif possessif de la première personne ou de son équivalent en pronom personnel, y compris le pronom réfléchi « *myself* ». Ce qu'illustrent quelques mécanismes langagiers par lesquels l'énonciateur prend en charge les faits énoncés. Selon Culioli (1980:184), « *le concept de prise en charge repose sur le fait de « dire ce qu'on croit (être vrai)* ». Dans le cas de l'extrait 119, la prise en charge explicite des propos et met ainsi au jour une forte volonté chez E5 d'assumer complètement la véracité de son énoncé. Par ailleurs, l'usage de *« was able to »* valide une capacité chez l'énonciateur de réussir ses examens dans une période qui est en rupture avec la temporalité de l'énoncé. Ainsi le raisonnement discursif déployé permet à E5 de s'exprimer sur la manière dont l'état des choses

actuelles est la suite logique des faits antérieurs. Aussi, l'énonciateur accorde une attention particulière aux deux langues en présence, sous un angle qui relie contexte social et exigence personnelle. En effet, E5 traite le créole comme le vecteur d'une vitalité culturelle qui demeure relégué tout de même à sa place en bas de l'échelle langagière. Tandis que l'anglais est tantôt une matière scolaire, tantôt un signe de compétence linguistique et de réussite permettant à ses locuteurs de se reconnaître et de communiquer entre pairs anglophones.

119. *And **I** stand firmly by that, but difficult to learn doesn't mean valueless. English has wide ranging value and is an indispensible key to opening numerous doors. I'm convinced that **I** myself **was able to** succeed in **my** studies in part because of **my** command of English.*

Grâce au pronom *« we »* et le déterminant *« our »* dans l'extrait 120 ci-dessous, E5 se manifeste en tant que sujet de l'énoncé, en déclarant sa prise en main sur l'énonciation. Car ces pronoms laissent des traces de la subjectivité de l'énonciateur. L'existence de ces traces laisse voir qu'E5 s'inscrit dans l'énoncé et qu'elle endosse ainsi ce phénomène intentionnel et collectif, partageant explicitement les perspectives éducatives et sociales de l'anglais du groupe dont elle est membre.

120. *As the persons with whom **we** communicate speak English and the need to pass exams is foremost in **our** minds.*

Le repérage énonciatif a permis de déceler des préoccupations majeures, stables et cohérentes chez l'énonciateur. En effet les exigences socioéducatives, tout particulièrement celles en rapport avec les qualifications scolaires qui permettent une intégration sociale réussie, sont mises en avant dans le discours d'E5. Aussi, cet élément semble se situer dans le noyau central de la représentation car il apparaît comme un élément normatif qui symbolise le rôle de créole dans l'enseignement en rapport avec la norme et les comportements dominants.

4.2.6.4 Contextes adaptés à la situation

Ici sont classés les discours d'E5 sur les mécanismes qui contribuent à designer des rôles bien définis à chaque langue en fonction des facteurs liés à la conception de la réalité qu'entretient l'énonciateur. L'enseignante s'appuie sur certaines caractéristiques supposées des deux langues pour étayer son argumentation. De plus, E5 affirme qu'il est important de prend en compte l'ensemble des compétences linguistiques de son interlocuteur avant d'entamer un échange afin de respecter les codes sociolinguistiques, perçus comme indispensables au bon déroulement de toute activité communicationnelle dans l'île.

Toutefois, comme illustré dans l'extrait 121, quand E5 est invité à poursuivre son récit de pratique en créole, elle tient et argumente des propos qui révèlent une opération de prise en charge de ses jugements et justifications sur les limites perçues du créole. Les négations servent ici d'appui pour exclure le créole de certains champs de possibilités. En effet, pour E5, cette langue ne permet pas d'avoir une discussion assez riche sur les sujets à aborder. De plus, cet énoncé semble être une véritable

critique de la langue et de la proposition du chercheur. Notons également l'occurrence de l'opérateur anaphorique *« such »* dans l'énoncé qui sert ici d'appui pour mettre en cause la possibilité et la nécessité d'écrire en créole. Car il contribue au repérage situationnel en délimitant les champs de situations valables et acceptables pour l'emploi du créole.

121. ***I would honestly find the exercise futile****. I can't write Creole well enough for* ***such*** *an enterprise and don't feel that it would do justice to the subject matter.*

Cette analyse est étayée par la logique discursive mise en place dans la suite du récit d'E5. Ci-dessous, elle évoque sa croyance selon laquelle pour s'adresser aux enseignants, le créole n'est pas convenable. Selon l'énonciateur l'anglais marque une attitude de respect envers autrui. En employant *« I »* suivi par les non-personnes *« them », « they »* et *« their »,* l'énonciateur effectue une mise à distance entre lui-même et les autres enseignants par rapport à l'usage du créole. Elle s'adresse à eux toujours en anglais, mais entre eux ils parlent le créole dans leurs moments de détente. Finalement, cette opération de décrochage montre que pour ce proviseur, les deux langues fonctionnent dans des espaces sociaux différents et que sa place de dirigeante ne lui permet pas de les mélanger.

122. ***I*** *address* ***them*** *in English as it most certainly commands respect. In formal situations* ***they*** *speak English to each other but creole in* ***their*** *humourous moments.*

Dans l'extrait 123, l'énonciateur manifeste sa présence par l'emploi récurrent de pronom / adjectif possessif de la première personne. Il dévoile ainsi un univers des réunions familiales où ses parents anglophiles racontaient des histoires traditionnelles peuplées de fantômes créolophones. Dans cet énoncé, l'antériorité est directement reliée à la simultanéité, ce que laissent transparaître quelques éléments du mécanisme structurant les univers de croyance de l'énonciateur. La modalité déontique marquée par « *encouraged* » signale la volonté des parents que leurs enfants ne s'expriment qu'en anglais sur le foyer. Bien que l'énonciateur prétende que les fantômes créolophones constituaient une image très puissante et effrayante, le verbe modal choisi revêt une attitude plutôt compréhensive envers l'exécution du souhait des parents. C'est-à-dire qu'E5 montre une appréciation sur l'information assertée.

123. *When* ***my*** *parents were telling* ***me*** *duppy stories and had to repeat what the duppy (GHOST) SAID…. so* ***we*** *were* ***encouraged*** *not to speak like the duppy. … A very powerful and frightening one. To this day when* ***I*** *hear Creole* ***I*** *think of those terrifying duppy stories.*

Par la suite, l'appréciation de l'énonciateur pour l'anglais est exprimée de façon plus explicite dans son développement discursif. Par exemple, dans l'extrait ci-dessous, les déterminants et pronoms personnels employés contribuent à signaler une position personnelle très affirmative de l'énonciateur. E5 fait ainsi part de ses convictions sur le bien-fondé du positionnement parental en répertoriant les acquis professionnels obtenus grâce à sa maîtrise de l'anglais. Maîtrise qu'elle attribue à l'emploi exclusif de l'anglais à la maison.

124. *Mastery of the English language enhances **my** ability to pass interviews and receive many trips abroad. In addition awarded many jobs to make presentations. It makes **me** a more effective principal and helps **me** to offer quality leadership.*

Cette analyse a permis de relever certains éléments à l'œuvre dans les croyances d'E5 sur le phénomène de l'alternance codique. En effet, il ressort que l'énonciateur élargit les frontières linguistiques et didactiques sur ces questions en insistant sur les réalités sociales qui prévalent en Jamaïque. Ici, ce n'est pas tant l'application d'une quelconque norme scolaire qui semble guider ses croyances et son usage de l'anglais plutôt de créole, mais des valeurs sous-jacentes ainsi que les besoins pragmatiques qui caractérisent ces pratiques langagières. En effet, E5 indique que les jamaïquains passent d'une langue à l'autre à des moments bien précis pour le besoin de fonctions bien particulières. Ainsi, les marques linguistiques employées par l'énonciateur montrent clairement son appartenance à l'univers social et linguistique des anglophones plutôt que ce des créolophones. Ces deux univers sont démarqués et hiérarchisés. Les divers marqueurs d'appartenance à valeur d'identification employés dans cette partie du discours d'E5 permettent de confirmer la centralité de l'indicateur « **contextes adaptés à la situation** » dans l'architecture représentationnelle.

4.2.6.5 Classe (sociale)

Les extraits retenus à fin d'analyse pour cet indicateur reflètent l'ensemble des opérations énonciatives contenues dans le récit d'E5 à propos de cette notion. Ces extraits sont caractérisés par une fréquence relativement élevée du pronom personnel de la première personne ainsi que leurs adjectifs possessifs équivalents. Ce qui sert à placer l'énonciateur dans sa production langagière. Cet emploi récurrent de ces marqueurs démontre une implication personnelle du sujet dans les jugements de valeur évoqués. Cette présence de l'énonciateur contribue à construire une image de soi à l'intérieur même de l'activité discursive.

L'étude des opérations énonciatives en rapport avec la classe sociale racontée par E5 permet de mettre au jour quelques origines des valeurs articulées par l'énonciateur. En effet, l'espace et le temps à partir desquels se développe l'énonciation semblent dominés par un cadre affectif qui appartient à la vie de famille et associé à des rituels sociaux imposants. Loin d'être un simple arrière-plan, les histoires racontées dans ce cadre servent même de tutelle soutenant des valeurs qui resurgissent dans son récit de pratique. Dans les extraits E5 parle notamment de ses attentes en matière de pratiques langagières vis-à-vis de ses propres enfants. Ce qui ressort, c'est la continuité de l'attitude déontique mise en place par le père de l'énonciateur.

Ci-dessous (extraits 125 et 126), E5 emploie le mot « *expected* » sur une base verbale passive. Dans l'extrait 125, il est appuyé par une expression « *I had little tolerance* », qui marque la désapprobation forte qu'elle fait peser sur ses enfants vis-à-vis de l'utilisation du créole. Car pour l'énonciateur son appartenance à la classe moyenne jamaïquaine suppose un emploi quotidien de l'anglais, et ce tant avec les membres de sa propre famille qu'avec son entourage.

125. ***I had little tolerance*** *for anything else.* ***My*** *children* ***were expected*** *to always speak English in* ***my*** *presence*

Dans l'extrait 126, l'énonciateur tente d'expliquer la logique déontique appliquée à sa croyance sur la nécessité imposée à ses enfants de s'exprimer uniquement en anglais. Elle lie ainsi des notions qui caractérisent l'anglais selon sa perception aux obligations qu'elle a imposées à ses enfants. C'est donc les valeurs particulièrement pragmatiques et sociales qui sont présentées comme la principale motivation de ses attentes. Il est toutefois intéressant de noter qu'E5 ne se met pas à l'extérieur de cet état de fait social. Car l'emploi de déterminant *« our »* indique qu'elle s'approprie cette hiérarchisation langagière, bien qu'elle qualifie l'anglais avec le déterminant anaphorique *« this »*. E5 oscille donc entre l'identification et le décrochage avec l'anglais, mais semble toutefois accepter la minorisation du créole dans la société jamaïquaine.

126. ***My*** *children* ***were expected*** *to always speak English (…) because* ***I*** *knew of the importance of* ***this*** *language in* ***our*** *society.*

Ci-dessous l'énonciateur effectue une division tripartite en mettant une relation temporelle entre la simultanéité, l'antériorité et la postériorité à travers l'emploi de plusieurs mécanismes langagiers. L'énonciateur a recours à des temps verbaux différents mais aussi a des expressions telles « *over the years », « no longer », « now »* et *« a step in the right direction* ». Cette dernière expression faisant référence à la postériorité. Ces relations temporelles sont bien plus riches qu'une simple localisation dans le temps. En effet, le temps du présent est un signe d'ouverture et de clôture des propos sur l'évolution des représentations sur le créole dans la société jamaïquaine. Par la suite, l'emploi du prétérit établit l'antériorité et indique une mise à distance entre l'énonciateur et les représentations qui voyaient dans le créole une langue des classes populaires. Finalement, en intégrant plusieurs formes dans son discours, l'énonciateur arrive à effectuer une mise en relation aspectuo-temporelle dans sa logique discursive sur la dynamique des langues dans l'île.

127. *Creole* ***over the years*** *is* ***no longer*** *purely Creole it is being mixed with some ENGLISH PHRASES. Creole was viewed as being a language of the lower clas.* ***Now*** *it is seen as a second language thus we are seen as being bi-lingual. I think that this definitely* ***a step in the right direction.***

L'extrait 128 contient plusieurs marqueurs épistémiques : « *I'm sure », « could* » et « *rather doubtful »* à travers lesquels l'énonciateur s'exprime sur la possibilité pour ses enfants d'arriver à se perfectionner en anglais et en créole à l'extérieur de leur foyer. Ainsi, E5 emploie cette modalité pour justifier son positionnement qui consistait à imposer l'anglais comme l'unique mode de communication à la maison. Dans le développement discursif du son récit, E5 fait l'usage de la tournure interpersonnelle *« you see »* pour effectuer un ancrage situationnel de son propos dans l'échange avec le chercheur et donc pour mieux convaincre de la nécessité de sa démarche. Par la suite, l'énonciateur procède à une généralisation en faisant un va-et-vient entre le contexte social qui prévaut en Jamaïque et la situation qu'elle a vécue. C'est dans cette logique qu'E5 justifie sa situation particulière en passant de

l'anaphorique *« they »* au déictique *« my »* pour parler de ses enfants. Ainsi, à travers ces opérateurs de conversion de la langue, E5 s'empare un peu plus du système du discours. Car ses enfants cessent d'être traités comme des non-personnes *« they »* et deviennent *« my »*. C'est-à-dire qu'ils revêtent une valeur d'identification.

128. ***I'm sure*** *that* ***they could*** *encounter and perfect the creole elsewhere, but for English that was rather doubtful.* ***You see I*** *tried to help* ***my*** *children have the best opportunities in life and whether* ***I*** *liked it or not English is the official language in Jamaica and therefore a major player in success or lack thereof*

Cette analyse est confirmée dans l'extrait 129. L'emploi du marqueur épistémique *« definitely »* laisse transparaître l'attitude de l'énonciateur qui envisage le contenu de son assertion avec un degré élevé de certitude. Par la suite, la valeur argumentative de « *therefore* » est déployée par E5. Cet adverbe assume ainsi une fonction connective entre l'affiliation avec le milieu social unilingue anglophone de l'énonciateur et le fait que ses enfants trouvaient naturel de s'exprimer toujours en anglais. Toutefois, en employant l'expression « *Not necessarily by design, but by circumstances* » dans la structuration de son argumentation, E5 montre qu'elle reconnaît que ses présomptions peuvent être prises pour une forme d'élitisme langagier et social. Elle cherche ainsi à écarter de telles impressions.

129. *Definitely,* ***our*** *association is generally with speakers of English. Not necessarily by design, but by circumstances. Therefore* ***my*** *children grew to find it natural to always express themselves in Standard English.*

Ci-dessous l'énonciateur emploi des marqueurs de mise à distance de l'assertion (*if, whether*) ainsi que le pronom anaphorique *« he »* pour désigner l'enfant précédemment cité dans le discours. Cet enfant reste un symbole parmi des êtres indifférenciés qui viennent de foyers où le créole est la langue maternelle. À travers ces marqueurs et d'autres choix lexicaux tels « *handicap* », E5 jette un regard critique sur l'intervention institutionnelle menée généralement. Elle parvient ainsi à mettre en scène un niveau de satisfaction moindre sans toutefois renier le système ni revendiquer un quelconque changement.

130. ***Whether*** *English is practiced in the home or not. It is quite obvious that* ***if*** *English is hardly or never used at home, the child comes to school with a clear* ***handicap*** *face with peers from middle class homes where English is spoken and in a system of teaching/learning where* ***he****'s expected to speak fluently.*

À travers les marqueurs linguistiques tels que les pronoms personnels de la première personne et leurs adjectifs possessifs correspondants, ainsi que les modales épistémiques, la subjectivité de l'énonciateur a pu être mise au jour. L'indicateur « **classe** (sociale) » raconté par E5 met en scène la vie de l'énonciateur avec une certaine vision de sa société, son milieu social et tout particulièrement sa vie familiale en rapport avec les deux langues en présence. En effet, les valeurs déontiques de certains marqueurs laissent transparaître l'existence des croyances sur l'usage des langues, reçues des parents et transmises à ses propres enfants avec une force de conviction pleinement assumée et amplement argumentée. En effet, l'insistance sur la mémoire d'enfance dessinée par l'énonciateur donne ici une valeur symbolique de sa culture familiale à part d'un milieu social restreint mais qu'E5

présente comme représentative de la classe moyenne jamaïquaine. Elle défend ensuite ce positionnement social qui consiste essentiellement à gommer le créole comme mode de communication en présentant les apports de l'anglais. Cette stratégie recourt à diverses tactiques d'appui, dont les marqueurs épistémiques et intersubjectifs. Car il s'agit d'établir et de nuancer ses croyances dans un milieu perçu comme hiérarchisé sur le plan linguistique, où les créolophones sont encore mal acceptés par ceux qui se définissent comme anglophones. Il y a donc ici une intentionnalité de mettre en avant cet indicateur qui apparaît à présent comme central à la structure de la représentation d'E5 sur le rôle de créole dans l'enseignement de l'anglais.

4.2.6.6 Émotions / responsabilité

Dans les extraits représentatifs retenus à des fins d'analyse pour cet indicateur, l'usage du présent à valeur générale permet de mettre au jour le fait que l'emploi du créole dans les moments de détentes ne semble concerner que les autres, et pas l'énonciateur. En effet, l'ensemble des propos tenus par E5 sur ce sujet revêt d'une valeur d'altérité forte avec l'usage de créole.

Dans l'énoncé ci-dessous, les adjectifs employés pour qualifier le créole et l'anglais permettent de mettre au jour une représentation qui tend à enfermer les deux langues dans des espaces séparés. Par ailleurs, l'usage de la conjonction *« whereas »* permet d'appuyer ce contraste entre les deux langues. Le fait que l'énonciateur emploie trois adjectifs qui marquent des appréciations positives pour le créole peut laisser croire qu'elle valorise le créole. Toutefois, la représentation faite du créole par E5 est bien plus compliquée comme les éléments d'analyse précédente ont permis de démontrer.

131. *Creole is* ***rhythmic, colourful*** *and* ***quite descriptive whereas*** *English is* ***smooth*** *and* ***difficult*** *to learn.*

Remarquons que le recours au passif « *is commonly used* » dans l'extrait ci-dessous s'interprète comme une généralité presque contraignante qui provient d'une source extérieure. Toutefois le recadrage épistémique en « *I believe* », est une preuve de prise en charge de la des propos avancés. Dès lors, l'énoncé revêt un caractère déontique qui se mêle toutefois à valeur d'identification.

132. *It* ***is commonly used*** *in poetry, speech, story writing and direct quotations, because* ***I believe*** *these are the areas which serve the nature of Creole the best.*

Cependant dans l'ensemble le positionnement énonciatif d'E5 sur cet indicateur se trouve doté des valeurs récurrentes de décrochages. Des mécanismes langagiers tels l'emploi du présent contribuent à produire cet effet de mise à distance. Ainsi l'énonciateur à tendance à disparaît derrière des constats et autres contenus propositionnels globalisants. En effet, ici E5 prend très peu de discours à son propre compte ou alors d'une façon oblique, presque qu'après coup. Ainsi cet élément émerge comme étant en périphérie de la représentation, bien qu'en étroite relation avec le noyau central. Car il apparaît comme négociable selon la classe sociale des locuteurs. C'est-à-dire que les jamaïquains appartenant à la classe moyenne

n'emploient pas forcément le créole dans les moments de détentes. Cet élément périphérique se déforme donc et se change dans le discours d'E5 sans affecter le contenu global et l'orientation générale de la représentation sociale.

Après l'analyse de discours, la place des trois éléments suivants sont confirmée au sein du noyau central de la représentation sociale d'E5 : « **examens** » ; « **contextes adaptés à la situation** » ; et « **classe (sociale)** ». Tandis que les trois éléments suivants se retrouvent dans la zone périphérique : « **langue maternelle** » ; « **anglais - langue officielle** » et « **Émotions / responsabilité** »

4.2.7 Enseignant 6

Comme les résultats de l'analyse thématique indiquent, les trois éléments suivants sont des candidats pour une place dans le noyau central de la représentation sociale d'E6 : « **langue maternelle** » ; « **anglais - langue officielle** » et « **être / se dire jamaïquain** ». L'analyse de discours que j'effectue ci-dessous permettra de mettre au clair cette hypothèse.

4.2.7.1 Langue maternelle

Dans l'extrait 133, l'énonciateur s'inscrit dans son énoncé à travers les pronoms personnels *« we »* et *« I »*. Bien que l'énoncé ait commencé dans un cadre collectif qui donne un relief au propos qui suit, le glissement de la première personne du pluriel à celui de la première personne du singulier met au jour une volonté de la part de l'énonciateur d'assumer pleinement ses choix didactiques. Le passage des pronoms de la première personne à celui de la troisième personne du pluriel *« they »* et son adjectif correspondant *« their »* révèle le rapport de dépendance des élèves vis-à-vis de l'enseignant dans les processus de circulation des savoirs et de mise en pratique de l'approche didactique.

133. ***we*** *often use creole when* ***they*** *are talking about their home experience and in order to allow the conversation to flow i will question them using creole also. After* ***they*** *relate* ***their*** *experience* ***I****'ll ask them to say it in English.*

Au début de l'énoncé 134 ci-dessous, l'énonciateur manifeste sa subjectivité explicitement à travers l'emploi de la modale épistémique *« Personally i think »*. La présence de cette modale témoigne d'une activité de déduction chez E6, qui se livre par la suite à des hypothèses et à des propositions à valeur déontique. En effet, l'enseignante exprime une contrainte portant sur le contenu des cours des élèves. Car selon elle, ces derniers devraient être exposés à la lecture et à l'écriture du créole. Elle croit en effet que cette stratégie didactique leur permettrait d'être plus performants en écriture et lecture de l'anglais.

134. ***Personally i think*** *that students should be exposed to Creole especially how to write and read it, this will better help them when writing and speaking English.*

Creole is the mother tongue that is spoken in majority of homes and children are often exposed to English only when they start school.

Dans l'extrait ci-dessous, le jeu des reprises sur le fait que le créole est la langue maternelle des élèves établit la cohérence en assurant la progression logique du développement de l'idée initiale de ce positionnement déjà évoqué dans les énoncés précédents. À travers ces reprises, E6 ajoute des précisions supplémentaires pour bien étayer le déjà-dit. De plus, l'usage du pronom personnel de la première personne ainsi que l'adjectif possessif correspondant dans les extraits 135 et 136 témoignent d'une opération de prise en charge des faits énoncés par E6. Ce qui présente les idées avancées comme émanant d'un sujet concret et singulier.

135. *In **my** profession **I** use creole as a tool to get across some of the most difficult concepts to the students and by using the language the parents speak they are able to talk more freely with **me**.*

Dans l'énoncé qui suit, E6 renoue avec la modalité épistémique à travers l'usage de « *definitely* » pour faire part de la certitude liée à ses sentiments concernant la place du créole en classe. L'énonciateur emploie également la modalité déontique *« must »*. Elle s'affiche également comme la source déontique à travers le pronom personnel de la première personne du pluriel *« we »*, et se soumet à cette contrainte en tant que membre de son groupe d'appartenance.

136. *and **we must** learn how to handle it in the classroom, in my op. it **definitely** has its place there.*

À partir de l'analyse de discours des différents marqueurs éparpillés dans le discours d'E6, c'est la valeur d'identification qu'émerge comme la valeur la plus importante. Car pour évoquer son emploi du créole et pour tenter de justifier et de mettre en valeur cet emploi, E6 se place bien en tant que maître de son récit. Ainsi, cette variable « **le créole comme outil d'enseignement** » et son indicateur « **langue maternelle** » semblent bien faire partie du noyau central de la représentation sociale d'E6.

4.2.7.2 Anglais - langue officielle

La réflexion provoquée par la mise en mot de son récit de pratique a en quelque sorte obligé E6 à s'exprimer sur plusieurs paramètres qu'elle juge caractéristiques de la didactique de l'anglais en Jamaïque. L'étude des énoncés placés dans cette partie relève des croyances, des valeurs ainsi qu'une forme de subjectivité découlant des expériences diverses (en particulier son parcours singulier de formation) dans le vécu de l'énonciateur.

En évoquant le scénario de sa formation spécifiquement liée au créole dans les extraits 137 et 138, E6 elle révèle les stratégies employées ainsi que les programmes qu'elle croit réalisables en classe. En effet, elle a fait parti du *Bilingual Education project* (BEP) lancé en 2004 et déjà présenté dans le premier chapitre de cette thèse. Rappelons que l'objectif du BEP était de déterminer la méthode la plus efficace pour

mettre en place un système bilingue officiel (l'anglais standard et le créole) dans l'école primaire jamaïquaine. E6 met alors en opposition sa formation d'avant avec les apports du BEP jugés plus utiles. En employant l'adjectif qualitatif *« little »*, qui renvoi à la quantité relativement faible de contenu de ces cours qui traitaient du créole, l'énonciateur montre une appréciation négative pour sa formation qui prédate celle du BEP. Tandis que l'expression *« but when »* laisse apparaître la trace d'une relation entre ses deux formations qui met le BEP en valeur.

137. *At Mico I was exposed to creole a* ***little but when*** *I did my degree in Language Communication I got special training in teaching the Jamaican Creole along with English to my grade 1&2 students when The Jamaica Language Unit and the Ministry of Education did a pilot project in selected schools.*

Dans l'énoncé 138 à forte valeur déontique, l'énonciateur s'exprime sur la nécessité pour les élèves de parler en anglais. Cette assertion s'impose comme obligatoire car selon E6, les examens sont en anglais. Par ailleurs, l'énonciateur s'affiche ici clairement comme la source déontique à travers l'emploi à quatre reprises, du pronom personnel de la première personne. Le connecteur de concession *« although »* marque également une contrainte découlant de la représentation du créole par l'enseignant, créole qui est considéré comme la langue maternelle mais à usage restreint dans le cadre institutionnel.

138. ***I*** *use Creole more now but* ***I*** *do so to allow the student to know that although they know how to speak it they must also speak English as well.* ***I*** *don't always accept creole speaking* ***i*** *stress English speaking because they are tested in English not Creole.*

Ce développement discursif est poursuivi ci-dessous où l'énonciateur révèle que dans certains contextes, elle n'accepte pas le créole en classe. Ces contextes semblent toutefois ressentis comme étant imposés. Car E6 emploie le déontique *« must »*, associé à la voix passive, pour les évoquer. L'énonciateur qui, par ailleurs, ne prend pas en charge l'autorité qui sous-tend cette obligation, le perçoit pourtant comme applicable à chaque fois qu'elle se livre à l'enseignement d'un concept-clé.

139. *... when I am teaching english and key concepts* ***must be learnt****.*

La logique déontique ainsi entamée dans le discours est maintenue ci-dessous où elle est même associée à une certitude épistémique marquée par *« really »*. Car E6 révèle ainsi une croyance que les échecs scolaires enregistrés au niveau secondaire en anglais ont leur fondation dans le primaire. Ainsi dans l'énoncé 159, l'énonciateur affirme que c'est le devoir du gouvernement de venir à bout de ce problème.

140. *It's a good approach, what they* ***really*** *should do is to start tackling the problem that they are facing now with low passes at the CXC and GCE English ...over the years something went wrong so they should start to fixing the problem at the primary level.*

Interrogée sur les manuels scolaires contenant du créole[385], E6 évoque le mélange des deux langues en marquant une appréciation négative décrochée pour ce contenu. En effet, c'est à travers la négation « *the words are not spelt correctly* » que l'énonciateur porte un jugement péjoratif sur la manière dont le créole est présenté dans ces manuels scolaires.

141. *Often times the words are* ***not*** *spelt correctly and sentences are made up of both creole and english.*

Ci-après, l'usage de l'aspect en HAVE-EN ainsi que le pronom *« me »* constituent une marque de subjectivité de la part de l'énonciateur qui se manifeste ainsi dans son énoncé. De plus, la notion d'accomplissement est centrale pour le parfait résultatif qui apparaît dans cet extrait. Ainsi E6 décrit-elle une situation où son état actuel d'enseignant averti à l'usage du créole en classe est engendré par un processus validé pendant l'acte même de l'énonciation.

142. *…14 years in total, 5 in early childhood and 9 in the primary school, years which* ***have given me*** *the chance to experiment with different approaches to this issue*

L'analyse de la variable « **les attentes institutionnelles** » à travers son indicateur « **anglais - langue officielle** » a permis de mettre au jour les certitudes, incertitudes et sentiments de devoir d'E6. Le poids de l'influence des principaux acteurs scolaires dans la démarche d'enseignement est ressenti comme un facteur à part entière dans sa démarche didactique. Ainsi les modalités et autres marqueurs linguistiques utilisés par E6 se prêtent à une analyse des valeurs fortement décrochées, qui ne tiennent leurs significations qu'à travers les positionnements des autres. Ces résultats impliquent que le sujet organise les complexités langagières en triant et en classifiant les informations diverses tout en s'accommodant à la fois à ses convictions, à sa formation ainsi qu'aux normes en usage. Ainsi, cet élément n'étant ni stable, ni cohérent ne peut pas être classifié comme central à l'architecture représentationnelle du rôle du créole dans l'enseignement de l'anglais.

4.2.7.3 Être / se dire jamaïquain

Les deux énoncés retenus ci-après représentent l'ensemble des propos de l'enseignant 6 sur le lien entre la culture jamaïquaine et le créole.

Ci-après, E6 a recours à l'expression *« I would »* qui prend une valeur d'identification et de commentaire. Par la suite, l'énonciateur effectue un enchaînement en employant le marqueur « *actually* » pour intégrer son énoncé à l'ensemble du discours. Ainsi E6 indique qu'elle entame une opération de recentrage qui consiste en un retour sur des caractéristiques jugées définitoires du créole. Dans cette logique, l'énonciateur présente un contenu plus précis et chiffré en faisant un lien direct entre le créole et l'identité sociohistorique jamaïquaine. Par ailleurs, à

[385]… how widespread is (the) use of these Creole related materials at the primary level?

travers l'adjectif possessif *« our »*, E6 se place ici dans le groupe des Jamaïquains qui fait du créole leur langue.

143. ***I'd*** *explain that creole is actually* ***our*** *mother tongue as directly from the slaves who had to create a language that could be understood by all on the plantation. Creole is an identifying mark for Jamaicans. 99% of Jamaicans understand speak creole.*

L'opération d'identification effectuée dans l'énoncé ci-dessus est également présente dans l'extrait 163. Ici, l'adjectif possessif *« our »* est associé au pronom personnel de la première personne plurielle *« we »*. À travers ces marqueurs, l'énonciateur prend la parole ainsi que la responsabilité du point de vue qui s'y trouve. Mais avec ces formes du pluriel, E6 s'identifie à la communauté jamaïquaine dans son ensemble. L'énonciateur s'y associe et ainsi n'apparaît plus seul sur le premier plan. Ses réflexions sont donc présentées comme la voix de ce groupe d'appartenance. L'opération d'identification effectuée dans l'énoncé ci-dessus est associée à l'opération déontique de nécessaire (*need to)* à valeur de contrainte. Cette nécessité d'être fière du créole porte sur l'ensemble de cette communauté y compris l'énonciateur qui semble être sous l'effet d'une émergence de prise de conscience à ce sujet.

144. *Well,* ***we need to*** *be proud of* ***our*** *native language…*

L'analyse des énoncés retenus sous cette variable – « **l'identité culturelle, langue et histoire** » - et en particulier à travers son indicateur « **être / se dire jamaïquain** » a permis de mettre en évidence des cheminements mentaux d'ordre d'identification. En effet, en matière d'identité culturelle, de la langue et de l'histoire, l'énonciateur semble abandonner la notion de convenance pour épouser celle d'identification. De plus E6 se manifeste volontairement à travers différentes références à l'environnement immédiat de son contexte sociohistorique. Ainsi E6 évoque-t-elle l'histoire de l'île tout en la ramenant directement au *je, ici, maintenant*. Ces résultats vont donc dans le sens d'une confirmation de la place centrale de cet élément dans le noyau central de la structure représentationnelle d'E6 du rôle de créole dans l'enseignement de l'anglais.

Des trois éléments soumis à l'analyse de discours, la place de deux entre eux - « **être / se dire jamaïquain** » - et « **langue maternelle** » ont été confirmée au sein du noyau central. L'autre élément « **anglais - langue officielle** » est donc placé dans la zone périphérique de la structure représentationnelle.

4.2.8 Enseignant 7

Pour enseignant 7 les quatre indicateurs suivants sont soumis dans cette partie à une analyse de discours afin de confirmer ou infirmer leur caractère central : « **langue maternelle** » ; « **anglais - langue officielle** » ; « **contextes adaptés à la situation** » ; et « **être / se dire jamaïquain** ».

4.2.8.1 Langue maternelle

L'analyse de cette variable et son indicateur « **langue maternelle** » laisse apparaître le fait que l'énonciateur pose son appartenance avec les enseignants qui tient compte de la dimension de « l'entre-deux » langagière dans leur pratique. E7 a débuté son récit en soutenant que ses élèves « lents » emploient le créole dans tous les contextes. Il montre donc qu'il prend en compte le fait que cette affirmation peut être considérée comme contradictoire face à son assertion que ses élèves font un effort pour parler en anglais. Pour étayer ce positionnement, l'énonciateur emploie l'auxiliaire emphatique *« do »* associé au pronom pluriel de la troisième personne *« they »*, l'emphase portant sur le verbe *« use »*. Ainsi, à travers le quasi-modal de l'assertion *« do »*, l'énonciateur accentue la volonté mise en action par ses élèves créolophones. Il convient également de noter que l'occurrence du déterminant *« my »* en début d'énoncé, signale qu'E7 s'identifie à ses élèves et à leurs efforts.

145. ***my*** *present students are generally slow as such* ***they*** *use Creole in every situation* ***they do*** *make an effort though to use SJE (…) i use Creole most for effect when am teaching and in informal situations*

L'énoncé ci-dessous est une réponse à une relance du chercheur visant à obtenir des précisions sur l'affirmation d'E7 que ses élèves « lents » emploient systématiquement le créole[386]. Pour appuyer ses propos, l'énonciateur énumère le niveau scolaire en lecture de ces élèves créolophones. Cette posture argumentative est développée avec le recours à l'adverbe *« necessarily »* à valeur évaluative, qui témoigne du rapport épistémique entre l'énonciateur et son dire. En effet, cet adverbe laisse apparaître le degré élevé d'adhésion de l'énonciateur sur l'échelle de la force des croyances relatives à cette proposition. Par ailleurs, la trace de cette prise en charge énonciative est également repérable à travers l'emploi du pronom *« my »* qui indique l'état de la relation subjective entre l'énonciateur et le contenu de son énoncé. Par la suite, l'usage du pronom de la troisième personne du pluriel « *they* » et de sa variante adjectivale « *their* » associée à la voix passive contribue à renforcer la distanciation entre l'énonciateur et cet état de fait qui oblige ses élèves à subir un système scolaire qui les met en échec.

146. *oh,* ***they*** *are as many as 5 level below* ***their*** *grade in reading this* ***necessarily*** *means tht* ***they*** *have problems understanding what is asked of* ***them*** *whether spoken or written …****my*** *judgement is tht* ***they*** *simply make use of the mode to* ***they*** *have the most access. in* ***their*** *case, it is Jamaican Creole*

Dans l'extrait ci-après, à travers *« I think »*, E7 exprime sa certitude subjective sur le rôle joué par la langue dans l'échec scolaire évoqué précédemment. L'énonciateur a recours encore à la voix passive qui lui permet d'insister sur l'impuissance des élèves face à la machine scolaire. Avec le marqueur épistémique *« may »*, E7 se livre à des spéculations qui pour lui ne sont toutefois pas totalement infondées. Quand on pose une question en anglais aux élèves, il se peut que leurs visages reflètent leur état perplexe.

---

[386] You mentioned that your present pupils are slow and therefore use Creole in every situation, so is the system's assumption that «backward" people use Creole validated in this instance

147***. i think****, (…) there is a difference in* ***their*** *capacity to understand what is asked of* ***them*** *in (...) a question will be asked in SJE and you may see puzzled faces and little or no response, until it (lan. use) is mixed with Creole terms or the information is presented predominantly, in Creole (…)*

Dans l'extrait 148, il est possible de distinguer le rôle que jouent l'adjectif « *pointless* » et l'adverbe « *really* » qui servent à formuler le point de vue de l'énonciateur. En effet, E7 les utilise pour exprimer une réaction critique contre le point de vue avancé lorsqu'un relance du chercheur[387]. L'énonciateur construit son argument à travers un jeu intersubjectif des pronoms *« you »* et *« me »*, qui met en place une valeur de distanciation. Finalement, l'énoncé est résomptif et E7 arrive à une conclusion, quoiqu'hypothétique.

148. (…) *note:* ***my*** *use of Creole is to aid learning it is* ***pointless*** *to give* ***me*** *info in French when all* ***i*** *understand is English (...) if* ***you*** *want* ***me*** *to learn French,* ***you*** *will perhaps* ***really*** *need to use English to teach French (…)*

Ci-dessous, il est possible de constater qu'E7 s'assume vraiment ses choix didactiques car il déclare sa prise en main de l'énonciation à travers son emploi de *« I »* et *« my »*. Par ailleurs, il est intéressant de noter que malgré l'usage de l'anaphorique *« their »* pour désigner ses élèves, à travers l'emploi du discours rapporté, E7 s'identifie ici avec eux. L'énonciateur usurpe même la place de ses élèves en prenant à son compte leur dire. Car bien que les guillemets soient employés, aucun verbe introducteur de paroles n'est présent pour expliciter une quelconque opération de citation et de changement d'énonciateur. Il place ainsi leur réaction à son enseignement dans la réalité temporelle et subjective de la situation de l'énonciation.

149. *making the lessons relevant and interestin is always one of* ***my*** *aims, as such, usin* ***their*** *way of talk often comes in handy this is 1 of the reason* ***i*** *use Creole, to effect enthusiasm, a sense of "* ***I*** *know what Sir is talkin about"*

L'analyse des énoncés placés sous la variable « **le créole comme outil d'enseignement** » qui a pour indicateur « **langue maternelle** » a permis de révéler le fait que pour E7 l'utilisation de créole en classe est liée à la question de la compétence langagière. Les opérations énonciatives impliquées dans la mise en mots des pratiques langagières déclarées revêtent d'une forte valeur d'identification avec 30 occurrences des pronoms personnels / adjectifs possessifs la première personne. En effet, le sens défini par E7 autour de cet élément renvoie à une image stable, cohérente avec une opération d'identification bien mise en évidence à travers les marqueurs décelés et analysés. Ainsi pour cet enseignant l'hypothèse portant sur la centralité de l'indicateur « **langue maternelle** » au sein de la structure de la représentation sociale est confirmée par l'analyse de discours.

[387] ok, so doesn't that refute the notion that Creole should be used in the classroom if you take the position that exposure and practices are primordial (…) like your parents and teachers did with their insistence on SJE

4.2.8.2 Anglais - langue officielle

L'analyse de la variable « **les attentes institutionnelles** » repérable à parti de son indicateur « **anglais - langue officielle** » renvoie à une émergence de dynamiques de fonctionnement qui ne sont pas complètement cohérentes entre elles. L'enseignant évoque ici des contraintes institutionnelles ainsi que les positionnements de ses propres maîtres pendant sa scolarisation. Il s'agit surtout pour E7 de pouvoir accepter de composer avec les pressions différentes, et même parfois contradictoires liées à l'emploi des deux langues.

Ci-après, l'enchaînement augmentatif de l'énonciateur acquiert une valeur déontique. En effet, le verbe *« forced »* associé à la voix passive met en évidence les résultats d'un processus qu'E7 présente comme tellement puissant qu'il n'est pas en mesure d'y résister. De plus, l'opposition fait entre pronom personnel de la première personne *« I »*, sa variante démonstrative *« my »* et l'anaphore *« those »* dégage une valeur d'altérité entre l'énonciateur et les autres qui n'adhèrent pas à son raisonnement.

150. ***i*** *am yet to hear a linguist or people exposed to the research refute such therefore,* ***I am forced*** *to believe tht* ***those*** *who reject* ***my*** *position are* ***those*** *who simply do not know wht the literature says about issues relevant to bilingualism and multilingualism*

Dans l'extrait 151, l'énonciateur évoque son appréciation pour sa formation en didactique de l'anglais à l'université, à l'aide des marqueurs « *very enlightening* ». L'usage des pronoms personnels de la première personne *« me »*, *« we »* et *« I »* ainsi que de leur variante adjectivale *« my »* fournit un apport énonciatif qui laisse des traces d'intervention et d'identification de l'énonciateur vis-à-vis du contenu de son énoncé. Par la suite, l'aspect en HAVE-EN exprime un bilan de ses expériences en formation didactique. Car c'est l'état résultant qui est mis en avant et à travers lequel l'énonciateur justifie l'importance qu'il accorde à l'état actuel de son ouverture au créole.

151. *first, let* ***me*** *say tht the programme was* ***very enlightening*** *(…)* ***we*** *looked at areas such as gender and language, sociolinguistics, language of negotiation, sociology of lang., structure of english, language planning (…)* ***I have come*** *to embrace the use of Jamaican in* ***our*** *system (…)* ***my*** *use is not overbearing tho and was very minimal when* ***I*** *had student who better understood the SJE conventions*

Pour parler de son emploi du créole en classe, E7 évoque encore son cours à l'université comme appui pour la validité de ses choix didactiques. À ce titre, l'adverbe « *especially* » (*esp)* associé au pronom personnel de la première personne *« I »* dénote les sentiments de l'énonciateur et est pourvu d'une valeur épistémique de forte prise en charge du contenu de l'énoncé.

152. *(…) am not opposed to the use of Creole in the classroom* ***esp*** *since I studied Language and Communication at university*

Dans les énoncés 153 à 154 ci-après, nous assistons à un phénomène d'identification repérable à travers la présence des pronoms personnels de la première personne *« I »*

et *« our »* ainsi que de sa variante démonstrative *« my »* et ce, à neuf reprises. La réponse ci-dessous est déclenchée suite à une relance du chercheur visant un complément d'information sur la vision du sujet au regard de la position ministérielle du rôle de créole dans l'enseignement[388]. La présence du passif « *are supposed »* s'interprète comme une contrainte qui provient d'une source extérieure. Ainsi E7 affiche-t-il sa volonté de respecter les attentes ministérielles.

153. *... in fact, tht curriculum **i** use, has Creole expressions tht are supposed to be part of the Language Arts experience tht **i** create for the students*

Toutefois, dans l'énoncé 154, à ce phénomène d'identification s'ajoute celui de la rupture marquée par l'introduction du pronom personnel de la troisième personne *« she »*. En effet, la représentation de l'Éducation nationale est passée de *« our »* - donc une personne à laquelle l'énonciateur s'identifie - à *« she »,* une entité décrochée, à part entière quand il s'agit de son positionnement vis-à-vis du créole.

154. ***i** had to defend **my** position at a meeting tht was attended by **our** education officer **she** didnt seem to share **my** view about Creole usage tht tells **me** tht the Ministry is probably not ready to embrace a thrust of this nature...*

Les attentes institutionnelles sont encore évoquées dans l'extrait 155 ci-dessous dans lequel l'énonciateur effectue une mise à distance entre lui-même et le contenu de son énoncé. En effet, cette mise à distance est effectuée notamment à travers le marqueur déontique « *are expected »,* associé à la voix passive et aux quatre occurrences de repères anaphoriques telles que *« it »* et *« those ».* De plus, la négation employée à trois reprises étaye ce regard entre la distanciation et la rupture, car l'énonciateur choisit de terminer sa réflexion sur un constat négatif sur les objectifs ministériels en matière de didactique de l'anglais.

155. (*...) **is nt** tht you **are expected** to teach Social Studies or Mathematics or even a topic of a subject in Creole, (...) just t make students see bit of similarity between the two. It is **not** aimed at help **those** who **cant** manipulate SJE, to learn*

Cette production discursive laisse apparaître une forte prise en charge des contextes immédiats aussi bien que le contexte sociohistorique de l'emploi de créole à l'école. Toutefois, la dimension idéologique qui permet à E7 de légitimer ses pratiques en didactique de l'anglais regroupe des croyances qu'il présente comme étant en rupture avec l'institution socio-scolaire. Par ailleurs, l'enseignant qui préfère les valeurs des modalités épistémiques très nuancées aux modalités déontiques, chargées de contraintes, présente ses pratiques didactiques comme des tentatives d'aider les élèves qui sont marginalisés par le système socio-scolaire auquel ils appartiennent. Toutefois, cette analyse laisse appréhender le fait que l'énonciateur ressente quelques limites pour intégrer les attentes des acteurs scolaires. En effet, les énoncés analysés ont permis d'appréhender les tâtonnements de l'énonciateur, qui semble chercher sa voie entre décrochage et identification avec le système mis en place. Finalement les propos d'E7 montrent des signes d'une nébulosité sur le plan didactique. Ce manque de clarté est en quelque sorte imputé aux élèves qui sont présentés comme étant

[388] You mentioned that you don't believe that the Ministry will be offering any support for the dual use of the local codes, (…) what about the presence of Creole in some textbooks (…)

« lents » ou ceux qui ne comprennent pas les « *SJE conventions* » et donc des cas à part. Il est ainsi difficilement envisageable, et ce malgré la forte valeur d'identification dégagée par cette analyse (28 occurrences des pronoms personnels / adjectifs possessifs de la première personne), que cet élément trouve sa place au cœur de la structure de la représentation sociale d'E7.

4.2.8.3 Contextes adaptés à la situation

Pour la variable « **l'alternance codique** » décelée explicitement et implicitement à travers son indicateur « **contextes adaptés à la situation** », l'analyse énonciative dévoile les mécanismes qui guident les pratiques langagières de point de vue d'E7. Ces mécanismes semblent être ancrés dans la dynamique qui prévaut dans ses champs sociaux qu'il prend pour modèle. Pour E7 et comme illustré par l'énoncé 156 ci-dessous, la stratégie de communication entre le créole et l'anglais employée par un jamaïquain est un indice qui lui permet de se définit. En effet selon l'énonciateur, à travers le choix de langue un jamaïquain peut atteindre une cible sociale, se démarquer ou tout simplement s'identifier avec une partie précis de la société. L'étude de discours met également au jour une idée implicite de consentement des membres de la communauté jamaïquaine vis-à-vis du statu quo en matière de langue.

Dans l'énoncé 156, l'énonciateur raconte ses observations nuancées sur l'impact du lieu d'habitation sur l'échec scolaire et la maîtrise de l'anglais. Selon l'énonciateur les mouvements entre les deux langues en place semblent être réglés tout autant par certains contextes sociaux que par l'aptitude langagière des locuteurs eux-mêmes. L'indice de la prise en charge de ces dires par l'énonciateur est l'adverbe modalisant que ce dernier emploie. Ainsi le jugement d'E7 est-il explicitement indiqué par l'adverbe « *necessarily* ». Toutefois l'utilisation de l'adjectif indéfini *« some »,* qui exprime une opération de quantification, et de la conjonction concessive « *while* » participe à l'évaluation d'un aspect presque contraire aux propos précédemment affirmés. De plus l'énonciateur n'apparaît pas explicitement dans cet énoncé. Nous sommes plutôt dans le domaine anaphorique avec l'emploi de pronom « *they* » et la structure en « *there is* » décrochée de la situation de l'énonciation.

156. ***there were*** *differences in education, job types and the types of community in which* ***they*** *live the distinctions are* ***necessarily*** *clear-cut in some cases. for instance,* ***while some*** *slow students live in residential communities and travel internationally,* ***some*** *of the smarter kinds live in inner-city and were in a major way destitute*

L'emploi du marqueur *« one »* à trois reprises dans l'énoncé 157 ci-dessous masque la personne et brouille les repères de la deixis. Car ce pronom permet d'établir la présence d'un ou de plusieurs personnes non définies qui partagent le même raisonnement. La posture épistémique de l'énonciateur repose donc sur des connaissances communes et des idées préconçues qui prévalent dans les situations diglossiques en Jamaïque. Ce jeu identitaire dégage une altérité qui, tout en rendant possible l'inclusion de l'énonciateur à cette communauté, constitue un moyen efficace pour E7 d'esquiver la pleine prise en charge du contenu de ses dires. Cette altérité est étayée par les quatre occurrences de l'anaphore *« those »* dont l'énonciateur fait usage afin de structurer son discours. En effet, au fil du discours, ce

référent évolutif est employé pour parler des Jamaïquains qui ne peuvent ou ne veulent pas parler le créole. C'est donc ce développement discursif qui laisse apparaître un décrochage énonciatif ainsi qu'une volonté de rendre son positionnement plus objectif. Toutefois, une fois cette objectivité posée l'énonciateur réapparaît à travers l'expression « *in my opinion* ».

157. *if **one** wanted then, to have ppl think tht **one** is from the wealthier sections of the society, **one** may claim to not know Creole and therefore unable to switch but for **those** who may genuinely be unble to, would be those, **in my opinion**, who simply are not masters of both codes*

La réponse 158 ci-dessous est la réaction du sujet à une suggestion émise d'une manière hypothétique par le chercheur pour poursuivre l'échange en créole[389]. L'énonciateur a alors pris soin d'énumérer ses réponses en faisant une liste précédée par l'expression « *number of factors… »*. Les croyances de l'énonciateur étayées quantitativement montrent ainsi sa méfiance envers les échanges, en dehors des contextes prescrits, faits en créole. En effet, ces déterminations quantifient le poids des langues dans la société et en même temps, légitimisent le raisonnement global de l'énonciateur sur l'importance de maintenir l'échange en anglais plutôt qu'avoir recours au créole. Toutefois, à travers les guillemets et entre parenthèses, appuyés ensuite par une explication lucide, l'énonciateur se montre en victime du système dont il ne parvient pas à se soustraire. C'est le mot système qui est ainsi isolé par les guillemets pour désigner cette machine un peu floue, dont les éléments sont non définis, mais qui règne en maître puissant sur le sens commun.

158. ***a number of factors** would determine my reaction mood, occasion, the speaker, the relationship between speaker and listener etc if we dont know each other, i would wonder what's up thts because, I still view Creole (thanks to the **"system"**) as being fairly informal*
*am being sarcastic with **"thanks"**, ok?*

En parallèle dans les énoncés 159 et 160, E7 s'intéresse également au sens que peuvent avoir les interactions langagières dans la salle de classe et dans la cour de récréation, les modes de communication qui diffèrent selon le sexe des locuteurs ainsi que d'autres situations d'échange. Dans l'énoncé ci-dessous, l'énonciateur prête d'autres qualités au créole ; plus « *fun* » et à la mode. Pour ce faire, il revient sur le lien fait précédemment entre sexe et langue affirmant que c'est plutôt les garçons qui emploient le créole à ces fins. Toutefois, l'énonciateur se soustrait à une prise de position uniquement subjective pour appliquer une vision d'ordre plus général, comme en atteste le marqueur de valeur collective *« our »*. Dans les extraits 159 et 160, les reprises anaphoriques par les pronoms personnels *« them »* et *« they »* ainsi que le déterminant *« this »* renvoient dans le premier cas aux garçons parlants le créole pour son effet « branché » tandis que pour le déterminant, il renvoie au créole. L'emploi de ces anaphores produit un effet de singularisation de la langue pour la démarquer encore plus de l'anglais.

[389] If I wrote in Creole what reaction would you have?

159. (*...) **our** children, boys in particular, talk a certain "way". to **them**, **this** way is hip, cool, **fun**, "aatikal".(...) to a great extent, this talk is leden with Creole terms, and expressions*

Dans la même logique énonciative, et par le jeu des pronoms entre *« me »* et *« they »*, l'énonciateur se montre dans son discours tout en s'associant aux élèves en les faisant entrer dans le champ situationnel. Ainsi E7 poursuit-il son raisonnement sur le lien social entre lieu et langue, en soulignant notamment à travers des marqueurs de lieu, « *break and lunch times »,* que le créole se pratique essentiellement en dehors de la classe.

160. ***they** talk to **me** alot, so **they** would often want to talk at break and lunch times anytime outside of the prescribed teaching/contact time*

Pour cet élément l'énonciateur laisse transparaître des éléments contradictoires dans son propos vis-à-vis l'emploi du créole et l'anglais. Il s'agit dans l'ensemble d'un équilibre plutôt instable, au sein d'un contexte de polarité et de tensions sociales. Ces points de vue conflictuels se manifestent dans les énoncés, en particulier quand E7 tente de réconcilier sens commun avec formation et convictions intimes. D'où le caractère instable et variable de certains raisonnements qui reflètent des tensions et la dynamique qui se jouent dans l'espace diglossique de la Jamaïque dans la perception de l'énonciateur. Ces résultats sont donc peu compatibles avec une hypothèse de centralité de cet élément, et ce selon la théorie de noyau central d'Abric et Flament.

4.2.8.4 Être / se dire jamaïquain

L'analyse des parties du discours d'E7 qui traitent ses croyances vis-à-vis de la variable « **l'identité culturelle, langue et histoire** » à travers son indicateur « **être / se dire jamaïquain** » laisse appréhender l'importance accordée au créole dans la définition identitaire. Outre le fait que l'énonciateur s'attarde sur les significations sociales que revêt cette langue, E7 distingue une frontière langagière qui permet aux jamaïquains de parler le créole entre eux mais qui requiert une grande prudence envers les étrangers qui cherchent à intégrer cette communauté à travers cette langue.

L'énoncé 161 ci-dessous représente la réponse à une relance du chercheur qui vise à obtenir plus de détails sur les difficultés rencontrées par certains Jamaïquains pour alterner les codes[390]. En énumérant sa réponse à travers l'adverbe *« firstly »*, l'énonciateur vise un effet d'amplification de ses propos. Par ailleurs, cet énoncé présente trois autres traces de quantification avec l'usage de *« few », « many »* et *« little if any »*. Ainsi l'énoncé est revêtu d'une certaine autorité scientifique chiffrée sans toutefois que l'énonciateur ait à citer ses sources. Il faut constater également que l'usage du présent annonce un énoncé générique qui exprime une vérité générale et confirme cette posture d'autorité de la part l'énonciateur. Toutefois, E7 tempère cette

[390] could you explain why some people are able to switch from one language to the other while some Jamaicans can't ?

propre prise en charge de cette vérité qu'il présente comme faisant partie du sens commun à travers l'emploi de *« may »* et *« maybe »*.

161. ***firstly, MAYBE** a **few** Jamaicans cant language use is an index for **many** things for example, a person who wants to appear educated, **may** opt to use SJE interestingly, there is the view tht ppl who are born in wealth know **little**, **if any** Creole, because, they are not exposed*

Dans l'extrait ci-dessous, à travers des nombreux marqueurs de modalité épistémiques comme « *perhaps* », *« maybe »*, E7 laisse des traces d'incertitude et de subjectivité (pronom personnel / adjectif possessif de la première personne) par rapport à son énoncé. L'énonciateur affirme ainsi que s'il n'était pas mis au courant de la nationalité de son co-énonciateur, il continuerait « peut-être » l'échange en créole mais que cela provoquerait un mal-être qui l'amènerait à se poser des questions sur la motivation du chercheur. Par la suite, l'énonciateur revient sur les valeurs sociales véhiculées par l'anglais ainsi que les rôles culturel et identitaire joués par le créole. Le tout est présenté à l'aide d'une stratégie d'atténuation à travers des marqueurs de modalité épistémiques.

162. *but if you had not conveyed any info, **i** would **perhaps** go ahead with the interview but **mayb** wonder (...). why Creole maybe being able to speak and write SJE gives a powerful feelin. afterall, Eng is universal. **my** hanging on to Jamaican tho, is perhaps cultural: wanting to indentified as Jamaican, and the fact tht **I** think it is interesting etc*

Invité à ajouter une dernière réflexion sur la question à l'étude[391], E7 choisit de se définir comme un « vrai jamaïquain », fier de sa culture. Ici l'énonciateur prend en charge explicitement son discours à travers le recours à quatre reprises du pronom personnel de la première personne du singulier et deux occurrences de sa variante adjectivale. Ainsi ces marqueurs permettent-ils de mettre au jour un processus d'identification qui s'opère dans cette interaction.

163. ***I** am a true Jamaican, **I**'m proud of **my** culture, **I** try to pass that pride on to **my** students. **I** think true self-esteem comes from knowing and accepting who you are.*

Il ressort de cette analyse que les croyances d'E7 portant sur l'identité culturelle, langue et histoire sont organisées en systèmes socio-cognitifs qui constituent un tout indissociable dans la représentation sociale. Car l'énonciateur s'approprie de construits sociaux qui lient la langue créole à l'identité nationale. En effet, la croyance d'E7 est tournée vers la restitution de la fierté de l'héritage et de la dignité jamaïquaine à travers la culture et la langue créole. À ce sujet, le discours semble constituer un nœud à partir duquel l'édification de cette fierté culturelle a été rendue possible. Ce nœud, difficile à démêler, intègre à la fois un cadre traditionnel du créole, un outillage militant de la revendication identitaire jamaïquaine et une trace de la notion de honte liée au créole. Car bien que par moment, l'énonciateur tient à son compte des raisonnements dévalorisants envers le créole, certains énoncés relèvent d'une critique implicite sur le traitement social réservé aux créolophones. À

[391] Would you like to add anything to the discussion before we end the interview?

ce sujet, l'énonciateur s'autorise à prendre en charge le rôle de la conscience sociale pour critiquer cette culture qui cherche à se construire en mettant de côté cette langue et ses locuteurs. Il est à noter également qu'à aucun moment de ce discours l'énonciateur ne se désassocié de créole. Ainsi il s'avère que cet élément constitue-t-il un composant du noyau central de la représentation sociale d'E7.

Pour enseignant 7 sur quatre indicateurs soumis à une analyse de discours, deux se sont avérés centraux à l'architecture représentationnelle : « **langue maternelle** » et « **être / se dire jamaïquain** ». Tandis que les deux autres - « **anglais - langue officielle** » et « **contextes adaptés à la situation** » se retrouvent à la périphérie de la représentation du rôle du créole dans l'enseignement de l'anglais.

4.2.9 Enseignant 8

Pour enseignant 8, les quatre éléments suivants sont concernés par l'analyse de discours qui permettra d'appréhender leur véritable fonctionnement au sein de la représentation sociale : « **langue maternelle** » ; « **anglais - langue officielle** » ; « **rites langagiers** » et « **être / se dire jamaïquain** ».

4.2.9.1 Langue maternelle

Ici E8 se réfère souvent à des significations régissant les relations entre des acteurs scolaires divers. L'énonciateur fait part de sa capacité à employer le créole perçu comme langue maternelle de ses élèves - en tant qu'outil d'enseignement grâce à son parcours professionnel longe et riche.

Le développement discursif dans l'extrait ci-après met en avant l'action de l'énonciateur comme guide, épaulant des jeunes enseignants vers un emploi plus actif du créole. En choisissant le pronom personnel de la première personne du singulier l'énonciateur avertit son co-énonciateur d'un changement sur le plan subjectif. À ce titre, l'expression à valeur épistémique « *firmly believe* » est utilisée ici pour renforcer les assertions de l'énonciateur. Ensuite, la conjonction de coordination *« but »* marque un changement de modalité. Car elle signale que l'énonciateur passe de la modalité épistémique à la modalité déontique, mais E8 reste présente dans son discours se manifestant en tant que la source de la contrainte.

164. (*...) **i firmly believe** now that it has its place **but** the young teachers **need** help (...) **I** help **my** young teachers with this*

Dans la même logique déontique, cette modalité est employée dans l'énoncé ci-après en guise de conseil. Elle est portée cette fois par le mode impératif des verbes *« be », « recognize », « get »* et *« use »*. Dominé par l'invocation, cet énoncé vise à faire agir. S'adressant aux enseignants, il dicte les comportements didactiques qui devraient être adoptés en matière de créole. À travers ces recommandations, l'énonciateur met en avant ses années d'expérience et ses compétences sur le plan didactique.

165. ***Be*** *comfortable using creole.* ***Recognize*** *that it has its own syntax. (…) Use it in drama to* ***get*** *children to use it and recognize it as an expressive language*

Dans l'énoncé ci-après, en réponse à une relance du chercheur portant sur la possibilité que certains parents n'apprécient pas l'usage du créole en classe[392], E8 se met réellement au centre de son action didactique. L'énoncé débute par le marqueur de la modalité épistémique *« definitely »*. Ainsi E8 avertit son co-énonciateur de la subjectivité des propos qui suivent. Avec le marqueur aspectuel HAVE +EN E8 s'intéresse aux résultats obtenus de sa démarche. Tandis qu'en faisant l'usage de pronom *« I »* ou l'adjectif possessif *« me »* à huit reprises, cet énoncé prend une tournure subjective et donc à forte valeur d'identification.

166. ***definitely****. There are parents who have told* ***me*** *that they* ***have*** *never* ***heard me*** *speak patois. And* ***I have had*** *parents come to* ***me*** *in the past to find out why* ***I*** *use it especially if the child goes home with sentences to translate.* ***I*** *don't get it much now as they are told before hand that it is* ***my*** *style that* ***I*** *use in maths and drama*

Dans les énoncés 167 et 168 ci-dessous, E8 s'exprime en *« I »* et associe ce pronom à des verbes mentaux (Day 2008) - *« feel », « think »* et *« find »* - renvoyant à la croyance. Ces verbes signalent donc une subjectivité affichée de la part de l'énonciateur. En effet, ce dernier intervient directement dans son discours en donnant son avis sur la réalité de l'usage du créole en classe et pour poser une conclusion personnelle sur les conséquences de cette réalité. Dans l'énoncé 167, après la prise en charge du contenu de l'énoncé, c'est un phénomène de dissociation qui s'opère d'abord à travers « *you »,* et *« they »*. En effet, E8 définit les caractéristiques et les conséquences de ses choix didactiques par une distanciation en *« you »* qui peut prendre aussi une forme générique, puis l'énonciateur décroche subjectivement de l'énoncé pour donner la parole à ses anciens élèves par le biais de l'anaphore « *they* ». Cette fuite énonciative donne donc plus un effet d'objectivité.

167. ***I*** *find that even* ***my*** *past students will tell* you *that it is the songs, poems and stories* ***they*** *remember.*

Ci-après, l'énonciateur emploie un embrayeur tempo-spatial *« in today's Jamaica »* pour situer le temps linguistique et le lieu de son énoncé précisément dans la Jamaïque d'aujourd'hui. C'est alors une transition entre le temps abstrait et/ou général et le temps actuel qui s'opère. À partir de là, E8 se manifeste dans son discours avec plusieurs marqueurs de la première personne, y compris le terme « *I strongly feel »* fondamentalement épistémique, pour exprimer ses convictions sur l'évolution du corps enseignant jamaïquain vis-à-vis de l'emploi du créole en classe. Par la suite, un phénomène de rupture est créé dans l'énoncé. Ce phénomène est introduit par le connecteur *« since »* qui fait basculer l'énoncé vers la déontique marquée par *« need »*. L'énonciateur étaye ainsi la contrainte exprimée en impliquant que tous les individus appartenant à son groupe savent que le créole est la première langue de la plupart des élèves. Cette raison est par ailleurs présentée comme la seule valable dans le contexte décrit.

[392] Do you think that there are pupils in your class whose parents are like your mom was and therefore wouldn't like the idea of the teacher using Creole?

168. *But **in today's Jamaica**, **I strongly feel** that teachers are becoming more aware that creole has its place. Since it is the first language of most of **our** students **we need to** accept it…*

Les différents marqueurs éparpillés ici et là dans les l'extrait 169 ci-dessous conduisent à une analyse en cohérence avec une valeur de bilan révolue, donc décrochée. Car l'énonciateur fait une évaluation de son expérience professionnelle acquise en amont de la situation de l'énonciation. Ainsi E8 choisit-elle de présenter ce parcours de jeune professionnelle qu'elle était mais avec laquelle elle est en rupture aujourd'hui. Toutefois E8 s'assume en première personne, avec 10 occurrences des marqueurs de pronominaux et adjectivaux, réalisant ainsi une opération d'identification dans un espace temporal décroché.

169. *as a young teacher **I** was against it as **I** did not know how to include it. As time changed, **I** became more cognizant that this was not going away as it was the home language of the majority of children. (by the way **I** was not allowed to use it at home as poor as **my** mom was. **I** finally experimented with **my** cousins at home (**my** mother could not see why). **I** read articles by Miss Lou then did **my** first degree learnt more-tried in **my** class with **my** principal's blessing*

Pour Benveniste, « *les pronoms personnels sont le premier point d'appui pour cette mise au jour de la subjectivité dans le langage* » (1966 : 262). Pour E8 ces pronoms apparaissent à 40 repris dans son discours placé sous la catégorie « **langue maternelle** ». Cette émergence du sujet dans son énoncé, associée aux autres marqueurs linguistiques qui jouent un rôle semblable, laisse transparaître l'existence des croyances stables, cohérentes et pleinement assumées par l'énonciateur. Ainsi au terme de l'analyse de discours, cet élément apparaît comme central à la structure de la représentation d'E8 sur le rôle de créole dans l'enseignement de l'anglais.

4.2.9.2 Anglais - langue officielle

Afin d'analyser la façon dont enseignant 8 traite le sujet à l'étude dans son récit, les extraits ci-dessous qui s'avèrent les plus révélateurs sur le plan énonciatif ont été retenus.

Dans l'énoncé ci-après, la modalité déontique impliquant l'action, porte sur la notion d'obligation et sur l'intersubjectivité entre les acteurs scolaires. Ainsi, selon l'énonciateur les parents doivent être informés des enjeux portant sur le créole et les proviseurs doivent être réceptifs à l'emploi de cette langue en classe. Ici E8 garde un certain détachement vis-à-vis du créole en employant l'anaphore *« it »* pour le désigner. C'est un effet, un regard décroché portant sur le créole qui ne semble pas légitime à l'école car il est souvent perçu comme usurpant la place de l'anglais, la langue officielle.

170. *(…) principals have to be receptive and parents need to know why **it** is used.*

Dans l'énoncé 171 ci-dessous, avec l'adverbe d'incertitude *« maybe »*, l'énonciateur oscille entre la négation et la valeur positive dans son analyse de la formation des maîtres. E8 choisit finalement la valeur positive sans pour autant écarter définitivement les risques liés aux éléments jugés négatifs : niveau d'anglais et attitude des enseignants. De ce point de vue, l'énoncé est donc dans le domaine de l'incertain avec une valeur épistémique. C'est dans ce contexte qu'intervient la valeur déontique de l'énoncé à travers le marqueur « *needs to* ». Car l'énonciateur préconise alors plus de surveillance du niveau d'anglais des enseignants en devenir lors de leur formation.

171. ***maybe*** *those who teach english are not really strong in the discipline…. There* ***needs to*** *be more monitoring of the colleges. I know they are doing a good job but 2 often attitude has much to do with it. Young teachers do not like (some of them) to be corrected*

Mais si, comme l'énonciateur l'affirme avec conviction, le créole est la première langue de la plupart des élèves, pourquoi alors faut-il insister sur l'anglais ? C'est alors qu'E8 apporte la réponse en effectuant un lien entre le besoin d'enseigner l'anglais et les attentes institutionnelles. Mais cet énoncé est bousculé vers la déontique marquée par *« need »* et *« insist »* le marqueur adverbial revêtant d'une valeur d'altérité. Car l'anglais est présenté tout de même comme une entité à part, nécessaire pour des examens avec lesquels l'énonciateur ne s'identifie pas. C'est en effet à travers cette posture énonciative qu'il est possible d'appréhender le poids des examens en anglais dans la construction du sens de l'enseignant dans ses choix didactiques.

173. (…*) but still* ***insist*** *that it is English that is* ***needed*** *for exam purposes*

Dans l'énoncé 195 ci-dessous, l'énonciateur fait l'usage du connecteur *« but »* pour introduire une relation de contraste. Ce contraste fait le lien entre les contraintes langagières instaurées par sa mère d'une part, et l'enseignement reçu pendant sa formation de professeur d'école d'autre part. Pour E8 le créole, désigné par l'anaphore *« it »*, a été traité d'une manière satisfaisante lorsque sa formation. Toutefois, en employant « mais », E8 signale une incompatibilité entre le bon enseignement reçu et sa capacité à l'appliquer, étant donné son parcours familial avec la langue. C'est donc encore un regard de méfiance qui est ici mis au jour.

174. *At Mico* ***it*** *was handled well* ***but*** *my own inhibitions from home made me scared to implement the ideas at first.*

L'analyse de discours a permis de dégager les mécanismes cognitifs autour de la variable « **les attentes institutionnelles** » et son indicateur « **anglais - langue officielle** » en émergence chez E8. Ici l'énonciateur tente d'accommoder et de négocier son rapport avec l'anglais en tant que professionnel soumis à des règles institutionnelles. Nous voyons ainsi des tentatives d'appropriation, pas toujours abouties de l'énonciateur aux contraintes pédagogiques et institutionnelles. En effet, son regard est rarement stabilisé au sein des énoncés. Il oscille entre les opérations d'identification et celles de la rupture. Cette absence de positionnement clair ainsi que cette volonté de s'accommoder et de négocier font de cet élément un composant

malléable et instable de la représentation. De ce fait, il appartient à la zone périphérique de cette dernière.

4.2.9.3 Rites langagiers

Selon enseignant 8, les phénomènes de l'alternance codique et la diglossie qui perdurent dans la société jamaïquaine, ont était lourdement ressentis au sein de sa propre famille. Car c'est dans ce milieu clos que sa mère exigeait que sa fille ne s'exprime qu'en anglais. Dans son discours, E8 révèle son point de vue sur certaines de ces motivations et logiques utilitaires pesantes sur les deux langues en présence.

L'énoncé ci-dessous fait l'usage à six reprises d'une forme de pronom personnel ou d'adjectif possessif, tous deux de la première personne. Ce qui introduit donc un jugement porté explicitement par l'énonciateur, qui s'identifie au contenu de son énoncé. E8 affirme ainsi qu'elle emploie le créole pour renforcer un point, mais que ce n'est pas « quelque chose » qu'elle a l'habitude de parler en public. Ici, le jeu des marqueurs de la première personne et de la troisième personne, signalé par *« it »* et *« something »,* témoigne d'une altérité entre l'énonciateur et le créole. Car E8 arrive à la conclusion que sa qualification plutôt négative du créole est à mettre sur le seul compte de sa mère.

175. *To reinforce a point,* ***I*** *will. But to tell you the truth* ***it*** *is not* ***something*** ***I*** *practise in public. (...) If* ***I*** *am with my very close friends and the situation is conducive* ***I*** *will use it. But mostly to reinforce the point.* ***I*** *guess* ***I*** *am still* ***my*** *mother's child*

Un détachement significatif sur le plan temporel est à signaler dans l'énoncé ci-dessous. En effet, les moyens linguistiques mobilisés transposent l'énoncé dans le passé. Mais bien que le verbe se charge de véhiculer la rupture, l'emploi du pronom personnel de la première personne et de sa variante adjectivale démontre une continuité sur le plan subjectif.

176. *At* ***my*** *primary school* ***I*** *had expatriates who spoke fluent english.* ***We*** *were led to believe that english was to be used by the white people. So when* ***I*** *used it at school,* ***I*** *was considered to be among the rich as* ***my*** *dad was fair skinned-could pass as white*

Ci-dessous l'énonciateur répond à une relance du chercheur sur quelques ambiguïtés dans ses rapports avec le créole[393]. Dans cet énoncé, E8 met en évidence ses efforts de mettre le créole au même plan que l'anglais dans ses représentations. En guise de résumé, E8 emploie le proverbe « il est difficile d'apprendre de nouveaux tours à un vieux chien ». Cet énoncé proverbial, accompagné de l'abréviation « *lol* » pour « *laugh out loud* » (l'équivalent en français de « MDR » pour « mort de rire ») laisse entrevoir la lucidité de l'énonciateur face à la tâche qu'elle tente d'accomplir, mais

[393] You find Creole to be beautiful and expressive, but you yourself rarely use it with parents or even at home, isn't this contradictory?

renvoie également à une altérité. Car l'énoncé s'appuie sur une conception du monde qui attribue la relation de cause à effet à l'extérieur de la situation de l'énonciation et également hors du contrôle de l'énonciateur ; une double rupture donc. En d'autres termes, E8 s'estime impuissante à changer réellement sa représentation du créole, malgré ses efforts singuliers déployés.

177. *i am getting there. It's hard to teach an old dog new tricks at times. Lololol*

Dans l'énoncé ci-dessous, E8 parle de sa grand-mère qui voulait être comme *« them »*. Cet anaphore faire référence aux touristes qui parlaient le « *cockney* » et marque d'emblée un décrochage entre l'énonciateur et ces visiteurs de l'île. L'énonciateur raconte que sa mère croyait tout simplement que « *the Queen's English »* devait être la langue parlée en toute circonstance. Ici, *« should »* se comporte comme un auxiliaire modal déontique, dont la source de l'autorité est la mère de l'énonciateur. Suite à une relance du chercheur[394], E8 raconte les difficultés qu'elle a rencontrées en essayant de comprendre comment sa mère, une femme pauvre ayant précocement arrêté ses études, a pu si bien maîtriser l'anglais. Plus loin dans l'énoncé il est possible d'appréhender les conflits développés entre mère et fille sur le plan langagier.

178. *No. But my grandma worked in the hotel sector and so in trying to be like* ***them*** *she ended up using the cockney pronunciation My mom just believed that the Queen's English* ***should be spoken*** *at all times (...) not at all and this baffled me for years because my mom did not even finish first form in high school but I later I attributed it to the fact that she read so much comics and romance novels…One day I was relating a story that happened.(...).and de girl run an as she bruk the corner the principal ketch her. I was expecting everyone to laugh. After all the incident was funny. But mummy said. Please translate. I am afraid I don't understand. And I had to say it over in perfect English. Of course no one laughed. I made sure that I did not repeat a story that was funny anymore before her*

Dans l'énoncé 179 ci-dessous, E8 emploie encore le créole d'une manière oblique[395] dans un discours rapporté, l'attribuant à sa tante qui encourageait alors la mère de l'énonciateur à permettre aux enfants de parler librement en créole. C'est dans ce cadre de rupture temporelle qu'E8 emploie le *« did »* emphatique pour revenir sur ses propos qui présentent sa mère comme étant quelqu'un qui n'utilisait jamais le créole. Cet emploi emphatique de l'opérateur *« do »* crée un lien syntaxique entre la mère et le créole, qui peut alors être glosé par : « effectivement, elle le parlait les vendredis soirs… ». En effet, c'est seulement pendant ces séances familiales du vendredi soir que la mère d'E8 parlait le créole et permettait à ses enfants de le parler également.

179. *I just recalled that she* ***did*** *use it on Fridays when the whole family gathered about 7pm for roast corn night or duppy story night. That was when mummy really let her hair down… but only on Friday nights which was known as family night. You c her sister would say to her.. Lawd Babs gi de pickney dem a break and let you hear down. Every body right here 'no seh yuh a Miss English. Lololol*

---

[394] you mentioned that she was a poor woman, this insistence on the Queen's English for you is not common among poor Jamaican mothers?

[395] Mot emprunté de Robert Martin (1987)

Pour raconter l'événement impliquant une associée qui ne parle jamais le créole et qui l'accepte mal de la part de ses interlocuteurs, E8 a recours à deux adverbes de fréquence *« never »* et *« always »*. Ces adverbes sont employés en association avec le présent et l'aspect en HAVE+ EN. En choisissant de raconter ainsi, c'est-à-dire à travers des marqueurs du bilan et de commentaire, l'avis de cette associée qui lui rappelle les valeurs maternelles, l'énonciateur met en avant le poids affectif dans les choix langagiers. De plus avec la structure résomptive *« so you see »*, E8 émet une assertion indiquant qu'elle considère comme évidente son affirmation que l'éducation que l'on reçoit de ses parents a une incidence sur ses choix didactiques.

180. *I have an associate who I have **never** heard speak creole outside or inside her home. She hates when I use it. She **always** says-that's unbecoming of you that's how ms babs grow you **so u see** our own upbringing affects our teaching methods*

Dans l'énoncé 181 ci-après, l'occurrence de « *i remember* » marque un retour au passé. Ce retour est lié à l'activité de mise en récit qui est propice à la rétrospection. La présence de *« I »* au seuil de l'énoncé et encore deux autres occurrences de ce pronom associées à sa variante adjectivale *« my »* permettent à l'énonciateur d'assumer ses propos et indique bien l'expression de la subjectivité individuelle. Dans cet énoncé, l'énonciateur fait un glissement entre parler l'anglais, le fait d'être riche et d'avoir la peau très claire sans fournir d'autres arguments. Car, en se fondant uniquement sur l'énoncé, il est difficile de suivre la logique discursive qui débouche sur ce glissement. E8 assume donc qu'il est évident pour son co-énonciateur d'accepter le lien fait dans son enchaînement énonciatif.

181. ***i** remember what it was like for **me** in **my** early days. Using creole showed that you were not as educated as the others. Plus **my** mom did not want **me** to use it at home. **I** thought **I** was rich as **i** got the feeling in school that your skin had to be very light to use this english.*

À travers les marqueurs de surface repérés et leurs valeurs énonciatives dévoilées dans cette partie, le constat peut être fait que pour E8 tout se passe comme si les deux langues sont hermétiquement fermées l'une à l'autre. Nous voyons que la radicalisation diglossique prônée par sa mère empêche l'énonciateur de se sentir à l'aise pour se raconter en créole. En effet, E8 peut difficilement se défaire de la forte charge idéologique des expériences vécues au sein de sa famille. Car des rites liés à l'emploi des langues sont dotés d'un sens fortement subjectif avec 66 occurrences des marqueurs tels les pronoms personnels / adjectifs possessifs de la première personne. Par ailleurs, les sept énoncés retenus dans cette partie à fin d'analyse comportent la valeur d'identité. Ce qui permet d'appréhender les dynamiques qui ont conduit l'énonciateur à certaines prises de position, notamment didactiques. Car le sens subjectif donné aux rites familiaux vient ainsi éclairer les questionnements de départ de cette thèse sur la représentation et les univers de croyances et notamment celui-ci : quelle est la part du privé (souvenir et expérience personnelle) et la part du professionnel dans l'émergence de ces nouveaux univers de croyance ?

En effet, pour enseignant 8 cette variable « **le milieu familial** » et son indicateur « **rites langagiers** » revêtent d'une forte charge affective et interactive. Car dans cette partie de son discours E8 met en lien l'évolution de sa perception de créole avec

les éléments qui resurgissent dans son environnement social proche (rencontres, amis, cousins, mère…). Dans ces descriptions des conduites langagières, l'énonciateur s'exprime à la première personne et souvent à travers des marqueurs linguistiques qui laissent appréhender une émergence des valeurs identitaires dont les fondements se situent dans son histoire personnelle et interpersonnelle. Cette analyse intra-individuelle du parcours autobiographique d'E8 a permis ainsi de révéler le rôle important imputé à sa mère et aux rites langagiers au sein sa famille. À la lumière de ces résultats il est possible de confirmer donc, l'hypothèse de la centralité de cet élément dans la structure de la représentation sociale.

4.2.9.4 Être / se dire jamaïquain

Dans cette partie je m'attache à mettre au jour les opérations énonciatives liées à l'identité jamaïquaine et plus précisément, aux implications épistémologiques et didactiques du rôle du créole en rapport à cette identité. À ce sujet l'énonciateur tend à mettre en avant les conduites, individuelles et collectives, qui sont motivées et guidées par des significations culturelles que les jamaïquains imputent au créole. En effet, pour E8, le créole appartient aux symboles socialement restreints. C'est en effet à partir de ces significations identitaires attribuées au créole que l'énonciateur semble ajuster ses comportements, y compris sur le plan didactique.

Dans l'énoncé 182 ci-après l'énonciateur raconte sa formation appréciée faite aux États-Unis. E8 utilise alors le connecteur de cause explicite *« because »* pour améliorer l'acceptabilité de son énoncé en assurant de clairement relier la raison de son appréciation à la cause. De plus, la position subjective d'E8 est bien mise en évidence par l'emploi des pronoms personnels de la première personne (extraits 182 et 183). C'est ainsi qu'E8 raconte sa prise de conscience de l'aspect universel des questions sociolinguistiques qu'elle croyait auparavant unique à la Jamaïque.

182. ***I*** *am glad* ***i*** *studied abroad because at first* ***I*** *thought this was unique to Jamaica.*

L'énoncé 183 ci-après se lit comme un assemblage des différents personnages et de leurs rapports au créole et à l'anglais. Chacun de ces acteurs dans la vie de l'énonciateur a joué un rôle qui permet à cette dernière de construire un sens autour des deux langues en présence. Car ces personnages représentent dans leur ensemble un jeu de réactions possibles dans le contexte singulier de la Jamaïque. Cependant, il semble que certains types de réactions, notamment celles qui prônent le rejet du créole, ont tendance à s'imposer plus que d'autres. Ce qui crée une représentation d'une langue dévalorisée par rapport à l'anglais. Les marqueurs épistémiques concernant les estimations de l'énonciateur sur le contenu de son énoncé sont exprimés ici par le biais des structures *« maybe »* et *« I believe »*. Dans le premier cas, E8 ne s'estime pas en mesure d'endosser toute la responsabilité de la vérité de ses propos portant sur les motivations de sa cousine. Tandis qu'avec l'utilisation de la structure présentative *« I believe »*, l'énonciateur met en valeur son argument sur l'état de la santé mentale de son associée vivant dans les beaux quartiers de la ville.

183. ***I** have a cousin by my father's side who has lived for years in the USA and is back home now. You cannot use patois in her house (…) **maybe** she believes that now she is better than the «locals». **I** have an associate who lives in upper St Andrew and she feels **I** put on when **I** use English. …To her **i** want to live in her area hence **I** speak english. She is crazy **I believe** Don't want to stray from the point but on **my** way to Ohio **I** was asked by this white man where **I** learnt to speak such beautiful English. He was shocked when **I** said it was **my** native tongue.*

La logique de négation employée dans l'énoncé 184 ci-dessous offre une image du créole qui évoque un monde restreint, voire clos. À travers l'impératif *« remember »*, l'énonciateur émet un conseil concernant le créole. Par la suite, la valeur déontique de l'énoncé se trouve renforcée par l'occurrence de « *has to* » qui sert à statuer sur les conditions nécessaires à l'efficacité de l'acte professionnel impliquant le créole. Quant à la négation, son utilisation dans ce contexte permet de dégager les logiques sous-jacentes au discours d'E8 sur la décomposition fonctionnelle de l'emploi du créole dans le contexte jamaïquain. Ici le créole est défini par des contraintes « *Creole can not be easily understood by people who do not know the language* ». Cette phrase se démarque donc par l'absence de traits positifs ainsi que par une hypothèse redoutée par l'enseignante : le fait que la matière ne se laisse pas appréhender facilement et l'absence de locuteurs avec lesquels échanger.

184. ***remember** that Jamaican Creole can **not** be easily understood by people who do **not** know the language.so the foundation has to be given*

Dans l'énoncé ci-après, E8 lie humour et créole, en passant par les œuvres de Louise Bennett[396]. C'est dans ce cadre qu'elle fait l'usage d'un proverbe jamaïquain pour étayer l'assertion de sa prise de conscience que les œuvres de Louise Bennet font rire les gens, même ceux mis à mal dans leur propre société : « *you have to tek bad things mek laugh* » (on doit rigoler des mauvaises choses qui nous arrivent). Toutefois, une rupture énonciative est à signaler par les occurrences du pronom réfléchi *« themselves »* ainsi que l'adjectif possessif *« their »* mis en opposition à *« I »*, *« our »* et *« ourselves »*. C'est par ce jeu de rupture et d'identification qu'E8 laisse apparaître une altérité entre elle-même ou entre son groupe d'appartenance et les créolophones décrits ici comme « *working class* ». Cependant, par la suite, à travers la modalité épistémique *« could »*, attribuée toutefois à Louise Bennett, l'énonciateur s'inclut dans le groupe des Jamaïquains qui se sont appuyés sur ces œuvres pour se rendre compte qu'ils étaient des gens « forts » et « beaux », capables d'être acceptés en dehors de leur cercle social.

185. ***I** realised that Miss Lou's plays/poems made people laugh and **I** feel that is why **we** have the saying you have to tek bad things mek laugh. That creole the working class understood, accepted **their** positions and were proud of **themselves**. Miss Lou helped all of **us** to recognize ourselves as a strong, beautiful people who could be accepted by others outside **our** sphere*

[396] Louise « Miss Lou » Bennett et Rondolph (Mas Ran) Williams formaient à duo incontournable dans le monde créolophone culturel jamaïquain. Miss Lou a eu énormément de succès localement et dans la diaspora comme poète et interprète.

À travers l'organisation en réseau des perceptions, connaissances et motivations, mise au jour par l'analyse de son discours on voit émerger des croyances organisées par des normes et valeurs et guider et orienter par l'énonciateur qui se porte garante des faits énoncés. En effet, E8 envisage sa société comme composée de groupes qui cohabitent sur un continuum et de ce fait, vivent une dynamique d'identité et d'altérité qui constituent les rapports intersubjectifs de l'île. Et justement, sur ce continuum, E8 présente la culture comme une ressource fédératrice partagée par tous. En effet, les références idéologiques notamment historiques, littéraires et performatives sont dotées par l'énonciateur d'un pouvoir qui permet à tous de mieux saisir et apprécier leur réalité sociale. Ainsi cet élément apparaît-il comme stable, consensuel et collectivement partagé dans le discours d'E8. Ce qui permet de confirmer l'hypothèse de sa centralité dans la structure de la représentation sociale de l'énonciateur.

Pour enseignant 8 des quatre éléments de sa représentation sociale qui ont été soumis à une analyse de discours - « **langue maternelle** » ; « **anglais - langue officielle** » ; « **rites langagiers** » et « **être / se dire jamaïquain** » - seul un ne trouve pas sa place dans la zone centrale. En effet, l'hypothèse de la centralité de l'indicateur « **anglais - langue officielle** » a été infirmée par l'analyse de discours.

4.2.10 Enseignant 9

Dans cette partie, les quatre éléments suivants sont soumis à une analyse de discours : « **langue maternelle** » ; « **anglais - langue officielle** » ; « **classe (sociale)** » et « **être / se dire jamaïquain** ». Ce repérage et analyse des marqueurs énonciatifs des catégories déjà identifiées comme saillantes et connexes va permettre de dévoiler leur place dans la structure de la représentation sociale.

4.2.10.1 Langue maternelle

Dans la séquence qui suit, E9 se situe par rapport à son statut d'éducateur spécialisé auprès d'élèves en grande difficulté en matière d'apprentissage de la lecture. La présence du connecteur « *because* » met au jour la subordination entre son rôle et ses choix didactiques en ce qui concerne le créole. Toutefois, le jeu d'altérité est clairement repérable par la présence des guillemets qui indiquent ici un certain jeu de mise à distance de l'énonciateur par rapport au terme *« poor »*, en référence au parler créole. Car, si E9 emploie le terme, elle se dégage de la responsabilité, la renvoyant à un autre indéfini. Dans l'énoncé 186, cette mise à distance est également repérable grâce aux anaphores *« they »* et *« it »*. Et ce, surtout dans l'opposition qui en est faite entre *« I »* et *« my »*, donc entre les exigences de son rôle et les capacités langagières des élèves.

186. *Because in **my** situation, the manifestation is in **"poor"** speaking, Creole is minimised, …. **I** will accept what **they** say and repeat **it** in Creole and then offer the English version and ask the child/children to repeat the correct version.*

Dans la séquence rapportée ci-après, l'énonciateur est plus explicite. Car elle décrit le créole comme un obstacle à l'acquisition de l'anglais, au moins d'un point de vue didactique. L'usage d'un continuum spatio-temporel à travers les marqueurs « *at present* », « *once* » et « *then* » situe cette assertion dans un espace énonciatif clos et muni d'un système de coordonnées subjectives. Cependant, en combinaison avec le présent générique, cette affirmation d'E9 prend le sens d'une vérité à valeur universelle.

187. ***At present*** *a hurdle as the teachers do not have enough technical information about Creole in order to use it as a tool. Most times Creole is seen as badly spoken English so that is the challenge.* ***Once*** *the teachers appreciate the dynamics as a language,* ***then*** *it can be a tool*

Dans l'extrait 188 ci-dessous est inscrit dans une logique épistémico-modale. Car E9 pose sa subjectivité à travers l'emploi de la modalité de jugement en *« I think »*. Avec l'emploi de *« will »* dans la voix passive, c'est également une valeur épistémique qui se dégage de l'énoncé. Car E9 montre que, selon les faits qu'elle connaît, elle est sûre de ce qu'elle avance. Il est également intéressant d'analyser la portée de la structure en *« if ... then »* qui est employée à trois reprises. Elle permet-elle en effet d'aboutir à des conclusions simples et surtout précises. Car cette structure se base sur des conditions précises, ici la capacité des enseignants à bien employer le créole comme un outil pour accéder à l'anglais ainsi que la nécessité pour les enseignants d'être capable de reconnaître les structures créoles et de ne pas les prendre pour « *speaking English badly* ». Dans ce contexte, E9 tente de présenter objectivement les choses. Afin de préparer un développement futur d'un procédé qu'elle perçoit comme étant généralisable.

188. ***If*** *it is presented as a tool that offers the child greater access in the wider society* ***then*** *it* ***will*** *be seen as a positive.* ***I think*** *the fact that the line is so blurred, (...) that students are perceived as* ***speaking English badly****, using the wrong phonology or syntax or grammar.* ***If*** *this is the case* ***then*** *the teachers spend more time correcting bad grammar etc. But* ***if*** *the teachers recognise the difference* ***then*** *it's a matter of correcting the challenges as one would correct French errors.*

La prise en charge totale du contenu propositionnel de l'énoncé 189 ci-dessous est marquée par l'adverbe *« definitely »*. En effet, si E9 débute cet énoncé ainsi, c'est pour renforcer une affirmation déclenchée par une relance du chercheur[397]. Dans la suite énonciative consacrée à ce sujet, E9 emploie l'adjectif d'appréciation *« positive »* pour décrire ce programme qui promeut le créole et plus généralement la culture jamaïquaine à l'école. Toutefois, avec l'usage de l'opérateur concessif *« then »*, l'énonciateur pose des limitations sur la portée « positive » de ce programme. Ainsi, par ce réajustement énonciatif, E9 nuance ses propos et évite de proférer un jugement définitif sur le sujet.

189. ***Definitely****, in the jamaica Cultural Development Commission's festival in Speech, that is where the Creole is King and with the greater emphasis on all things jamaican in recent times,* ***then*** *this is* ***positive****.*

[397] Is there a cultural aspect anywhere in the school's curriculum where Creole usage is encouraged?

Les processus cognitifs repérés et analysés dans cette partie permettent de mettre au jour l'émergence de multiples opérations de décrochage des repères énonciatifs. Cet éloignement spatio-temporel ou subjectif par rapport à la situation d'énonciation reflète la construction d'une mise à distance énonciative. À partir donc de ces constats, l'hypothèse portant sur la centralité de cet élément au sein de l'architecture de la représentation sociale d'E9 se trouve donc infirmée.

4.2.10.2 Anglais - langue officielle

La réponse ci-dessous, obtenue à la suite d'une relance du chercheur[398], emploie la voix passive du présent. Ce qui met en évidence l'action. Associée au déterminant *« our »,* cet énoncé souligne l'importance donnée par l'énonciateur au groupe d'appartenance dans l'action didactique. Ainsi, si elle « minimise » le créole, ce n'est pas tant un choix personnel qu'une marche à suivre, selon les procédés mis en place par son école.

190. *Meaning the target in **our** school is to get them to speak English, so the Creole **is faded**, and its usage **is not encouraged.***

Poussé par le chercheur à se prononcer clairement sur cette politique langagière qui s'impose à son école[399], l'énonciateur emploie la structure épistémique *« I think »* à cinq reprises (en prenant en compte également la suite de sa réponse dans l'extrait 192) pour exprimer sa subjectivité. Ainsi, E9 prend en charge ses dires précédents, montrant son appréciation pour la politique langagière de son école. Cet enchaînement débouche sur une négation, car la logique discursive a permis l'émergence d'une prise de conscience chez E9. À savoir, que la manière de faire classe qui prévaut dans son école n'est pas la meilleure des solutions possibles. Par ailleurs, l'occurrence de *« should »* - une modalité déontique - permet ici de mettre au jour un ajustement inter-sujet, qui concerne précisément la notion de souhait. À travers ce modal, l'énonciateur met en évidence une volonté d'employer une procédure où le créole jouerait un rôle pivot dans l'enseignement de l'anglais.

191. ***I think** that in order for the students to be educated and be able to function in wider environments, then education in English is important, what **I think** is a challenge is using the Creole to achieve literacy and then using the Creole to teach English. **I think** that this **should** be the ideal appraoch, but the comptency of the teachers to do this is an issue. **I think** the minimising is not the best*

Dans l'extrait ci-après, l'énonciateur reste explicitement présent à travers la première personne, ce qui rend visible la valeur d'identification entre E9 et ses propos. Et c'est ainsi positionné qu'E9 met en place une suggestion. Elle pense que si le ministère d'Éducation jamaïquain permettait aux chercheurs de l'université d'investir les salles

[398] When you say Creole is minimised what exactly do you mean?
[399] how do you feel about the school's policy of minimising Creole usage?

de classe, cela aurait comme conséquence de décharger les enseignants d'une partie du fardeau que constitue l'enseignement de l'anglais dans un milieu créolophone.

192. ***I think*** *the Ministry can assist by allowing some of the researchers at UWI to come into the classrooms and test/implement some of the findings/theories on second language acquisition (…) would take some of the burden off the teachers.*

À travers les marqueurs de discours employés, l'énoncé 193 ci-dessous laisse transparaître la manière dont E9 envisage le positionnement du Professeur Devonish[400] et d'autres chercheurs de cette école de pensée. La source du jugement est rendue explicite par la combinaison de marqueurs épistémico-modaux avec le pronom personnel de la première personne dans la structure *« I think »*. E9 se démarque ainsi par rapport aux chercheurs jamaïquains mais également ceux d'Haïti qui sont cités dans cet énoncé à la portée négative. En effet, d'une manière générale, la négation porte sur l'éventualité d'enseigner le créole en tant que langue, sans la relier à un objectif d'acquisition de l'anglais. Mais les convictions et les présomptions de l'énonciateur sur ce sujet concernent également la notion déontique véhiculée par la structure « *total literacy in Creole is not the way to go* ». Ainsi, sans avoir recours à des marqueurs explicitement déontiques, cette position sert à contester le bien-fondé des actions entreprises par certaines écoles de pensée. Cette remise en cause à travers la négation est également appuyée par le connecteur *« but »* que l'énonciateur emploie pour établir une relation de contraste entre les procédés mis en œuvre dans le système d'éducation haïtien et les échecs vis-à-vis des résultats escomptés.

193. (*…) and there is some validity (...) to some of the points Devonish make are valid If it allows the bridge to English, yes, but* ***not*** *as a replacement, because there is* ***no*** *place for Creole alone.* ***I think*** *total literacy in Creole is* ***not*** *the way to go as the case of Haiti proves. The Creole was standardised, early literacy is/was done on Creole and in some cases up to the end of primary, but in order to move up, literacy in French (the standard for Haiti) is important and right now there is a great gap in that area that persons cannot move on to higher professions because of this limitation(s)*

Les remarques ci-dessous, rattachées aux bornes spatio-temporelles « *Even when* » et « *still* », délimitent sans ambiguïté l'importance restreinte du créole (même projété à la future) face à l'anglais dans la logique de l'énonciateur. De plus, la structure « *I have no doubt it will* » revêt une valeur épistémique, de type deux chez Culioli. Ce qui marque la certitude de l'énonciateur sur ce qu'elle affirme. La partie de l'énoncé qui est introduite par l'expression modale épistémique « *I believe* » constitue une hypothèse en *« going to »* émise par E9. Ce qui indique que sa croyance repose sur des indices qui permettent cette affirmation.

194. ***Even when*** *the language becomes standardised, as* ***I have no doubt it will***, ***I believe*** *English is* ***still*** *going to be important*

[400] Pour rappel, le Professeur Devonish est le chercheur à la tête du département de linguistique à l'*University of the West Indies* en Jamaïque. Il a mis en place le projet pilote intitulé « Bilingual Education project ».

Ce qui est mis en évidence par l'analyse de discours de cette variable « **les attentes institutionnelles** » et son indicateur « **anglais - langue officielle** » est le fait qu'E9 se montre très préoccupé par les contraintes scolaires et sociales pesant sur l'élève créolophone. Nous avons vu dans la partie précédente que l'énonciateur prend de la distance vis-à-vis du créole. Tandis qu'ici E9 épouse les obligations et se porte même garante, concernant la nécessaire présence voire dominance de l'anglais à l'école. Tout en reconnaissant qu'en certaines circonstances, il faut bien parler le créole en classe, c'est l'anglais qui est valorisé dans ce discours qui hiérarchise les deux langues en présence. En effet, dans cette partie de son discours l'énonciateur a eu recours aux pronoms personnels / adjectifs possessifs de la première personne à 19 reprises. Elle s'affiche également en source déontique employant en plus ses appréciations tranchées à l'aide de la modalité épistémique. Ainsi, les croyances apparaissent comme stables, claires et cohérentes au sein de la représentation sociale. À la lumière de cette analyse, il est possible à présent de confirmer la place centrale de cet élément dans le noyau de la représentation sociale d'E9.

4.2.10.3 Classe (sociale)

Dans son entreprise d'explication et de mise en forme des énoncés, E9 est amené à s'engager sur certaines de ses croyances et convictions en lien avec les langues et les classes sociales en Jamaïque. C'est ainsi que de nombreuses relations riches et nuancées touchant tant à des caractéristiques sociolinguistiques, qu'à des relations interpersonnelles établies par l'énonciateur sont décelées ici.

À travers les marqueurs à valeur épistémique de (im) possibilité « *Possible* », « *more likely* » ainsi que « *highly unlikely* » dans l'énoncé 195 ci-dessous, E9 émet des assertions sur les liens entre langue et lieu en Jamaïque. Les marqueurs spatio-temporels « *this era* » et « *downtown* » inscrivent l'énoncé dans une temporalité précise et dans un lieu distinct. L'espace « *downtown* » ainsi délimité est brandi comme étant caractéristiquement le milieu des gens moins éduqués qui parlent en conséquence le créole. Et puis il s'agit de trouver un sens aux variantes ou aux différences entre groupes de locuteurs du créole que les seules considérations géographiques ne pourraient expliquer. C'est ainsi que l'énonciateur admet, mais avec beaucoup d'incertitude, la dynamique des identités, notamment le lien apparemment plus fort entre les filles et l'anglais dans les processus internes de choix langagier.

195. ***Possible***, *but* ***highly unlikely*** *at this era. many of the persons who live downtown are of lower educational standards. It exists but it is not the norm and it* ***more likely*** *to be the girls who will speak the Standard*

Par la suite, cette idée est développée et prise en charge (6 occurrences du pronom personnel de la première personne) par l'énonciateur à travers de nombreux marqueurs spatio-temporels qui délimitent la portée de ses dires tout en fournissant un cadre spécifique pour les événements décrits. En effet, nous avons plutôt affaire à une alternance spatio-temporelle entre le passé et le présent avec la multiplication des repères et des variations temporelles. Par exemple, le repère temporel « *late seventies to early eighties* » associé au prétérit installe l'énoncé dans le révolu, par

rupture temporelle objective par rapport au moment de l'énonciation. Tandis que le présent combiné à l'adverbe *« now »* pose les événements dans la situation de l'énonciation. Cette alternance entre passé et présent illustrée dans l'énoncé ci-dessous permet de mettre au jour l'importance de l'époque dans laquelle a grandi l'énonciateur sur sa perception actuelle de la situation langagière de son pays.

196. ***I*** *live uptown* ***now****, when* ***I*** *was growing up* ***I*** *was more from midtown;* ***I*** *am over forty so that should give you an idea* ***I*** *was a child of the* ***seventies*** *in Jamaica.* ***I*** *went to high school in the* ***late seventies to early eighties***

Dans l'énoncé 197 ci-après, l'occurrence de l'adverbe *« still »* implique une durée, représentée comme une prolongation dans le présent de la situation langagière de son pays décrite antérieurement. Par ailleurs, ce passage au présent, à travers lequel l'énonciateur cite des autres gens sans précision particulière, souligne les bornes sociales qui signalent comment l'on doit voir et comment l'on doit agir dans cette nouvelle Jamaïque.

197. *There is* ***still*** *that class divide in the use of the Creole and the educated persons are those who can move from the Creole to English based on the situation but someone who is only able to speak Creole is marked either as being lesser educated or from the lower strata of the society. The issue really is whether people care about being stereotyped*

L'extrait 198 est une réponse à une relance du chercheur suite à l'énoncé 197[401]. Cette relance visait plus de précisions sur les stéréotypes liant la créolophonie et le niveau d'éducation. La réponse est encadrée par le marquage épistémologique en « *Not really* » au début et *« I think »* à la fin. Mais il est également jalonné par d'autres marquages épistémologiques qui permettent de constater le processus important de prise en charge en œuvre dans cet énoncé. À travers le premier marquage épistémologique à valeur négative, l'énonciateur confirme la représentation proférée dans l'énoncé précédent. L'adverbe « *invariably* » souligne l'inévitabilité du lien entre le locuteur créole et le niveau peu élevé de sa scolarité. Reste à analyser la portée de la mise à distance effectuée à travers les guillemets. Car leur présence provoque le recul nécessaire à une observation qui se veut objective. Ils mettent ainsi en avant également le système de classification jamaïquain qui sous-tend que l'énonciateur se réfère au mode de représentation en place d'un univers social construit culturellement.

198. ***Not really****, many times persons who cannot speak Standard English in the appropriate context, reflect their home background and* ***invariably****, those from the lower strata of the society reflect a lower level of education and poorer parents who had limited educational opportunities and in Jamaica, the use of Standard English is directly related to education. The reverse to this is that "uptown" boys who want to reflect being a "****bonafide****" Jamaican, will start speaking the Creole once they get to the secondary schools as they do not want to be called "sissies" or "****girlie****" as "****good speaking****" is usually a trait of girls, so issues of masculinity is tied up in the whole thing,* ***I think***

[401] « they are "marked" as being lesser educated or from the lower strata of the society... is it an untrue stereotype »

L'étude des traces énonciatives a permis de dégager l'adhérence d'E9 aux croyances établies sur l'appartenance sociale des créolophones jamaïquains. En effet, à travers des valeurs énonciatives dévoilées par l'analyse des divers marqueurs notamment pronominaux, adjectivaux et épistémiques nous pouvons appréhender son acceptation de ces normes, valeurs et procédures d'opérations jamaïquaines qui reviennent avec régularité dans ce discours. Et ce, malgré certains marqueurs de surface affirmant des divergences prises dans son raisonnement par rapport à la représentation habituelle de créole. Aussi le parcours autobiographique de l'énonciateur semble contribuer à la mise en place de ce seuil élevé d'adhésion aux croyances établies à ce sujet.

Ces résultats impliquent que pour E9 ces croyances sont stables, consensuelles et font l'objet d'une transmission sociale. Car elles sont présentées par l'énonciateur avec beaucoup de conviction. Ainsi l'hypothèse de la centralité de la variable « **la réussite sociale** » et son indicateur « **classe** (sociale)» est ici confirmée.

4.2.10.4 Être / se dire jamaïquain

Dans son discours en rapport avec sa représentation de la culture jamaïquaine, E9 neutralise ou même dénie parfois le créole en tant que marqueur de sa propre identité. Elle se démarque ainsi des « autres » jamaïquains dont elle fait référence dans son discours. Cette prise de distance énonciative est présentée comme étant relative au pouvoir social. Car la dimension culturelle du créole est exprimée par rapport aux forces manifestes au sein de la communauté ou entre les communautés et les époques. En effet, selon le sens dégagé du récit de pratique de l'énonciateur, ces rapports peuvent relever d'une coercition sociale mais également de pratiques sociales instituées, standardisées et hiérarchisées au travers l'histoire socioculturelle de l'île.

Dans l'extrait 199 ci-dessous, E9 pose d'abord sa subjectivité à travers l'emploi d'une modalité de jugement en *« I believe »*. La structure en *« if ... then »* se base sur la condition distincte que l'enseignant respect l'identité de l'enfant. C'est la valeur générique qui est déclenchée dans cet énoncé avec l'emploi du présent. Ainsi E9 affirme qu'une fois les conditions sont respectées, l'élève, qui est ici anaphorisé par le pronom « *his* », ne se sentira pas visé.

199. *oh, **I believe**, **if** it is done in a way that values the child and it is not presented as denigrating **his** identity **then** it is not a problem.*

La valeur négative portée sur le créole et son emploi revient souvent dans le récit d'E9. Dans la logique discursive déployée dans l'extrait 200 ci-après, la négation souligne des problèmes avoués d'une manière détachée et générale. Ainsi c'est à travers des reprises anaphoriques que l'énonciateur a choisi d'évoquer ces problèmes. Ici, la négation comprend l'applicabilité du créole en dehors des communautés fortement peuplées par des jamaïquains ou des créolophones. Ainsi les modalités de la possibilité et celle de la nécessité sont primordialement liées par l'énonciateur. De plus, E9 fait appel à des déterminations quantitatives *« great »*,

« *many* » et « *no more* » qui délimitent l'espace spatio-temporel mais qui donnent également des appréciations qualitatives à résonances négatives sur les possibles usages du créole. Dans la suite de l'émergence du discours, l'énonciateur fait l'usage d'une reprise anaphorique à valeur résomptive : « *but for now, that's jus how it is* ». En sortant ainsi du cadre discursif, E9 récapitule et passe à une étape nouvelle dans le déroulement du discours : celle de la conclusion. Et cette conclusion reste fidèle aux valeurs de la rupture décelée tout au long de l'énoncé.

200. *It does **not** have **great** applicability where there is not a great concentration of Jamaicans, or those who have learnt the language, so based on that there are just so **many** and **no more** domains that at presents accomodate the use of the Creole. This is not to suggest that it can not be changed, **but for now**, that's jus how it is.*

Comme le montre la modalité déontique employée dans l'énoncé ci-dessous, E9 alerte son co-énonciateur sur sa différence. Cette altérité vis-à-vis de l'autre, décrit comme l'*« average Jamaican »*, est présentée comme un prisme important à travers lequel interpréter ces croyances, et nous allons voir que l'énonciateur va jusqu'au bout de cette forme. En effet, dans le cadre de cette logique discursive l'usage à trois reprises du pronom personnel de la première personne du singulier apparaît logique, puisqu'il signale une identification de l'énonciateur avec le contenu de son énoncé. Toutefois, dans le contexte précis de cet énoncé, l'opération d'identification est au service de l'altérité appuyé par la négation en « *not* ». Car en insistant sur l'identification de ce qu'il est, l'énonciateur renforce la distance avec ce jamaïquain « moyen » évoqué dans l'énoncé.

201. ***I** must mention that in the Jamaican context, **I** am **not** considered to be a good Creole speaker as I tend to speak more Standard English than the average Jamaican*

Dans la séquence 202 ci-après, l'énonciateur traite de l'affectivité et du désir d'appartenance communautaire en Jamaïque à travers le créole. Car, selon E9, être jamaïquain signifie parler le créole. Ainsi, l'altérité y est représentée par les langues. Selon l'énonciateur, le créole est important car il permet de s'identifier à son groupe d'appartenance tout en se démarquant des autres. Cette analyse est appuyée par les deux occurrences du pronom de la deuxième personne du singulière « *you* » à valeur de la différenciation ainsi que les divers marqueurs de la rupture tels les anaphores « *it* » et « *they* ». Notamment toutefois qu'E9 n'appariât pas explicitement dans cet énoncé, elle se met donc en rupture subjective avec les faits énoncés.

202. *In Jamaica, being Jamaican, is marked by speaking Creole, **it** is the "in group" identity marker as are most languages, **they** set you apart from other persons. So **you** need that grounding, but to be able to move above that parochial setting then Standard English is important.*

Dans l'énoncé ci-dessous, les événements décrits sont marqués par l'emploi du prétérit et sont ainsi situés sur un plan temporel décroché. L'énonciateur commente l'histoire de l'île envisagée par bloc de dix ans et sous une forme révolue. Ce passage d'une décade et d'un acteur à l'autre a pour effet de créer des démarcations associées à des changements et des transitions dans la manière dont les jamaïquains voient les deux langues en présence. Dans cette trame discursive, les embrayeurs temporels qui jalonnent l'énoncé « *in the early sixties* », « *in the eighties* » servent également à

organiser le temps linguistique. Ainsi, ce passage correspond donc à la rupture entre le moment de l'énonciation et le récit rétrospectif qui émerge. Et qui est mis en scène comme l'histoire sociolinguistique de l'île.

203. *Depending on the era then the importance of English changed.* ***in the early sixties****. Everyone was looking to England as the standard all the good teachers were from England etc. so the models of English were in that direction.* ***In the sixities*** *the black power movement, in the seventies Michael manley black empowerment,* ***in the eighties*** *the deejays taking the Creole to the world and being financially successful so it was no longer important to speak English or the Stanadrd to succeed*

À travers les divers marqueurs de discours, l'identité jamaïquaine est abordée par E9 comme un terrain insulaire, un lieu d'altérité qui risque d'enfermer la population à l'intérieur de ses propres frontières. Ainsi, les traditions et les normes locales sont présentées comme ayant leur place dans la didactique mais uniquement une place folklorique et provisoirement identitaire, et surtout uniquement pour une partie précise de la population. Cette représentation distanciée de l'identité jamaïquaine est justifiée par l'énonciateur pour qui, dans la vie quotidienne, c'est plutôt l'anglais dont ont besoin les élèves. À la lumière de nombreuses opérations de décrochage dévoilées par cette analyse de discours, il s'avère que pour E9 cet élément n'est pas central à la représentation qu'elle a du rôle de créole dans l'enseignement de l'anglais.

Les quatre éléments suivants sont proposés au départ comme des candidats pour une place dans la zone centrale de la représentation sociale d'E9 : « **langue maternelle** » ; « **anglais - langue officielle** » ; « **classe (sociale)** » et « **être / se dire jamaïquain** ». Le repérage et analyse des marqueurs énonciatifs m'ont permis de confirmer la place des deux éléments suivants : « **anglais - langue officielle** » et « **classe (sociale)** ».

4.2.11 Enseignant 10

Comme indiqués par les résultats de l'analyse thématique, les trois éléments suivants remplis certains critères qui font d'eux des candidats pour une place dans le noyau central de la représentation sociale d'E10 : « **langue maternelle** » ; « **anglais - langue officielle** » et « **rites langagiers** ». À travers l'étude des marqueurs linguistiques, il sera possible de mieux appréhender leur place dans la constitution de la représentation sociale en rapport avec le rôle de créole dans l'enseignement de l'anglais à l'école.

4.2.11.1 Langue maternelle

L'énoncé 204 ci-dessous oscille entre la rupture et l'identification. Car E10 effectue une distinction entre ces choix pédagogiques et l'apport de ces choix pour les élèves. Car l'analyse révèle que la description s'effectue via le présent, ce qui désigne la caractéristique permanente des procédés didactiques décrits par l'énonciateur. Avec

l'auxiliaire de modalité épistémique *« can »* l'énonciateur s'exprime sur les chances de validation de la relation prédicative. Dans le cas précis de cet énoncé, E10 évalue les chances que le créole peut être employé pour aider les élèves à garder certaines notions en mémoire. Par ailleurs, E10 qui se dévoile à travers les pronoms de la première personne du singulier, se révèle très confiant sur les résultats de sa méthodologie. En effet, l'usage de la structure épistémique *« I'm sure »* dans l'opération résomptive de l'énoncé, témoigne de la prise en charge des faits proférés. L'extrait est marqué par cinq occurrences des pronoms/adjectifs personnels « *my, I, we* », qui présentent des valeurs de l'identification.

204. *1. Creole is used for role playing 2. it* ***can*** *be used as a means of helping students memorize key areas so* ***we*** *use giggles,(jingle) or rhymes to help them along the students as you know are from various background therefore when they use creole in the classroom* ***i*** *ensure that* ***i*** *will say the word and then tell them the standard English for the particular words (…) They find it fun and interesting (…). This kind of reaction encourages* ***me*** *and* ***I'm sure*** *that both pupils and their parents appreciate the creole when it is used to complement teaching in this way.*

En effet, l'enseignant admet l'importance du créole sur le plan didactique, notamment à travers des opérations où passé et présent se rejoignent. Ce qui appuie la pertinence des faits énoncés. Car avec l'aspect en HAVE + EN associé à la négation dans l'énoncé ci-dessous, E10 indique que l'événement révolu, c'est-à-dire le fait que certains enseignants n'ont jamais employé le créole, est mis en rapport avec la situation d'énonciation. Dans ce sens, l'occurrence du marqueur de parcours *« ever »* confirme cette analyse. En effet, E10 mène à son terme cette réflexion en employant l'expression nominale « *I think »* à deux reprises. C'est ainsi donc, avec engagement que l'énonciateur exprime son jugement sur l'aspect « *enjoyable »* du créole sur le plan pédagogique.

205. *well if there is ever a teacher that* ***has never used*** *creole* ***i think*** *that the children are missing out on their local dialect i think also learning must be* ***enjoyable***

L'énoncé ci-dessous représente la réponse de l'énonciateur à la relance du chercheur sur ce lien entre le créole et l'apprentissage ludique[402]. Avec la formule à valeur épistémique *« of course »*, E10 se prononce sur le degré de certitude qu'elle a pour ce qu'elle avance. Toutefois, la tournure concessive de cet énoncé en *« but »* limite la portée du *« of course »*. L'énonciateur, tout en admettant que l'anglais puisse se prêter à un usage ludique en classe, persiste et met tout de même en avant le créole dans ce domaine.

206. ***of course****,* ***but*** *there are some things that when you use Creole it reinforces the point (…).*

Il est également possible de retracer une prise en charge personnelle des propos inscrits dans l'énoncé ci-après par l'emploi du *« I »* et du « *us »*. De plus, le recours à des adjectifs d'appréciation *« useful », « fun »* et *« unique »* ainsi qu'à la modalité de conseil *« should »* met en avant le raisonnement de l'énonciateur qui est sous-jacent

[402] Can't it be enjoyable in Standard English?

au sens accordé au créole et à son usage à l'école. Ainsi E10 revient-elle sur ce caractère ludique du créole, ce qui laisse appréhender le fait que malgré les marqueurs de la surface prétendant le contraire, les deux langues sont mises en opposition sur ce point, et que l'anglais n'est pas associé à cette notion.

207. *the advice that **I** can give is to let students know that it is a part of their African ancestry and how **useful** it is in understanding particular concepts and yes how **fun** it can be, it adds variety. **I believe** that teachers shouldn't be scared that Creole use will limit English ability. But instead to understand that it is **unique** to us and therefore should be valued as such.*

Dans l'énoncé ci-dessous, les anaphores « their », *« they »* et « *them* » signalent la présence d'une valeur de rupture déjà réparable par l'absence de pronom personnel / adjectif possessif de la première personne. Nous avons affaire à un correctif qui émerge dans la situation même de l'énonciation. L'énonciateur s'efface aux profits des parents d'élèves et révèle ainsi que même si elle ne partage pas les croyances des parents, celles-ci sont bien fondées. Elle apporte également sa solution pour pouvoir tout de même faire accepter le créole en classe par ces parents. D'autres marqueurs, tels « *according to them* » et *« they will speak «properly» »* associés aux guillemets, appuient cette analyse qui porte sur la valeur de décrochage dans l'énoncé.

208. *Parents prefer to use standard English since for many of **them they** were socialize in learning Creole and **they** believe if **their** children learn standard English it would be best for **them** as according to them they will speak **«properly»**, but if parents know that Creole is a way of helping students to better understand some teaching concepts **they** will not have any problems*

La négation marquée par *« no only when »* dans l'extrait 209 ci-dessous est déployée dans une opération d'exclusion qui délimite les frontières d'usage du créole par l'énonciateur. Ce qui permet de dégager une attitude de mise en garde contre les effets néfastes que le créole peut avoir sur certains élèves. Par l'usage des structures « *I believe* » et « *I know that* » l'énonciateur cherche à mettre en avant sa connaissance spécifique sur le créole. Par ailleurs, face à cette perception du créole qui prévaut dans la société jamaïquaine, l'énonciateur se place en position de protecteur pour ses élèves. De plus, c'est la valeur d'altérité qui se dévoile à travers le jeu d'opposition entre les anaphores *« they », « those », « it »* qui témoigne d'un décrochage subjectif avec toute de même, des perceptions dominantes, et la valeur d'identification marquée par quatre occurrences d'*« I »*. Cette valeur d'identification permet à l'énonciateur de se démarquer en faisant part de ses capacités critiques vis-à-vis des idées reçues sur le créole.

209. *No only when I am teaching, because **I know that** some students have a low self esteem and this can have a phys. impact on them. (…) Well, if they come to equate Creole with anger and derogatory comments, **I believe** that it'll reinforce the prevailing idea that Creole is used to talk down to people who are lower down on the socio-economic ladder. **I** have to be careful as a teacher not to reinforce those stereotypes.*

L'énoncé 210 ci-dessous s'annonce comme un inventaire subjectif des caractéristiques du créole. Car en structurant son discours à l'aide de l'énumération

« *first of all* », assortie de l'adverbe de degré « *really* », E10 introduit une valeur épistémique qui porte sur sa conviction que le créole est réellement un dialecte africain. Ces marqueurs lui permettent d'insister sur le fait que, pour elle, il s'agit d'une distinction pertinente. Afin d'étayer ses propos, l'énonciateur se manifeste explicitement à l'aide du pronom *« I »* pour donner un exemple d'une leçon qu'elle vient de dispenser. Ajouté à cela, la négation emphatique « *there was no way* », qui porte sur la modalité de l'impossibilité. Cette modulation négative laisse transparaître la conviction totale d'E10 qu'elle ne pourrait pas traiter le thème des rastas en anglais. Reste à ajouter que la présence des anaphores *« they »* et *« this »* laisse toutefois entrevoir une rupture entre l'énonciateur et cette culture rasta. Si E10 s'identifie ainsi à sa tâche d'enseigner des éléments culturels aux élèves, elle adopte néanmoins un regard détaché de la culture rasta spécifiquement.

210. ***first of all*** *creole is* ***really*** *the African dialect,****i*** *just finished the topic Rastafarianism and there was* ***no way i*** *could have done* ***this*** *in standard english as the rastas have a culture that is so different example Jamaica- Jam down queen/princess- wife the students had to understand the various ways* ***they*** *use the language and yes role playing or dramatization was done to reinforce the concepts*

Il est possible de lire dans l'énoncé 211 ci-après le traçage d'une frontière pédagogique entre les deux langues en présence. Ainsi le créole est-il assimilé aux chansons locales et surtout aux réactions des gens, jugées avec un lexique appréciatif : « *come alive* », *« eyes light up »* assorties aux points exclamations qui renforcent les valeurs positives de ces structures. Ainsi E10 présente le créole comme apprécié par les élèves et donc appréciable par conséquent. L'occurrence de deux prépositions adverbiales de temps *« as soon as »* et *« when »*, qui situent les événements dans l'énoncé, permet d'appréhender le rapport entre l'usage du créole et l'immédiateté de la gaieté de la classe dans la représentation de l'énonciateur. De plus, en exploitant le présent générique dans cet énoncé, E10 construit une vérité à valeur universelle en ce qui concerne sa représentation sur l'emploi du créole en classe.

211. *Well, since a lot of local songs are sung in Creole and children and adults* ***come alive*** *literally hearing these being used in formal settings. For example,* ***when*** *I use a Louise Bennet poem or a folk song the children immediately relate,* ***their eyes light up****, they become start volunteering even before they know what the activity will be!!* ***As soon as*** *I pronounce the first words of the poem they start laughing! These kinds of settings and natural energy can be used by the teacher to channel so many other concepts, even in English. This is not to say that you can't create that sort of setting with an English song or poem, but it's less spontaneous.*

Les opérations cognitives dévoilées par cette analyse de discours laissent apparaître nettement les croyances bien dessinées et prises en charge par E10. En effet, les opérations d'identification mises au jour notamment à travers la multiplication des marqueurs pronominaux et adverbiaux de la première personne sont des témoins d'une mise en scène énonciative qui stabilise et sédimente cet élément de la représentation sociale d'E10. Nous avons donc affaire à un élément central dans l'architecture représentationnelle de cet énonciateur.

4.2.11.2 Anglais - langue officielle

La stratégie didactique qu'adopte E10 face au statut officiel de l'anglais est exposée et analysée à travers les marqueurs linguistiques qui jalonnent le travail de réflexion de l'enseignant. Ainsi cette analyse de discours portant sur la variable « **les attentes institutionnelles** » et de son indicateur « **anglais - langue officielle** », a permis de mettre la lumière sur l'impact des diverses attentes institutionnelles sur les dynamiques langagières en salle de classe. En effet, les façons de faire fonctionner son discours sur l'institution éducative font ressortir les caractéristiques socioéducatives attribuées au créole et à l'anglais. Ces caractéristiques servent ensuite comme cadre de référence pour les choix didactiques de l'enseignant.

Les choix énonciatifs repérables dans l'énoncé 212 ci-après mettent l'accent sur un programme de formation qui n'est pas suffisamment adapté et qui de plus, est imposé aux futurs maîtres. La négation *« never »* associée à la voix passive révèle q'E10 ne prend pas en charge le contenu de cet énoncé. L'énonciateur y apparaît avec l'emploi de l'expression *« i guess »*, qui désigne une opération cognitive à valeur épistémique. Ainsi E10 exprime son incertitude. Car bien qu'elle avance une suggestion pour combler les lacunes dans le programme de formation, elle ne se porte pas garante pour les faits énoncés.

212. *(...) to be real honest this was* ***never*** *an area that was emphasize(d)* ***i guess*** *with teaching and with teachers you have to be creative and use methods that will assist the students in the best possible way*

Avec l'expression « *i am not sure* », c'est également la posture épistémique qui est adoptée dans les énoncés 213 ci-dessous. En marquant son incertitude à travers cette formule de négation, l'énonciateur se désengage vis-à-vis du contenu propositionnel exprimé dans l'énoncé. Cette analyse est appuyée par l'occurrence d'une autre négation « *but i am not aware* » et de l'adverbe modal *« possibly »*. De plus, la modalité marquée par *« could »* tire le sens de l'énoncé vers l'irréel. Car E10 exprime son opinion sur la possibilité matérielle que ces supports existent bien, mais à défaut de les avoir vus, elle ne peut pas en affirmer. Par la suite, l'énonciateur emploie le déontique *« must »*, sans citer explicitement la source de la contrainte, pour dire que les élèves *« doivent »* faire des exercices de traduction contenus dans ces livres.

213. ***i am not sure*** *of the extent to which the ministry is involve(d) or not-* ***possibly*** *they* ***could*** *have the materials, but* ***i am not aware*** *(...) there is a text book that has a few words that is in creole and then the students* ***must*** *translate in English.*

Pour expliciter les facteurs qui entrent en jeu dans le niveau élevé d'échec à l'examen régional en anglais par les étudiants jamaïquains, l'énonciateur évoque le fait que les élèves n'aiment pas lire et que les compétences des enseignants laissent à désirer. L'énoncé est fortement modalisé par les épistémiques « *In my opinion* », *« might », « it is possible »* et *« i guess »*. Ce qui révèle un niveau de prise en charge du contenu mitigé de l'énoncé par E10.

214. *1.* ***In my opinion*** *some of our students do not like reading- (...) 2. Some teachers* ***might*** *not be so competent in teaching grammar or the use of standard*

English (…) ***It is possible but i guess*** *it has to do with being consistency. being consistent in writing and using it on a regular basis (…)*

En outre, l'abondance de la négation employée dans l'extrait ci-après témoigne d'une construction du sens qui définit le créole à travers des interdits et des notions de contrainte. Ainsi, l'opérateur de négation en *« i never »,* porté ici sur le prédicat *« use créole »,* signifie son invalidation. En qualifiant ainsi son emploi du créole avec les parents de ses élèves, l'énonciateur délimite le champ créolophone et introduit à partir de ce champ, les contraintes institutionnelles qui dictent son agir. Ces contraintes ressenties par E10 sont marquées par *« must* » et « *expected »*. De plus, l'énonciateur oscille entre la prise en charge explicite du contenu de l'énoncé à travers le pronom personnel de la première personne « I » ou le déterminant « my » et une différenciation effectuée avec le pronom personnel de la deuxième personne indéterminé *« you »*. Dans ce sens ce *« you »* a pour conséquence de renseigner sur des principes qui gouvernent l'emploi du créole et de l'anglais, et auxquels l'énonciateur est implicitement soumis.

215. ***i never*** *use creole to my parents reason being as a teacher so much is* ***expected*** *of* ***you*** *- parents expect that* ***you must*** *use standard English as you are the one teaching the student and* ***you*** *know more in terms of my colleagues it would be informal setting, but only the teachers that i have a close association. if it is administration including my principal then i would use standard English at no time creole with these persons*

L'énoncé 216 ci-après, marque une reprise de la question du chercheur : « *Does your principal ever use Creole at school? And if so, in what contexts? »*. Ici à travers la négation l'énonciateur délimite très précisément l'emploi du créole par son proviseur en ce qui concerne la communication entre eux. De plus le recours au pronom anaphorique « *he* » signale la valeur d'altérité présente dans cet énoncé portant sur la question créole dans ce contexte professionnel hiérarchisé.

216. ***He*** *has* ***never*** *done so at any given time*

Dans l'énoncé 217 ci-après E10 exprime une conviction objectivée que l'enseignement constitue la préparation des élèves pour vivre non seulement sur l'île, mais également ailleurs. Dans ce sens, l'effacement de l'énonciateur ainsi que l'occurrence du pronom anaphorique *« them »* révèlent un raisonnement présenté comme une contrainte indépendante de la volonté d'E10.

218. *You have to remember that you are not only preparing* ***them*** *to live in Jamaica, but globally*

L'analyse de discours a permis de dégager une fuite énonciative d'E10 sur les faits énoncés dans cette partie de son discours. En effet, les voies tracées d'accès au sens à travers les incertitudes épistémiques et les contraintes déontiques subis servent à éloignement de l'énonciateur. Il s'avère également que les références communes au groupe ne sont pas présentées d'une manière uniforme et consensuelle. De plus, la place occupée par l'énonciateur au sein du groupe cible, c'est-à-dire les enseignants jamaïquains au niveau primaire, apparaît comme détachée et à part. Cette rupture entre E10 et les attentes institutionnels conduit l'énonciateur à avancer et à reculer

sans cesse dans un raisonnement instable sur ce sujet. En effet, elle tisse des arguments qui regorgent des notions de négociation sur l'emploi du créole à l'école face à l'anglais. Cette dernière langue est présentée comme étant nécessaire, mais cette notion de nécessité n'est pas pour autant prise en charge par E10. Ainsi, ces résultats infirment l'hypothèse de la centralité de cette variable dans la zone centrale de la représentation sociale d'E10.

4.2.11.3 Rites langagiers

L'analyse énonciative du traitement de la variable « **le milieu familial** » et son indicateur « **rites langagiers** » a permis de dégager des valeurs d'appartenance qui renvoient aux notions de choix et de compétence, voire de performance langagière, au sein du cadre familial. Car l'énonciateur transmet avec facilité les postures maternelles liées à la notion que les langues sont plus que des codes qui permettent d'entrer en communication avec l'Autre. En effet ici langue et pouvoir se lient pour fournir à l'énonciateur un sens du comportement à adopter au cours de son existence quotidienne.

L'énoncé ci-après porte sur la mère d'E10 qui se mettait en colère si un inconnu lui parlait en créole, tout en voulant tout de même communiquer avec ses amis et ses parents en créole. En faisant usage des pronoms personnels ainsi que des adjectifs possessifs de la première personne, l'énoncé est révélateur d'une adhésion forte de l'énonciateur aux propos qu'il formule. En fin d'énoncé la continuité temporale est rétablie à travers l'expression résomptive en *« I guess »* ainsi que le passage du passé à l'aspect HAVE + EN. Donc les croyances de la mère sont à présent celles de la fille. Car l'énonciateur réapparaît sur le plan subjectif également avec l'emploi des marqueurs pronominaux « *I* » et « *my* ». La valeur de l'identification est ainsi dégagée.

219. ***I*** *remember* ***my*** *mother would literally foam at the mouth if she was addressed in Creole by someone she didn't know, but would expect Creole from her friends and relatives.* ***I guess*** *that hasn't changed much where* ***my*** *expectations are concerned.*

Un des fils conducteurs dans cette partie de discours d'E10 est l'usage fait du pronom personnel / adjectif possessif de la première personne (18 occurrences), qui assure ici une véritable prise en charge des propos énoncés. En effet, leur usage jalonné à travers l'énoncé ci-après est illustratif de ce phénomène qu'apparaît dans cette partie du récit. Car ces marqueurs soulignent l'engagement de l'énonciateur comme sujet qui transmet des faits en partant de son point de vue, pleinement assumé.

220. *Creole was allowed, most times, but* ***my*** *mom and dad ensured that when it was time for our school work it was standard English.* ***I guess*** *for* ***me*** *standard English was never a problem because every week* ***we*** *had to read a book and* ***i*** *read the newspaper daily so this helped with my vocabulary and even use of the laguage so (…)* ***i*** *never mixed Creole and English when* ***i*** *was asked to write a compostion or an essay (…)*

Dans l'énoncé ci-après, le conflit langagier qui caractérise la situation d'être pauvre, créolophone et conscient de la valeur ajoutée de l'anglais se dénoue à travers la structure prépositionnelle résomptive « *so in spite of* ». L'emploi de cette structure permet d'appréhender le fait que l'énonciateur construit l'intérieur et l'extérieur du domaine notionnel « créolophones pauvres » et révèle la frontière tracée qui établit les limitations définitoires habituelles des personnes qui appartiennent à ce domaine. Une fois ces limites posées, E10 se place à l'extérieur, affirmant être en rupture avec les « Autres » qui sont dans la norme. Et ce, grâce au raisonnement et agir parentaux. Car l'énonciateur entreprend ici la tracée d'une image d'elle-même qui est construite dans un univers de contradiction et de paradoxe sur le plan national mais qui corresponde aux valeurs parentales.

221. *(…) this* ***I think*** *(this) is because* ***I*** *wanted to please* ***my*** *parents who put a high value on school work (…) for them was synonymous with English. (…),* ***so in spite of*** *being poor and speaking Creole at home,* ***we*** *knew that there was value added to speaking English, so that explains it.* ***I think my*** *parents had the right mix.* ***I*** *came to appreciate both English and Creole and yes to master both.*

Invité à clarifier[403] une de ses assertions[404], l'énonciateur rétracte son affirmation avec l'emploi de *« should »,* suivi de l'aspect accompli pour exprimer un regret. Elle corrige ainsi en quelque sorte la doxa qu'elle venait pourtant de proférer. Il semble que dans cet espace discursif, face à une relance interprétée peut-être comme une mise en cause, l'énonciateur a préféré s'aligner sur un discours plus politiquement correct en reformulant ses propos. Ainsi « *speak (more) properly* » est devenu « *a good grasp of standard English* ». Toutefois, E10 maintient son assertion que l'intervention des parents est importante. En effet, le lieu d'ancrage de ce jugement renvoie à la dimension affective et à l'expérience vécue par l'énonciateur.

222. ***i should*** *have said the students have a good grasp of standard English well* ***i*** *grew up in a poor class structure the various strategies employed by* ***my*** *parents have assisted* ***me*** *tremendously*

Cette analyse énonciative a permis de dégager des associations récurrentes chez E10, telles la pauvreté et des émotions négatives, qui gravitent autour de la notion « créole ». De plus la manière dont l'énonciateur a présenté son passé a permis de retrouver les traces des valeurs ancrées dans les croyances transmises par ses parents. La faible occurrence de la modalité déontique a permis de mettre au jour également la manière dont ces croyances sont acceptées comme normales. Elles ne sont pas perçues comme des contraintes. Cette analyse de discours a donc permet de confirmer l'hypothèse de la centralité de l'élément « **rites langagiers** » au sein de la structure de la représentation d'E10.

Ainsi sur les trois indicateurs qui ont fait l'objet d'une analyse de discours, la centralité des deux suivants a été confirmée : « **langue maternelle** » et « **rites langagiers** » : l'élément « **anglais - langue officielle** » fait donc partie de la zone périphérique de la représentation.

---

[403] When you say speak properly what do you mean exactly?
[404] *the middle class students tend to speak more properly than some of the children in the poorer class however not in all cases*

4.2.12 Synthèse de la partie

Le tableau récapitulatif ci-dessous ainsi que la figure XIII synthétisent les résultats de l'analyse de discours des dix enseignants en mettant en évidence les éléments centraux dégagés. Le tableau met en évidence les résultats par enseignant tandis la figure fournit un regard croisé sur la pondération des éléments dans leur ensemble.

Tableau XXXII: Éléments confirmés du noyau central

Thèmes	Variables (indicateurs)	Nombre d'éléments du noyau central par enseignant										
		E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	Total
La langue d'enseignement	(i) Le créole comme outil d'enseignement (langue maternelle)	*		*			*	*	*		*	6
	(iii) Les attentes institutionnelles (anglais - langue officielle)		*		*					*		3
	(iv) Les critères d'évaluation (examens)					*						1
nombre d'éléments pour ce thème		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
La diglossie	(i) La réussite sociale (classe sociale)					*				*		2
	(ii) La nature affective de la langue (Émotions / responsabilité)			*	*							2
	(iii) L'alternance codique (contextes adaptés à la situation)	*	*	*	*	*						5
	(iv) Le milieu familial (rites langagiers)								*		*	2
nombre d'éléments pour ce thème		1	1	2	2	2	0	0	1	1	1	
La culture	(v) L'identité culturelle, langue et histoire (Être / se dire jamaïquain)	*		*	*		*	*	*			6
nombre d'éléments pour ce thème		1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	
Total d'éléments centraux confirmés		3	2	4	4	3	2	2	3	2	2	

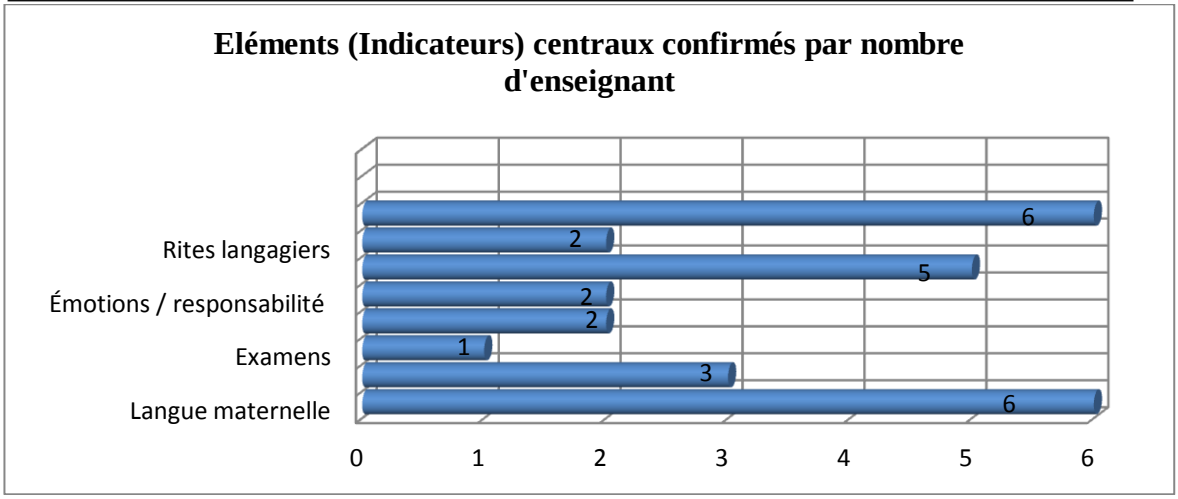


Figure XIII : Éléments (Indicateurs) centraux confirmés par nombre d'enseignants

À la lumière de la table XXXIII, nous pouvons constater que les éléments « **l'identité culturelle, langue et histoire (être / se dire jamaïquain)** » et « **le créole comme outil d'enseignement (langue maternelle)** » sont présents dans le noyau central de six enseignants. Ils s'avèrent ainsi les items les plus consensuels qui remplissent les fonctions génératrice et organisatrice de la représentation pour E1, E3, E4, E6, E7 et E8. Il semblerait que ces six enseignants s'attachent symboliquement à l'espace jamaïquain et à la notion du créole comme la langue maternelle des élèves. Ainsi ces deux éléments représentent pour eux des repères structurants grâce auxquels ils orientent leurs choix pédagogiques. Dans une certaine mesure ces variables renvoient également à la notion du temps. Car dans les discours analysés elles témoignent de la manière dont les enseignants perçoivent les relations entre le passé, le présent et le futur dans la continuité de l'histoire du pays. Et puis elles traitent également l'identité en revoyant à la manière dont les enseignants représentent les relations socioculturelles en rapport avec l'identité jamaïquaine et la langue qui véhicule cette identité. Ainsi, la notion d'appartenance à la communauté linguistique jamaïquaine est évoquée à travers le créole et non à travers l'anglais. Dans cette logique, le créole émerge comme un élément unique qui permet aux jamaïquains de se reconnaître. C'est en effet ainsi que le créole délimite le territoire et devient la langue du peuple (et dans le cas qui m'occupe dans cette thèse – des élèves). La langue qui a su perdure à travers l'histoire de l'île. Car pour ces enseignants leurs élèves ont reçu le créole en héritage.

Par la suite, ces deux variables sont suivies par « **l'alternance codique (contextes adaptés à la situation)** », retenues dans le noyau central de la représentation sociale de cinq enseignants. Cet élément se révèle ainsi commun, structurant et organisateur. Il dévoile la présence d'un certain nombre de normes et de valeurs qui sont partagées par les enseignants et qui transcendent les différences sur le plan personnel.

Toutefois, les autres références communes au groupe sont présentées d'une manière beaucoup moins uniforme et consensuelle. Car il existe des divergences importantes dans les représentations. Ainsi, les résultats montrent que l'élément « **les attentes institutionnelles (anglais - langue officielle)** » revient dans le noyau central de trois enseignants – E2, E4 et E9. Il est intéressant de constater que pour aucun de ces trois enseignants l'élément « **le créole comme outil d'enseignement (langue maternelle)** » ne joue un rôle central dans la représentation. Il semblerait donc que ces deux éléments sont mutuellement exclusifs. Les éléments suivants sont chacun central pour deux des enseignants : « **la réussite sociale (classe sociale)** », « **La nature affective de la langue (Émotions / responsabilité)** » et « **le milieu familial (rites langagiers)** ».

Tandis que l'élément « **les critères d'évaluation (examens)** » est l'item le moins pondéré, jouant un rôle structurant dans la représentation d'E5 uniquement. Pour cette enseignante, qui est également proviseure de son école, ce résultat s'expliquerait par les responsabilités inhérentes à son poste. Car son efficacité est jugée en grande partie par les résultats générés par ses élèves dans les examens nationaux.

4.2.12.1 L'univers de croyance des dix enseignants

Nous avons vu dans le cadre théorique de cette thèse que les univers de croyance sont des espaces construits à partir de systèmes ouverts et dynamiques de représentations individuelles et sociales. Dans cette optique, la représentation de chaque enseignant, avec ses éléments centraux et périphériques peuple des mondes possibles et contrefactuels. À leur tour, ces éléments se constituent en réseau de croyances et existent dans un univers de croyance qui mêle langues, mythes, doxa, histoire, traditions et valeurs.

Dans cette perspective, les univers de croyance des dix enseignants sont composés des éléments dévoilés au cours des analyses thématique est linguistique. Car si les représentations et les univers de croyances sont composés des éléments divers, les représentations sociales, selon la théorie du noyau central, sont structurées. Mais les éléments centraux de la représentation se trouvent à l'épicentre de l'univers de croyance également. Cette place centrale les permet de modifier la signification des éléments périphériques, de gérer les relations liant les éléments et assurent la stabilité de la représentation sans pour autant gêner le dynamisme du réseau de croyances. C'est en effet, à partir de cette dynamique découlant des discours des enseignants jamaïquains que les mondes décloisonnés de leurs croyances sur le rôle de créole en classe peuvent être appréhendés. De plus, les valeurs énonciatives telles l'identification et la rupture vis-à-vis de chaque thème, variable et indicateur nous éclairent sur les mécanismes à l'œuvre dans l'évolution, la transformation et la réorganisation des univers de croyance des dix enseignants. Les univers de croyances sont donc l'arrière-fond socioculturel des représentations sociales.

Dans cette optique, l'analyse dans la partie qui suit fournira un point de vue externe institutionnel afin de mettre les résultats déjà obtenus en perspective. Pour ce faire six textes officiels jamaïquains portant sur les recommandations pour le rôle du créole en classe seront étudiés.

4.3 Analyse des textes officiels

Dans cette partie du chapitre, je présente l'analyse de chaque document ministériel en procédant selon un ordre chronologique. Cette analyse de contenu se penche sur les relations entre la langue, la culture et l'éducation dans le but de cerner le positionnement institutionnel en matière de la place de créole dans l'enseignement de l'anglais.[405]

Comme précédemment explicitée, cette analyse thématique de contenu des textes officiels vise à situer et nuancer les représentations sociales et les univers de croyances qui découlent des récits de pratiques dans le contexte sociopolitique et pédagogique prévalant en Jamaïque. Les données implicites et explicites[406] sont traitées d'une manière mixte (quantitative et qualitative). En ce qui concerne ces deux catégories de données, Mucchielli (1974) affirme que le contenu peut révéler explicitement une quantité d'information sur l'auteur, le groupe auquel il appartient, un phénomène, le monde, et/ou sur des réactions observées. Pour Muchielli (1974) et Bardin (1977) le contenu explicite est celui qui se relève de façon quasi immédiate et qui est davantage présent. Cependant, le message que véhicule le contenu n'est pas toujours explicite. Il est alors parfois fructueux d'apporter une analyse plus profonde afin de mettre au jour le message qui s'en dégage réellement et qui représente ce qui est sous-entendu. Dans le cadre de la présente recherche, il est admis que le contenu explicite est essentiel, car il peut dévoiler des éléments importants permettant de décoder le discours dans son ensemble. Toutefois, la forme implicite qui nécessite un décodage par différents procédés linguistiques ne l'est pas moins. Car si le contenu implicite consiste souvent à dire, sans vraiment avoir dit, il peut se révéler des éléments qui échappent à l'énonciateur. Ainsi, une omission de certains éléments ou l'insistance sur un élément en particulier plutôt qu'un autre ou bien des manœuvres stylistiques sont tous des contenus qui peuvent s'avérer le reflet implicite des croyances ou des idéologies présente dans le contexte du discours même officiel (Reboul, 1984a).

Cette analyse est faite en trois temps. D'abord un examen exploratoire dans le but d'identifier, découper et classer les textes dans des catégories dégagées des récits de pratiques. Car dans l'intérêt de la fiabilité de l'analyse, j'emprunte les mêmes marqueurs, à la recherche des mêmes valeurs utilisées pour les récits de pratique [407]. Ainsi, cette première phase où je relève l'explicite permet de stocker les informations, de les qualifier et les organiser ainsi que les lier entre elles. Dans un

---

[405] Le lecteur trouvera plus de renseignements sur la composition des textes dans le tableau XIV. Il s'agit de la discussion approfondie consacrée au processus de sélection des textes. (Cadre méthodologique : p. 190)

[406] À ce sujet, Sauvé (1992) définit l'analyse de contenu comme : « [...] une méthode de recherche qualitative (qui peut inclure des aspects quantitatifs) permettant de décrire, de clarifier, de comprendre ou d'interpréter une réalité, révélant des informations explicitement ou implicitement contenues dans des données [...]. » (p.29).

[407] Ce choix s'impose comme une évidence, parce que rappelons-le, ils servent de toile de fond. Dans ce sens les textes doivent apporter des nuances plus riches et précises sur le mécanisme institutionnel qui contribue à la construction de sens et des univers de croyance des enseignants autour du créole et son usage à l'école primaire.

deuxième temps, une analyse quantitative par indicateur[408] central est effectuée. Les fréquences relatives aux indicateurs sont exposées à aide des tableaux. Enfin une analyse qualitative du contenu implicite est effectuée[409]. Ainsi, l'analyse qualificative est adossée à l'analyse quantitative. C'est effectivement à cette étape que j'étudie les marqueurs tels les adverbes et adjectifs qualificatifs, les marqueurs de certitude ainsi que les marqueurs de modalité déontique qui me permettent d'accéder à la signification sous-jacente du contenu afin de pouvoir déceler ses significations symboliques.

Ces procédés s'effectuent dans une logique d'aller-retour constant entre les discours des enseignants dans le but d'éclairer d'une manière pertinente l'analyse.

4.3.1 Texte 1 : Language Education Policy (2001)

Ce texte publié par le *Ministry of Éducation, Youth and Culture* (MOEY&C) jamaïquain, représente le dernier document officiel en date portant sur l'enseignement de l'anglais à tous les niveaux du système scolaire jamaïquain. Il prescrit des marches à suivre afin de faire face à un taux de réussite scolaire en anglais jugé « *unsatisfactory* ». Divisé en quatorze chapitres, il revient sur les négociations explicites ou implicites entre l'anglais et le créole. Dès la première phrase, l'objectif est annoncé :

*The **unsatisfactory performance of students in language and literacy** at all levels of the **Jamaican educational system**, and its accompanying **effects on language competence** and on*
*the **potential for human development in the wider society**, have perpetually been matters of*
concern. (p.4)

Le deuxième paragraphe s'appuie sur des données statistiques pour présenter l'intercompréhension mutuelle entre créole et anglais comme un problème. Cette intelligibilité mutuelle[410] est rendue possible par un lexique partagé entre les deux langues ainsi que par un niveau de connaissance fonctionnel et basique des locuteurs créolophones en l'anglais.

*Although **Jamaica is described as a bilingual country** (…), the **fluid nature of language usage between these languages**, as well as the peculiar nature of **the linguistic relationship they share**, **creates difficulties for the majority of Creole speakers learning English**. The magnitude of the **difficulties is confirmed** in a*

[408] Il s'agit des catégories mises au jour dans l'analyse des récits de pratique.
[409] En suivant les recommandations de L'Écuyer (1987), qui affirme « *qu'une analyse du contenu explicite (ou manifeste) doit précéder toute analyse interprétative qui accède à un deuxième niveau de compréhension.* » (52).
[410] Cette notion est présente explicitement dans les récits d'E5 et E9.

*survey of **learners' performance** between 1998 and 2000 (…), **an average of 50% of learners consistently fail** to achieve established passing levels (…).* (p.4)

Le texte traite également la distinction sémantique entre les mots « *patois* » et « *Creole* » ainsi que la situation diglossique qui prévaut sur l'île. La situation diglossique y est présentée comme un système important qui règle les différentes manières de s'exprimer. Dans cette optique, la hiérarchisation des langues est clairement évoquée :

***Jamaican Creole, the language of the overwhelming majority of the descendants of slaves**, has traditionally had **little status, no acceptability in official and formal contexts**, and is **commonly referred to as Patois, the French term for a low-status dialect**.* (p.7)

4.3.1.1 Résultats

Le comptage des indicateurs tient compte des variantes et synonymes des mots. Ainsi, tous les occurrences telles « *Jamaica, Jamaicans et Jamaica's* », variantes de l'indicateur « **être / se dire jamaïquain** » sont comptabilisés.

Tableau XXXIII: Texte 1 - Décompte des occurrences des indicateurs centraux

Indicateurs	**variantes et synonymes**	**# d'occurrences**	**%**
1. Être / se dire Jamaïquain	Jamaica, Jamaican(s), Jamaica's	**52**	**31**
2. Langue maternelle	mother tongue, first / native / home language	**41**	**25**
3. Contextes adaptés à la situation	(in)appropriately, specific, settings, acceptability	**29**	**17**
4. Anglais - langue officielle		**20**	**12**
5. Examens	qualification, test	**20**	**12**
6. Classe (sociale)	status	**5**	**3**
7. Émotions / responsabilité		**0**	**0**
8. Rites langagiers		**0**	**0**
Total	.....	**167**	

À ce stade il est possible de constater quelques similarités et différences entre la hiérarchisation des éléments par les enseignants comparée au contenu du texte 1. Dans le tableau XXXIII ci-dessus il apparaît que les trois indicateurs les plus consensuels pour les enseignants : « **être / se dire jamaïquain** », « **langue maternelle** » et « **contextes adaptés à la situation** » sont également ceux qui sont les plus pondérés dans le texte 'Language Education Policy'. Ainsi, ce texte partage le même trio central qui a émergé des récits de pratique. La deuxième similarité constatée entre le noyau central de la représentation sociale des enseignants et ce texte est le fait que l'indicateur « **anglais - langue officielle** » arrive en quatrième position.

Néanmoins plusieurs divergences sont relevées. La quatrième position des éléments les plus pondérés est partagée entre deux indicateurs : « **anglais - langue officielle** » et « **examens** ». Alors que pour le groupe des enseignants l'indicateur « examens »

n'est apparu comme un élément central que dans la représentation d'un seul enseignant (E5, le proviseur). Ceci semble être dû au fait que le ministère a besoin d'évaluations chiffrées pour justifier sa politique. Ce qui signifie que les examens représentent un véritable enjeu politique fort. Sous cet angle ces prescripteurs souhaitent refléter l'image d'un acteur scolaire qui est pleinement impliqué dans la mise en place des conditions didactiques favorables à la réussite du plus grand nombre. Soucieux de créer et de mettre en place les dispositifs qui conduisent à la réussite scolaire des élèves

Avec 3 % d'occurrences dans le texte, l'indicateur « **classe (sociale)** » partage les derniers rangs de ce classement avec « **rites langagiers** » et « **Émotions / responsabilité** ». Les deux derniers n'apparaissaient pas dans ce texte officiel. Il est intéressant de noter que ces trois indicateurs appartiennent au thème « l**a diglossie** ». En effet, une fois la notion centrale de « **contextes adaptés à la situation** » traitée, le texte est moins concerné par les autres concepts sous-jacents à a diglossie.

Dans la partie qui suit, je procède à l'analyse qualitative des segments les plus illustratifs portant sur les indicateurs repérés dans le texte. Pour limiter l'effet de redondance, les indicateurs traités ensemble dans les textes seront analysés dans la même sous section.

4.3.1.1.1 Identité, langue et classe sociale

Pour les trois indicateurs « **être / se dire jamaïquain** », « **classe (sociale)** » et « **contextes adaptés à la situation** »**,** l'analyse de contenu thématique révèle des propos contradictoires. Le discours sème ou perpétue les divisions en insistant sur des critères liés à la langue, les origines sociales, à la durée des études et à l'ethnicité. En effet, les déclarations contenues dans le texte ne s'écartent pas du contexte sociolinguistique de la Jamaïque ou les classes sociales sont très marquées. C'est un contexte dans lequel la hiérarchisation diglossique des langues prévaut. De plus, le texte fait état de diverses croyances qui orientent la finalité d'éducation dans des directions parfois opposées, ce qui a souvent pour effet de le rendre flou. Il semble que l'image de l'avenir langagière du pays n'est pas bien nette, ainsi les prescripteurs envisagent-ils plusieurs possibilités qui ne sont pas toujours exactes ni harmonieuses entre elles.

Les auteurs de texte, tout comme les enseignants interrogés, ont signalé le fait que l'anglais est un dispositif de classement social dans le contexte diglossique de la Jamaïque :

1. *Symbolising **high status and prestige**, it is, however, the language of a **small minority***. (p.7)

La langue anglaise, héritée du colonialisme est donc représentée comme la langue véhiculaire de prestige. Cette conception s'appuie sur les pratiques langagières et s'ancre fortement dans les contextes historiques de l'île. C'est une philosophie qui s'appuie sur la rupture sociale.

L'extrait ci-dessous indique que les auteurs sont conscients du rôle du créole en tant que marqueur de l'identité culturelle. Ici le temps du passé qui est employé rappelle les événements liés à l'histoire de l'île :

2. *Similarly, colonial Jamaica **regarded** language forms in the society solely in terms of **good and bad English**. With political independence came positive attitudes towards **Jamaican Creole**, **as symbol of identity of its user**, as vehicle of social and cultural expression […]* (p.8)

Le texte fait part des changements sans se prononcer sur eux. Nous pouvons également repérer les notions de « ***good and bad English*** » qui sont omniprésentes dans les discours des enseignants, communiquées ici sans une prise en charge particulière. Ici ce texte qui est censé élaborer des projets scolaires, semble prendre en compte la possibilité effective de changement. Mais ce changement ne peut s'opérer sans une mise en place des dispositifs en rupture avec le dogmatisme social et diglossique qui privilégie l'anglais au détriment du créole. Ce qui n'est pas le cas dans ce texte. Par exemple dans l'extrait 3 ci-dessous l'identité liée à la langue créole est remise en question pour certaines couches de la société :

3. ***Jamaican Creole**, the language of **the overwhelming majority of the descendants of slaves**, has traditionally had **little status**, no acceptability in official and formal contexts* (p.7)

La forme HAVE + EN employée dans l'extrait met en relation le passé avec le présent. C'est en effet le bilan de l'évolution sociale de la langue qui est ici visé. Le créole est lié à l'esclavage et à la population traditionnellement défavorisée. Il demeure donc la langue de « *little status* » et ce discours referme les individus créolophones dans une condition semblable. De plus le créole n'est pas valorisé, car c'est ce statut social peu élevé qui est évoqué. Nous avons également une représentation forte d'une langue qui divise la société selon les origines raciales. Car selon l'extrait il est à supposer que pour les jamaïquains d'origine européens, asiatiques ou d'ailleurs le créole n'est pas leur langue (première ou seconde). Pour les auteurs, l'appropriation d'une identité culturelle créolophone n'est donc pas à appliquer à cette partie de la société d'où par ailleurs sont souvent issus les membres de la classe dirigeante.

C'est dans ce cadre diglossique que le texte évoque la durée des études et, implicitement la classe sociale d'appartenance, comme des facteurs qui impactent la maîtrise de l'anglais :

4. *Standard Jamaica English: the dialect of English used by **educated speakers** in Jamaica. The **official** language of Jamaica.* (p.32)

Dans cette définition la valeur de la langue anglaise est surestimée et idéalisée. L'extrait 4 illustre le peu de légitimité dont peut se valoir le créole et son rapport avec l'acte pédagogique qui en occurrence est lié ici à l'anglais. Se forme alors le cercle vicieux de la marginalisation des créolophones. Ce qui entraîne des attitudes et des pratiques discriminatoires au sein même de l'école. Par ailleurs cette définition de « *Standard Jamaica English* » est intéressante car elle sert sans doute de guide

pour beaucoup d'enseignants et en même temps elle contredit d'autres affirmations dans le texte, dont celle proférée dans l'extrait ci-après :

*5. the **increasing tendency** among **educated speakers**, to consciously mix JC and SJE in public and formal settings.*

Ces divisions artificielles et faussées de la population ne prennent pas en compte tous les éléments qui interviennent dans le phénomène du continuum créole. Ainsi les auteurs gomment-ils le fait qu'au fur et à mesure de l'expérience langagière de la plupart des élèves jamaïquains- et non seulement les « *educated speakers* », l'anglais et le créole ne sont pas classés dans des compartiments séparés mais créent une aptitude communicative dans laquelle les deux langues interagissent. Comme nous avons vu dans le cadre théorique,[411] aujourd'hui les jamaïquains issus de tous milieux emploi le créole, mais la représentation du créole comme une langue employée plutôt par les gens pauvres et peu diplômés persiste. Cette représentation trouve son origine dans le rapport de puissance symbolique. Pourtant la langue est l'objet de diverses représentations et croyances individuelles et collectives qui reflètent les besoins et l'intérêt différents même chez les gens pauvres et peu diplômés. Ainsi les jamaïquains issus des couches sociales défavorisées peuvent manipuler le continuum créole afin de couvrir les différents domaines de la communication.

L'extrait ci-dessous admet plus de subtilités dans les pratiques langagières :

6. *While a **few** Jamaicans move easily between JC and SJE, the **majority** speak neither of these in their **pure** forms, but utilize forms with a mixture of **both**, moving more closely towards JC or SJE as the occasion demands. With a new generation of **educated Jamaicans** has emerged new forms of SJE, a consequence of users having had **limited** exposure to native speakers of English (Shields 1989). Noticeable also, is the **increasing** tendency among **educated speakers**, to consciously mix JC and SJE in public and formal settings (Shields-Brodber 1997). Added to these is the outright rejection of English by groups within the society: the Rastafarians, and the younger male population who have adopted the «dread talk» of the former (Pollard 1994) for example, and communities in which the SJE being learnt in school finds **little** or no acceptance.* (p.8)

Toutefois l'emploi du déterminant « a few » marque une opération d'extraction qui définit une petite sous-classe des jamaïquains qui peuvent alterner les codes avec de l'aisance. Par la suite, la valeur contrastive est portée sur l'ensemble de la population jamaïquaine qui parle un interlecte entre le créole et l'anglais selon le contexte. Avec l'emploi de l'adjectif appréciatif « *pure* », le texte soulève la notion de la pureté langagière que ce soit le créole ou l'anglais. Or chercher une langue « *pure* » c'est une idée très totalitaire car le Vivant se caractérise par la diversité.

Par la suite, le texte invoque les linguistes / créolistes Shields-Brodber et Pollard à trois reprises pour exposer les transformations langagières dans la société. Selon le texte, le choix langagier d'aujourd'hui révèle d'autres facteurs que la seule

[411] 2.5.4.1.1 L'alternance codique, page 126

compétence. Ainsi des jamaïquains éduqués choisissent-ils d'une manière délibérée de mélanger le créole et l'anglais. Tandis qu'une certaine catégorie rejette l'anglais totalement. Il est intéressant de noter que cet extrait comporte des nombreuses traces des opérations de quantification avec l'usage de *« few »*, *« majority »* et *« increasing »*, *« both »*, *« limited »* et « *little* ». C'est ainsi que sans ayant recours au chiffre, cette technique de discours fait un lien entre la réalité perçue et la parole des experts cités. Car le texte distille ces affirmations comme des faits avérés. Il permet de faire véhiculer les représentations qui sont ainsi revêtues d'une autorité en provenance d'une source l'extérieur.

L'extrait ci-dessous mêle les notions d'usage décrit comme « *inappropriate* » des langues, d'échec scolaire et d'attitude « *ambivalente* » envers le créole :

7. *In Jamaica there* ***is continuing*** *concern about the* ***unsatisfactory performance of many candidates in English language examination****s at all levels, about the inhibitions of* ***many*** *learners who are affected by the* ***ambivalent attitude towards the use of Jamaican Creole*** *in the school and society, and about* ***the inaccurate*** *or* ***inappropriate use of both language forms*** *in the wider community.* […] *It* ***is increasingly being*** *recognised that the difficulties posed by* ***inaccurate and inappropriate language usage are having negative effects*** *on various aspects of life. Problems of language deficiency are manifested in the media, at the tertiary level of education, and in the unpreparedness of hundreds of graduates of secondary schools for further skill development and meaningful employment each year.* (p.5)

L'adjectif « *inappropriate* » convoque la notion d'« *appropriate* » ou convenable, tandis que le mot « *ambivalent* » signifie implicitement que sous les pratiques de ces nouveaux « intellectuels » qui mélangent les langues, il y a quelque chose de mauvais qui conduit à de mauvais résultats sur les plans social et scolaire. Toutefois les auteurs ne préconisent de changer ni la façon d'enseigner ou d'évaluer. Ils restent sur les anciens schémas philosophiques en expliquant que mélanger les langues pose problème. Il s'agit ici d'un repli identitaire sur de vieux schémas. Or une société qui change devrait conduire à un changement de la façon d'enseigner et d'évaluer.

L'emploi du présent généralisateur, la référence spécifique faite à la Jamaïque ainsi que le recours au déterminant quantificateur *« many »* à deux reprises donnent une validité aux propos et ancrent l'affirmation dans une réalité spatiotemporelle. La forme présente BE + ING permet de décrire et de commenter la situation actuelle en Jamaïque. Situation exposée comme – « *inaccurate and inappropriate language usage* » - dans laquelle les élèves ont des difficultés langagières, avec des répercussions négatives sur leur vie de tous les jours. Selon le texte, ce dysfonctionnement diglossique est présent dans les médias, dans les niveaux supérieurs de l'éducation et jusqu'à la sortie du système scolaire où les déficiences sur le plan langagier entravent à la possibilité de trouver un emploi valorisant. Ce discours portant sur les finalités d'une insertion sociale réussite se trouve également dans les récits des enseignants. Car les dix professeurs se montrent préoccupés par le fait que les études supérieures sont en anglais et que leur principale tâche est de préparer les élèves pour une future dans un monde qu'ils perçoivent comme dominé par l'anglais.

L'extrait 8 ci-après porte sur une obligation liée aux actes pédagogiques :

8. *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.* (p.11)

Cette modalité déontique en *« must »* nous informe qu'une aide aux enseignants est requise. L'intersubjectivité inhérente à la modalité est ici observable. Car il s'agit d'aider les enseignants pour qu'à leur tour, ils puissent être en mesure de développer des approches qui permettront aux élèves de devenir plus compétents dans l'utilisation dite « *appropriate* » de l'anglais et de créole. Le texte ne nous informe pas sur la signification exacte de l'usage « *appropriate* » d'une langue ni sur les aides spécifiques à apporter aux enseignants. Or il ne suffit pas de se prononcer en faveur d'une aide : il faut agir.

L'extrait 9 provient du glossaire du texte et témoigne une fois de plus, du poids des valeurs de la diglossie dans ce texte :

9. *register : language used in specific* ***contexts****. Vocabulary, idioms, etc. are selected in order to* ***appropriately*** *address the listener (s) eg. register to address* ***lawyers, doctors****, peers, etc.* (p.32)

On y découvre que la définition du mot « *register »* comporte deux mots qui reviennent souvent dans les discours des enseignants – « *contexts »* et « *appropriate »*. Ici cette nécessité de communiquer de façon « *appropriate »* véhicule des valeurs scolaires mais aussi sociales. Car les exemples fournis des personnes à adresser sont assez révélateurs. En effet, un élève jamaïquain ne côtoie pas un médecin ou un avocat de façon régulière. Cette définition sous-tend des valeurs d'ordre sociolinguistique impliquant des conventions et les codes établis, et ce notamment dans une société où les classes sont très marquées et la valeur sociale du créole y est déficitaire.

La volonté des auteurs de sensibiliser le lecteur à l'importance de la connaissance des codes sociaux émerge de cette analyse. En effet, l'étude de ces indicateurs souligne la portée des facteurs sociaux, notamment la « **Classe (sociale)** », qui surpassent les vraies questions pédagogiques. Nous avons vu que les enseignants également, dont cinq ont fait de l'indicateur « **contextes adaptés à la situation** » un composant du noyau de la représentation, partagent ces préoccupations. En ce qui concerne cet indicateur, les enseignants se préoccupent principalement de la représentation du créole comme une langue qui entrave à la réussite de la communication entre jamaïquains de classes différents. Dans ce texte nous avons vu qu'il est préférable d'adresser aux membres de la classe favorisée (les avocats et les médecins…) en anglais afin de ne pas transgresser aux règles sociolinguistiques. Ce qui sous-entend finalement que la notion des « **contextes adaptés à la situation** » n'est pas tant réglée par une finalité de la communication en elle-même mais par le respect des règles diglossiques. Dans cette optique, le but de l'enseignement de l'anglais est simplement d'en acquérir la maîtrise afin d'apparaître socialement valable.

Ainsi il y a une dysharmonie dans le texte entre d'un cote, les deux indicateurs « **Classe (sociale)** » et « **contextes adaptés à la situation** » et d'un autre cote l'indicateur « **Être / se dire jamaïquain** ». Car le texte accorde une valeur identitaire

au créole ce qui correspond en quelque sorte aux réalités et aux besoins des jamaïquains,[412] tout en minimisant la portée sociale et éducationnelle du créole.

4.3.1.1.2 Statut des langues et évaluation des élèves

Dans les parties du texte qui traitent les trois indicateurs « **langue maternelle** », « **Anglais - langue officielle** » et « **Examens** » le créole est reconnu comme une langue à part entière et la langue maternelle de la plupart des élèves jamaïquains. Son rôle en tant que langue d'identité culturelle est également mis en avant. Les auteurs disent vouloir obtenir une meilleure perception du créole qui déboucherait sur une meilleure attitude envers cette langue au sein même de l'école. Toutefois, les contradictions apparaissent dans cette partie du texte également. Car l'utilité du créole sur le plan officiel notamment scolaire est remise en question. En effet les auteurs tentent de promouvoir la complémentarité entre les deux autres langues mais ne parviennent pas à se convaincre. Ils citent les inégalités entre le pouvoir et la notoriété dont jouit l'anglais face au créole. En effet, l'analyse du texte révèle la présence de plusieurs idéologies qui s'entremêlent avec une relation de priorité qui rend difficile la clarification du discours sur le rôle du créole en classe.

La mission scolaire qui porte sur la qualification est essentiellement liée aux examens. Au-delà même des évocations explicites, le texte semble prend tout son sens à travers les notions de qualification, examens, tests et autres critères de la réussite scolaire. Pour les auteurs, l'indicateur « **examens** » apparaît comme central aux objectifs scolaires. Ce qui est en soi normal, car la responsabilité du système scolaire à l'égard des élèves est de veiller à la réussite du parcours scolaire au-delà du niveau primaire et la capacité d'adaptation dans le monde professionnel. Une réussite qui est donc observable à travers les résultats des examens. Dans ce sens, si la langue officielle est l'anglais il est logique que les élèves sachent la maîtriser. Mais cette visée de la réussite engage la responsabilité de l'école. Car tous les élèves, quels que soient leurs aptitudes et intérêts, doivent pouvoir obtenir ces qualifications. L'école doit donc offrir un enseignement adapté à tous.

Ci-dessous le texte évoque un autre document externe dans lequel des critiques ont été formulées à l'égard des programmes de langues mis en place :

10. *The **language programmes of schools**, through sensitivity to the process of language acquisition, **should have used** appropriate strategies to **establish a bridge** between the child's first and subsequent languages.* (p.11)

Ces reproches font état d'un manque de fils conducteur entre la langue maternelle et les langues cibles. L'emploi de *« should »*, suivi de l'aspect accompli pour procès non réalisé exprime alors un regret. Mais comment parvenir à construire ce pont ? Devrait-on enseigner en créole ? Apparemment pas, car dans les extraits 11 et 12 les

[412] La variable « **Être / se dire jamaïquain** » s'avère un des éléments le plus consensuels dans la représentation des dix enseignants interrogés.

auteurs mettent en avant certaines recherches qui ne prennent pas en compte les liens structurels entre les deux langues ou qui minimisent le rôle que devrait jouer le créole dans le contexte jamaïquain où les deux langues sont apparentées :

11. ***None*** *of the research mentioned above deals with instruction in a* ***mother tongue*** *which is a language derived from the target language, as is the case with Jamaica. They underscore* ***however*** *the importance of policy decisions on the role of the* ***mother tongue*** *in language instruction.* (p.20)

12. *Carrington (1976 in Simmons-McDonald 1996)* ***gives*** *a linguist's position, stating that in situations in which* ***a language is related to the official language****, conditions* ***are linguistically unfavourable*** *for its use as a* ***medium of instruction****.* (p.20)

Les études citées par les auteurs[413] signalent que dans le cadre de la Jamaïque où le créole ressemble à la langue officielle, il est déconseillé d'en faire une langue d'enseignement. Dans l'extrait 11, l'adverbe « *none* » signale une opération de négation qui porte sur toute la phrase. Dans les deux extraits, l'emploi du présent renvoie au caractère permanent de constat qu'aucun des travaux de recherche cités ne préconise un enseignement en créole[414]. Toutefois, dans le développement discursif de l'extrait 11, l'emploi de « *however »* à valeur concessive montre que la recherché citée ici contredit une politique qui donne une place au créole dans le système scolaire jamaïquain. Ainsi le texte met en avant les désaccords entre les résultats des travaux de recherches cités et d'autres travaux favorables à un enseignement bilingue.

Ci-après, le texte explore d'autres positionnements relatifs à l'enseignement d'une langue seconde :

13. *There is* ***strong*** *evidence from research that children commencing schooling from a* ***second language*** *type of environment learn more readily if the initial teaching and learning is done in their* ***first, or home language****. The approach is even considered necessary, if the cognitive development of the children is not to be stifled before they acquire enough competence to start learning in the* ***school language*** *(Corson 1990; Craig 1999). The situations described below, in attempting to address this issue, suggest polices which* ***could*** *be adopted.* (p.19)

Ces études remettent en cause la scolarisation directe dans la L2 sans recours à la langue maternelle. Il semble que tout le problème repose sur cette question du statut accordé aux langues. Car d'un côté nous avons la langue maternelle qui est en situation de minorisation et d'un autre la langue officielle qui est imposée et survalorisée.

L'emploi de l'adjectif appréciatif *« strong »* intensifie la valeur des résultats des travaux scientifiques qui prônent l'emploi de la langue maternelle pour enseigner la langue seconde. Par la suite le modale « *could* », est employé pour parler d'une

[413] Les études scientifiques citées donnent au texte une valeur « scientifique » qui serait incontestable.
[414] […] *conditions* ***are linguistically unfavourable*** *for its use as a* ***medium of instruction.*** (p.20)

possibilité. C'est ainsi que le texte évoque une validation possible mais ne l'asserte pas. Car ces solutions ne sont envisagées ici que d'une manière hypothétique.

Et pour cause, car l'extrait suivant présent des travaux aux résultats contraires :

14. *Other studies show more positive results when instruction is done in the target language.* ***Simmons-McDonald (1996)*** *makes reference to (i) a study conducted by* ***Davis (1967)*** *in which Filipino students instructed in English performed as creditably as those who were instructed in their home language; (ii)* ***Lambert and Tucker (1972****) who had similar success, but took very careful precautions to ensure that the «development of language skills(was) incidental to the educational content» and that children were enticed into the mastery of the language in «a natural manner, in their daily interaction» with teachers who were native speakers;* ***(quotations from Lambert and Tucker 1975.2)***. (p.20)

En faisant appelle à quatre sources différentes, le texte réfute les résultats présentés précédemment. Ainsi, il semble qu'à travers cette intertextualité, les différentes sources d'informations représentent une forme d'argumentation qui contribue de maintenir le flou stratégique des prescripteurs.

Ce texte met en avant une représentation stable et fondamentale de la place de l'anglais tout en laissant une place au moins définie créole :

15. *Informed by reviews of research on policy options, and on language and literacy acquisition in second language learning environments, the MOEY&C* ***has adopted*** *a policy position, which* ***recognizes*** *Jamaica as a* ***bilingual*** *country. It* ***retains*** *SJE as the official language and* ***advocates*** *the policy option which* ***promotes*** *oral use of the* ***home language*** *in schools, while facilitating the development of skills in SJE. Within this option, emphasis* ***is*** *placed on the employment of* ***bilingual teaching strategies****, particularly at the early primary level and again at the early secondary level where numerous language and literacy needs* ***are*** *also* ***manifested.*** (p.4)

L'emploi du présent généralisateur dans l'extrait ci-dessus donne un caractère atemporel et figé aux propos. Toutefois il est question d'une évolution possible sur la place de créole. Car le pays est reconnu comme un espace bilingue. En revanche peu est dit sur les pratiques effectives de ces « *bilingual teaching strategies* » qui sont recommandées. Mais malgré cette absence de précision, l'emploi de l'aspect HAVE + EN employé ici donne un effet de bilan de ces processus envisagés comme accomplis. Mais cela s'oppose à ce que disent la plupart des enseignants du panel et montre que l'intention affichée est peu traduite en faits concrets.

Pour les auteurs c'est ce statut officiel qui sert à gérer les contradictions récurrentes entre les études scientifiques diverses et la mise en œuvre institutionnelle des prescriptions pédagogiques :

16. *An issue which would* ***need*** *resolution is* ***whether*** *or not Jamaica (Through the National Council for Education)* ***should*** *develop an official language policy, and as part of that policy,* ***whether*** *English should continue to be regarded as Jamaica's* ***official language***. (p.11)

Signalé par deux occurrences de la conjonction « *whether* », l'extrait ci-après soulève des questions sur la place de l'anglais comme l'unique langue officielle de la Jamaïque. L'imprécision déjà décelée dans le fonctionnement institutionnel réapparaît dans l'extrait qui est modalisé déontiquement par les occurrences de « *need* » et « *should* ». Toutefois la source modale n'est pas précisée ainsi c'est une ambiguïté de la prise en charge des décisions qui émerge. Cette réticence témoigne du peu de valeur dont on investit le créole qui n'est même pas nommé comme option dans cet extrait. Il est bien en bas de la hiérarchie linguistique. De plus, la modalité revoit ici à une valeur de décrochage due à un repère fictif. Ainsi il semble que le possible changement n'aura pas eu lieu et que le prestige dont jouit l'anglais en tant que seule langue officielle n'est pas réellement démenti ni contesté.

Dans l'extrait 17, le texte fait référence à un autre document officiel :

17. ***The Ministry of Education draft policy*** *(1996) aimed at* ***enabling all students to maintain fluency in their first language*** *and to become literate in* ***Standard English****, speaking, reading and writing at levels comparable to those of* ***native speakers****, and to acquire communicative competence in* ***Spanish*** *from Grade 4.* (p.11)

Trois langues – le créole, l'anglais et l'espagnol- sont évoquées avec des objectifs pédagogiques pour chacune d'entre elles. Le créole y est reconnu en tant que « *first language* ». Le but est de faciliter la fluidité de l'expression des élèves en créole. Tandis que pour l'anglais, les élèves devront acquérir les compétences semblables à celles d'un locateur natif. Finalement l'espagnol y figure comme langue étrangère. Aucune modalité de mise en œuvre n'est spécifiée. Ainsi, un enseignant qui consulte ce texte pourrait difficilement situer son action pédagogique par rapport aux prescriptions. Car est-ce que « *enabling all students to maintain fluency in their first language* » équivaut mettre en œuvre une pédagogie de communication *en créole* ? Ou peut-être mettre en place des activités d'entraînement à la compréhension oral *en créole* ? Et évaluer les acquisitions des élèves *en créole* également ? Cependant le fait que dans les extraits 11 et 12 le texte souligne que l'enseignement en créole n'est pas préconisé, cet extrait entretient l'ambiguïté relevée précédemment.

De plus, l'analyse révèle que les auteurs sont partagés entre les questions identitaires liées au créole et le statut de langue officielle attribué à l'anglais :

18. *Engage in immersion in* ***English*** *through exposure to literature and interactive/communicative strategies,* ***while being tolerant of the use of Creole by students who experience difficulty*** *communicating in the official language.* (p.23)

Ce tiraillement se dessine à travers des propos qui d'une part reconnaissent le créole comme la langue véhiculaire de l'identité et d'autre part qu'instrumentalisent et minimisent sa présence en classe. Ainsi dans l'extrait 18 il est recommandé que les enseignants soient « tolérants » envers les étudiants qui s'expriment avec difficulté en anglais. Dans ce contexte bilingue qui concerne une majorité des élèves, il est surprenant que l'emploi actif du créole n'est pas préconisé. Notamment par l'intégration dans diverses disciplines de la pratique active des deux langues. Dans cette optique, parler de « tolérance » envers le créole, langue maternelle de la plupart

des élèves (dont certains sont des créolophones monolingues) dans un pays créolophone relève d'un paradoxe.

Ci-après, les auteurs affirment que les apprenants jamaïquains ont une obligation de développer des attitudes positives envers leur langue et ce « *whatever language they speak* » :

19. *Language learners in the Jamaican language environment* ***need to develop*** *positive attitudes to* ***whatever language they speak*** *and motivation* ***to be able*** *to make distinctions between JC and SJE, and* ***to acquire*** *competence in SJE.* (p.24)

Le présent - « *need* » et « speak » - est employé pour faire part d'un jugement généralisateur sur le contenu de l'énoncé. Dans les extraits 19 et 20, l'infinitive prend des valeurs modales car dans l'extrait ci-dessus il équivaut à un impératif et exprime un conseil. Mais ces prescriptions vont bien au-delà du besoin des élèves de développer de « *positive attitudes* ». Car les élèves se doivent de faire l'effort de distinguer les deux langues pour finalement acquérir des compétences en anglais. Donc, la finalité de l'obligation est bien la maîtrise de l'anglais et pas le créole.

Les auteurs proposent des stratégies :

20. *(2) While retaining SJE as the official language,* ***promote*** *the acquisition of basic literacy*
in the early years (Eg. K – 3) in the home language and ***facilitate*** *the development of English as a second language. (3)* ***Maintain*** *SJE as the official language and* ***promote*** *basic communication through the oral use of the home language in the early years (e.g. K-3) while facilitating the development of literacy in English.* (p.23)

Dans l'ensemble le texte fait état de cinq possibles marches à suivre, mais aucune de ces options n'implique une quelconque officialisation du statut de créole.

Les performances médiocres en anglais des élèves sont évoquées dans l'extrait ci-dessous. En effet, beaucoup de pages du texte sont consacrées à la quantification et à la qualification de ces performances :

21. *In Jamaica there* ***is continuing*** *concern about the* ***unsatisfactory*** *performance of many*
candidates in ***English language examinations*** *at all levels,* (p.5)

L'adjectif « *unsatisfactory* » marque un jugement de valeur négatif. Ce qui à travers l'aspect BE + ING met au jour un ancrage dans la situation énoncée de sentiment d'inquiétude engendrée. Ces préoccupations portant sur les performances médiocres des élèves dans les « *English language examinations* » sont omniprésences dans le texte. Notamment en rapport avec la finalité visée de l'éducation et le rôle de l'école. En effet, il semble que la valorisation du système scolaire s'effectue en fonction des résultats obtenus dans par les élèves dans les divers examens conçus par le ministère de l'Éducation, la Jeunesse et la Culture et qui jalonnent le parcours scolaire.

Les résultats cités dans l'extrait ci-dessous font part des compétences des élèves dans le domaine de la communication en anglais :

22. *The **communication task**, a test in writing ability (Table 3), shows **significant progress** over the three-year period, **but less than 25% of learners** attain **ranges 3 & 4**.* (p.13)

Bien que des progrès importants y soient constatés selon les auteurs, moins d'un quart des apprenants ont atteint les niveaux 3 et 4. En sachant que les niveaux 1 et 2 sont les niveaux les plus bas et que le niveau 4 signale que l'élève maîtrise les compétences requises, nous pouvons constater que les objectifs scolaires sont loin d'être atteints.

Ci-après le texte souligne la part de responsabilité du *Ministry of Éducation, Youth and Culture* dans l'échec des élèves :

23. *As this figure represents less than half of the minority of the age cohort who perform well enough to enter for the **examinations**, it demonstrates the **failure** of the **educational system** to produce **graduates** who are **competent in SJE**.* (p.16)

Le système d'éducation y est nommé explicitement, et le ministère est à la tête de cette entité. Ainsi nous retrouvons la notion de la finalité de compétence en anglais sanctionnée par les diplômes obtenus en cas de réussite dans les examens. En effet, ces examens sont présentés dans le texte comme des outils nécessaires à une pleine actualisation du potentiel des élèves. C'est dans cette optique que les auteurs acceptent ici que « *the educational system* » n'est pas en mesure d'outiller les élèves afin qu'ils puissent les réussir.[415]

Dans l'extrait ci-dessous les questionnements se débouchent sur les connaissances requises en anglais pour un élève créolophone. Sont-elles trop élevées ? :

24. *Thirty percent (30%) show mastery of the skills tested by multiple choice. One could argue that these are the top 30% of pupils who demonstrate readiness in the Grade One test. Research on the literacy profiles of 20 low achieving Grade 2 pupils in a rural Jamaican community over a year, suggests that this **might** be the case. Over half of the group made very little progress and some even retrogressed (Roberts 2000). Alternatively, **the results raise questions** as to what ought, at this stage, to be **reasonable expectations** of **learners who commence school speaking largely JC**.* (p.13)

Selon les auteurs, la mission confiée aux enseignants ne semble pas relever de leurs compétences actuelles. Toutefois, l'emploi de la modalité épistémique *« might »* porte une valeur d'équipossibilité de la proposition. Ce qui montre l'incertitude car les chances sont évaluées à environ 50 %. Pour les auteurs, le système d'éducation est peut-être incapable d'accomplir ce dont était convenu précédemment. Ils effectuent alors une fuite en avant, sans prendre le soin d'explorer la possibilité d'un enseignement bilingue.

[415] Une vision éducative rétrograde. L'évaluation devrait servir comme un des outils qui aide à l'apprentissage et non pas une finalité.

Pour les indicateurs « **anglais - langue officielle** », « **Langue maternelle** » et « **Examens** » ce texte se présent sur la surface comme un espace d'élaboration des réflexions. Toutefois, la discussion débouche sur une mise à distance entre le contexte réel et l'action envisagée. Car les difficultés langagières constatées chez les élèves ne donnent pas lieu à des solutions concrètes. Plutôt, les enseignants sont sommés de prendre en charge eux-mêmes les solutions afin de fournir un travail plus efficace et de remédier les performances médiocres en anglais. Ainsi les modalités déontiques qui leur sont adressées vont dans ce sens.

Le statut officiel de l'anglais est une référence pour les auteurs de ce texte ainsi que pour les dix enseignants. Malgré le fait que le texte reconnaisse à plusieurs reprises que la langue maternelle de la majorité des élèves jamaïquains est le créole, ce qui ressort de cette analyse est le refus de prise de position claire en ce qui concerne les choix didactiques à prendre. De plus, le *Ministry of Éducation, Youth and Culture* (MOEY&C) jamaïquain tente de dissimuler cette inaction derrière des études interposées aux résultats contradictoires. Ce discours emprunte donc aux chercheurs divers, qui par ailleurs ont été judicieusement sélectionnés et hiérarchisés, dans une rhétorique qui a tendance à neutraliser le tout.

Ce texte ne présente aucune occurrence du pronom personnel / adjectif possessif de la première personne. On y retrouve 35 occurrences des pronoms personnels / adjectifs possessifs de la troisième personne. Ce qui correspond aux procédés de la formulation d'un discours qui a pour but de produire un effet d'objectivité. Dans cette optique, il est à noter également que le présent est le temps le plus fréquent, car il s'agit de ramener à la conscience du lecteur les mécanismes considérés par les auteurs comme constituant l'arrière-fond général et actuel du contexte éducatif jamaïquain.

4.3.2 Texte 2 : Towards Jamaica the Cultural Superstate (2003)

Ce texte, conçu en mars 2003 par la division des affaires culturelles du Ministère de L'Éducation, de la Jeunesse et de la Culture (*Culture Division, Ministry of Education, Youth and Culture*), fait la promotion de la culture comme facteur de développement par une vision ambitieuse : La Jamaïque Super Puissance Culturelle / *Towards Jamaica the Cultural Superstate*. Actuellement en Jamaïque la culture est gérée par au moins quatre ministères, le texte met en avant la nécessité de la création d'un Ministère de la Culture. Car si l'île compte les vedettes de la musique, pour la plupart créolophones et connus mondialement, le manque de subvention et d'encadrement pour ces artistes montre que le gouvernement ne s'investit pas dans cette industrie culturelle. Le texte recommande un partenariat entre les artistes, le gouvernement et le secteur privé afin que le pays tout entier pour en tire des bénéfices.

4.3.2.1 Résultats

Le tableau XXXIV ci-dessous laisse apparaître le fait que deux des trois indicateurs les plus consensuels pour les enseignants : « **être / se dire jamaïquain** » et « **contextes adaptés à la situation** » sont également ceux qui sont les plus pondérés dans le texte '*Towards Jamaica the Cultural Superstate*'. Par la suite avec 10,8 % d'occurrences l'indicateur « **classe (sociale)** » est en troisième position dans le texte. Il ressort de cette analyse également que les trois premiers indicateurs appartiennent aux thèmes de la culture ou de la diglossie.

Tableau XXXIV: Texte 2 - Décompte des occurrences des indicateurs centraux

Indicateurs	**variantes et synonymes**	**# d'occurrences**	**%**
1. Être / se dire Jamaïquain	Jamaica, Jamaican(s), Jamaica's	**223**	**78,2**
2. Contextes adaptés à la situation	specific, use, formal	**31**	**10,6**
3. Classe (sociale)	social services/ skills/actions/ relations/ economic development	**24**	**10,8**
4. Anglais - langue officielle		**4**	**1,4**
5. Langue matemelle	native/ nation language, dialect/ community expression	**3**	**1**
6. Émotions / responsabilité		**0**	**0**
7. Examens		**0**	**0**
8. Rites langagiers		**0**	**0**
Total	**285**		

Ce texte est choisi comme corrélat de la variable « culture », ainsi les autres indicateurs sont, de facto, peu ou pas présents dans cette analyse.

4.3.2.1.1 Identité et langue maternelle

Dans les parties du texte qui traitent les indicateurs « **être / se dire Jamaïquain** » et « **langue maternelle** », nous assistons à un renouveau du discours militant de « *black power* » des années soixante et soixante-dix comme exposé dans le cadre contextuel de cette thèse[416]. Dans cette optique, le texte reconnaît la pratique du créole comme une valeur culturellement significative en Jamaïque. À de nombreuses reprises, les auteurs affirment et défendent les différences culturelles des jamaïquains à travers le créole en employant des adjectifs d'appréciation positive. De plus, pour les auteurs la pratique du créole à l'école comme dans la société, comporte une facette sociale qui vise une meilleure adaptation à la société jamaïquaine elle-même. Pour les auteurs les définitions identitaires et culturelles se tissent avec le temps à travers les histoires orales et les références qui suscitent de l'espoir.

Dans l'extrait 25, les auteurs affirment qu'un environnement culturel « *rich* » et « *diverse* » est le propre de l'île :

[416] Voir la section 1.2.2, page 26

25. *the **Jamaican people have developed** over the years a **rich, diverse** cultural environment, matched only by the diversity in **our** natural heritage. Yet this diversity can only be successfully expressed **if** each community is afforded opportunities to promote their specific and unique **identity and expression***. (p.15)

L'emploi du binôme *« identity »* et « *expression* » associe à la forme HAVE- EN, « *have developed »*, met en lumière une situation qui perdure dans le temps et qui est toujours d'actualité. Il s'agit de la relation « *rich* » et « *diverse* » qui correspond ici à des identités singulières du langage et de la tradition du patrimoine jamaïquain. Pour les auteurs, cette multiplicité des formes d'expression va de pair avec la mise en place des opportunités pour chaque communauté de promouvoir son identité et son expression. Cependant l'emploi du « *if* » est significatif ici. Car selon les auteurs, le plein accomplissement de cette ' riche diversité ' est un changement de la politique mène actuellement. Cette politique doit prend en compte chaque communauté. Ainsi, l'extrait pose les fondements d'une réclamation d'un changement de la politique culturelle afin d'adopter des mesures pour soutenir la diversité des expressions culturelles.

Dans cette même optique, l'extrait 26 ci-dessous met en avant un impératif à la fois civique et culturel :

26. ***Recognize**, **protect and promote all** cultural **expressions** and **products** developed by the **Jamaican** people in the course of **our** history, including all forms of **African retentions**, **European** based traditions, **intellectual expressions** and **products**, **nation language**, Rastafarianism, folklore, jerk concept, et al, including any form or **expression** notable or **recognizable as Jamaican** and which **would be** a source of national **pride** and **identity***. (p.10)

L'extrait ci-dessus présente le créole, l'anglais et leurs interlectes – « *the various languages* » comme des outils qui facilitent non seulement la communication, mais également l'intégration de tous. Avec trois occurrences du mot « *expression* » couplé du terme « *nation langage* », les auteurs réalisent une équation spécifique entre la population jamaïquaine et les deux langues en présence. Le terme « *nation langage* » n'apparaît jamais dans les récits des enseignants ni dans les questionnaires. Il s'agit d'une dénomination employée pour revendiquer une langue-culture qui est indissociable de l'identité jamaïquaine. Ce terme prôné par Brathwaite[417], signale une tentative de contrer la domination de l'anglais sur le créole dans l'espace jamaïquain, et ce afin de mieux satisfaire les intérêts des créolophones. De plus, l'emploi du mot « *products* » lié à la culture laisse appréhender d'une part que les auteurs se plient aux impératifs économiques liés aux langues et à la culture jamaïquaine[418] et d'autre part, que l'idéologie humaniste défendue dans le texte vise une réduction des inégalités socioéconomiques dans le pays.

[417] Le poète et historien jamaïquain Edward Kamau Brathwaite, étudie le créole en remontant aux sources populaires de la tradition caribéenne et pousse l'investigation jusqu'aux racines africaines.
[418] Selon l'Association américaine de l'industrie du disque en 1999 le reggae à contribué $14.5 milliards à l'économie américaine. Tandis que la Jamaïque, pays d'origine de cette musique n'en a gagné que 0.5 milliard $.

Le mot « *pride* » qui apparaît dans cet extrait est également employé par les enseignants dans leurs récits de pratique et les questionnaires en association avec le créole. La fierté nationale et l'expression jamaïquaine apparaissent ainsi comme des repères identitaires emblématiques. En effet, dans les récits de pratique, ces références identitaires liées au créole sont souvent énoncées comme un sentiment d'appartenance. Dans cet extrait, la fierté et l'identité nationale « *pride and identity* » s'associent à des représentations historiques et idéologiques de la nation.

Nous avons vu à travers l'analyse de ce texte ainsi que les autres éléments du corpus que l'histoire du créole, sa créativité ainsi que les produits culturels en créole se veulent représentatifs de la culture de l'île, d'un passé douloureux, mais assumé. Pourtant cette image emblématique du jamaïquain qui est fière de sa langue érigée en symbole de la nation se heurte au statut du créole. Pour les enseignants le créole semble être un fardeau en classe tandis que l'anglais est un objet de vanité. Ainsi cette fierté affichée renferme un passé troublé par la question de l'identité. Ce qui est ressenti à travers ce rapport paradoxal avec le créole. En effet, c'est dans ce contexte que le texte prône le besoin de « r*ecognize, protect and promote »* toutes les expressions culturelles jamaïquaines. À ce titre, l'emploi du conditionnel « *would be »* renvoie à une conscience de ce balancement entre le sentiment de fierté et de honte lié à la langue. Car pour les auteurs le créole n'est pas encore tout à fait une « *source of national pride »*.

Dans cette optique, les activités pédagogiques prévues pour transmettre les connaissances sur la langue vont favoriser l'intégration sociale qui semble faire défaut aux créolophones :

27. *In this regard, the Government of Jamaica will seek to:* ***Promote the appreciation*** *and use of* ***the various languages*** *of the people as also of the poetry and works of* ***Hon. Louise Bennett-Coverley*** *and* ***other expressions in the dialect in schools*** *and in* ***social discourse*** *in the* ***wider community***. (p.16)

Ici le texte sous-tend qu'à travers les représentations des langues employées dans le « *social discourse »* à l'école, mais également dans *« the wider community »* le mode de la structuration de la société peut être appréhendé. Selon le texte, dans ce cadre sociolinguistique où les préoccupations identitaires des locuteurs sont en jeu, l'école à un rôle à jouer dans l'ajustement des attitudes linguistiques qui prévalent dans la société. Les auteurs se servent du cadre bilingue pour lutter contre la minoration et de « *promote the appreciation »* du créole à l'école à travers notamment les ouvres de *Hon. Louise Bennett-Coverley*. En effet, l'extrait présente une situation idéale dans la société, verbalisée par le souci de préserver tous les lectes existant sur le continuum créole. Ces lectes sont nommés ici ***«*** *the various languages »*.

L'extrait ci-dessous aborde la notion de la créativité qui est entendue comme un rempart employé par les ancêtres pour se préserver de la cruauté de l'esclavage - « *onslaught of slavery and its practices » :*

28. *This knowledge represents the reservoir of* ***creativity of Jamaican*** *society, being contained in such* ***cultural expressions*** *as folktales, belief systems, codes of behaviour, values and attitudes, superstitions and proverbs,* ***transmitted orally*** *from generation to generation as some of the defining constructs of national* ***cultural***

identity. *This knowledge, […] the very foundation of their capacity to survive the* ***onslaught of slavery and its practices****, is an essential constituent of the creativity and dynamism associated with* ***our*** *cultural diversity and expression.* (p.31)

Ici l'identité Jamaïquaine est liée explicitement aux expressions culturelles entendues dans ce texte comme toutes les variétés présentent sur le continuum créole. Dans l'extrait à l'étude les sentiments de partage et d'appartenance véhiculés par les auteurs se traduisent par le choix de la première personne du pluriel « *our* ». Dans cette logique à travers l'histoire, la culture, la langue et les valeurs qu'y sont véhiculées tous jamaïquains peut décoder les principaux fondements de son identité.

Ce sont les valeurs d'appartenance et identitaires associées au domaine d'ordre intellectuel et affectif qui prédominent dans le texte. Car les compétences langagières y sont explicitement à l'image des valeurs présentées comme jamaïquaines. Notant que cet indicateur c'est émergé comme un des items les plus consensuels de la représentation pour le groupe des dix enseignants. Pour six enseignants il apparaît comme un repère structurant.

4.3.2.1.2 Statut de l'anglais et contextes d'usages

Dans ce texte le statut de la langue officielle « **anglais - langue officielle** » est évoqué dans une logique tant communicationnelle « **Contextes adaptés à la situation** » qu'économique « **Classe (sociale)** ». L'anglais devient ainsi une nécessité et son enseignement posé comme un levier à la mobilité sociale, mais également régionale et internationale. Nous retrouvons également l'idée que la société jamaïquaine et l'école doivent contribuer à une pleine actualisation du potentiel de chacun, et ce à travers la culture et la langue. Toutefois, à la différence des récits de pratique, ce texte conçoit que les « **contextes adaptés à la situation** » pour l'emploi du créole sont plus étendus. C'est-à-dire, qu'il admet que le créole a sa place dans les médias, dans le système scolaire ainsi que dans d'autres contextes habituellement réservés à l'anglais. C'est dans ce sens que le texte critique la hiérarchisation des pratiques culturelles en langue anglaise dans des contextes formels et officiels.

Le texte recommande l'emploi de plus de « *culture-based material* » dans les écoles, et ce au nom d'une éducation qui est plus adaptée à la culture jamaïquaine :

29. *Encourage the promotion and use of more* ***culture-based material*** *in schools in order to ensure that children and youth are provided a* ***culturally relevant*** *education.* (p.28)

Les propos ci-dessus représentent un contre-discours, qui remet en cause le fonctionnement diglossique dans les écoles et dans la société en général. À ce titre, le binôme adverbe / l'adjectif « *culturally relevant* » laisse entendre la voix des auteurs qui critiquent ainsi la place insuffisante attribuée à la culture jamaïquaine dans l'enseignement. De plus le mot « *relevant* » porte sur la qualité et la nature de la culture enseignée. Le texte revient ainsi à la notion de l'identité jamaïquaine et à la culture propre de ce peuple.

Dans cette même lignée, les auteurs prônent la promotion des histoires et des expressions de tous les jamaïquains (notamment de la part des médias et à l'école) :

30. ***Foster and promote*** *opportunities for* ***the various communities*** *to tell* ***their story*** *and to have this* ***story/expression recognized*** *and* ***included in education and social programmes*** *as well as in the various forms* ***of media and communication***. (p.16)

Nous voyons clairement que les auteurs prônent la nécessité de développer un sentiment d'appartenance. À ce titre, l'éducation est conçue comme une affaire de toute la société. Il est alors recommandé de mettre en place un véritable système de partenariat entre toutes les composantes de la société, impliquées directement ou indirectement dans la promotion de la langue dans le pays. Au regard de la diversité des expressions culturelles, il semble qu'elles constituent un élément incontournable avec lequel il faut compter pour la réussite de l'élève jamaïquain.

Dans l'extrait ci-dessous les auteurs prennent en charge l'énoncé d'une visée quasi militante, pour défendre le patrimoine et les pratiques culturelles « *African, Indian* et *Oriental »* :

31. *Over the years* ***our formal processes*** *have emphasized* ***our European*** *past far more than* ***our African, Indian, Oriental*** *and other* ***heritage***. *Indeed, in the area of tangible* ***heritage***, ***we*** *have paid greater tributes to the great houses than to the so-called slave barracks, to the architecture and purpose of forts and castles than to the free villages associated with* ***our*** *people's quest for survival. Even now* ***we*** *engage* ***official*** *religions and* ***relegate*** *African* ***religious manifestations*** *to* ***ignorance and taboo***. (p.30)

En effet, les six occurrences de pronom personnel /adjectif possessif de la première personne du pluriel « *we/our* »sont le premier point d'appui pour cette mise au jour de la subjectivité et la valeur d'identification qui en découle. Les auteurs font référence aux « *formal processes »* qui sous-entendent plusieurs structures y compris les établissements scolaires. Ils critiquent ainsi la mise en valeur de l'aspect européen de la culture jamaïquaine au détriment de ceux d'autres origines. Il est intéressant de noter qu'ici le texte fait référence à la religion comme officielle également. Nous voyons ainsi l'étendue de la préférence pour les traditions européenne. Car la langue ainsi que la religion officielle sont toutes deux héritées de ce patrimoine européen. Ce patrimoine est d'une valeur qui a été mythifiée car il était constitué et dominant alors que les autres voix de la Jamaïque étaient dominées, fragmentées et dissociées.

Toutefois les auteurs emploi la structure « *need to »* associe à « *official* » et « *formal* » dans l'extrait ci-dessous pour évoquer l'importance de l'apprentissage de l'anglais. À titre de comparaison, ils parlent simplement d'une 'reconnaissance' du créole :

32. *Promote a policy and programme that recognises* ***the national language of the society*** *in the formal education system while emphasizing the* ***need to*** *learn and use* ***the official language, English***, *as* ***the language of formal social interaction***. (p. 30)

La définition de créole devient plus globalisante, il est « *the national language of the society* ». Toutefois, il est intéressant de noter que ce texte qui revendique la valorisation du créole ne réclame pas pour autant son officialisation. Au contraire, la nomination *« official language »* est préservée et l'emploi de l'article défini « *the* » vient appuyer cette place qu'occupe seul l'anglais décrit également ici comme « *the language of formal social interaction* ». Dans cette perspective, le statut officiel de l'anglais est soutenu. Car l'anglais est alors perçu comme un outil d'interaction sociale dans un contexte « *formal* ». Or si le langage national n'est pas officiel quel est le statut de la nation ?

Toutefois, à côté de cette langue présentée comme économiquement intéressante, le créole tient sa place en tant que « *native tongue* ». Aucune valeur supplémentaire ne lui est attribuée :

33. *speaks his/her **native tongue**, and in addition to **English** (**the official language**), speaks another language (preferably Spanish, given our proximity to so many countries where this language is spoken) as well as any other language that will **make them competitive in a global economy**, while also being appreciative of the other **native** and **official** languages of the Caribbean.* (p.10)

C'est dans ce cadre que le plurilinguisme est évoqué dans sa dimension fonctionnelle. Dans cette logique l'extrait 33 recommande la mise en place des dispositifs pédagogiques et sociaux qui valorisent les ressources langagières de toutes les communautés d'expressions. Toutefois, l'importance des deux langues est reconnue, mais pas sur le même plan. Car il en ressort du texte que l'école, lieu de socialisation, doit répond à la demande économique de la société. Selon les auteurs, l'anglais fait partie de ces langues qui rendront l'élève à même de prendre sa place dans une économie globale. Ainsi la réussite sociale en termes d'insertion socioprofessionnelle et de qualification, jusque-là réservés à une élite, passe uniquement par l'anglais. Ce qui induit une pérennité des valeurs associées à la langue anglaise.

Ci-dessous, l'extrait évoque la notion de classe sociale en rapport avec la langue d'une manière implicite à travers la problématique plus globale de la stratification sociale :

34. *One of the **challenges** that face **culture** is the **tension** between **cultural practices or expression** that form a natural base for the **social and spiritual order** of their community and the translation of that knowledge/**expression** into **tools/goods/services/products for economic power and development**.* (p. 33)

L'histoire conflictuelle du pays est ainsi retracée, les auteurs faisant référence à la relation entre pouvoir économique et social et langue. L'extrait met en avant le lien étroit entre expression et pouvoir dans la société jamaïquaine.

Cependant, dans l'extrait 35 ci-dessous les auteurs mettent au premier plan le caractère parfois ambigu de la relation entre stratification sociale et expression en passant par l'adverbe à valeur concessive « *yet* ». Car comme nous avons pu voir à partir des analyses précédentes, malgré la hiérarchisation des langues le créole reste un symbole fondamental de la culture et l'identité jamaïquaine. Ainsi les sentiments

d'appartenance bien que quelquefois contradictoires, mènent les jamaïquains à employer l'anglais, le créole et leurs interlectes quotidiennement selon les contextes affectifs, sociaux et économiques.

35. ***Yet*** *the individual consciously uses the elements* ***underpinning*** *his/her* ***cultural diversity*** *and* ***expression*** *in the fulfillment of social and* ***economic*** *goals daily.* (p.34)

Dans cette même optique, ci-après les auteurs puisent leurs références auprès des idées liées aux bien-être social et développements économiques :

36. *The issue then is to develop strategies and mechanisms that would* ***harness*** *the elements of* ***our cultural expression*** *into meaningful, organized, systematic activities* ***geared*** *at the* ***economic advancement*** *of the entire community. When achieved, this will produce a widening of the scope for employment, a residual effect of* ***pride and confidence*** *in the community, and redound to the promotion of social well-ness and prosperity*. (p.34)

La connotation négative du mot *« harness »* est intéressante, elle implique qu'il faut un maître qui maîtrise, guide, décide. Nous entendons également qu'il faut lui donner une direction « *geared* ». De plus dans cet extrait les auteurs parlent d'une communauté entière, un tout, sans rappeler qu'elle se caractérise à la fois par la diversité. Les processus idéologiques à l'œuvre dans cette forme de représentation restent très globaux. Nous voyons ainsi dans le développent du texte, une mise en relation entre « *cultural expression* », « *pride* » et « c*onfidence* ». Ce modèle humaniste, économiste et culturel est alors discuté dans ses fondements organisationnels débouchant sur la construction d'un groupe idéal ou la forme d'expression serait source de fierté qui n'entrave pas à la possibilité de trouver un emploi valorisant. En effet en surface ce discours semble réhabiliter l'identité créole mais en profondeur les auteurs continuent à marteler le message que c'est l'anglais qui est valorisant. Ce qui a intégré les enseignants interrogés.

Car nous retrouvons le même discours ici que celui repéré et analysé dans les récits de pratique. Car les enseignants également voient en l'anglais une langue officielle, nécessaire pour une ouverture au monde et la réussite sociale, éducative et économique des élèves. Ainsi parler le créole et la transmettre aux élèves permettent de maintenir le lien culturel et familial, parler l'anglais permet d'être intégré à la société dans sa globalité et est le gage d'un meilleur avenir économique et social pour les élèves. Ce qui dessine, à travers ces discours sont deux visions de la pratique langagière, une sorte de schizophrénie identitaire. Une vision qui est affective et culturelle et une autre vision pragmatique liée à la réussite sociale et scolaire.

Dans ce texte, la notion du rôle de l'expression dans la stratification sociale est présentée par les auteurs comme un défi à la pleine réalisation des potentiels de chaque jamaïquain. Dans ce sens, l'ordre social relevant de l'expression, les relations sociales ainsi que le pouvoir économique est remis en question. En effet, ce document prône une adaptation à l'environnement jamaïquain à travers la culture et la langue créole. Dans ce sens, les définitions culturelles et langagières sont rapprochées.

D'une manière générale, le texte présente la mémoire collective comme le fils conducteur entre ces éléments. Ainsi la fonction pragmatique de la langue créole

permet donc d'envisager son emploi dans des contextes qui restent limités. C'est ainsi que la mise sur pied d'une stratégie pédagogique qui laisse une place au créole comme langue maternelle est recommandée. Bien que la visée du texte ne soit pas d'ordre pédagogique, l'absence de toute notion du rôle du créole dans l'enseignement de l'anglais suscite un questionnement sur la réflexion en regard de ce sujet. Car les compétences intellectuelles évoquées à de nombreuses reprises dans ce document sont explicitement cloisonnées. En effet, le créole est présenté comme natif et local, tandis que l'anglais est officiel et global.

4.3.3 Texte 3 : Study on the Literacy Situation in Jamaica (2004)

Ce document est commissionné par le ministère de L'Éducation, de la Jeunesse et de la Culture (*Culture Division, Ministry of Education, Youth and Culture*). Le texte présente les objectifs atteints et les défis à relever en matière de la lecture dans les écoles primaires en Jamaïque.

4.3.3.1 Résultats

Du tableau synoptique XXXV ci-dessous il ressort l'indicateur « **être/se dire jamaïquain** » est le plus pondéré dans le texte 'Study on the Literacy Situation in Jamaica'. Il s'avère que cet indicateur est également le plus récurrent et stable chez les dix enseignants interrogés.

Tableau XXXV: Texte 3 - Décompte des occurrences des indicateurs centraux

Indicateurs	variantes et synonymes	# d'occurrences	%
1. Être/se dire Jamaïquain	Jamaica, Jamaican(s), Jamaica's	**113**	**54**
2. Examens	test(s), performance	**50**	**23,9**
3. Langue maternelle	mother tongue, home	**16**	**7,6**
4. Classe	society, social, economic	**13**	**6,2**
5. Contextes adaptés à la situation	(in)formal, use, settings	**8**	**3,8**
6. Anglais - langue officielle		**8**	**3,8**
7. Émotions/responsabilité	relax	**1**	**,4**
8. Rites langagiers		**0**	**0**
Total		**209**	

L'indicateur « **rites langagiers** » qui s'avère central pour deux enseignants, n'apparaît pas dans le texte.

Une seule occurrence ci-dessous d'« **Émotions/responsabilité** » est recensée :

37. *In recent times, scholars of the Jamaican language situation (e.g.,Pollard 2000, Devonish, 1996) have focused on the existence of a dual language environment. While English is regarded as the official language,* ***Jamaican Creole is the language spoken*** *in «****relaxed****» situations.* (p.7)

De plus, cette mention est un emploi oblique attribuée au sens commun des jamaïquains, à travers les travaux des chercheurs Pollard et Devonish. Ce qui sous-tend que cette croyance et reconnue, mais ne correspond pas forcément à celle des auteurs.

4.3.3.1.1 Identité et usage des langues

Dans cette partie, je traite les trois indicateurs : « **être/se dire jamaïquain** », « **anglais - langue maternelle** » et « **anglais - langue officielle** » ensemble, car ils sont difficilement dissociables dans le document à l'étude. Ce texte évoque le document « *Language Education Policy* » (2001), déjà analysé dans le cadre de cette thèse (Texte 1), à plusieurs reprises. Cependant, les extraits choisis de ce document antérieur sont révélateurs. Car les auteurs sélectionnent uniquement les parties qui tendent à mettre en avant les politiques linguistiques favorables au créole. De plus, dans ce texte le terme « **jamaïquain** » ainsi que ses variantes[419] correspondent plus à une désignation géographique et politique qu'idéologique et culturelle. Dans ce sens, il diffère des récits de pratique des enseignants interrogés. Ainsi, les notions d'identité nationale à travers la langue et les comportements culturels et sociaux évoqués dans les récits n'apparaissent guère dans ce texte. Au final, l'analyse de ce texte met au jour des propos qui donnent une illusion rétrospective qui tend à marquer l'accord des auteurs avec la politique linguistique actuelle qui minimise l'emploi du créole à l'école.

Afin de faciliter la comparaison entre le texte et les récits de pratique je relève et analyse quelques extraits illustratifs de la manière dont l'histoire de l'île est traitée à travers la langue et l'enseignement.

L'anglais doit sa présence en Jamaïque à l'histoire, c'est-à-dire à l'esclavage et la colonisation. Mais ce passé problématique n'est évoqué que très brièvement dans ce texte, et ce d'une manière neutre :

38. ***Jamaica*** *is regarded as a former colony of* ***England*** *[…].It has been documented that* ***slavery existed in Jamaica for*** *the better part of* ***three centuries****. After the total* ***abolition of slavery*** *in* ***1838 education became the responsibility of the state and the church****. […]* ***ex slaves occupied a great*** *portion of the* ***educational landscape in Jamaica****. In addition, there were* ***endowment and trust funds*** *that contributed to the* ***establishment of schools and colleges in Jamaica****. During the days of slavery, members of the* ***ruling classes (mostly plantation owners)*** *would send their children to the* ***«Mother Country» to be educated. This tradition is still evident*** *especially* ***at the tertiary levels of education*** *in* ***Jamaica****.* ***Education has become*** *an increasing* ***priority*** *among successive* ***administrations in Jamaica****.* (p.2)

Dans l'extrait nous voyons que les six occurrences du mot *« Jamaica »* font référence à la simple dénomination de l'île. La notion de langue-culture n'est pas une

[419] Voir le tableau XXXV

préoccupation des prescripteurs. L'Angleterre est la « *»Mother Country» »*. L'emploi des guillemets donne toutefois un effet de distanciation à l'expression. Ainsi, les auteurs indiquent qu'ils sont conscients que le terme est chargé de doute et d'histoire. Est-ce l'Angleterre la vraie mère patrie des jamaïquains ? Mais en termes de l'éducation, les auteurs sont reconnaissants à l'Angleterre pour avoir léger à l'île une volonté de donner priorité à l'éducation. Ainsi, selon l'extrait les diverses bourses mises en place, la tradition instaurée par les esclavagistes « *ruling classes (mostly plantation owners)* » de scolariser leurs enfants dans la « *Mother Country* » sont des fils conducteurs positifs sur lesquels le système d'éducation d'aujourd'hui est basé.

Cet historique ainsi tracé, les auteurs concèdent comme illustre l'extrait 39, qu'il existe un écart entre les attentes institutionnelles et les compétences langagières des élèves et leurs enseignants :

39. *The **complexity** of the **Jamaican language situation has posed** even greater challenges to **educators** who seek to develop children's **language competencies** since both **teachers** and their **students** are required to communicate effectively in the «**target language**» (English), which is **not generally** the **language of the home**.* (p.7)

L'extrait suggère que pour les enseignants également, le créole serait la langue maternelle, ce que n'est pas admis par plusieurs enseignants interrogés. Le mot « *language* » y est employé à quatre reprises pour évoquer sans distinction, les deux langues en présence. La situation est reconnue complexe. Les auteurs emploient la forme HAVE+EN « *has posed* », qui a une valeur resultative et laisse appréhender l'actualité du problème. Le fait que la langue maternelle et la langue cible ne sont pas les mêmes est présenté comme un défi. Notons qu'ici également le mot « *Jamaican* » est employé comme simple désignation géographique. Il n'endosse pas une signification identitaire.

L'extrait 40 est tiré d'une liste de possibilités proposées pour faire avancer la politique langagière dans les écoles jamaïquaines :

40. *five likely options for Jamaica, described below:*
*1. Declare the **Jamaican Language situation bilingual** ascribing **equal language status** to SJE and JC. **Tailor instruction** to accommodate this status and p**ermit instruction and assessment in both languages**. **Produce printed** materials in **both languages**, and permit **teaching in both languages** using appropriate instructional strategies.*
*2. While retaining **SJE as the official language**, **promote the acquisition of basic literacy** in the early years (e.g. K – 3**) in the home language** and facilitate the development of **English as a second language**.* (p.8)

La première est une proposition d'accorder le statut de langue officielle au créole avec la mise en place d'un enseignement bilingue. Tandis que la deuxième décrit comme « *desirable* » (extrait 41), évoque la possibilité de garder l'anglais comme seule langue officielle tout en promouvant la lecture en créole dans les classes de premier cycle. Mais cette créolisation de l'enseignement à l'école primaire suppose la production de supports de cours en créole ainsi que la formation des enseignants aptes à dispenser les cours.

Les auteurs signalent alors qu'il n'est pas possible de mettre en œuvre ces propositions car :

41. *While option 2 is **desirable** to **facilitate language learning in Jamaica**, like option 1, it is **not immediately feasible** as there is **no** agreed **orthography** for Jamaican Creole. Besides, issues such as **funding** for an adequate supply of literacy materials as well as **political and social attitudes** to **Creole as a medium of instruction** (Bryan 2000), particularly the latter, **could** present **obstacles** that are different to **overcome**.* (p.9)

Les auteurs font part de leur préoccupation relative à une attitude politique et sociale peu favorable à l'emploi du créole comme la langue d'instruction. Selon l'extrait, les sentiments détenus dans le pays à l'égard d'un enseignement bilingue revêtent d'une signification socioculturelle si négative qu'elle constituerait un obstacle difficilement surmontable. Nous voyons ainsi que les distributions de fonctions sociolinguistiques et la notion de domination interactionnelle sont bien mise en avant dans cet extrait. D'autres obstacles à l'enseignement du créole tels, les matières scolaires insuffisantes en créole et l'orthographe non standardisée sont également évoqués. Ainsi les auteurs abandonnent l'idée d'enseigner en créole.

Pourtant de nombreuses recherches ont confirmé le rôle important joué par la langue maternelle dans l'apprentissage scolaire. Mais ce fait ne semble pas constituer une préoccupation majeure dans l'établissement d'une politique linguistique jamaïquaine. La rareté de matériels éducatifs en créole ne devrait pas empêcher que le créole devienne la langue d'instruction dans les écoles jamaïquaines. Car le gouvernement pourrait prendre les mesures nécessaires dans ce domaine. Nous avons vu dans les cadres théorique et contextuel de cette thèse que d'excellentes recherches sont menées sur la structure du créole par des linguistes chevronnés.

De plus, la question de la standardisation du créole demeure liée aux préoccupations qui se manifestent dans les croyances des enseignants et relayées par les textes officiels comme celui-ci. Pourtant il existe une orthographe standard du créole jamaïquain, mise en place par Cassidy et Lepage dans les années 1960[420]. Cependant, beaucoup de jamaïquains ne connaissaient pas cette orthographe qui n'est pas enseignée à l'école en conséquence plusieurs graphies sont employées pour un même mot. Il est toutefois enseigné à l'université. Il est donc étonnant que les auteurs soutiennent des telles affirmations sur la graphie du créole.

Les enseignants interrogés dans le cadre de la collecte des récits de pratique ont également fait part de ces « *political and social attitudes to Creole as a medium of instruction* » qui leur pèsent. Certains enseignants interrogés partagent même ces croyances négatives qui font obstacle à l'emploi du créole à l'école. Dans ce contexte vu comme hostile au créole, les prescripteurs préfèrent garder le statu quo langagier qui prévaut sur l'île, et ce malgré l'assertion chiffrée ci-dessous portant sur le nombre important des jamaïquains pour lesquels le créole demeure la langue maternelle :

[420] Cassidy, R. et LePage. B. (1967). Dictionary of Jamaican English. Cambridge University Press

42. *Education in Jamaica is influenced by the* ***language situation*** *where the* ***mother tongue (first language)*** *of* ***over ninety percent of Jamaicans*** *is* ***Jamaican Creole*** *while the* ***official language*** *is* ***Standard Jamaican English***. (p.7)

Quatre cents ans après la naissance du créole, née au dix-septième siècle, elle demeure la langue première de la majorité de jamaïquains dont environ 65-70 % font preuve d'un degré de bilinguisme[421]. L'état ne reconnaît pourtant qu'une seule langue officielle. Mais la désignation de l'anglais comme la seule langue officielle n'implique pas qu'il s'agisse de la seule langue maternelle, ni même qu'elle est la maternelle de la plupart des jamaïquains. Le texte admet que l'anglais n'est pas la langue la plus parlée. Le chiffrage « *over ninety percent* » confère un rôle unificateur au créole. Mais c'est un rôle qui ne parvient pas à franchir les barrières officielles.

Les auteurs parviennent toutefois à un compromis, qui consiste à reconnaître la situation langagière comme bilingue. C'est une manœuvre qui permet une reconnaissance du créole sans pour autant lui conférer la même légitimé que l'anglais :

43. *Policy Decision****:*** *8.1 The Ministry of Education, Youth and Culture recognises*[422]
• *the Jamaican language situation as* ***bilingual****;*
• ***English*** *as the* ***official language****;*
• ***Jamaican Creole*** *as the language* ***most widely used*** *in the population;* (p.8)

Cette situation antinomique établie selon des critères de la continuité d'un système socioculturel et historique qui dévalorise le créole, pèsent également sur les représentations des enseignants. Mais, malgré ce non-statut qui laisse supposer une subordination du créole, les auteurs signalent la complémentarité entre ce dernier et l'anglais dans le système éducatif :

44. *The* ***Language Learners*** *in the* ***Jamaican language environment need to develop positive attitudes*** *to whatever language they speak and motivation to be able to make distinctions between JC and SJE, and* ***to acquire competence in SJE****. They should therefore be provided with (…)*
• *guidance by linguistically aware teachers who can* ***appreciate*** *the* ***importance of Creole****;*
• *opportunities to utilize a variety of* ***indigenous forms – songs, poems, stories****;*
• *exposure to a significant amount of material with* ***culturally relevant*** *content and illustrations;(…)* (p.9)

45. ***use home language*** *to talk about* ***self and experiences.*** (p.25)

C'est dans cet esprit de la complémentarité que l'extrait 44 exalte les pratiques culturelles « *indigenous* ». Toutefois, le mot 'indigènes' à connotation négative est employé pour évoquer la valeur de cette culture jamaïquaine qui est présentée comme relevant plus de la créativité que de la communication. Les valeurs associées

[421] http://www.jamaicans.com/speakja/patoisarticle/patwaSociohistorical.shtml (consulté le 17.08.2011)
[422] Pour les extraits 43 à 45, les auteurs citent le texte « *Language Education Policy* » (2001).

sont d'ordre affectif, on parle ici de « *positive attitudes* ». Tandis que la valeur associée à l'apprentissage de l'anglais est présentée comme relevant de l'intellect, on parle alors de « *acquire competence in SJE* ». Dans l'ensemble, les extraits 44 et 45 montrent une volonté de mise en œuvre d'une éducation inclusive. Toutefois, l'objectif final est de promouvoir des pratiques d'enseignement de l'anglais « *to acquire competence in SJE* », en tenant compte de la langue maternelle dans un contexte bilingue.

Ces recommandations s'appuient sur les parties les plus positives du texte « *Language Education Policy* » (2001) et de ce fait n'apportent pas une vision nouvelle de la situation. De plus, il est étonnant que les auteurs ne profitent pas des trois années qui ont découlé depuis la parution du texte « *Language Education Policy* » (2001) pour tenter une véritable réflexion sur la politique linguistique de l'état.

L'objectif affiché du texte est de fournir un compte rendu sur les causes de la très grande difficulté des élèves en lecture. S'agissant du traitement des indicateurs : « **être/se dire jamaïquain** », « **anglais - langue maternelle** » et « **anglais - langue officielle** » dans ce texte, les auteurs tracent les développements, vus pour les plupart comme positives, dans la politique linguistique de l'état jamaïquaine. En effet, le texte revient sur les reformes qui sont envisagées, même celles n'ont pas été mises en place faute de moyen ou de volonté politique. L'analyse permet de dégager une attitude plutôt bienveillante envers le statu quo en place qui garde l'anglais comme la seule langue officielle. Les questions sociohistoriques et sociolinguistiques liées aux représentations sous-jacentes à cette prise de position ne sont pas traitées dans le texte.

4.3.2.1.2 Examens

Dans cette partie du texte, les tâches liées à l'évaluation des acquisitions en lecture (qui déterminent les autres acquisitions) à l'école sont évoquées. Comme pour la partie précédente, le texte cite très largement le document « *Language Education Policy* » (2001). Ici, les auteurs insistent sur l'importance des examens qui prennent, cependant tout leur relief dans cette société jamaïquaine où l'évaluation uniquement en anglais est présentée comme prioritaire. Ces évaluations situent les élèves en termes des résultats et par rapport aux moyennes nationales. Les renseignements fournis par les examens sont présentés comme des données qui permettent de rendre plus efficace la formation des maîtres, d'améliorer les manuels scolaires ainsi que l'approche méthodologique pédagogique. Toutefois en dépit des résultats faibles aux épreuves écrites, les auteurs n'expliquent pas les moyens précis qui conduiront à la réussite scolaire des élèves.

À ce titre, l'extrait qui suit est illustratif :

46. *The policy document highlights the* ***performance levels of students on literacy*** *related* ***tests*** *and outlines a possible path for* ***addressing language related issues in Jamaican Schools***. (p.8)

Hormis une brève recommandation portant sur le contenu des supports scolaires : « *Include strategies for teaching the child who speaks Creole.* » (p.37), la question de la langue de l'école et à sa dimension opérationnelle dans l'enseignement n'est toutefois pas évoquée. Ainsi, les élèves créolophones jamaïquains doivent apprendre une langue seconde tout en construisant des savoirs et se soumettant à des évaluations en SJE. Ces évaluations détermineront leur réussite scolaire et de ce fait, leur intégration sociale. Cependant, les auteurs se contentent de faire des déclarations d'intention sans grande utilité s'ils ne sont pas accompagnés par des changements dans la politique linguistique.

Les deux extraits ci-dessous reprennent la problématique de la compétence des élèves en anglais, et ce à tous les niveaux du système scolaire :

47. *This* ***problem*** *often results in* ***poor performance in examinations*** *and* ***complaints about*** *the* ***communicative competencies*** *of* ***school leavers****. Several approaches (e.g.,* ***English as a second language****, immersion strategies) have been recommended to* ***teaching English in Jamaica****.* ***However, little consensus prevails on the efficacy*** *of these approaches.* (p.7)

48. *The policy document centres around three issues:* ***Unsatisfactory performance of students*** *in* ***language and literacy*** *at all levels of the Jamaican educational system […]* (p.8)

Les auteurs se centrent alors sur le lien entre la situation d'enseignement – « *teaching English in Jamaica* », les résultats scolaires des élèves ainsi que les inaptitudes communicationnelles dont ils font preuve. Le texte dresse ensuite un état des lieux des solutions déjà proposées. Nous voyons que pour les auteurs, les résultats scolaires en « *language and literacy* » sont un point de repère important dans la scolarité de l'élève. Ils constituent une base de données à partir de laquelle se dessinent les différentes pistes envisageables, mais ne donnent pas lieu à une réflexion sérieuse sur la question d'une quelconque réforme.

Le sujet de l'évaluation en anglais est une des préoccupations clés du texte qui a été rédigé à la demande du *Ministry of Éducation, Youth and Culture* (MOEY&C) jamaïquain. Il met en avant les failles d'un système éducatif qui cherche à améliorer les performances en lecture des élèves des écoles primaires. Il porte une attention particulière aux obstacles et aux multiples réflexions de la part du gouvernement, notamment en matière de manuels scolaires. Mais sans toutefois proposer des solutions ou s'écarter du statu quo en matière de la politique linguistique menée par le gouvernement jamaïquain. Ces mêmes questionnements sont décelés chez les enseignants dans leurs récits de pratique. En effet, le manque de consensus sur cet élément ainsi que son caractère périphérique dans les représentations sociales rejoignent l'état des faits peu stable et peu clair qui émerge de ce texte.

4.3.3.1.3 L'impact de la langue sur la mobilité sociale

Les parties de texte qui traitent des indicateurs « **Contextes adaptés à la situation** » et « **Classe (sociale)** » sont regroupées dans cette sous-section. Ici le texte présente l'éducation et en particulier, la maîtrise de la lecture en anglais comme nécessaire à l'intégration dans la société jamaïquaine. Les arguments avancés représentent un recensement des écrits des chercheurs ainsi que les décisions politiques. Les valeurs qui en ressortent sont celles du monde économique pour lequel il faut outiller adéquatement les élèves. Car l'anglais est présenté comme la langue qui leur permettrait de progresser sur l'échelle sociale en faisant les choix valorisants en matière d'orientation professionnelle.

L'extrait 49 fait écho de ce type de mise en scène énonciative :

49. ***Literacy*** *refers to a* ***complex set of abilities to understand and use*** *the* ***dominant symbol systems/language of a culture for individual and community development****. […] This definition of* ***literacy transcends functional literacy****, which speaks to the individual's ability to* ***function in society***. (p.5)

Ainsi « *literacy* » est présenté comme un tremplin pour le développement individuel et communautaire. L'emploi du terme « *dominant symbol system/ language* **»** est intéressant, car il permet d'appréhender la manière dont les auteurs représentent la situation diglossique. C'est en effet, l'anglais qui est le 'symbole dominant', le puissant moteur du développent social. Elle apparaît incontournable dans la construction d'une modernité jamaïquaine. Tandis que le créole demeure la langue dominée.

Ce contexte sociolinguistique jamaïquain est présenté comme une entité complexe dont les prescripteurs ainsi que les éducateurs ont du mal à bien prendre compte :

50. ***A complex language situation*** *which until recently* ***did not receive adequate attention*** *from* ***educators and policymakers***. (p.3)

Ainsi selon les auteurs, les problématiques d'ordre pédagogique suscitées par la situation linguistique complexe jamaïquaine sont à présente reconnu par « *educators and policymakers* ». Car auparavant ces questions « *did not receive adequate attention* ». L'emploi du terme « *until recently* » signale que les problèmes liés aux langues sont maintenant l'objet de toutes les attentions. Effectivement, nous savons que les enseignants réfléchissent sur les questions de langues qui se placent au cœur des interactions sociales, dans lesquelles la communication joue un rôle prépondérant. De plus, les interactions « *complexs* » en jeu dans les situations scolaires couplées aux valeurs mobilisées par les systèmes des représentations sociales ont émergé comme des préoccupations importantes pour les enseignants du panel.

Mais ce sont les enjeux économiques de l'éducation en général qui sont mis en avant par les auteurs. Comme l'illustrent les extraits suivants:

51. ***The majority of Jamaicans*** *sees the possibilities for* ***social and economic mobility*** *through* ***education*** *as the only* ***viable and morally acceptable route***. (p.1)

52. ***For many*** *it has been viewed as a* ***route for improving individual social and economic status***. (p.3)

Selon les auteurs, la mise en œuvre de la compétence linguistique constitue un moyen sûr de mobilité sociale pour les classes socialement marginalisées et dominées. Cette visée socioéconomique de l'éducation, s'ajoute au contexte sociolinguistique caractérisé par la position dominante de l'anglais langue officielle, scolaire et administrative.

Les indicateurs « **contextes adaptés à la situation** » et « **classe (sociale)** » sont traités d'une manière globalisante, indirecte et pragmatique dans ce texte. C'est-à-dire qu'à la différence des enseignants dans leurs récits de pratique, le document s'intéresse moins aux codes sociaux et aux questions identitaires et affectives mais semble être une amorce pour un débat social sur la politique linguistique.

Cette situation diglossique est pourtant caractérisée par le créole qui est présent à l'école, mais qui se heurte à un système éducatif qui s'inscrit dans une didactique de l'anglais comme langue maternelle. Les auteurs du texte se contentent de souligner les difficultés qu'ont les élèves ainsi que les acteurs scolaires dans le système actuel d'éducation en Jamaïque. Ils affirment que la langue familiale devrait être acceptée est valorisée à l'école, mais aucun aménagement concret n'est proposé. Pourtant, le contexte diglossique est les représentations qui en découlent entravent à la réussite scolaire des élèves dont la langue maternelle est le créole.

4.3.4 Textes 4 et 5 : 'Background and Objectives of the Bilingual Education Project (2005)' et 'Are the Goals and Objectives of Jamaica's Bilingual Education Project being met? (2005) '

Comme exposé dans le cadre contextuel de cette thèse[423] le linguiste jamaïquain le professeur Hubert Devonish a mis en place à titre expérimental, un programme d'enseignement bilingue dans quatre écoles jamaïquaines. Le quatrième document composé d'une seule page de texte représente l'historique et les objectifs de ce projet pilote. Tandis que le cinquième texte également analysé dans cette partie est un bilan à mi-parcours de ce même projet expérimental. Il a est contracté par l'Université et conduit par des experts externes.

[423] Le lecteur retrouvera cette discussion dans la partie 1.6.5 (page 79), intitulée : Le « Bilingual Education project »

4.3.4.1 Résultats

Les résultats quantitatifs de l'analyse de ces deux textes sont synthétisés dans le tableau XXXVI ci-dessous. Dans ces deux textes comme dans les représentations sociales des dix enseignants interrogés, l'indicateur le plus pondérant est « **être/se dire jamaïquain** ». S'agissant de l'indicateur « **langue maternelle** » un des éléments centraux pour les enseignants, il se trouve en deuxième place dans le classement avec néanmoins un écart important entre celui-ci et le premier. L'indicateur « **examen »** change de place par rapport à sa place peu centrale pour l'ensemble des enseignants dans leur récit de pratique. Car dans ces deux textes avec 7,9 % des occurrences, il arrive en troisième position. Tandis qu'avec 5,6 % des occurrences « **anglais - langue officielle** » occupe la quatrième place.

Tableau XXXVI: Textes 4 et 5 - Décompte des occurrences des indicateurs centraux

Indicateurs	variantes et synonymes	# d'occurrences	%
1. Être/se dire jamaïquain	Jamaica, Jamaican(s), Jamaica's	**66**	**75**
2. Langue maternelle	native, home, first	**10**	**11,3**
3. Examens	test(s), performance, evaluate	**7**	**7,9**
4. Anglais - langue officielle		**5**	**5,6**
5. Classe		**0**	**0**
6. Contextes adaptés à la situation		**0**	**0**
7 Émotions/responsabilité		**0**	**0**
8. Rites langagiers		**0**	**0**
Total		**88**	

Enfin, il ressort de cette analyse qu'aucun indicateur appartenant au thème « **La diglossie** » ne figure dans ces deux textes.

4.3.4.1.1 Langue maternelle jamaïquaine

Cette sous-section traite les deux indicateurs suivants : « **être/se dire jamaïquain** » et « **langue maternelle** ». Cependant, la pondération importante du mot « *Jamaican* » vient des occurrences répétées des termes qui sont employés comme synonyme pour « créole ». Dans ces deux textes, le créole jamaïquain est nommé « *Jamaican Creole* » ou simplement « *Jamaican* »[424].

Si l'analyse des récits de pratique des enseignants a fait émerger une représentation sociale qui lie l'identité, histoire, langue et réalité sociale, ces deux textes mettent en lien langues, réalité sociolinguistique et efficacité pédagogique. Cette association repose sur un questionnement pragmatique de l'efficacité des choix pédagogiques actuels dans un pays où les élèves sont majoritairement créolophones. Car à l'origine du projet, il y a le constat d'échec scolaire attribué, tout particulièrement, à la langue. Les auteurs tentent alors de convaincre les prescripteurs d'accepter de mettre en

[424] Cette dénomination représente une rupture avec les termes habituellement employés pour désigner le créole jamaïquain.

place d'autres manières d'enseigner l'élève créolophone. Pour ce faire, ils mettent en avant les avancées scientifiques qui indiquent que quand la langue maternelle est reconnue, maîtrisée, et valorisée les élèves réussissent mieux leur scolarité. En effet, le texte quatre reprend les éléments présentés précédemment dans le texte numéro un, intitulé « *Language Education Policy* ». Les auteurs reviennent sur les obstacles à un enseignement bilingue selon le « *Language Education Policy* » et proposent d'y apporter des réponses dans leur projet pilote. C'est alors le besoin de rassurer et de convaincre les prescripteurs qui semble nécessiter ces points de repère distincts. Le texte cinq est un compte rendu du projet bilingue. Il reprend les objectifs du programme expérimental et en dresse un bilan. Ces contextes expliquent l'absence de discours marqué par les préoccupations identitaires telles que j'ai pu déceler dans les récits de pratique des dix enseignants interrogés.

Ainsi, dans les deux textes, le terme « *Jamaican* » est employé sans les mêmes fondements nationalistes et identitaires qu'on retrouve dans les récits de pratique. Les propos qui suivent sont exemplaires de cette utilisation :

53. *The Project is designed to* ***meet the needs*** *of the large numbers of* ***students*** *who are* ***native*** *speakers of* ***Jamaican*** *[…].* (Texte 4:1)

54. *They also indicated that, in general,* ***parents*** *were positive about the use of* ***Jamaican Creole*** *(JC) as an additional* ***medium of instruction in the classroom***. (Texte 5 : 4)

Dans les extraits ci-dessus il apparaît clairement que les notions véhiculées par le mot « J*amaican* » ne sont pas celles de la fierté et l'affirmation d'une identité. Le but recherché ici n'est pas la valorisation des classes sociales marginalisées. En effet, la visée est pédagogique. De plus, les auteurs souhaitent démontrer que les parents, acteurs scolaires traditionnellement hostiles à l'emploi du créole comme la langue de la transmission du savoir, sont favorables au projet bilingue. La finalité du texte est de mettre en avant le fait que la langue créole peut trouver sa place à l'école en se référant uniquement à l'instruction et à la réussite scolaire.

Les extraits qui suivent illustrent de manière significative ces formulations que l'on retrouve dans les deux textes à l'étude :

55. *The experience of* ***other bi and multilingual populations*** *leads us to believe that* ***greater fluency and literacy can be achieved in SJE if*** *students are* ***taught their first language (Jamaican) as a subject area*** *and taught in their first language* ***as a medium of instruction***. (Texte 4:1)

56. *Developing an* ***understanding of first language (JC)*** *and how it differs from* ***Standard Jamaican English.*** (Texte 5 : 6)

Les auteurs de ces deux textes tentent d'éviter l'instrumentalisation du créole en le mettant sur le même niveau de l'anglais. Dans cette optique ils mettent de côté le discours sur l'identité afin de ne pas enfermer le créole dans les rôles traditionnels liés uniquement à l'affect. Les auteurs servent de cette posture pour démontrer que le créole peut faire face aux défis pédagogiques. L'extrait 55 fait appel aux recherches menées sur d'autres populations bilingues ou plurilingues pour étayer l'affirmation

que le créole est bénéfique aux élèves jamaïquains s'il est employé comme langue d'instruction. Ainsi, les deux extraits vont plus loin, car ils présentent le créole pas seulement comme un moyen de maîtriser l'anglais mais comme un objet d'apprentissage et un « *a medium of instruction* ».

Ces textes mettent au jour les besoins de dépassionner le débat sur le rôle du créole à l'école tout en restituant le plus fidèlement possible les enjeux sociaux liés à la politique linguistique de l'île. Ainsi, les auteurs soulignent que la langue maternelle de la plupart de jamaïquains peut être employée pour gérer les défis toujours plus complexes qui se présentent aux acteurs scolaires. À ce titre, ces textes sont novateurs. Ils cherchent à déconstruire des statuts et des représentations associés à l'anglais et au créole. En effet, rares sont les textes qui préconisent l'emploi actif du créole en classe avec une finalité qui vise l'apprentissage du créole en tant que langue de plein droit. De plus, l'intégration du créole dans diverses disciplines scolaires est une proposition innovante sur le terrain de l'aménagement linguistique jamaïquaine.

4.3.4.1.2 Évaluation et l'anglais

Ici l'analyse porte sur les deux indicateurs suivants : « **Examens** » et « **Anglais - langue officielle** ». Dans le document quatre, le discours portant sur l'évaluation des acquis des élèves en amont de la mise en place du *Bilingual Education Project* reprend les chiffres cités dans les textes gouvernementaux. L'hypothèse étant que l'emploi de l'anglais comme seule langue d'instruction constitue un élément non négligeable dans l'échec scolaire des élèves créolophones jamaïquains.

Dans l'extrait ci-dessous les auteurs mettent en lumière des indicateurs relatifs aux évaluations en lecture. Ils font une corrélation entre les mauvais résultats en lecture et le démarrage de la lecture dans une langue seconde :

57. *Recent* ***results for the Grade One Readiness*** *Inventory show that* ***over half*** *the students* ***leaving pre-primary do not achieve the requisite skills*** *and* ***58% of the Grade Four cohort*** *for the same year* ***were categorized as either «At Risk» or «Questionable»*** *on the Grade Four Literacy Test* (NAP Final Report 2000 in Draft LEP 2001, p.11). (Texte 4 :1)

Le texte 5 met en avant le fait les enseignants qui ont participé au projet bilingue demeurent également préoccupés par l'échec scolaire de leurs élèves et ce dans des matières diverses :

58. *The BEP* ***teachers said*** *that their* ***overall goal*** *includes the following:*
• ***An increase in literacy*** *among experimental [pilot] schools.*
• ***Improved performance and competence*** *in the content subject areas (****Math, Science, and Social Studies****).* (Texte 5 : 7)

Car comme nous avons vu, le niveau de la lecture en anglais chez les enfants au sein du primaire laisse à désirer et les auteurs proposent des mesures pour palier aux manques. En effet, l'école oblige l'élève à s'approprier des savoirs dans une langue

seconde qu'il ne maîtrise pas. Cela constitue un réel handicap que beaucoup d'enfants ne parviennent pas à contourner. Nous voyons ainsi qu'au niveau CE2 la grande majorité des élèves sont jugés « à risques » ou dans une situation scolaire « inquiétante ». Par la suite, les résultats scolaires sont commentés et mis en perspective par les auteurs qui proposent le recours à l'enseignement bilingue pour remédier à ce problème. Dans cette logique, les textes préconisent l'introduction du créole comme discipline scolaire.

Les auteurs notent que la motivation de l'élève pour apprendre serait alors plus grande lorsque sa langue maternelle était valorisée :

59. *It is also fair to expect that* ***giving equal status and time to JC and SJE in the classroom*** *will* ***undermine the ambivalent attitude*** *that exists* ***towards Jamaican and promote high self-esteem and value*** *for their* ***own first language*** *experiences.* (Texte 4 : 1)

L'extrait affirme que la valorisation de la langue maternelle des enfants est un travail qui devrait être mené par l'école. Cette valorisation permettrait de se libérer de l'Histoire de dominé et ainsi d'avancer. Si l'élève peut parler librement dans sa langue maternelle, cela facilitera la mise en place de la confiance indispensable à la structuration de sa pensée. À travers ce processus de la mise en valeur du patrimoine linguistique, les élèves ne se sentiront pas comme des étrangers au milieu scolaire, la présence de leur langue maternelle constitue un signe fort de leur appartenance au milieu de l'école. Ainsi en donnant une place identique au créole et à l'anglais à l'école, les institutions scolaires rompent-elles avec la tradition de la reproduction des inégalités linguistiques.

Toutefois, il n'est pas question dans ce projet pilote de remplacer l'anglais par le créole, ni même de lui ôter sa place officielle. Il s'agit plutôt de partager l'espace pédagogique équitablement entre les deux langues en place :

60. *While* ***retaining Standard Jamaican English as the official language****, the BEP ascribes* ***equal status to Jamaican Creole*** *and* ***supports teaching in both languages****.* (Texte 5 : 3)

Cependant, la signification portée aux deux termes *« official »* et « *equal status* » prête à la confusion ici. Car la désignation de l'anglais comme langue officielle relève de son statut. Or les auteurs réclament une parité linguistique sans remettre en question la place de l'anglais comme seule langue officielle. Nous faisons l'hypothèse que les auteurs souhaitent rassurer les acteurs scolaires hostiles au créole à l'école. À juste titre, car le projet bilingue représente une avancée scientifique de taille qui n'est qu'une étape dans d'un procédé fort complexe.

Les auteurs proposent d'évaluer le niveau scolaire des élèves qui ont participé au *Bilingual Education Project* en employant les mêmes critères d'évaluation mise en œuvre par le Ministre de l'Éducation :

61. ***Evaluate, compare, and contrast experimental*** *(pilot) school* ***results*** *at grades 1 and 4 with* ***three comparable schools using existing MOEYC achievement tests****.* (Texte 5 : 6)

Les deux textes élaborent une méthode d'évaluation qui s'appuie sur le dispositif d'évaluation déjà en place afin de mettre en lumière les apports du projet bilingue. Ils visent un aménagement scolaire permettant d'envisager la mise en place d'un enseignement bilingue. L'enseignement et l'apprentissage du créole permettent aux enfants de distinguer les frontières de chaque langue. Le créole devient alors un outil pédagogique efficace, reconnu à sa juste valeur à l'école.

La conclusion du texte 5, « *Are the Goals and Objectives of Jamaica's Bilingual Education Project being met ?* » porte sur la nécessité de poursuivre la formation des enseignants ainsi le besoin de partager leur savoir:

62. *For **successful continuation** of the BEP, **more teachers will need to be trained** to teach **with the BEP materials**—at least one each from 2nd, 3rd, and 4th grades for each pilot school. **To be adequately trained**, the **teachers need to faithfully attend BEP training classes**. The addition of one or more professional person(s), either from UWI's School of Education or from one of Jamaica's Normal Schools, to the BEP staff could be beneficial **as linguists and educators interact and hone each other's skills and contribute their expertise to the BEP.*** (p.9)

Selon les auteurs, la réussite du projet bilingue repose sur le développement de valeurs comme la coopération étroite entre les enseignants bien formés avec les chercheurs impliqués dans le projet. Il s'agit d'allouer de manière appropriée les ressources afin d'assurer une éducation efficace et une bonne formation des enseignants. L'engagement et la participation assidue de deux groupes sont présentés comme des pré requis pour le plein accomplissement des objectifs du projet bilingue. En effet, ce projet qu'implique une transformation des représentations du créole et son rôle à l'école soulève des questions sur les priorités des acteurs, les supports du cours, le partage des connaissances ainsi que la manière dont les acteurs se l'approprient. Car les enseignants doivent faire face à des défis énormes que présente ce programme ambitieux qui va à contre-courant[425] de leurs croyances. Toutefois, ces réflexions sont présentées comme des recommandations pour la bonne continuation du projet bilingue que selon les auteurs a eu un début prometteur.

Nous avons vu que dans leurs récits de pratique la majorité des enseignants préfère l'usage de l'anglais pour atteindre les objectifs scolaires. Beaucoup d'entre eux déclarent que le créole serait plus adapté pour les situations informelles (plaisanter, discuter entre amis) et que l'anglais est plus convenable pour les situations formelles. Ainsi, l'analyse des récits de pratique a révélé que l'anglais est considéré par les enseignants comme la langue de la réussite sociale et scolaire, alors que le créole serait la langue de l'émotion, de la détente et de la culture. Le créole sert alors selon les enseignants comme la langue qui favorise une atmosphère de confiance et d'écoute permettant la compréhension de l'élève. Ainsi, les enseignants soulignent tous qu'ils se servent des deux langues en classe. Car l'accessibilité du créole ainsi que la mise en pratique des connaissances nécessitent une utilisation de la langue de

[425] CARPENTER Karen., & Devonish, H. (2010). « Swimming Against the Tide: Jamaican Creole in Education » (pp. 69 – 181) Dans: Creoles in Education: a Critical Assessment and Comparison of Existing Projects Migge, A. Bartens & I. Léglise (coord), John Benjamins.

l'élève. Autrement dit, l'emploi du créole permet aux élèves de déchiffrer et d'appréhender les dires de l'enseignant tout en favorisant leurs apprentissages. En dépit de quelques inquiétudes liées essentiellement aux attentes institutionnelles, les enseignants admettent que la prise en compte du créole à l'école favorise l'épanouissement des élèves. Toutefois une approche scientifique de ce problème semble faire défaut.

Ainsi, la visée précise de ces deux textes est de communiquer sur le *Bilingual Education Project* et de formaliser une approche d'apprentissage bilingue. Les auteurs qui affirment que tous les acteurs scolaires ne cultivent pas des représentations négatives à l'égard le créole, projettent également de fournir une base de données empirique sur l'apprentissage et l'enseignement bilingue dans les écoles jamaïquaines. En effet, les données générées par le projet serviront à établir des programmes d'enseignement général cohérents qui sont à la fois efficaces et pertinents dans le contexte jamaïquain. Le bilinguisme scolaire prôné par les deux textes est à mettre en place à l'école élémentaire afin de niveler les compétences en anglais et en créole. Pour cela les auteurs présentent le bilinguisme comme un nouveau cadre de référence et s'appuient sur d'autres communautés scientifiques pour démontrer l'importance de la langue maternelle dans les apprentissages et la réussite scolaire. Ainsi, les auteurs cherchent à dénouer le conflit créole/anglais qui situe l'apprentissage dans un contexte schizophrène. Pour ce faire, les auteurs ne reprennent pas les discours identitaires, quelque peu réducteurs, retrouvés chez les enseignants dans leurs récits de pratique.

Les textes soulignent plutôt qu'il convient de valoriser la langue créole, non seulement pour son utilité, mais également parce qu'elle contribue à la richesse et à la diversité de la société jamaïquaine. Ainsi dans l'ensemble, les deux textes évoquent peu des éléments centraux qui constituent le noyau de la représentation sociale des dix enseignants interrogés. Ces deux textes mettent en avant le rôle déterminant joué par le système éducatif dans les croyances attribuées à une langue dans la société. Selon les auteurs, le fait de soumettre le créole aux contraintes classiques de la salle de classe constitue un contexte favorable à une représentation positive de cette langue. Car son emploi s'imposera comme légitime au sein de l'établissement scolaire.

Les deux textes proposent une définition des objectifs visés ainsi qu'une analyse rigoureuse des résultats des évaluations des élèves à l'issue du projet. Enfin, les auteurs signalent l'apport d'un tel projet sur la formation ainsi que l'élaboration d'outils pédagogiques utilisables par les enseignants et les élèves.

4.3.5 Texte 6 : PM Golding Says the Debate on Teaching Patois Signifies an Admission of Failure (2008)

En juillet 2008, le premier ministre jamaïquain Bruce Golding, à l'occasion d'une cérémonie de remise de diplômes, affirmait que vouloir enseigner en « *patois* » signifie que la bataille pédagogie contre l'échec scolaire est perdue. Le discours a été

ensuite publié par le bureau du premier ministre et relayé par la presse locale. Il a par la suite fait l'objet des débats nationaux sur le sujet du rôle de créole dans l'enseignement de l'anglais. Ce discours constitue une voix antagoniste aux textes 4 et 5. En effet, nous voyons s'affronter, dans ces trois textes, deux idéologies qui se fondent sur la légitimité du créole.

4.3.5.1 Résultats

Le tableau synoptique XXXVII ci-dessous montre les résultats de l'analyse quantitative catégorielle. Ce qui ressort est l'écart important entre ce discours et les préoccupations des enseignants. Car cinq des huit indicateurs qui apparaissent comme centraux pour les dix enseignants sont absents de ce discours qui se veut pourtant généralisant sur la situation d'enseignement et d'apprentissage de l'anglais à l'école.

Tableau XXXVII: Texte 6 - Décompte des occurrences des indicateurs centraux

Indicateurs	**variantes et synonymes**	**# d'occurrences**	**%**
1. Contextes adaptés à la situation	court proceedings, Bible	**2**	**40**
2. Examens	degrees, CXC subjects[426]	**2**	**40**
3. Anglais - langue officielle	accepted language	**1**	**20**
4. Être/se dire jamaïquain		**0**	**0**
5. Langue matemelle		**0**	**0**
6. Classe		**0**	**0**
7. Émotions/responsabilité		**0**	**0**
8. Rites langagiers		**0**	**0**
Total		**5**	

4.3.5.1.1 La langue officielle s'adapte aux besoins économiques et sociaux

Les relations hiérarchiques entre l'anglais et le créole sont en arrière plan de ce discours dans lequel le premier ministre jamaïquain évoque les indicateurs « **Contextes adaptés à la situation** », « **Examens** » et « **Anglais - langue officielle** ». La vision du monde présentée dans ce texte donne à voir l'anglais comme la langue de la mobilité sociale, du prestige et du pouvoir. Dans ce contexte, la quête d'identité et les réclamations linguistiques se heurtent aux besoins matériels, telles la qualification et la sécurité économique qu'elle apporte.

C'est d'ailleurs parce que la société comprend d'autres idéologies, à l'instar de celle présente dans les textes 4 et 5, que le premier ministre cherche à reprendre le pouvoir en s'exprimant en faveur du modèle colonial qui est contesté dans les débats publics actuels. En effet, ce discours est porteur d'un système de valeurs qui transforme en symboles (réussite, qualification, sécurité économique) les représentations liées à la l'anglais qui détient le pouvoir politique en place. En imposant « sa vérité », le premier ministre cherche à discréditer la position opposée.

Il y a une prise en charge ferme du contenu de discours par le premier ministre, car nous retrouvons dans ce texte l'emploi répété des pronoms/adjectifs possessifs « *I* », « *we* », « *our* » et « *us* ». Ce qui permet d'affirmer que le chef d'État jamaïquain s'identifie pleinement à la perception de la réalité qu'il atteste. Les fondements du discours, d'un ton résolument ironique, reposent sur la notion de l'inégalité du créole face à l'anglais et par conséquent, la domination culturelle ou sociale que les créolophones doivent subir. Le premier ministre n'apporte pas de solutions à cette situation qu'il envisage comme un problème important. Il se contente de qualifier les réflexions des chercheurs sur le rôle du créole à l'école comme un aveu d'échec. De plus, ce texte ne fait aucune mention de la notion de la langue maternelle des élèves. En effet, pour le premier ministre le créole n'est pas une véritable langue et de ce fait n'a pas sa place dans le système éducatif. Il doute ainsi de l'utilité d'apprendre le créole, considéré comme un patois relégué au rang de langue de la rue.

Examinons ses propos à cet égard :

63. *Prime Minister Bruce Golding says the debate about teaching* ***patois*** *as a* ***second language*** *and translating the* ***Bible*** *into* ***patois, signifies an admission of failure****. […]He said* ***he was still waiting*** *on someone who is participating in this debate* ***to explain to him how patois*** *is going to* ***help our students to learn*** *and* ***understand history, the sciences, and mathematics***.

En privilégiant le mot péjoratif « *patois* », le premier ministre exprime sa croyance que le créole est une forme d'expression pauvre et rudimentaire et laisse entendre que le créole n'est pas une langue. Dans ce discours anti-créole, Bruce Golding proclame que pour lui le débat actuel sur l'enseignement du créole est une preuve d'échec du système éducatif. Ainsi le chef d'État jamaïquain voit mal comment le créole pourrait aider les élèves à apprendre et à comprendre l'histoire, les sciences et les mathématiques. Ce discours polémique prend ici une structure pragmatique. Le premier ministre dit attendre les éléments concrets du savoir-faire en ce qui concerne la mise en place d'un enseignement en créole. Les croyances sociales sur l'infériorité du créole face à l'anglais dans les domaines scientifiques et institutionnels sont implicites dans ce discours. Ces croyances sont pourtant adoptées comme des vérités parce qu'elles résultent d'un contexte sociohistorique colonial. Ainsi le premier ministre prend appui sur ces croyances qu'il impose comme une évidence, mais n'offre aucun fondement scientifique réel.

Dans les extraits 62 et 64 le premier ministre se position en tant que celui qui se soucie pour la scolarité des enfants jamaïquains :

64. *You are* ***facing a world*** *where having* ***some CXC subjects*** *is* ***no longer good enough****. You will find that* ***persons a little older than you have degrees****,*

En effet, dans un monde où les diplômes du niveau secondaire ne suffisent plus, le discours sous-entend que le créole va à l'encontre de l'enseignement de l'anglais. Ainsi, Golding dit attendre les précisions sur la manière dont le créole peut aider un élève à acquérir des connaissances scolaires. Pourtant des spécialistes ont

démontré[426] qu'une mauvaise compréhension en langue seconde ainsi que le passage à l'écrit dans une langue mal maîtrisée peuvent nuire au bon déroulement de l'apprentissage. Nous savons donc qu'il existe suffisamment de données pour pouvoir nourrir la réflexion à ce sujet.

Cependant avec sarcasme, force et persuasion le premier ministre continue de demander des précisions dans ce domaine :

65. « *When that is explained to* ***me***, ***then maybe*** *I will go to Parliament and* ***pass a law*** *that says* ***don't just translate the Bible into patois*** *but all the* ***laws and proceedings*** *of* ***our*** *court.* ***Let us translate everything into patois*** *if that is the* ***best way we can understand****. » he told the students and parents, to* ***loud applause****.*

Cet extrait montre la volonté du chef d'État de laisser le créole dans la sphère privée, relégué au statut de patois rudimentaire. Le sarcasme dont le premier ministre fait l'usage dans le passage ci-dessus, fait écho également de sa désapprobation de la demande de traduire la Bible en créole. Ce que nous montre que la Jamaïque est à la croisée d'antagonismes et fait l'expérience d'un cocktail détonant de la politique, la littérature, la langue et la religion. Pourtant, dans un pays créolophone très religieux le projet de traduire la Bible en créole vise à rendre la lecture et la compréhension accessible à tous.

Par la suite, le premier ministre ironise et soutient que s'il voit clairement que le créole est la seule langue que les jamaïquains, marqués par un « *we* » inclusif,[427] sont capables de comprendre, alors il légiféra sur la possibilité de traduire non seulement la Bible mais tous les textes de loi également. Cependant, apprendre une langue n'est pas qu'une question d'apprentissage des mots. Ainsi traduire des documents de justice et de l'administration n'est pas apprendre une culture et sa façon de penser. Car pour les élèves qui ne maîtrisent pas l'anglais la dévalorisation du créole face à l'anglais nuit à leur capacité de se respecter.

Pourtant, dans ce texte ces croyances qui apparaissent également chez certains des enseignants interrogés, sont argumentées et présentées comme légitimes. En effet, à l'instar de son auditoire qui signale son approbation avec de vifs applaudissements, ces représentations associées aux statuts des deux langues en présence sont partagées par certains membres de la société jamaïquaine. Ainsi, Bruce Golding sait qu'il véhicule le sens commun qui veut que le créole possède un registre limité qui ne le permet pas de communiquer les idées sophistiquées, surtout face à l'anglais, la langue de distinction.

Pour Bruce Golding, la question de la reconnaissance culturelle dans tous les domaines de la société (y compris l'école), n'a pas d'intérêt. En effet, pour lui ce débat sur le rôle du créole dans l'enseignement découle des pressions idéologiques et pose problème sur le plan pédagogique :

[426] Voir les discussions approfondies à ce sujet dans les cadres contextuel et théorique de cette thèse.
[427] Ce qui renforce l'effet de sarcasme, car nous savons que le premier ministre et son auditoire comprennent l'anglais.

66. *Mr. Golding said there* ***are forces out there*** *impacting on young people* ***which result in many schools and teachers having to spend so much time retro-fitting and repairing the damage done****.*

Pour Golding, le débat basé sur la réévaluation du créole est soutenu par des militants culturels et politiques qui compliquent la tâche des enseignants. Dans l'extrait ci-dessous le premier ministre parle des machinations des « *forces out there* » qui obligent les écoles et les enseignants à remettre en état le langage des élèves. Ces préoccupations négatives sur le créole à l'école circulent dans la société et les enseignants les ont évoquées plutôt d'une manière oblique.

Ainsi le premier ministre précise que, la langue utilisée par une très grande partie de la communauté jamaïquaine pour les échanges quotidiens, [428] serait une tare pour les élèves. Les propos suivants sont éloquents à cet égard :

67. *He said '****we have failed*** *to impart* ***our accepted language of English*** *so* ***we*** *are* ***giving up****.* ***This one can't work****,* ***so*** *let* ***us find another*** *one* ***that can work****'.*

Dans l'extrait 67, notons que le chef d'État utilise le terme « *our accepted language of English »*. C'est à travers le pronom *« our* » que Bruce Golding prétend que le choix de l'anglais en tant que langue légitime dépend non uniquement de l'autorité de la classe dirigeante, mais également des jamaïquains dans leur ensemble. En effet, dans leur grande majorité, les représentations des enseignants montrent qu'ils sont sensibles à la légitimité officialisée de l'anglais.

Dans cet extrait Golding emploie des guillemets qui donnent une valeur ironique à l'intonation des discours du camp pro-créole. Pour lui, employer le créole à l'école pour résoudre le problème de l'échec scolaire dont est victime un nombre important des élèves, relève d'une vision défaitiste et facile. Mais comment enseigner avec efficacité si les élèves n'ont que l'anglais à observer sans le contrepoint de leur langue première ? Car une comparaison guidée peut entraîner une perception plus riche des deux langues. De plus, les retombées d'une telle démarche sont bénéfiques pour l'ensemble des apprentissages. Pourquoi alors leur nier la possibilité de se sentir valoriser en tant que locuteurs d'une langue qui mérite d'être étudiée ?

Pourtant, dans l'extrait 68 le premier ministre implore les élèves de ne pas oublier leur origine :

68. *He* ***urged*** *the students* ***never to forget where they were coming from*** *and never to be unappreciative of the role* ***Kingsway*** *played in their development.*

Mais cette imploration s'avère limitée à leur statut d'anciens élèves de l'école « ***Kingsway*** » où le chef d'État donnait son discours à l'occasion de la cérémonie de la remise de diplôme. Ainsi l'origine des élèves se limite à la seule formation scolaire qu'ils ont reçue. Cette une vision réductrice, car pour le chef d'État l'élève tel qu'il se présente à l'école est une entité vide de toute vie antérieure et l'institution scolaire est la seule entité qui forme son identité et sa réalité.

[428] Précision sociolinguistique qui a été toutefois omise de ce discours.

Les textes 4 et 5 sur le *Bilingual education project* traitent des représentations négatives telles celles proférées par le premier ministre dans ce discours. En effet, les textes 4 et 5 reprennent les pratiques pédagogiques, les préoccupations d'ordre politique ainsi que les enjeux de la société jamaïquaine actuelle afin d'éclairer la discussion. Il semble alors que la virulence du premier ministre est une réaction à une idéologie qu'il sent menaçante.

Dans le texte 6, il règne une conception antagoniste entre le créole et l'anglais. Le discours reconnaît les difficultés linguistiques des élèves mais insiste sur les obligations relatives à la langue officielle du pays. Pour Golding l'anglais est la langue acceptable et de ce fait, devrait être la seule langue de l'enseignement. Selon le discours, le pessimisme généré par le taux d'échec scolaire inquiétant mène à un laxisme pédagogique qui risque de nuire à l'objectif primordial qui est la maîtrise de l'anglais. Car un des fondements de ce discours est l'idée que le créole n'est pas un vecteur de communication dans le monde du travail. Ainsi, les besoins économiques se traduisent par une urgente nécessité de maîtriser la langue anglaise.

En effet, Bruce Golding fait part de son incapacité de comprendre la démarche des chercheurs. Dans un registre du sarcasme, le premier ministre évoque les textes de loi et les procédures judiciaires, notamment qu'il faudrait également les traduire en « *patois* ». Ce discours laisse entendre que le créole ne puisse pas être employé pour décrire, disserter et argumenter toutes notions formelles, compliquées ou abstraites nécessitant de la conceptualisation. Ainsi, sans apporter des éléments de solution le premier ministre, critique les résultats des recherches qui prônent l'instauration du créole à l'école. Il ressort ainsi une vision méprisante du créole, présenté comme une sous-langue, vulgaire et sans intérêts sur le plan scolaire.

Au-delà de la question langagière, la notion de la culture et l'identité sont absentes. Ainsi le premier ministre gomme-t-il une partie du patrimoine culturel et linguistique de l'île. Pourtant, en valorisant la langue maternelle, l'enseignement du créole à l'école, signale une acceptation de la pluralité humaine et faciliterait le plein accomplissement des citoyens jamaïquains dans leur vie de tous les jours. Car, dans la perspective culturelle de la didactique des langues (Cain et Briane, 1994) et dans une perspective écologique des langues (van lier, 2000), l'enseignement du créole n'est pas à cantonner à la seule langue. En effet, l'enseignement d'une langue n'est pas dissociable des réalités culturelles de l'environnement, ainsi il est fondamental de prendre en compte les réalités socioculturelles de l'île. De plus, la Jamaïque possède un patrimoine culturel très riche qui inclut la littéraire et d'autres productions artistiques diverses, qui méritent de faire partie du programme scolaire. Dans cette optique, il est donc de bonne politique d'optimiser les chances de l'élève de réussir. Ainsi, l'enseignement du créole à l'école constitue un bon socle pour l'introduction de nouveaux savoirs, dans la perspective d'une ouverture indispensable au monde extérieur.

Par ailleurs, le changement qui constitue un des piliers de la théorie des représentations sociales et notamment la notion de la transformation des représentations, devrait être une caractéristique essentielle de toute activité éducative. Le discours du premier ministre sous-tend pourtant une forte volonté de garder le statu quo intact.

4.3.6 Synthèse de la partie : Rupture et continuité

Dans cette partie j'établis une synthèse des résultats en fonction des six textes analysés précédemment. L'étude thématique de ces textes nous permet donc d'appréhender dans quelle mesure le discours des enseignants est inscrit dans la continuité ou dans la rupture par rapport aux textes officiels.

Le tableau XXXVIII ci-dessous qui présente la distribution des indicateurs centraux, met en lumière deux de ces indicateurs : les valeurs identitaires et cognitives. En effet, à l'exception du texte numéro deux, les auteurs insistent sur les examens/évaluation comme la finalité de la scolarisation. Nous voyons ainsi que la finalité fonctionnelle liée aux besoins économiques soumis au phénomène de la mondialisation est une priorité. Les textes font état de l'évolution de l'économie et de la société pour justifier la place centrale de l'évaluation dans la politique linguistique. Les auteurs cherchent ainsi à rendre compte du fonctionnement de la politique linguistique et à justifier les prescriptions. Toutefois dans les textes nous avons plutôt affaire à des résultats scolaires et non aux processus apprentissage et d'enseignement. À ce sujet, seul l'enseignant 5 (le proviseur), présente une représentation dont l'indicateur « **examens** » constitue un élément central. Certes, l'acte d'évaluer les élèves créolophones uniquement à travers l'anglais suscite la réflexion chez les neuf autres enseignants. Sans toutefois s'avérer central à leur représentation du rôle du créole dans l'enseignement de l'anglais. Cette faible présence de cet indicateur dans le noyau central de la représentation des enseignants permet de constater une résistance chez eux dans cet espace idéologique construit autour de l'évaluation. Car pour les enseignants les examens constituent une contrainte organisée autour des notions de sanction et de l'exclusion de l'élève créolophone.

La comparaison statistique de la hiérarchisation a permis de relever deux autres différences. D'abord, l'indicateur « **Émotions/responsabilité** » n'est mentionné qu'une seule fois (texte 3) et ce de façon oblique. Deuxièmement, les textes ne font aucune mention des « **rites langagiers** » qui se déroulent dans le milieu familial des élèves. Ce qui suscite un questionnement sur la véritable importance pour l'ensemble des auteurs dans leur de ces deux notions pourtant prépondérantes chez les enseignants interrogés. Car cette minoration, voir absence des ces réalités pourrait cacher un discours implicite similaire à celui mis au jour dans le texte 6 intitulé « *PM Golding Says the Debate on Teaching Patois Signifies an Admission of Failure* ». C'est-à-dire que les pratiques langagières réelles de la population ne sont pas valorisées ni considérées comme valorisantes.

Toutefois, en dépit de ces différences observées les deux classements ne se divergent pas d'une manière significative. Car comme le montre le tableau ci-dessous, les résultats de l'évocation hiérarchisée des autres notions dans les textes montrent que ces documents ainsi que la représentation des enseignants s'articulent globalement autour des mêmes préoccupations. En effet dans l'ensemble, les éléments stables de la représentation sociale des enseignants concèdent avec les principes essentiels traités dans les textes. Cette dimension consensuelle du sens commun étant sans doute essentielle pour faire fonctionner le mécanisme éducatif.

En ce qui concerne le traitement des indicateurs « **contextes adaptés à la situation** » et « **langue maternelle** » dans les six textes, ils font figure des croyances plus implicites. Ce qui s'explique par le fait qu'ils ne sont pas directement liés aux attentes de développement économique. En effet ils sont le plus souvent évoqués dans le cadre de la méthodologie pédagogique. C'est-à-dire la manière dont la prise en charge de ces deux éléments pourrait permettre aux enseignants de mieux dispenser ses cours. Toutefois il n'est pas pour autant question pour les auteurs de renier le rôle important joué par le créole dans l'identité culturelle et sociale du pays. En effet, l'affirmation des valeurs nommées et explicitées à ce sujet étant la plus nette, et ce dans les six textes. Nous retrouvons la même pondération chez les enseignants en ce qui concerne cet indicateur.

Bien que la place faite aux réalités sociales semble moins importante, le discours socio-économique fait surface plutôt à travers les éléments « **anglais - langue officielle** » et « **classe** (sociale) ». Car dans les textes la langue est présentée comme étant tributaire de la classe sociale. Ainsi, dans leur ensemble, les textes prônent un enseignement de la langue officielle. Pour les auteurs des textes comme pour les enseignants, l'enseignement de l'anglais aux créolophones permettrait de créer un sentier qui mène donc vers des horizons de socialisation et d'autonomisation des élèves.

Tableau XXXVIII: Textes 1- 6 : Décompte[429] de la hiérarchisation des notions avec mise en regard des indicateurs centraux par nombre d'enseignants

Indicateurs	**# d'occurrences**	**%**	**Éléments centraux par # d'enseignant**
1. Être/se dire jamaïquain	**454**	**61**	**6 (E1, E3, E4, E6, E7, E8) = 60%**
2. Examens	**79**	**11**	**1 (E5) = 10%**
3. Langue maternelle	**70**	**9**	**5 (E1, E3, E7, E8, E10) = 50%**
4. Contextes adaptés à la situation	**70**	**9**	**5 (E1, E2, E3, E4, E5) = 50%**
5. Anglais - langue officielle	**38**	**5**	**3 (E2, E4, E9) = 30%**
6. Classe (sociale)	**37**	**5**	**2 (E5, E9) = 30%**
7. Émotions/responsabilité	**1**	**0**	**2 (E3, E4) = 20%**
8. Rites langagiers	**0**	**0**	**2 (E8, E10) = 20%**
Total	**749**		

Pour clore cette partie, notons que, bien qu'il y ait continuité sur le plan des valeurs identitaires et intellectuelles, le discours des enseignants renferme plus de nuances que se traduisent essentiellement par des différences idéologiques et pédagogiques. Tandis que le discours officiel se construit davantage sur les impératives de la mondialisation et l'ouverture sur le monde. Je mentionne également un autre point qui est lié aux besoins du développement économique. C'est le rapport ambigu entre le terme « **jamaïquain** » dans les deux formes de discours. Car pour les enseignants cet indicateur relève plutôt d'une valeur idéologique identitaire, tandis que certaines évocations officielles le relèguent d'une simple nomination géopolitique. Ces ambiguïtés pourraient contribuer à alimenter les débats actuels sur le rôle du créole dans l'enseignement.

[429] Les pourcentages sont arrondis

C'est en effet dans cet esprit que le corpus de cette thèse comporte également 100 questionnaires qui donneraient plus de relief à ces résultats. Car ils permettent de recueillir un point de vue interne plus large.

4.4 Résultats d'analyse des questionnaires quantitatifs

Nous allons maintenant aborder l'analyse de l'autre corpus secondaire. Cette enquête est menée auprès de cent professeurs. Il s'agit de corréler les résultats obtenus dans l'échantillon principal avec un échantillon plus large. Ce corpus fait l'objet d'une analyse de contenu basée sur les thèmes qui ont émergé dans le corpus principal. S'agissant de la représentativité de l'échantillon, dans leur ensemble les répondants présentent un profil proche à celui de récits de pratique, cela induit une forme de validité.

Je fais cette analyse en trois temps. D'abord un examen exploratoire de l'ensemble des questionnaires. Le but de cette manœuvre étant de catégoriser les représentations et positionner les réponses dans les catégories thématiques en fonction des 18 items que comporte cet instrument.[430] Je rappelle que ces catégories thématiques de ce questionnaire ont été établies à partir des récits de pratique : (i) **la langue d'enseignement** ; (ii) **la diglossie** et (iii) **la culture** ainsi que leurs variables respectives. Dans un deuxième temps, j'effectue une analyse quantitative des variables afin de déterminer la fréquence des réponses selon ces catégories.

Il convient de rappeler ici que cette thèse a été entreprise dans une logique compréhensive. L'acte de mesurer ne suffit donc pas même quand il s'agit des données secondaires. Car la dimension qualitative apporte plus d'éclairage aux questions à l'étude. En effet, cette dimension qualitative de l'analyse va me permettre d'élargir la question de l'univers de croyances des enseignants jamaïquains à un réseau de discours connexes. Car la démarche en amont qui consiste à orienter le questionnaire d'après les aspects émergents des récits de pratique a été explicitement mise en œuvre afin de mettre en lumière ces spécificités internes au groupe des enseignants jamaïquains. À ce titre, le questionnaire semi-ouvert trouve tout son sens dans son rôle de toile de fond pour mieux nuancer les résultats des récits de pratique.

Ainsi en troisième lieu les données obtenues, y compris celles des trois questions ouvertes,[431] sont traitées d'une manière qualitative. Cette étape permet d'analyser chaque thème dans son ensemble et de prendre en compte finement les variantes qui le composent. En effet, comme déjà exposé dans le cadre méthodologique[432], une appréciation de la complémentarité des méthodes qualitatives et quantitatives a été le

[430] Auxquels il faudra ajouter les cinq questions qui relèvent de caractéristiques sociodémographiques telles le sexe, l'ancienneté dans le métier, date de naissance, etc.
[431] Ces trois questions avaient pour but de recueillir des réactions à des points très précis, afin de bénéficie d'une grande diversité de points de vue.
[432] Voir la section 3.3.1 intitulée : « L'intérêt d'associer les méthodes qualitative et quantitative » (page 183)

moteur qui a justifié ce choix. Ainsi les corpus sont entrecroisés au niveau de recueil des données ainsi qu'à l'analyse et interprétation des résultats.

Les résultats obtenus sont présentés dans les parties qui suivent.

4.4.1 Profil sociodémographique de l'échantillon

La section A du questionnaire est composée de cinq questions fermées portant sur les indicateurs sociodémographiques (date de naissance, lieu de l'école, ancienneté dans le métier d'enseignant, genre, diplômes obtenus). Le graphique suivant présente la répartition géographique des écoles où travaillent les répondants de l'échantillon.

4.4.1.1 Répartition géographique des établissements scolaires

Pour les questionnaires, les résultats indiquent que les enquêtés sont répartis de façon inégale sur les quatorze paroisses (équivalent d'un département français), que compte la Jamaïque. La capitale Kingston compte 26 % des enquêtés. Les autres zones urbaines et semi-urbaines, notamment Saint Andrew et Saint Catherine, sont également surreprésentées. Une exception étant la paroisse urbaine Saint James, connue comme la capitale du tourisme, qui compte seulement 5 % des répondants. Ainsi, les paroisses rurales sont peu représentées. Pour les récits de pratique, 50 % des sujets travail à Kingston et 30 % sont de la zone semi-urbaine Saint Catherine. Tandis que les 20 % restant sont réparti équitablement entre les paroisses rurales de Saint Ann et Saint Mary.

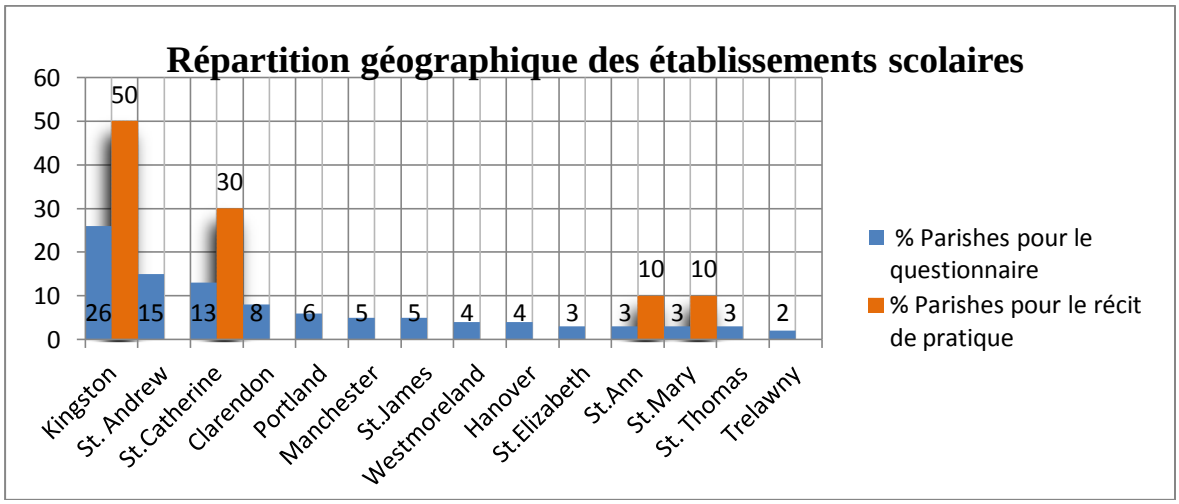


Figure XIV : Répartition géographique des établissements scolaires

Cette répartition géographique se révèle ainsi semblable pour les deux groupes dans la mesure où la plupart des répondants travail dans les zones urbaines et semi-urbaines. Car la majorité (58 %), des enquêtés pour le questionnaire travail dans ces zones - (Kingston-26%, Saint Andrew-15%, Saint Catherine-13% et Saint James

4 %), tandis que pour le récit de pratique 80 % des sujets travail dans ces mêmes régions. Dans les deux cas également la zone rurale est représentée.

4.4.1.2 Répartition par groupe d'âge

Au regard des données statistiques présentées dans le graphique XV ci-dessous, on constate que la majorité relative 41 % des répondants au questionnaire sont nés dans les années 70s. Tandis que pour les récits de pratique la majorité des sujets (60 %) sont nés dans les années 80s. Pour les répondants au questionnaire, seulement 37 % sont nés dans les années 80s. Pour le récit de pratique cette seconde place est occupée les sujets nés dans les années 70s. Ainsi nous pouvons constater que les répondants à l'enquête sont sensiblement plus jeunes que ceux de l'échantillon principal. Malgré ces différences, les deux populations se rejoignent dans la mesure où les années 70s et 80s représentent les périodes de naissance de la grande majorité entre eux – 78 % pour le premier groupe et 80 % pour le deuxième.

Pour les années 50s et 60s, les sujets pour le récit de pratique sont équitablement partagés. Tandis que pour les répondants au questionnaire, il y a un léger décalage. Avec 15 % des naissances dans les années 60 contre 7 % dans les années 50s. Ainsi en ce qui concerne l'âge, les deux groupes d'enquêtés sont plutôt homogènes.

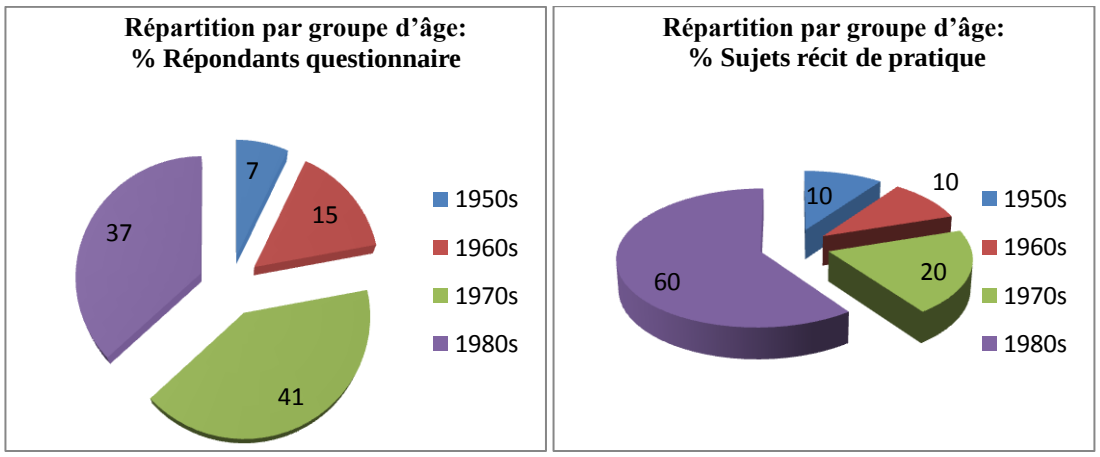


Figure XV : Répartition par groupe d'âge

4.4.1.3 Ancienneté dans l'enseignement

Le graphique qui suit montre la configuration liée à l'ancienneté professionnelle des sujets des récits de pratique ainsi que pour les enseignants ayant répondu aux questionnaires. Pour les deux groupes, les taux les plus élevés (62 % pour le questionnaire et 50 % pour le récit de pratique), sont représentés par les enseignants ayant entre 5 - 10 ans d'ancienneté. Ensuite en deuxième position pour les deux groupes, avec des taux quasi identiques (19 % pour le questionnaire et 20 % pour le récit de pratique), se trouve la tranche qui représente entre 10 – 15 ans d'ancienneté. Ces deux tranches comptent donc le plus grand effectif des sujets, et ce pour les deux groupes.

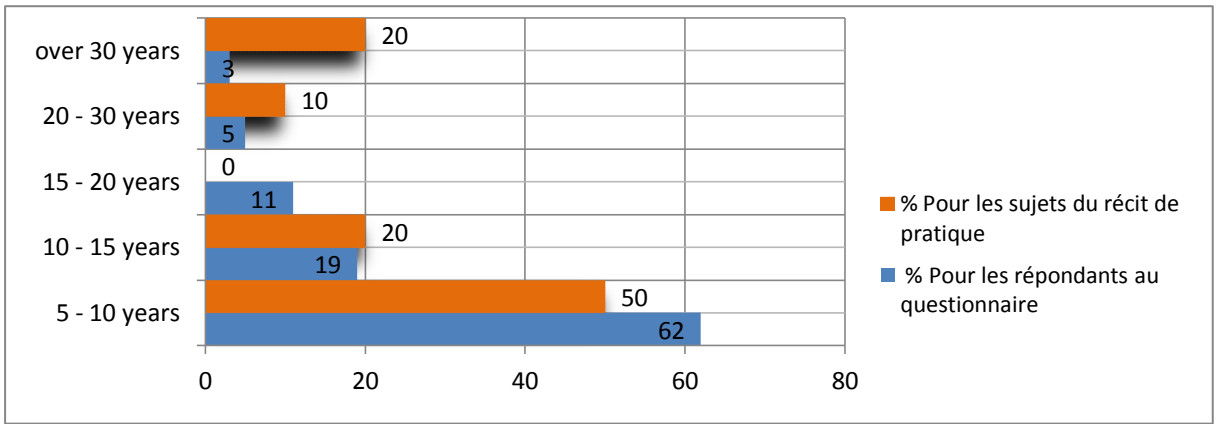


Figure XVI: Ancienneté dans l'enseignement

Cette variable révèle toutefois quelques divergences, notamment pour les enseignants qui ont plus de 30 années d'ancienneté. Nous notons qu'une plus grande proportion des professeurs du corpus principal a plus de 30 années d'expérience, 20 % contre 3 % pour ceux du questionnaire. Pour les deux tranches restantes, il y a aussi des éléments contrastifs dans la configuration : la tranche de 15 – 20 ans d'ancienneté ne figure pas chez les sujets ayant raconté leurs récits.

Malgré ces quelques divergences, je considère que le très large pourcentage des enquêtés des deux groupes qui accuse une ancienneté professionnelle d'entre 5 – 15 ans permet d'affirmer l'homogénéité des deux groupes.

4.4.1.4 Genre des répondants

En ce qui concerne la variable « genre », la répartition entre les deux échantillons est en parfaite adéquation. Entre homme et femme, elle est de l'ordre de 20 % et 80 % respectivement.

4.4.1.5 Classification professionnelle

En Jamaïque il existe trois grandes catégories de statuts professionnelles pour les enseignants. Elles se déclinent ainsi : *(i)* ***Trained Teacher*** ► *Trained University graduate, Trained College Graduate. (ii)* ***Pre-Trained Teacher*** ►*University Graduate, Untrained Tertiary Level Graduate, Untrained Secondary level Graduate, Specialist teacher. (iii)* ***Authorized Teacher*** ► toutes autres catégories d'enseignant qui ont obtenu une autorisation d'exercer le métier.

La catégorie *trained teacher* désigne les enseignants qui sont diplômés par un des établissements habilités à former les maîtres - *Trained College Graduate*. Elle inclut des enseignants ayant complété cette formation par une licence universitaire - *Trained University graduate*. La catégorie *pre-trained teacher* désigne les enseignants sans qualification spécifique à la profession. Ils détiennent toutefois soit une licence universitaire - *University Graduate*, ou un diplôme qui valide la fin d'études tertiaires ou secondaires - *Untrained Tertiary Level Graduate, Untrained*

Secondary level Graduate. Enfin cette catégorie désigne également les professionnelles qui ont acquis un statut de spécialiste. Le dernier groupe intitulé *authorized teacher* inclut touts les autres enseignants qui ne rentrent pas dans les catégories précédents.

Le traitement statistique (le graphique XVII) des résultats a permis de dégager la représentativité de la population de référence (sujets de récit de pratique) par rapport aux répondants au questionnaire. Car la catégorie de *trained teacher* représente 100 % des enquêtés pour le questionnaire et 90 % pour les récits de pratique. Face à cette ressemblance importante entre les deux populations, les différences présentées dans le paragraphe suivant ne pourraient pas mettre en cause l'homogénéité des échantillons.

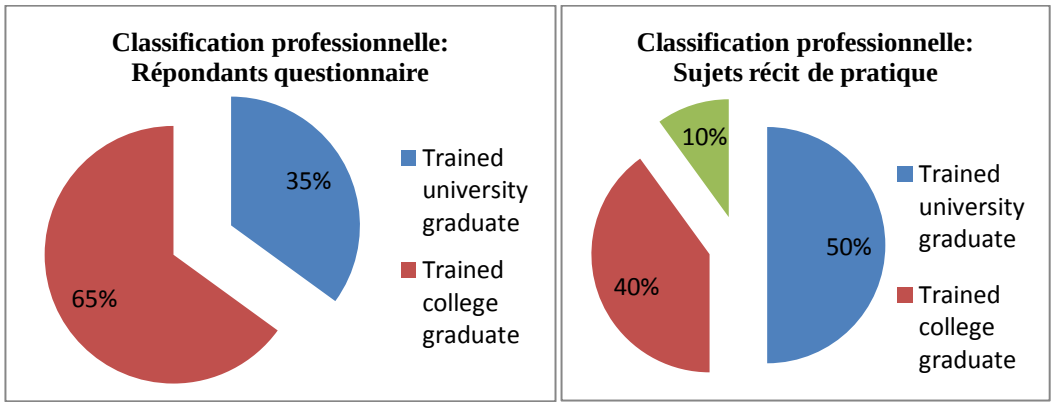


Figure XVII: Classification professionnelle

Pour les récits de pratique, une enseignante (E1) est sans qualification spécifique à la profession, mais détient une licence universitaire. Dans ce même groupe, 50 % des sujets ont complété une formation spécifique à l'enseignement avec une licence universitaire. Tandis que pour les répondants au questionnaire seul 35 % a fait cette démarche facultative supplémentaire. Ainsi 65 % du groupe des répondants au questionnaire sont dans la catégorie *Trained College Graduate*. Pour les sujets du récit de pratique seul 40 % est dans cette catégorie. Ainsi, tout en garantissant l'homogénéité, il me semble que grâce à cette diversité relative sur le plan de la qualification professionnelle, plusieurs points de vue sont représentés.

Dans la section qui suit, les questions fermées sont regroupées selon les thèmes et les variables qui leur correspondent. Rappelons que ces classifications sont issues de l'analyse des récits de pratique.

4.4.2 La langue d'enseignement

À partir d'une échelle de type Likert à quatre niveaux (fortement en désaccord ; en désaccord ; en accord ; fortement en accord), les enseignants se sont exprimés sur des questions liées à la langue d'enseignement. Une variable - « **les critères d'évaluation** » appartenant au thème « **la langue d'enseignement** », n'est pas traitée par les questions fermées. Cette variable est traitée dans le cadre de l'analyse qualitative des trois dernières questions (ouverts) qui comportent l'instrument.

4.4.2.1 Le créole comme outil d'enseignement

Les questions quatre, cinq, six et douze de questionnaire sont en rapport direct avec le thème « **la langue d'enseignement** ». Par conséquent, elles sont analysées individuellement ci-dessous.

4.4.2.1.1 Q4 : Creole use in the classroom by pupils is an effective tool and should be encouraged

Comme nous le montre la figure XVIII ci-dessous, 72 % des enseignants se disent d'accord avec l'idée selon laquelle la pratique de créole en classe par les élèves est un outil efficace qui devrait être encouragé, dont 10 % « fortement en accord ». 28 % se montrent à l'inverse en désaccord avec l'affirmation, 1 % l'étant « fortement en désaccord ».

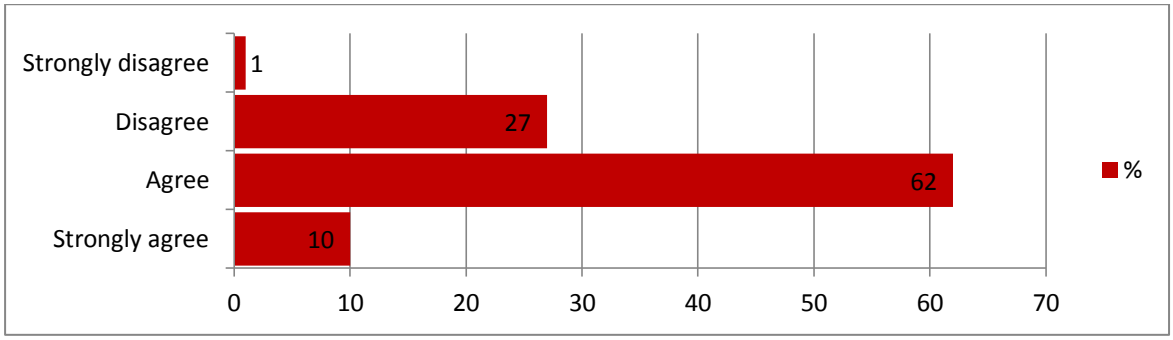


Figure XVIII : Creole use in the classroom by pupils is an effective tool and should be encouraged

Ainsi, nous voyons une forte proportion d'enseignants portant un regard favorable sur la pratique de créole en classe par les élèves.

4.4.2.1.2 Q5 : Pupils should be encouraged to translate their Creole to Jamaican Standard English

Pour la question 5 - « les élèves devraient être encouragés de traduire leur créole vers l'anglais jamaïquain officiel », il est intéressant de constater que cette affirmation est fortement consensuelle et socialement partagée. Alors que, l'appréciation de la pratique de créole par les élèves en classe (la question 4) générait quelques écarts dans les réponses positives et négatives. L'idée selon laquelle les élèves devraient être encouragés de le traduire n'en génère presque aucun.

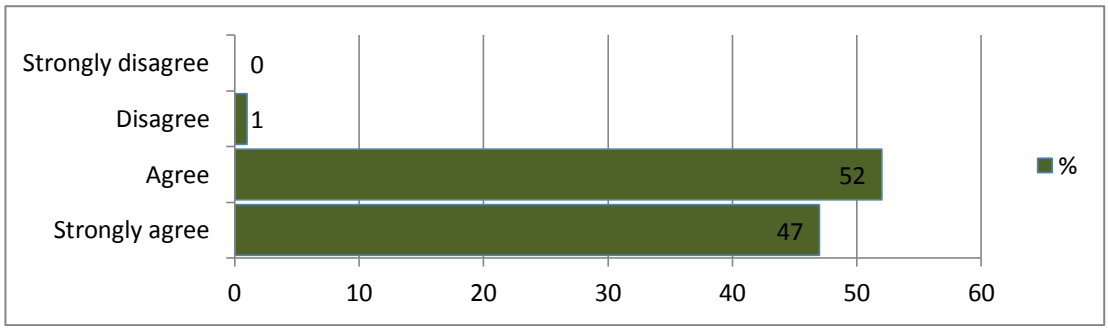


Figure XIX: Pupils should be encouraged to translate their Creole to Jamaican Standard English

Car comme l'indique le graphique XIX ci-dessus, 99 % des enseignants expriment leur accord (47 % « fortement en accord » et 52 % « d'accord ») avec la proposition. Les positions tranchées étant largement représentées.

4.4.2.1.3 Q6 : Creole should be used to teach pupils who have difficulty with the Jamaican Standard English

L'approbation des répondants avec l'idée que le créole devrait être employé pour enseigner aux élèves en difficulté est sensiblement plus marquée que les opinions désapprobatrices. Ainsi comme le graphique XX l'indique, cette affirmation suscite une majorité relative (58 %, dont 13 % « fortement en accord ») d'adhésion chez les enseignants. À l'inverse, 42 % des répondants (dont 5 % « fortement en désaccord ») rejettent cette proposition.

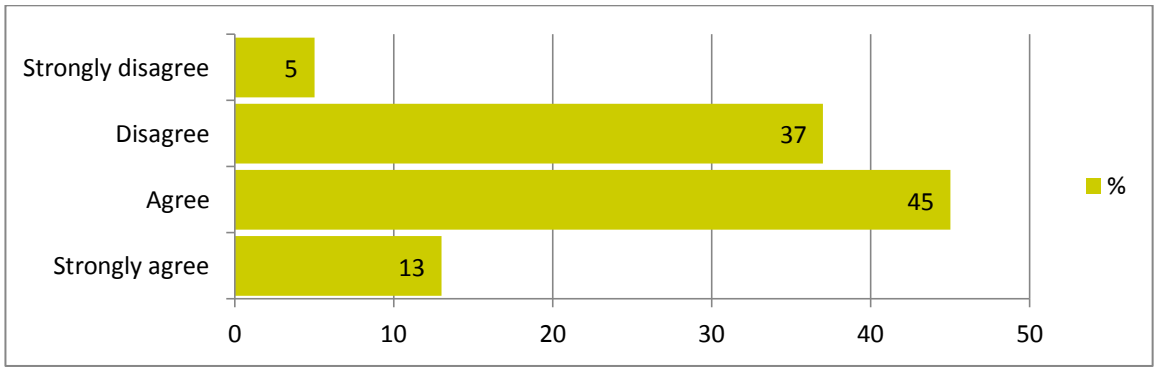


Figure XX: Creole should be used to teach pupils who have difficulty with the Jamaican Standard English

Ainsi en ce qui concerne l'enseignement d'anglais pour les élèves en échec scolaire, cette minorité relative des enseignants sont donc opposés à l'emploi du créole comme outil pédagogique.

4.4.2.1.4 Q12 : Textbooks should offer more content in Creole

La proposition ayant trait à l'augmentation du contenu en créole dans les manuels scolaires génère la désapprobation forte des sujets. Comme nous le montre le graphique XXI ci-dessous, 64 % (dont 11 % tranché) des enseignants sont en désaccord avec l'idée que les manuels devraient comporter plus de créole. La question ne génère que 36 % (dont 5 % fortement en accord) des réponses approbateurs.

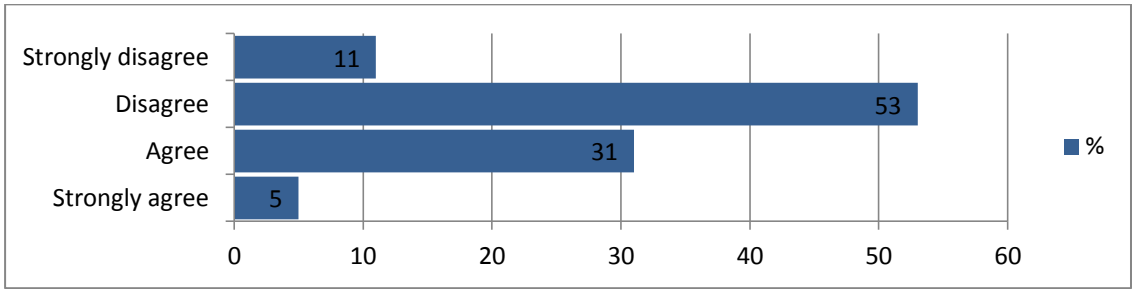


Figure XXI: Textbooks should offer more content in Creole

Dans cette partie du questionnaire, les enseignants ont indiqué jusqu'à quel point ils se trouvent en désaccord ou en accord avec une série d'items ayant trait au thème « **la langue d'enseignement** ». À l'issue de l'analyse et à la lecture du graphique XXII ci-dessous, on observe que les scores d'approbations sont plus élevés que les avis négatifs, à l'exception de question 12 qui propose une augmentation du contenu en créole dans les manuels scolaires. En effet, le taux moyen des approbations s'élève à 66 %, contre 34 % pour les opinions de contraire. Autrement dit, il s'en dégage qu'un nombre important d'enseignants pensent que le créole devrait être est une des langues d'enseignement, mais s'opposent à une présence plus importante de cette langue dans les manuels scolaires.

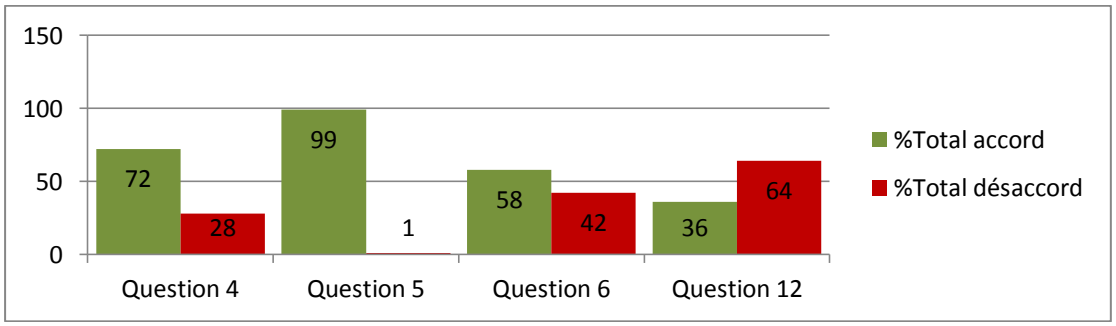


Figure XXII: Q4, Q5, Q6 et Q12 – Scores d'approbation et désapprobation

En ce qui concerne les récits de pratique rappelons-nous à présent qu'à travers son indicateur, « **langue maternelle** » la variable « **le créole comme outil d'enseignement** » s'avère un élément central de la représentation sociale de cinq (E1, E3, E7, E8 et E10) des dix sujets. De plus, lors de la phase de l'analyse thématique des récits de pratique, cette variable s'est avérée la plus positivement connotée (42 % des unités de sens positif contre 15 % négative), parmi les quatre qui comptent ce thème.

Il y a donc une convergence des représentations positives chez les deux populations. Car les enseignants dans leur ensemble entretiennent généralement des croyances favorables au sujet de créole comme outil d'enseignement.

Synthèse des représentations des enseignants :

Le premier niveau d'analyse de cette variable souligne que :
- le créole est bien un outil langagier que l'on peut, voir que l'on doit utiliser en classe
- le créole à l'école serait au service du SJE
- il ne serait pas forcément une aide pour les élèves qui ont des difficultés (cela est peut-être en lien avec l'idée que le créole est un frein à l'anglais)
- pour la majorité des professeurs, l'anglais reste majoritairement la langue du savoir et le créole n'a pas sa place dans les manuels scolaires.

4.4.2.2 Les attentes institutionnelles

Pour les deux questions (Q1 et Q10) qui figurent dans cette partie de l'analyse l'enquêté est invité à situer son propos par rapport aux attentes institutionnelles. Pour la première, les sujets doivent se prononcer sur une échelle à cinq niveaux allant de « jamais » à « toujours ». Tandis que pour la deuxième question l'échelle comporte quatre niveaux (fortement en désaccord à fortement en accord).

4.4.2.2.1 Q1 : Your teacher training realistically addressed the issue of Creole use in the classroom

La visualisation de la figure XXIII ci-dessous est une représentation des données recueillies pour la première question. Cette question qui porte sur la formation de l'enseignant a pour but d'évaluer à quelle fréquence les répondants croyaient que leur formation professionnelle était en adéquation avec la réalité langagière de la salle de classe. Nous constatons qu'à seulement 8 %, les scores positifs « *always* » et « *often* » sont significativement plus bas que les autres réponses. Le score pour la réponse quelque peu neutre, « *sometimes* » s'élève à 43 %. C'est en effet les scores portant sur les réponses négatives « *rarely* » (32 %) et « jamais » (17 %) qui sont les plus élèves.

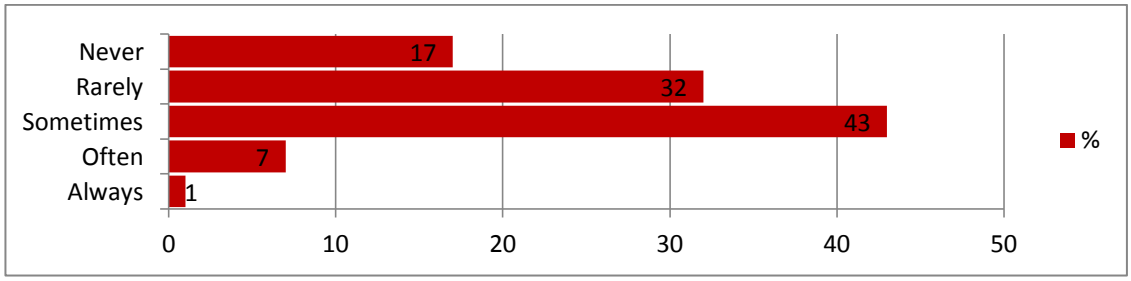


Figure XXIII : Your teacher training realistically addressed the issue of Creole use in the classroom

Les réponses montrent un manque de la prise en compte de cette question dans la formation.
Une autre lecture des données montre que le 7 % des professeurs qui ont répondu « o*ften* » à la question sont diplômés par un établissement habilité à former les maîtres. Cependant 5 % d'entre eux ont complété cette formation par une licence universitaire : ce sont des *Trained University graduates*. Tandis que parmi les 17 % de répondants qui ont choisi « *never* » 13 % ont été formés par les « *teachers' college* » uniquement. Cette tendance qui met en cause l'efficacité de la formation des maîtres est confirmée par le constat que sur les 32 % des enseignants qui ont répondu « *rarely* » la majorité (19 %) n'a pas continué ses études au-delà des « *teachers' college* ». S'agissant des 43 % qui ont répondu « *sometimes* », 12 % des enseignants sont des *Trained University graduates*. Ainsi cette analyse dévoile le manque de la prise en compte de la question du rôle du créole surtout au niveau des « *teachers' college* ».

Si l'on fait une comparaison avec les dix enseignants dont les récits de pratique ont été recueillis, cette appréciation négative sur le parcours de formation en rapport avec le créole est également aussi répandue. En effet, il se dégage des donnés qualitatives à l'égard des savoirs en jeu dans la formation disciplinaire que sept des dix enseignants (E1, E3, E4, E5, E8, E9, E10) s'estiment peu où pas préparé.

4.4.2.2.2 Q10 : The Ministry of Education's policy on the use of Creole in the classroom is accurate and realistic

La question 10 renvoie à la politique ministérielle du gouvernement jamaïquain sur l'emploi du créole dans la salle de classe. La figure XXIV ci-dessous permet de constater que les enquêtés se montrent significativement en désaccord avec l'affirmation proposée. En effet, pour cet item qui propose la possibilité de réponses allant de « fortement en désaccord » jusqu'à « fortement en accord » les enseignants se situent à 80 % dans la zone de désapprobation, dont 19 % des avis très tranchés. Une minorité des répondants (20 %, dont 1 % « *strongly agree* ») sont en accord avec la proposition.

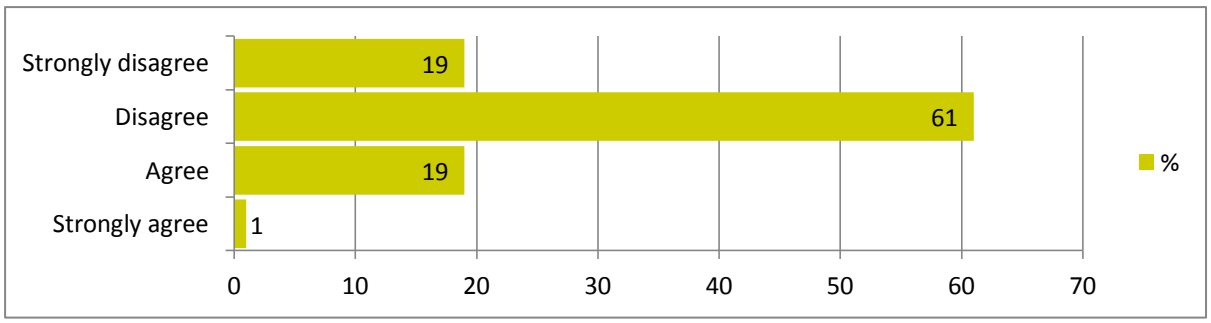


Figure XXIV : The Ministry of Education's policy on the use of Creole in the classroom is accurate and realistic

L'analyse des réponses aux deux questions qui comporte cette partie fait surgir donc la vision négative qu'ont les enseignants des attentes institutionnels y compris la formation professionnelle dont ils bénéficient.

L'analyse de cette question permet d'appréhender l'ampleur de la rupture qui s'opère entre les enseignants et les positionnements politiques mis au jour lorsque l'analyse des textes officiels. En effet, comme nous l'avons vu, le discours officiel s'articule en grande partie autour des impératives socio-économique et ont tendance à minorer le rôle de créole dans la salle de classe. Cette variable, à travers notamment son indicateur « **anglais - langue officielle** » remplit les critères de centralité pour trois des dix enseignants – E2, E4 ainsi qu'E9. Cependant, rappelons-nous que c'est à travers leurs discours liés aux attentes institutionnelles que plusieurs enseignants rejettent la pression exercée sur eux par les acteurs scolaires. Ainsi l'analyse de ces premières variables met en évidence une corrélation avec les représentations des professeurs du corpus principal.

Synthèse : des représentations des enseignants

Une majorité des enseignants considère que : - la formation n'est pas adaptée - la politique ministérielle n'est pas réaliste

4.4.2.3 Le créole et l'enseignement dans le passé

4.4.2.3.1 Q2 : Your teachers used Creole in class when you were a pupil

Partant de statistiques présentées dans la figure XXV ci-dessous, ces résultats basés sur les souvenirs que les enseignants ont de leur propre expérience en tant qu'élèves montrent que leurs professeurs employaient rarement (47 %) ou jamais (4 %) le créole en classe. 39 % des sujets ont fait état d'un usage caractérisé par « *seldom* ». En effet, ces trois valeurs qui correspondent à des fréquences faibles constituent 90 % des réponses. Ainsi 10 % des répondants estime que leurs maîtres utilisés le créole souvent. Tandis qu'aucun répondant n'a choisi « *always* ».

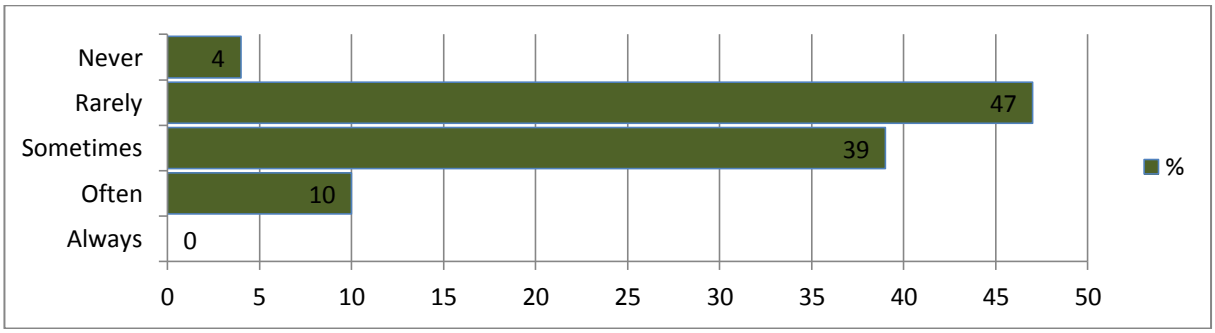


Figure XXV : Your teachers used Creole in class when you were a pupil

Ces résultats font écho aux propos plus nuancés qui se trouvent dans les récits de pratique. Car bien que la variable « **le créole et l'enseignement dans le passé** » ne s'est pas avérée centrale à la représentation des enseignants, plusieurs d'entre eux ont évoqué la rareté de son emploi dans le cadre de leur propre scolarité. Notamment, le fait que l'emploi du créole se limitait à les gronder.

4.4.3 La diglossie

Une échelle de type Likert à quatre niveaux (fortement en désaccord à fortement en accord) est appliquée à trois des quatre items (Q7, Q8, Q9) qui concernent ce thème. Pour la question 3, l'échelle appliquée est de cinq niveaux allant de « jamais » à « toujours ». Les questions placées ici renvoient toutes aux problématiques liées à la situation diglossique de la Jamaïque. Toutefois, il s'avère qu'aucune des questions fermées ne permet de traiter la variable - « **La nature affective de la langue** » qui selon la classification thématique, fait partie du thème « **la diglossie** ». Cette question fait donc l'objet d'une analyse particulière lors du traitement quantitatif et qualitatif des trois dernières questions (ouverts) – Q16, Q17 et Q18.

4.4.3.1 L'alternance codique

Les questions (Q7) et (Q9) correspondent aux critères définitoires de la variable « **l'alternance codique** ». Les réponses sont analysées ci-dessous en tenant compte des convergences et des divergences entre l'échantillon interrogé pour le questionnaire et les sujets qui ont partagé leurs récits.

4.4.3.1.1 Q7 : Creole is as legitimate a language as the Jamaican Standard English

Les pourcentages obtenus (figure XXVI) pour l'item « *Creole is as legitimate a language as the Jamaican Standard English* » illustrent des croyances tranchées des enseignants. Car 48 % des répondants interrogés disent partager l'affirmation selon laquelle « le créole est une langue aussi légitime que l'anglais », dont 12 % qui sont « fortement en accord ». À l'opposé, 52 % expriment leur désaccord avec la proposition, 7 % étant « fortement en désaccord ». Les avis tranchés (« *strongly agree* » et « *strongly disagree* ») sont également révélateurs. Car bien qu'une majorité absolue des enseignants désapprouve l'affirmation, les avis tranchés les plus importants (12 %) sont ceux des enseignants qui sont en accord avec l'idée que les deux langues soient à légitimité égale. Ces résultats contribuent à mettre en lumière les ambiguïtés des positionnements des enseignants, voire à montrer une radicalisation dans les croyances des professeurs qui sont en faveur de la légitimation du bilinguisme dans la société.

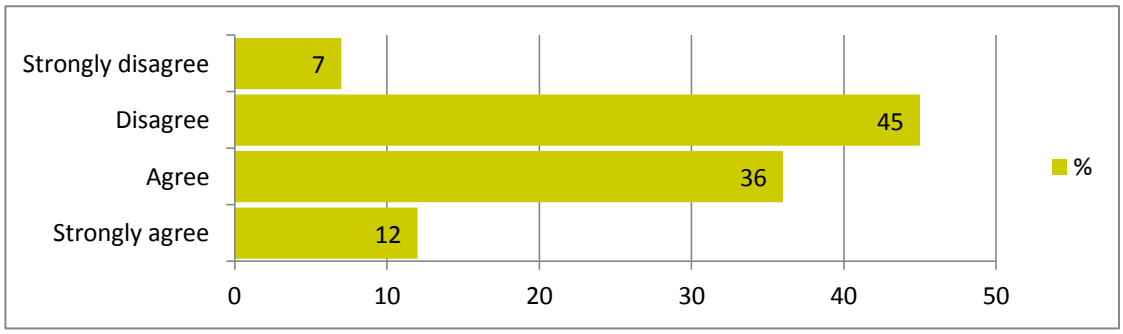


Figure XXVI : Creole is as legitimate a language as the Jamaican Standard English

En ce qui concerne les récits de pratique, la variable « **l'alternance codique** », à travers notamment sont indicateur « **contextes adaptés à la situation** » s'est avérée un élément central dans la représentation de cinq enseignants (E1, E2, E3, E4 et E5). Mais de façon plus générale, il ressort de l'analyse thématique que pour les enseignants, la représentation de créole est marquée par la contradiction. À l'instar d'E7 qui revendique le créole comme sa langue dont il est fier, mais qui estime néanmoins que face à l'anglais il est moins « *elegant* ». Cet enseignant comme les autres dans leurs récits semblent souvent par ailleurs avoir conscience que des telles contradictions les habitent. Ainsi l'ambiguïté dévoilée par cette analyse est un trait récurrent chez les enseignants en ce qui concerne leur croyance qui revoient aux problématiques liées à la situation diglossique.

4.4.3.1.2 Q9 : Mixing both Creole and the Jamaican Standard in the classroom by both teachers and pupils should be discouraged

Pour la question 9, les sujets sont invités à se positionner selon leur degré d'accord ou de désaccord, par rapport à l'affirmation « La pratique de mélanger le créole et l'anglais standard jamaïquain dans la salle de classe soit par les élèves ou par les enseignants devrait être découragée ». 58 % d'enseignants, dont 9 % fortement, sont en accord avec cette affirmation (figure XXVII). À l'inverse 42 %, dont 8 % fortement, sont en désaccord avec cette idée qu'il faudrait décourager l'usage mixte de l'anglais et du créole dans la salle de classe que ce soit par les l'élèves ou par leur enseignant. Il est intéressant de noter par ailleurs des avis tranchés approbateurs et désapprobateurs sont quasi-identiques.

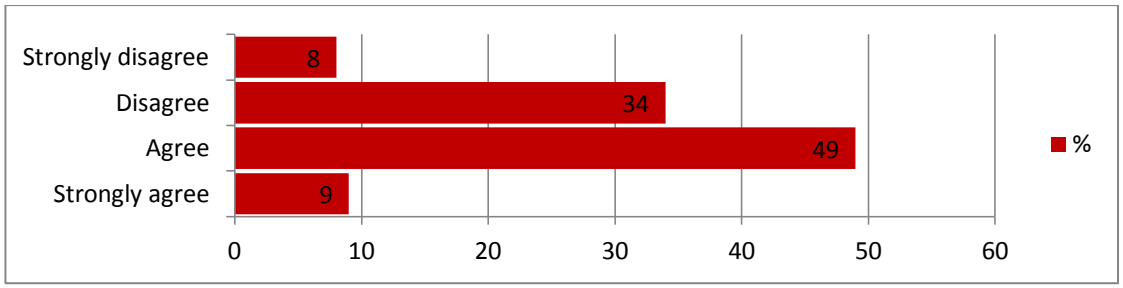


Figure XXVII : Mixing both Creole and the Jamaican Standard English in the classroom by both teachers and pupils should be discouraged

Il ressort de ces résultats quantitatifs une ambiguïté concernant l'usage de l'alternance codique en classe. En ce qui concerne les récits de pratique, cette variable dans son application globale s'avère centrale pour la représentation de cinq enseignants - E1, E2, E3, E4 et E5. Ces enseignants lient le phénomène de l'alternance des deux langues aux notions de la convenance langagière. Pour l'ensemble des dix enseignants, les normes sociales sont à l'œuvre dans la salle de classe et souvent les sujets témoignent des conventions à respecter, qu'excluent le mélange du créole et de l'anglais en classe. Mais les enseignants n'ont pas une vision monolithique de la situation. Car il est également question de l'obligation pédagogique de faire apprendre l'anglais à l'élève en l'obligeant à parler la langue cible, l'anglais. Pour cette question, ce manque d'avis significativement tranchés retrouve donc un écho dans les récits de pratique.

4.4.3.2 La réussite sociale

Seule la question 8 – (Q8) est en rapport direct avec la variable « **la réussite sociale** ».

4.4.3.2.1 Q8 : Creole usage limits social and academic opportunities

L'affirmation « *l'emploi du créole réduit les possibilités de réussir socialement et académiquement* » suscite une adhésion chez une majorité relative de répondants (54 %), dont 11 % qui sont fortement en accord. 46 % des répondants réfutent l'affirmation, dont 7 % fortement en désaccord. Sur ce point, les réponses portant sur cette question sont toutes aussi partagées que pour la question sept sur les croyances relatives aux images des deux langues.

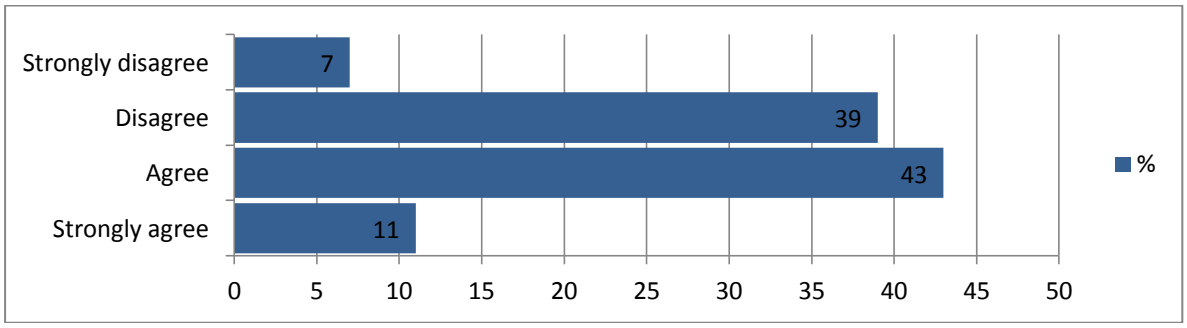


Figure XXVIII : Creole usage limits social and academic opportunities

S'agissant des récits de pratique, la variable « **la réussite sociale** », à travers notamment sont indicateur « **classe (sociale)** » se révèle centrale à l'architecture de la représentation d'E5 et E9. Nous avons vu également que d'une manière générale les enseignants tendent à associer la réussite et la mobilité sociale à l'anglais, même ceux pour lesquels cette croyance s'avère plus malléable.

Ainsi, les réponses au questionnaire viennent appuyer les résultats de l'analyse des récits. Car ces opinions internes clivées confirment les écarts sociaux qui découlent

de l'évolution socioéconomique du pays. Ces positionnements sont en effet l'ancrage du sens attribué aux différentes communautés langagières et aux relations établies entre eux.

4.4.3.3 Le milieu familial

La question trois (Q3) est l'unique item en rapport direct avec les rites et croyances langagiers transmis au sein de la famille.

4.4.3.3.1 Q3 : As a child, in your home Creole usage was forbidden

Un pourcentage significatif des enseignants est en accord avec l'affirmation : « Dans votre enfance, il était interdit de pratiquer le créole à la maison ». Car comme le laissent apparaître les statistiques présentées ci-dessous (figure XXIX), à des degrés variables 85 % des enquêtés disent qu'il leur était interdit de pratiquer le créole chez eux. Seulement 15 % des répondants ne se sont jamais vus interdire l'usage du créole. Pour 33 % d'entre eux, l'interdiction était ressentie comme intervenant souvent (« *often* »). Pour 5 % des répondants, l'interdiction était toujours (« *always* ») de rigueur. 25 % des sujets ont choisi les réponses « *sometimes* » et 22 % « *rarely* ».

Le croisement de ces réponses avec d'autres données dévoile une corrélation entre l'âge et l'interdiction de parler le créole à la maison parmi les 5 enseignants qui ont choisi la réponse « *always* ». Trois sont nés dans les années 70 et les deux autres répondants sont nés dans les années 80 et 60. S'agissant des zones géographiques, seul un enseignant est issu d'un milieu urbain (Saint Andrew). La majorité est ainsi née dans les années 70 et vient des zones rurales.
Une corrélation entre le milieu géographique et l'âge se dessine également parmi les 15 % qui ne se sont jamais vus interdire l'usage du créole. La plupart (8 des 15 %) sont nées dans les années 70 et 11 % sont issus des zones rurales. 28 % des 37 % qui ont choisi les réponses « *never* » ou « *rarely* » sont nés dans les années 70 et 80 et appartiennent donc aux tranches d'âges les plus jeunes.

Une vaste majorité (21 % des 38 %) des répondants ayant choisi les réponses « *often* » et « *always* » est issue des zones rurales et est née principalement (30 %) entre les années 70 et 80. Parmi les 25 % des répondants qui ont choisi la réponse « *sometimes* », les plus jeunes enquêtés nés dans les années 80 représentent 13 %, contre 8 % dans les années 70, 3 % pour les années 60, et seulement 1 % dans les années 50. Ces corrélations révèlent une relativisation progressive de l'attitude parentale envers le créole
.

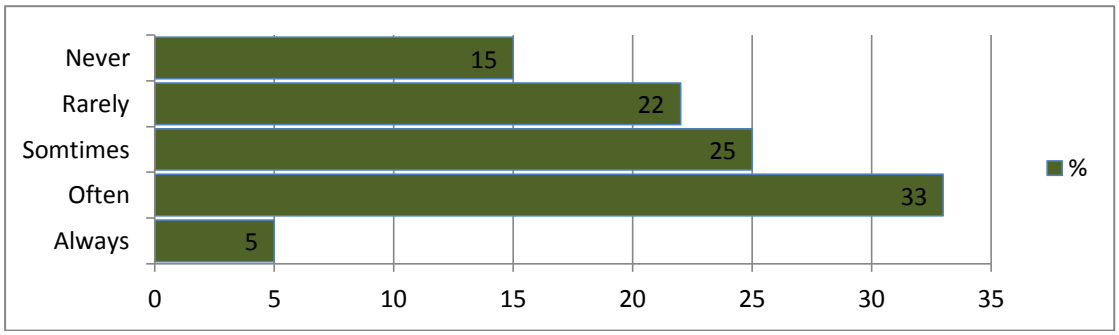


Figure XXIX : As a child, in your home Creole usage was forbidden

Pour les sujets des récits de pratique cette variable, « **le milieu familial** » apparaît comme un élément constitutif de la représentation sociale du rôle joué par le créole à l'école pour deux enseignants (E8 et E10). Mais l'analyse thématique et celle du discours ont fait ressortir le fait que pour l'ensemble des sujets les croyances qui s'installent durablement semblent être issues de la transmission de certains rites familiaux et les sens qu'ils sous-tendent. Rappelons qu'E1 et E5 ont affirmé suivre l'exemple de leurs parents en ne parlant que l'anglais dans le cadre familial. E8 et E10 ont choisi de transmettre une interdiction de pratiquer le créole à leurs propres enfants. Nous voyons ainsi cette tendance générale importante chez la population des enseignants jamaïquains de déclarer une fréquence élevée de l'interdiction parentale de pratiquer le créole.

Le croisement des résultats obtenus pour les questions (Q7) et (Q9) correspondant à la variable « **l'alternance codique** » et de a question 3 - « Dans votre enfance, il était interdit de pratiquer le créole à la maison » - dévoile des corrélations intéressantes. Par exemple, parmi les 38 % des enseignants qui ont déclaré que l'usage du créole leur a été souvent ou toujours interdit à la maison, 24 % sont en désaccord ou fortement en désaccord avec Q7 (« le créole est une langue aussi légitime que l'anglais »). Par ailleurs, 20 % des 38 % de cette même population d'enseignants pour laquelle l'usage de créole a été souvent ou toujours interdit à la maison sont en accord ou fortement en accord avec cette notion qu'il faudrait décourager l'usage mixte de l'anglais et du créole dans la salle de classe (Q9). Ce résultat met donc en perspective le poids des traditions familiales.

Il s'en dégage donc une ambiguïté sur les perceptions liées à l'inégalité linguistique entre les deux langues en place. Les points de vue construits par les enseignants sur **la diglossie** dans leurs récits de pratique et analysés lors de la phase de l'analyse thématique ont également dévoilé cette perception partagée. En effet, rappelons-nous que pour le thème de **la diglossie**, sur 160 unités de sens à connotations marquées, 45 % sont favorables contre 55 % défavorables. La tendance étant globalement négative avec des zones importantes d'appréciations positives pour certaines variables[433].

[433] Voir la figure VIII

Synthèse des représentations des enseignants :

Les professeurs d'aujourd'hui utilisent plus facilement le créole qu'à l'époque où les enseignants eux-mêmes étaient élèves ; - le créole a moins de légitimité à l'école que le SJE - le créole est plutôt un frein à la réussite sociale et universitaire - l'alternance codique est perçue comme devant être découragée - une grande majorité des enseignants n'étaient pas autorisés à parler créole dans leur famille

4.4.4 La culture

Les variables « **l'expérience culturelle personnelle** » et « **la transversalité des pratiques artistiques** » ne correspondent à aucune question sur le questionnaire. Elles seront toutefois traitées dans le cadre de l'analyse des questions ouvertes.

4.4.4.1 L'identité culturelle, langue et histoire

Pour les deux questions (Q11 et Q15) qui figurent dans cette partie de l'analyse, il est demandé à l'enquêté de se situer par rapport à l'identité culturelle, la langue et l'histoire de son pays.

4.4.4.1.1 Q11 : I believe that the Jamaican culture should have a prominent place in the classroom

Les enseignants portent un regard très favorable sur la place de la culture jamaïquaine à l'école. En effet 83 % (figure XXX) des sujets sont d'accord pour dire que la culture jamaïquaine devrait tenir une place importante dans la salle de classe. Parmi eux 24 % sont fortement en accord avec l'affirmation. À l'inverse, aucun enseignant ne s'est prononcé fortement en désaccord avec cet énoncé et 17 % sont en désaccord.

Ainsi s'agissant de la croyance liée à la culture jamaïquaine en classe, il est intéressant de noter qu'un pourcentage significatif de cette population affirme que sa place en classe est importante. Ce qui rejoint les résultats pour les récits de pratique pour la variable « **l'identité culturelle, langue et histoire** ». Je reviendrai sur ces résultats dans le cadre de l'analyse de l'ensemble des questions liées au thème « **la culture** ».

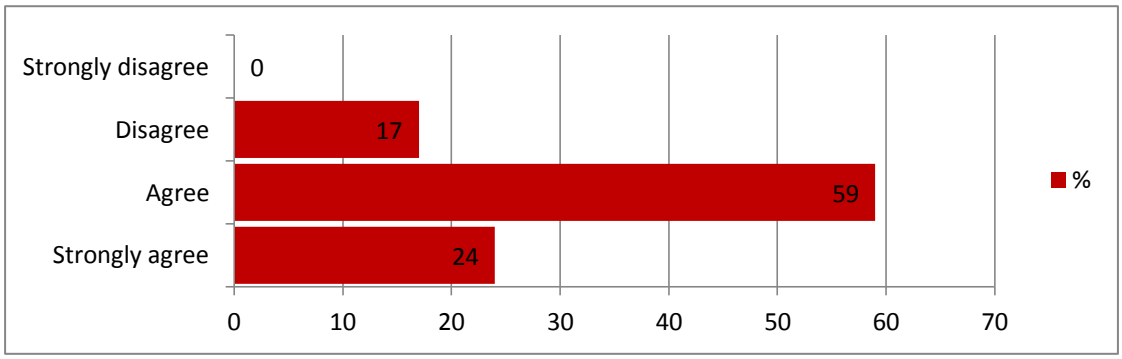


Figure XXX : I believe that the Jamaican culture should have a prominent place in the classroom

Le croisement des résultats obtenus pour cette question et la question 7 : « le créole est une langue aussi légitime que l'anglais » révèle une forte corrélation. Car 44 % des enseignants se sont déclarés « en accord » ou « fortement en accord » avec les deux affirmations. Ce qui ressort de cette corrélation manifeste est que les enseignants distinguent langue et culture ainsi que la culture savante et la culture populaire.

4.4.4.1.2 Q15 : Jamaican culture can cause conflict in some learning situations at the primary level

L'item 15 renvoie à l'éventualité que la culture jamaïquaine puisse être à l'origine des conflits dans des situations d'apprentissage, et ce au niveau primaire. La figure XXXI ci-dessous permet de constater que les enquêtés se montrent significativement en accord (62 %, dont 8 % fortement en accord) avec cette affirmation. Une minorité des répondants sont en désaccord avec la proposition (38 %, dont 5 % « fortement en accord »).

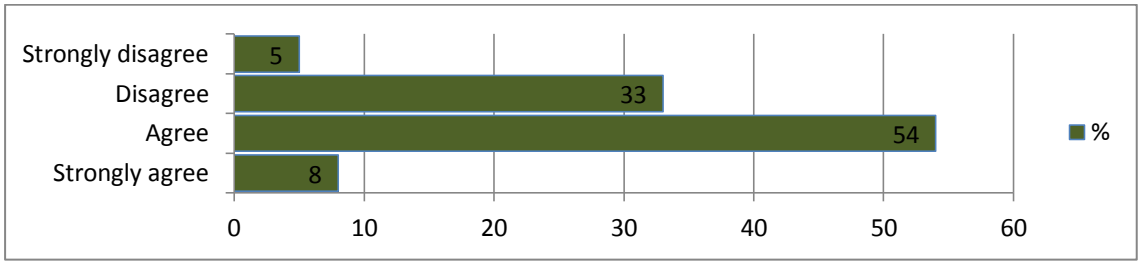


Figure XXXI Jamaican culture can cause conflict in some learning situations at the primary level

La mise en relation entre cette question et la question 8 (« *l'emploi du créole réduit les possibilités de réussir socialement et académiquement* ») a permis d'établir un lien de corrélation entre ces deux croyances. En effet, 33 % des enseignants ont répondu « *agree* » ou « *strongly agree* » pour les deux items. La coexistence des deux codes linguistiques dont les statuts sociaux sont inégaux se traduit vraisemblablement par un conflit sociolinguistique chez ces enseignants. Ainsi l'interdiction du créole est-elle actualisée à l'école et les enquêtés croient que sa violation peut provoquer l'échec scolaire et social. Car du fait que le créole est

souvent connoté négativement, son emploi n'est pas sans engendrer certaines tensions et inquiétudes dans les univers de croyances des enseignants. Certes, ces conclusions ne sont pas nouvelles, car d'autres études ont mis en avant certains de ces facteurs diglossiques comme déterminants l'usage du créole en classe. Cependant, je souhaite insister sur la forte prise en charge de ces facteurs dans les stratégies que les enseignants déclarent porter.

L'analyse thématique et l'analyse de discours des récits de pratique ont permis de mettre en évidence le fait que la variable « **l'identité culturelle, langue et histoire** », notamment à travers son indicateur « **Être/se dire jamaïquain** », occupe une place centrale pour six enseignants sur dix. Chez ces enseignants, il ressort que les questions liées à l'identité, la langue et l'histoire sont les plus consensuelles de toutes les variables dégagées. Son caractère hautement positif au sein du noyau central de la représentation est également mis en évidence. Mais nous voyons que malgré cette identité affichée, l'école développe une sorte de schizophrénie.

Ces résultats laissent ainsi appréhender l'écart entre ce caractère positif et la perception dévoilée ici. Cette perception sous-entend que les deux langues ne peuvent pas partager le terrain éducatif jamaïquain sans qu'il y ait des situations conflictuelles.

4.4.4.2 Les activités culturelles

Dans cette partie, les deux questions sont en rapport avec les activités culturelles qui se déroulent en classe.

4.4.4.2.1 Q13 : Some subjects such as Poetry and drama are more interesting for pupils when the material is in Creole

Pour l'affirmation « Certaines matières telles la poésie et le théâtre sont plus intéressants pour les élèves quand les œuvres sont en créole », les enseignants se situent massivement dans la zone d'approbation. En effet, aucun des enquêtés ne s'exprimé fortement en désaccord avec l'énoncé et seulement 24 % se disent en désaccord. À l'opposé, 77 % des répondants sont en accord, dont 22 % qui le sont fortement.

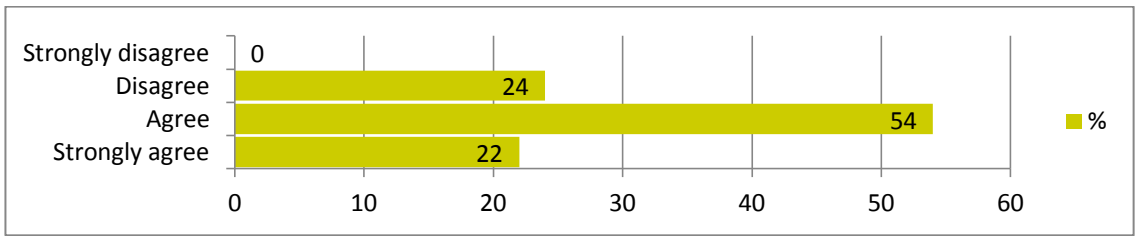


Figure XXXII : Some subjects such as poetry and drama are more interesting for pupils when the material is in Creole

On constate encore ici une représentation positive des enseignants en ce qui concerne la culture jamaïquaine[434], vue comme populaire et son rôle dans la salle de classe. En effet, la culture demeure majoritairement perçue comme un levier d'enseignement en particulier pour amener les élèves à s'exprimer oralement. Il y a également une continuité avec les croyances exprimées dans les récits de pratique sur le caractère de créole, vue comme une langue orale et donc ludique, proche de l'univers des élèves.

4.4.4.2.2 Q14 : Pupils relate with difficulty to Poetry and Drama taught in Standard English

Pour l'item « *Pupils relate with difficulty to Poetry and Drama taught in Standard English* »,[435] 45 % des répondants interrogés disent partager l'affirmation dont 3 % qui sont « fortement en accord ». À l'opposé, 55 % se situent dans la zone de désapprobation, dont 7 % qui sont « fortement en désaccord ».

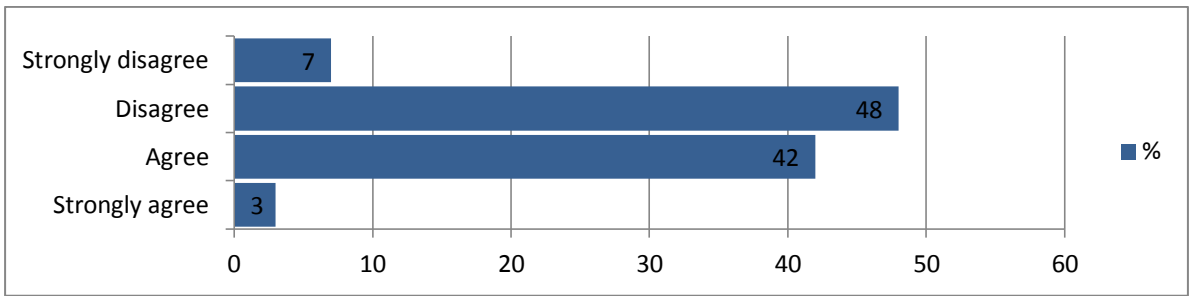


Figure XXXIII : Pupils relate with difficulty to Poetry and Drama when taught in Standard English

Ces résultats révèlent notamment le fait que, même si les enseignants perçoivent le créole comme un levier d'enseignement en particulier en ce qui concerne le théâtre et la poésie, ils demeurent assez partagés en ce qui a trait à la place de l'anglais. Ces résultats sont en convergences avec ceux des analyses portées sur la variable « **les activités culturelles** » pour les récits de pratique. Car l'élément se situe à la périphérie de la structure représentationnelle. Ces indicateurs - *« songs* », « *poems* », *« plays* » et « *speech* » sont sous la dépendance du noyau et sont attribués une place secondaire, et ce pour les dix enseignants. La variable est donc personnalisée par chaque sujet pour lui permettre un ancrage de la représentation dans la réalité. Car *ce système périphérique est fonctionnel alors que le système central est essentiellement normatif.* (Abric, 1994d : 79.)

Ces avis partagés sont révélateurs, dans la mesure où ils permettent d'appréhender toute la complexité de l'objet à l'étude. Car nous pouvons constater que les deux groupes des enseignants interrogés n'ont pas une conception monolithique de la

[434] La culture jamaïquaine représente ici toute œuvre artistique (musicale, audiovisuelle et cinématographique), souvent traditionnelle, oralittéraire, qui sous-entend une résistance ainsi que la transmission et l'exploration de l'héritage. À travers elle, les Jamaïquains s'affranchissent de la langue officielle, considérée comme un instrument véhiculaire de l'idéologie et de l'identité coloniale. De ce fait, la culture est une vitrine pour le pays et participe à un dynamisme social.

[435] « Les élèves ont des difficultés à se mettre dans la peau des personnages quand la poésie et le théâtre sont enseignés en anglais standard »

place de l'anglais. En effet les croyances liées à l'anglais s'avèrent plus complexes, nuancées et diversifiées. Tandis que les postures dégagées pour le créole tendent plus à cloisonner son rôle.

La majorité de répondants a donc marqué son accord avec les affirmations liées aux trois thèmes : **la langue d'enseignement** (66 %) ; **la diglossie** (55 %) et **la culture** (66.5 %). Ces valeurs moyennes renseignent sur l'attitude globale des répondants. Tandis que les écarts apportent une nuance au résultat en ce qui concerne l'hétérogénéité des réponses entre les répondants au questionnaire et les sujets des récits de pratique. À ce propos, les résultats de l'analyse thématique appliquée aux récits de pratique à permis de mettre en lumière le fait que le thème « **la culture** » génère des appréciations majoritairement positives dans la représentation du rôle du créole dans l'enseignement de l'anglais. Les résultats statiques dégagés de l'analyse thématique se convergent avec ceux présentés ci-dessus. Car sur 58 unités de sens à connotation prononcés, 39 (67 %) sont favorables contre 19 (33 %) défavorables.

Toutefois, un fort élément d'inquiétude et de schizophrénie autour notamment de la finalité de la langue revient dans les croyances des deux groupes d'enquêtés.

Synthèse des représentations des enseignants :

- La culture jamaïquaine devrait avoir une place importante (QN 11)
- Pourtant la culture peut constituer un élément conflictuel (QN 15)
- Certains domaines artistiques devraient être enseignés en créole plutôt qu'en anglais (QN 13 et 14)

Dans la partie qui suit, je traite les trois derniers items que comporte l'instrument. Il s'agit des questions ouvertes qui permettent de recueillir des données plus qualitatives.

4.4.5 Les questions ouvertes

Je vais maintenant m'attacher à l'analyse des 4 QN semi-ouvertes.

4.4.5.1 Q16 : Give three adjectives which best describe Creole within the context of the Jamaican school system

Pour la question seize, les répondants sont invités à donner trois adjectifs qui décrivent le créole dans le cadre du système scolaire jamaïquain. Pour cet item 93 sujets ont répondu et 5 n'ont fourni que deux des trois adjectifs demandés. Ainsi, l'analyse se porte sur une liste de 274 mots qui véhiculent des éléments qui caractérisent le créole jamaïquain selon les croyances des enquêtés. Les résultats présentés dans le tableau XXXIX ci-dessous. Il indique par ordre décroissant, les nombres d'occurrences des adjectifs employés par les répondants.

Dans les tableaux XXIX à XXLII ci-dessus les mots à connotation positive, négative et neutre sont signalés. Si les mots sont dépourvus d'une connotation clairement

évaluative, ils ne sont suivis par aucun signe. En revanche, ceux qui sont positifs ou négatifs sont notés par les signes + et - respectivement. Cette lecture permet d'obtenir la répartition suivante : mots positifs 54 %, mots neutres 32 %, mots négatifs 14 %

Tableau XXXIX: Q16 – Créole : Liste des mots clés par fréquence d'occurrence

Mots	#	Mots	#	Mots	#	Mots	#	Mots	#
1. local	23	19. cultural	4	37. African	1	55. energetic +	1	72. necessary	1
2. fun +	17	20. dynamic +	4	38. aggressive -	1	56.entertaining +	1	73. over-rated -	1
3. informal	15	21. unique	4	39. artistic +	1	57. exciting +	1	74. paradoxical -	1
4. Jamaican	13	22. funny +	3	40. authentic +	1	58. familiar	1	75. poor -	1
5. creative +	13	23. omnipresent	3	41. beautiful +	1	59. fascinating +	1	76. popular	1
6. natural +	12	24. original +	3	42. boisterous -	1	60. flexible +	1	77. refreshing +	1
7. amusing +	11	25. proud +	3	43. clear +	1	61. homely	1	78. relevant +	1
8.limit(ed, ing) -	11	26. rhythmic +	3	44. coarse -	1	62.imaginative +	1	79. restricting -	1
9. colourful +	8	27. useful +	3	46. easy +	1	63. important +	1	80. rich +	1
10. expressive +	7	28. engaging +	2	47.Maternal (mother)	2	64.inappropriate -	1	81. simple	
11. oral	7	29. expressive +	2	48. complex -	2	65. indigenous	1	82. spoken	1
12. vibrant +	7	30. exuberant +	2	49. confusing -	1	66. inviting +	1	83. unclear -	1
13. friendly +	6	31. helpful +	2	50. connected	1	67. isolating -	1	84. understandable +	1
14. lively +	6	32. uplifting +	2	51. contested -	1	68. liberating +	1	85. valuable	1
15.spontaneous +	6	loud -	4	52. controversial -	1	69.marginalized -	1	86. variable +	1
16.relax(ed, ing) +	6	33. frustrat(ing, ed) -	4	53. distracting -	1	70. national	1	87. versatile +	1
17. dramatic	5	34.(un)non-standard (ized) -	4	54. musical +	1	71. warm +	1	88. workable	1
18. interesting +	4	35. real(istic) +	2						

D'après les adjectifs les plus pondérés qui figurent dans cette liste, nous pouvons dégager plusieurs représentations nettes de l'objet à l'étude. En effet, pour la population interrogée, le créole est une langue orale, ludique et informelle (*fun, creative, informal, natural, amusing, oral, expressive*). Il est essentiellement associé au pays (*local, Jamaican, limited, unique*) et permet aux enseignants d'intégrer une ambiance festive (*lively, engaging, exuberant*) et amicale (*friendly*) dans les situations pédagogiques.

Les adjectifs à connotation affective *« proud »*, *« frustrating »*, *« beautiful »*, *« warm »* et *« liberating »* caractérisent la variable « **La nature affective de la langue** » qui n'apparaissait pas lors de dépouillement des questions un à quinze. Ici le créole est chargé d'une affectivité qui reflète une appartenance à la culture

jamaïquain. Dans cette logique le créole est la richesse (*rich*) et l'appartenance. Il revêt ainsi une beauté chaleureuse et libératrice dont on peut être fière.

Je souligne, toutefois, la perception moins positive, associée au créole. En effet, certains adjectifs font émerger une représentation différente qui se cache derrière des mots ambigus tels « *local* », « *unique* », « *simple* », « *easy* » et même « *jamaïquain* ». Dans ce sens, j'identifie ici les croyances négatives du créole qui correspondent à la vision d'une langue orale, qui de ce fait n'est pas stabilisée (*non-standardized, unnclear, variable*). D'autres mots (*loud, coarse, aggressive, boisterous*) font ressortis la représentation d'une langue qui manque de la sophistication. Tandis que certains des adjectifs (*controversial, frustrating, contested, distracting*) caractérisent les difficultés spécifiques liées à l'enseignement d'anglais.

Le croisement de ces informations avec les réponses « *agree* » ou « *strongly agree* » obtenues pour la question 7 (« *Creole is as legitimate a language as the Jamaican Standard English* ») révèle un choix significatif de mots à résonance positive. Ces résultats donnent une vision et une lecture plus précises, caractérisées par une réponse corrélée positivement. Car en définitive, les réponses demeurent largement dans l'approbation pour ces enseignants qui ont employé les mots suivants pour décrire le créole : *Poor, Frustrated, Marginalized, natural, friendly, amusing, dramatic, colourful, lively, dramatic, colourful, lively, dynamic, useful, engaging, imaginative, original, informal, vibrant, uplifting, Jamaican, relaxing, informal, local, lively, entertaining, Jamaican, local, easy, maternal, creative, vibrant, local, fun, oral, creative, original, creative, interesting, dramatic, colourful, Jamaican, helpful, natural, relaxed, exciting, creative, fascinating*

S'agissant des récits de pratique, les adjectifs présentés dans le tableau suivant sont parmi les mots les plus pondérés associés au créole :

Tableau XL: adjectifs par fréquence d'occurrence dans les récits de pratique

Mots	#	Mots	#	Mots	#	Mots	#	Mots	#
Jamaican	88	native	16	proud +	8	expressive +	4	colourful +	2
important +	26	informal	16	complicated -	6	forceful	4	limiting -	2
Fun(ny) +	18	unique +	14	descriptive +	6	friendly +	4	endearing +	2
cultural/culture -oriented +	16	interesting +	14	powerful +	6	effective +	4	oral	2
bad -	34	relax +	14	local	6	vibrant +	4	enjoyable +	2
mother	30	natural +	10	African	4	traditional	4	frustrating -	2
		creative +	8	diverse +	4	livelier +	2	rhythmic +	2

Les évaluations favorables et les mots neutres représentent 44 % des adjectifs employés. Tandis que les mots défavorables représentent 12 %. Cette lecture permet de rendre compte que dans les récits de pratique cette opinion n'a pas une coloration évaluative claire. Ce qui confirme la schizophrénie dévoilée lors de l'analyse thématique des récits de pratique.

L'analyse présentée ci-dessus laisse appréhender le fait les dix enseignants se positionnent de façon similaire. Car les mêmes mots reviennent dans les récits pour

évoquer le mot « créole ». Les croyances des deux groupes se reprochent significativement donc en ce qui concerne les caractéristiques du créole en milieu éducatif jamaïquain.

4.4.5.2 Q17 : Give three adjectives which best describe Standard English within the context of the Jamaican school system

S'agissant de la question 17, le même jeu d'association libre employé pour la question 16 est utilisé pour recueillir des adjectifs concernant les caractéristiques qui renvoient à l'anglais. Cette méthode a permis d'obtenir une liste de 253 mots. Car 88 des enquêtés ont répondu à cette question et onze parmi eux n'ont donné que 2 adjectifs. Par ailleurs, les quatre mots suivants ne sont pas des adjectifs, mais ils ont toutefois été retenus sur la liste : « *exam* », « *accent* », « *tool* » et « *lack* ». Le tableau XLI ci-après présente la liste des mots par fréquence d'occurrence :

Tableau XLI: Q17 – Anglais : Liste des mots clés par fréquence d'occurrence

Mots	#	Mots	#	Mots	#	Mots	#	Mots	#
1. international	25	18. appropriate +	4	35. high brow -	1	53. flexible	1	71. norm	1
2. formal	22	19. restrained	3	36. upper class	1	54. forced -	1	72. overrated -	1
3. standard	14	20. prestigious +	3	37. conflicting -	1	55. fortunate +	1	73. painful +	1
4. necessary	12	21. acceptable	3	38. connecting	1	56. historical	1	74.professional +	1
5. useful +	12	22. essential +	3	39. controlled	1	57. ambiguous +	1	75. tertiary	1
6. academic	10	23. measurable	2	40. creativity +	1	58. indispensible +	1	76. relevant +	1
7. difficult -	10	24. rich +	2	comprehensive +	1	59. inevitable	1	77. reserved	1
8. official	9	25. rigid -	2	42. educated +	1	60. institutional	1	78. respected +	1
9. global	8	26. scholarly	2	43. effective +	1	61. intelligent +	1	79. revealing +	1
10. universal	7	27. beautiful +	2	44. elegant +	1	62. Jamaican	1	80. stiff -	1
11. accepted +	7	28. credible +	2	45. eloquent +	1	63. artificial -	1	81. status symbol	1
12. imposed -	6	29. classy +	2	46. engaging +	1	64. limited -	1	82. measured	1
13. colonial -	4	30. important +	2	47. enhancing +	1	65. multifunctional +	1	83. mobile	1
14. foreign	4	31. idealized	2	48. established	1	66. exterior	1	84. varied +	1
15.functional +	4	32. British	1	49. euro-centric -	1	67. strict -		85. unattainable -	1
16. required	4	33. compulsory	1	50. excellent +	1	68. neutral	1	86.exam	1
17. written	4	34. transferable +	1	51.fixed	1	69. noble +	1	87. lack -	1
				52. handy +	1	70. tool	1	88. accent	1

Les mots à connotation neutres sont employés par 56 % des enseignants, 31 % utilise des mots à connotation positifs et 13 % pour les mots négatifs. Ici la modalité neutre attribuée majoritairement par les répondants semble refléter une certaine indécision entre le jugement négatif « *colonial, imposed, euro-centric* » et le jugement positif « *essential, important, necessary* ». Dans ce sens, le jugement neutre peut refléter la résolution de l'ambiguïté décelée lors de l'analyse thématique et discursive, mais également pour la question 7 ci-dessus. Les enseignants considèrent alors la modalité neutre comme un bon compromis.

Les résultats du croisement de cette question avec les réponses « *agree* » ou « *strongly agree* » obtenus pour la question 7 : « *Creole is as legitimate a language as the Jamaican Standard English* » montrent également un nombre important des

mots à résonance neutre : *standardized, global, formal, restrained, international, historical, official, standard, accepted, universal, academic, flexible, functional, established, foreign, British, necessary, accent, ambiguous.*

Il ressort une association significative entre l'anglais et son caractère global en lien avec son usage comme lingua franca. Comme en témoignent les adjectifs les plus pondérés tels : « international », « global », et « universal ». L'anglais est également associé à son statut officiel à travers les adjectifs : « formal », *« standard », « official »*. Par ailleurs, comparé aux mots employés pour le créole presque toutes les références[436] à l'anglais comme langue maternelle disparaissent ici. Car les sujets n'associent pas l'anglais à l'identité et l'appartenance. La lecture du tableau ci-dessus est particulièrement intéressante également, car certains adjectifs recueillis (*educated, eloquent, intelligent*) permettent d'appréhender le fait que l'anglais est associé à l'intelligence. Ces mots ne figurent pas dans les évocations en rapport avec le créole. Dans la même logique, une lecture détaillée du tableau, laisse transparaître le lien fait entre l'anglais et réussite sociale. Car les adjectifs tels : *« upper class », « status symbol », « classy », « prestigious » et « rich »* renvoient au rôle de l'anglais comme critère d'appartenance à la classe dominante. Ainsi, nous remarquons ici de façon très claire que ces traits prêtés à l'anglais sont aussi en rapport avec une certaine manière d'être et de paraître dans la société jamaïquaine.

Cependant, l'anglais est également associé à des croyances négatives. Ces positionnements sont mis en évidence à travers les adjectifs suivants dont les connotations vont dans ce sens : « *foreign », « compulsory », « high brow », « artifical », « strict », « over rated »*, et *« stiff »*.

Tandis que les adjectifs *« required », « written », « academic »*, et *« measurable »* sont en rapport avec la variable « **les critères d'évaluation** » qui n'apparaissait pas lors de dépouillement des questions un à quinze. Comme était le cas pour les récits de pratique, cet élément essentiellement périphérique (central pour E5), renvoie au rôle important de l'anglais dans les dispositifs mis en place pour mesurer la réussite scolaire de l'élève jamaïquain.

Le tableau ci-après permet une visualisation des adjectifs les plus pondérés associés à l'anglais dans les récits de pratique :

[436] À l'exception d'une occurrence du mot « *Jamaican* »

Tableau XLII: Anglais - adjectifs par fréquence d'occurrence dans les récits de pratique

Mots	#	Mots	#	Mots	#	Mots	#	Mots	#
standard	112	accepted +	12	structured +	8	complex	4	academic	2
taught	40	official	10	complicated	6	elegant +	4	fundamental	2
difficult -	26	hard -	10	universal	6	cosmopolitan	2	sophisticated	2
important +	26	fluent	10	international	6	British	2	rigid -	2
appropriate +	18	necessary +	8	awkward -	4	ambiguous -	2	smooth +	2

Avec 59 % des mots neutres, 26 % positifs et 15 % négatifs nous retrouvons ici la même ambiguïté. Car la plupart des mots employés sont dépourvus d'un caractère ouvertement émotionnel.

Pour les dix sujets la langue anglaise est associée à des notions négatives de la complexité : (*hard, complex, awkward, difficult*). Il s'agit d'une divergence, car hormis le mot « *painful* » quelque flou dans ce cadre décontextualisé, ces représentations n'apparaissent pas dans le questionnaire.

Par contre, l'anglais ramène les deux populations à une représentation d'une langue standardisée (*standard*) et officielle (*official*). De plus, la représentation de langue internationale (*international, universal*) ne change pas considérablement non plus entre les deux échantillons. Car nous remarquons les mêmes adjectifs qui reviennent avec des fréquences assez rapprochées. L'absence d'adjectifs qui renvoient à l'identité jamaïquaine est également un point de convergence entre les deux groupes.

Ainsi l'analyse de questions 16 et 17, me permet de donner du relief important aux résultats obtenus à partir des récits de pratique. Car j'ai pu mettre en évidence la relation forte qui existe entre la représentation des dix enseignants et celle des autres membres de la profession.

4.4.5.3 Q18 : Please feel free to add your comments here

Les commentaires émis suite à la question « *Please feel free to add your comments here* » sont analysés dans cette partie. Seize enquêtés n'ayant pas répondu à la question, l'analyse se porte sur les commentaires émis par 84 des répondants. Afin de faciliter le croisement des données, les commentaires sont thématisés selon les catégories élaborées à partir de l'analyse des récits de pratique. Toutefois, à l'issue de cette étape, il s'avère que les deux variables suivantes n'ont pas été évoquées : « **le créole et l'enseignement dans le passé** » et « **l'expérience culturelle personnelle** ». Il est intéressant de noter que la variable « **la nature affective de la langue** » apparaît très peu dans ces commentaires, et ce d'une manière indirecte. Il semble alors que les enseignants voient dans ce rapport affectif à la langue une faiblesse susceptible de réduire la validité de toute démarche professionnelle.

Seul le commentaire suivant revoit à la variable « **le milieu familial** » :

Fortunately, my parents never allowed me to speak Creole at home. This explains why today I'm able to speak both Creole and English with equal ease.

Ce témoignage d'expérience vécue fait état des croyances que l'enseignant entretient à propos de la pratique pédagogique qu'il mène. Comme en témoigne la suite de l'énoncé « *Teachers should obliged pupils to only speak in English*. » Ainsi, cette réponse rejoint plusieurs qui abonnent dans le même sens chez les dix sujets des récits de pratique. Car six de ces enseignants (E1, E3, E5, E8 E9 et E10) ont explicitement indiqué qu'ils construisent leur rapport à l'anglais et au créole en s'inspirant de leurs expériences familiales antérieures. En fait, l'analyse des récits de pratique a permet de déceler chez ces enseignants une dépendance importante envers les perceptions des deux langues en présence au sein de leur famille. Ainsi, certaines postures pédagogiques déclarées puisent leurs origines dans la démarche réflexive, consciente ou non, qui porte sur ces expériences personnelles.

La variable « **la transversalité des pratiques artistiques** », peu pondérée dans les récits de vie également, n'est évoquée qu'une fois dans les questionnaires. Le commentaire en question est cité ci-après :

In my years of teaching, I found that using the Creole in Drama, Poetry and Mathematics helped my pupils to do well. However, at the end of each lesson, pupils were encouraged to tell what they learnt in Standard English. This allowed my pupils to do extremely well in Language Art

Nous retrouvons dans ce commentaire un ancrage dans le vécu professionnel de cet enseignant qui place son emploi de créole dans un raisonnement à caractère institutionnel. Ce, dans la mesure où la conjonction « *however* » exprime une concession entre l'utilisation de la langue maternelle et les attentes institutionnelles. En effet, l'enseignant s'inscrit dans un exercice d'équilibre entre les deux modèles pédagogiques. Un qui prend en compte les élèves et leurs besoins réels sur le plan langagier et l'autre centré sur les prescriptions pédagogiques et autres attentes institutionnelles.

4.4.5.3.1 La langue d'enseignement

4.4.5.3.1.1 Le créole comme outil d'enseignement : (le créole – langue maternelle)

Il ressort des commentaires des répondants qu'ils emploient le créole afin de rendre leurs interactions avec les élèves plus efficaces sur les plans pédagogiques et communicatifs. Nous voyons ici encore l'instrumentalisation du créole pour mieux apprendre l'anglais. Car selon les enseignants, le créole limite des problèmes d'incompréhension. Ainsi en particulière les consignes sont données en créole et éventuellement traduites en anglais. Cette stratégie remplit des fonctions pédagogiques spécifiques au contexte jamaïquain. Les extraits qui suivent illustrent ces prises de position.

I'm convinced that we should use whatever method proves to assist pupils more. We can't afford to exclude Creole from the classroom if it proves an effective tool.

Personally, I use it if I have to with pupils who don't understand especially directions in English.

I prefer to have a child who talks to me, even if it's in patois, than one who's silent. As teachers we need to meet the child half way.

Jamaican Creole is the home based language of many of our pupils, they should be allowed to speak it at school, especially the young ones,

There are times when the Creole comes in handy bringing out some concept that is not understood much by the students. I think that we have to start from the known to the unknown.

Creole plays a very important part in our classrooms. Some students are only exposed to Standard English at school. The teacher therefore has to be the bridge, so he/she must be able to switch between both languages

Cette image de pont qui revient dans les discours est intéressante. Car les enseignants se voient comme des médiateurs entre les deux langues, mais uniquement pour faire passer vers l'anglais sans donner une valeur égale aux deux langues.

Toutefois, j'ai pu également constater que le concept du créole comme outil d'enseignement pose quelques difficultés aux enseignants. Car la notion des situations conflictuelles entre les deux langues notamment en rapport avec l'interlangue imprègne les croyances à ce sujet. Par ailleurs, plusieurs répondants croient que le corps enseignant est peu préparé pour résoudre ce qu'ils perçoivent comme des conflits pédagogiques et idéologiques. Les extraits suivants font écho de ce type de préoccupation déjà dévoilé lors de l'analyse des récits de pratique :

While I believe that we can use the Creole to assist in the teaching of English, I'm not so sure that there is a sure fire way to ensure success, that is truly bilingual pupils. There are teachers I know of who themselves struggle with JSE!

Maybe Creole should be used to teach children, but I wouldn't know how. I'll leave that to the younger generation of teachers.

Creole can cause conflict in the classroom since it distracts pupils from English and because so many of them find it easier to speak Creole, then the temptation is great to switch from English to Creole.

Il ressort des commentaires émis librement par les répondants et classés sous la variable « **le créole comme outil d'enseignement** » : (le créole – langue maternelle) que les deux groupes d'échantillon partagent les mêmes visions à ce sujet. Car les reprises sur les plans lexiques et idéologiques font émerger une convergence dans les discours. Ainsi nous pouvons constater le tissage des croyances à travers ces indices décelés. En effet, il s'agit des enracinements des valeurs qui s'installent au fil des expériences vécues.

4.4.5.3.1.2 Les attentes institutionnelles : (Anglais – Langue officielle)

Les commentaires classés dans cette partie permettent d'approcher les représentations que les répondants ont des attentes institutionnelles en rapport avec les deux langues en présence. Il ressort nettement que l'anglais est considéré comme étant plus important par rapport aux impératifs pédagogiques et sociaux. Dans cette logique, les enseignants ne conçoivent pas une mise en cause de la politique qui place seule l'anglais en position de langue officielle. Les extraits suivants tirés des commentaires des répondants montrent comment ces énoncés prennent forme :

My job is to teach children how to express themselves in Standard English. They hear Creole elsewhere, I don't need to teach them that.

In Jamaica we are now in the middle of a big debate about teachers using Creole to teach. I think this is a bad idea, not because I don't value JC, but because I feel that the school should prepare its pupils for excellence in English by using English. Pupils have plenty of opportunities to speak Creole, the school should definitely impose English, whenever possible.

Students must learn to speak in English, it is our official language after all, however I admit I don't know what's the best method

I think that as teachers our role is to prepare our pupils for a future and English is the language which best does this not Creole.

because in spite of all the clamoring for Creole, Standard English is the official language and only its effective usage will be beneficial to pupils in the long run

I was trained to teach English, not Creole, however if I see irrefutable prove that using Creole to teach English can help my pupils, I'd be willing to try. Right now, the whole issue is debatable

Nous pouvons percevoir ici la domination symbolique de l'anglais qui n'est pas remise en question par les enseignants. Cette notion demeure une croyance intériorisée que l'anglais a plus de valeur que le créole.

Certains enseignants admettent leur manque de compétence pour arriver à enseigner l'anglais à leurs élèves créolophones. Dans cette optique, les répondants soulignent le manque de politique clair à ce sujet. Leurs commentaires dans ce domaine permettent de prendre conscience de ce sentiment d'abandon de la part des enseignants. Car ils sont révélateurs de la manière dont les attentes et des limites se heurtent dans l'enseignement de l'anglais en Jamaïque. Nous remarquons à travers des extraits exemplaires ci-après comment les enseignants construisent leur rapport avec le ministère d'éducation jamaïquain :

Each teacher is basically left up to his/her devices on this issue.

Jamaican teachers cannot avoid the Creole, but unfortunately there's no clear and structured approach for us to use at the moment

Unfortunately, we weren't trained to do so effectively, it's all trial and error in my opinion.

I'm not aware that the ministry has a policy on this issue.

JSE is our official language and it should remain as such, however JC is better spoken and understood by the majority of our students, so obviously we have a problem. I don't know whether the ministry even has a policy

The ministry's policy isn't very clear. In fact I have no idea of its position on this matter.

It's a pity that the ministry of education doesn't weigh in as much as they should on the subject.

L'examen des commentaires classés sous cette variable m'a permis de relever les éléments constitutifs des représentations à l'étude. Dans le cas des répondants au questionnaire, ces éléments se rapprochent des préoccupations des dix sujets, dévoilées à partir de leurs récits de pratique. Notons que les deux groupes d'enseignants mettent en scène un même discours qui fait écho au manque de formation adéquate et la croyance récurrente dans la valeur importante de l'anglais en tant que langue officielle.

4.4.5.3.1.3 Les critères d'évaluation : (examens)

Les commentaires classés dans cette partie montrent que le créole est perçu comme étant moins important que l'anglais. Le raisonnement avancé fait état du poids de l'anglais dans le monde ainsi que son rôle dans l'évaluation des élèves. Car nous avons vu que la politique linguistique jamaïquaine prend en compte uniquement les compétences langagières en anglais des élèves créolophones. Le problème est ici présenté comme n'étant pas fondamentalement d'ordre pédagogique, mais une problématique qui relève d'une réalité scolaire qui échappe au contrôle des enseignants. Les extraits suivants montrent comment les répondants conçoivent la situation.

Additionally, all examinations are set in English and English is the universal language of trade and communication.

If we must work with Creole to achieve that, why not, but ultimately they are tested on every level, in SJE not Creole.

They need to learn English in order to advance academically and socially.

The whole issue is one of approach. It is specific to the context and the area where the school is located, but generally, I think we can tolerate Creole in the lower grades but pupils should be encouraged to speak English only at the higher grades in order to prepare them for high school and exams

I have nothing against English, but it's obvious from the sorry examination results our students achieve at the high school level that we are doing something wrong

Our pupils are more rounded knowing both. Queen's English helps our students to communicate effectively with the—outside world more intelligently.

Creole is an oral language we live in a world where pupils will have to be able to read, write and communicate in an international language.

Ainsi nous pouvons constater que le sens de responsabilité des enseignants envers leurs élèves est incontestable. Les enseignants reposent leur argumentation sur les normes établies au sein des institutions scolaires, mais également à l'échelle sociale et globale. Ainsi les perceptions attachées aux deux langues en présence reflètent les attentes sociales, politiques et économiques qui ressentent les enseignants.

4.4.5.3.2 La diglossie

4.4.5.3.2.1 La réussite sociale : (classe)

Les commentaires placés sous cette variable font état d'un contexte social qui exige une posture normative de la part des enseignants. Car en Jamaïque l'anglais reste une valeur sûre pour confirmer l'appartenance aux classes favorisées. Dans cette logique la réussite sociale passe par l'anglais. Les représentations dévoilées permettent d'appréhender les préoccupations d'ordre pragmatique des enseignants lors qu'il s'agit de l'intégration réussite de leurs élèves dans la société. Les extraits suivants font écho à ces préoccupations :

Creole is a great creative tool, but I do believe it has its limits academically and socially.

As a child one was ridiculed for using the Jamaican patois. It was viewed as ghetto

When I see successful Jamaicans using Creole exclusively on a public platform then and only then will I accept that it's beneficial to children to encourage them to use this language in class.

We shouldn't limit pupils with Creole, we should open their horizons with English.

The Creole they speak, unfortunately cannot equip them with the formal knowledge the need to advance in our society or elsewhere.

Ainsi nous pouvons constater que les enseignants conçoivent leur rôle comme facilitateur d'insertion sociale de l'élève. Dans ce cadre, le créole semble alors constituer une entrave à la réussite. Car l'anglais est présenté comme la seule langue qui puisse être un gage de succès social à travers les résultats scolaires. Ainsi, les enseignants cherchent à préparer leurs élèves à affronter cette réalité. Selon ces positionnements, il ressort que pour les répondants l'enseignement de l'anglais se déroule principalement dans le but de donner un statut précis aux élèves dans la

société jamaïquaine ainsi que de les outiller pour communiquer avec des locuteurs sur la scène mondiale.

4.4.5.3.2.2 L'alternance codique – (contextes adaptés à la situation)

Les commentaires placés dans cette partie s'articulent autour du phénomène de contact des langues qui consiste à alterner entre le créole et l'anglais en fonction de la situation d'énonciation. Cette variable véhicule une représentation particulière du bilinguisme chez les répondants. Car l'alternance codique est présentée comme la capacité non seulement de parler l'anglais ou le créole, mais également de savoir quand employer chaque langue. Car ici non plus, les deux langues ne sont pas perçues comme égales, mais complémentaires. Ainsi il semble que pour les enquêtés qui sont exprimés sur cette question, il appartient aux acteurs scolaires de mettre en place les stratégies qui soient à même d'équiper les élèves à respecter les normes de la société en matière linguistique. Les extraits illustratifs sont présentés ci-après :

A child heard me chatting in Creole and told me that 'mi chat bad'. There is the expectation that teachers must speak in Standard English yet teachers will all agree that Creole is the best way of communicating with students.

It's the perspective that you are seeing Creole from that counts and as one of my professors states: In All Situations It Depends On The Situation.

Creole is a vibrant language but its use is still shrouded in socially motivated taboos.

I also teach them that there is a time and place for everything, although Creole is used throughout the wider society in formal situation Standard Jamaican English is preferred so it has to be learned thus creating the bilingual environment in the classroom which helps

Children can learn both Creole and JSE in the classroom and both are useful in different circumstances.

Creole isn't as legitimate as English, if it were then books would be written entirely in this language.

Nous voyons ici que le créole est défini en fonction de ses limites dans certains contextes sociaux. Les enseignants sont donc soucieux d'installer chez leurs élèves cette conception hiérarchique des rôles de chaque langue. Ainsi, ils seront en mesure d'ajuster leur manière de s'exprimer en respectant les normes de la société jamaïquaine.

4.4.5.3.3 La culture

4.4.5.3.3.2 L'identité culturelle, langue et histoire : (Être/se dire jamaïquain)

Les divers commentaires placés sous cette catégorie renvoient à la construction identitaire en rapport avec la langue, la culture et l'histoire de la Jamaïque. Ici plusieurs répondants portent un regard rétrospectif sur eux-mêmes. Car leur vision du créole semble les renvoyer à leur propre construction identitaire. Dans cette logique le créole semble dépasser le cadre langagier pour atteindre une dimension plus symbolique. Dès lors, cette construction identitaire les permet de voir plus large. Il s'agit en effet d'un ancrage qui passe par des associations telles : « créole et jamaïquain » ; « créole et notre », et « créole et fière ». À titre d'exemple, je présente quelques énoncés de répondants :

Jamaican students should be encouraged to see their language as authentic and be made to appreciate that they are bilingual.

While I believe that Creole is local and I am proud of being Jamaican and of our culture,

African-Americans have their Ebonics, we have our Creole.

We need to teach pupils to be proud of who they are and Creole is a great tool for this.

As with many issues related to identity, the role of Creole depends on the vision of each individual teacher

Creole is Jamaican, I believe we should value it even for that sole reason, but the reality also is that our pupils come to us competent in this language, we should logically move from what they know to what we hope to teach them.

Creole is a vital part of Jamaica ethnicity which helps to define us has a people. I as a teacher recognize this and try very hard to retain this uniqueness about us when I teach my students.

JC is ours and Jamaicans must learn how to protect and promote what is theirs.

We have a language in Jamaica that is ours. It allows everyone, both the schooled and the unschooled, to express himself comfortably

Toutefois, plusieurs enseignants ont tout de même fait par ici de la place de l'anglais dans la culture jamaïquaine. Ce qui constitue une des rares divergences entre les récits de pratique et ces commentaires. Car admet une place à l'anglais dans le paysage culturel ne va pas seulement à l'encontre des représentations qui ont émergé, mais va également à l'encontre des valeurs dominantes dévoilées à travers cette thèse. Les extraits qui suivent illustrent bien ces positionnements :

Both JC and SJE are a part of our heritage. We shouldn't be made to chose,

Creole will never fully become a part of Jamaica's culture.

Both English and Creole are Jamaican.

The Jamaican culture should have a place in the classroom but maybe not «prominent», there is so much more to education, we shouldn't limit children.

Both language forms are part of our heritage and should be valued by teachers and society at large.

Ainsi sur cette question précise, on constate une évolution de la représentation de ce groupe par rapport au groupe des dix enseignants ayant partagé leurs récits.

L'absence des commentaires en rapport avec les quatre variables suivantes : « **le créole et l'enseignement dans le passé** », « **La nature affective de la langue** » et « **l'expérience culturelle personnelle** » constitue une autre divergence. Toutefois dans l'ensemble, la représentation des deux groupes concernant le rôle du créole dans l'enseignement de l'anglais s'oriente vers les mêmes éléments clés et les mêmes préoccupations.

4.4.5.4 Synthèse de la partie

Ces résultats indiquent que l'image préjudiciée de la société joue sans doute un rôle important des le tissage des univers de croyances des enseignants autour de l'image du créole. En effet, au regard des résultats, la question créole dans l'enseignement de l'anglais au niveau primaire en Jamaïque revêt de plusieurs sens socialement partagés qui convergent de façon significative avec les éléments centraux dévoilés lors de l'analyse des récits de pratique. Car rappelons-nous que la variable centrale « **l'identité culturelle, langue et histoire (être/se dire jamaïquain)** » renvoie à la notion d'appartenance à la communauté linguistique jamaïquaine pour les dix enseignants dans leurs récits de pratique. Deux autres variables centrales : « **le créole comme outil d'enseignement (langue maternelle)** » et « **l'alternance codique (contextes adaptés à la situation)** » revêtent pour les deux groupes les valeurs normatives requises pour naviguer le paysage pédagogique et social jamaïquain.

D'autres éléments tels « **les attentes institutionnelles (anglais - langue officielle)** », « **les critères d'évaluation (examens)** » et « **la réussite sociale (classe)** » appartenant au noyau de l'architecture représentationnelle pour certains enseignants reviennent dans les questionnaires.

Ainsi dans l'ensemble, les deux langues en présence semblent susciter chez les dix enseignants dans leurs récits de pratique ainsi que chez les cent répondants au questionnaire, les mêmes notions et images. Les deux langues déclenchent également, les mêmes inquiétudes et préoccupations pédagogiques et sociales. Dès lors, ces représentations constituent des éléments solides pouvant servir de tremplin pour entamer une discussion avec les enseignants jamaïquains sur les évolutions possibles et même nécessaires, afin d'améliorer les chances de l'élève créolophone

jamaïquain de réussir sur les plans scolaire et social. Il s'agit donc de proposer des pistes de recherche et de réflexion sur la place de la parole des enseignants dans le débat actuel sur les apports d'un possible enseignement bilingue en Jamaïque en vue d'optimiser les apprentissages en anglais.

Chapitre V – Discussion et Conclusion

Dans cette dernière partie de la thèse, il s'agit de faire une synthèse des résultats obtenus qui répond aux questions de départ. Par la suite, j'introduirai quelques pistes à explorer suite aux résultats de recherche.

La problématique de recherche découlait des constats suivants :

- prise en compte limitée du créole dans le système scolaire jamaïquain
- prise en charge insuffisante de la parole des enseignants quant au taux d'échec scolaire important au niveau primaire en Jamaïque.

Au début de cette thèse, je me suis donc fixée comme objectif de travailler sur les représentations sociales ou de manière plus globale, les univers de croyances des enseignants jamaïquains de primaire en matière du rôle du créole dans l'enseignement de l'anglais. Plus précisément, j'ai cherché à connaître l'architecture de la représentation sociale des enseignants en la décomposant et en la mettant en perspective avec des données secondaires. La visée finale de cette démarche étant d'élaborer des recommandations pour la mise en place d'une prise en charge plus importante de la parole des enseignants dans les travaux de recherche en didactique de langue en Jamaïque.

Le cadre théorique qui comprend trois volets traite principalement la structure des représentations sociales (Abric et Flament, 1987, 1989, 2001 ; Jodelet, 1989), le contexte sociolinguistique propre aux caraïbes anglophones ainsi que leur dynamique dans le cadre de la didactique de l'anglais en Jamaïque. Ce cadre théorique m'a permis d'observer que le rapport au créole en milieu scolaire est étroitement déterminé par des réalités sociolinguistiques qui prévalent dans cette région de la Caraïbe. À cet égard, plusieurs chercheurs (Devonish, 1984 ; Alleyne1989 ; Migge, 2005 ; Pollard, 1999 ; Shields-Broder, 1997 ; Craig, 1999) ont mis en évidence le rôle capital joué par le contexte social dans le choix langagier des locuteurs. Il m'a alors apparu nécessaire de poursuivre ces avancées en plaçant la démarche dans un cadre qui permet d'approcher au plus près les représentations sociales des enseignants. En effet, l'ensemble de ces perspectives contextuelles permet l'examen progressif des mécanismes à l'œuvre dans le tissage des univers de croyances des enseignants.

Afin de répondre aux questions posées au chapitre I,[437] j'ai élaboré des outils d'investigation exposés en détail dans le chapitre III. Notons ici toutefois que la démarche de recherche que j'ai privilégiée m'a amenée à placer l'objet d'étude dans une logique compréhensive sous la perspective ethnobiographique élaborée par J.Poirier, S.Clapier-Valadon et P.Raybaut (1983). Dans cette optique, donner la parole aux enseignants afin de mettre en valeur leur vécu et de mieux appréhender l'univers de croyance tel qu'il émerge dans leur communauté d'appartenance prend tout son sens. Tandis que les 100 questionnaires étaient essentiellement orientés vers une identification de contexte interne plus large de cette communauté d'appartenance. Dans cette logique les items de cet outil étaient basés sur le contenu issu des récits de pratique. Les textes officiels apportent un regard externe à ce

[437] Voir section 1.7, page 86 - « Questions spécifiques de la recherche »

groupe. Car dans le domaine de la didactique d'anglais dans le contexte jamaïquain, il n'est pas sans intérêts d'étudier l'orientation qu'ils véhiculent sur la réflexion sur les normes dans les univers des croyances des enseignants.

Dans le chapitre IV, pour chaque outil les résultats sont synthétisés à la fin de chaque section. Aussi, l'ensemble des résultats obtenus m'a permis de tirer des conclusions que je présente dans le présent chapitre.

5.1 Réponses aux questions spécifiques et à la problématique de la recherche

Pour faciliter la lecture, je présente les résultats sous forme des réponses aux trois questions spécifiques et à la problématique formulées dans le chapitre un de cette thèse.

5.1.1 Question I : Quels sont les processus à l'œuvre dans l'élaboration et l'évolution des représentations de la place du créole dans les choix didactiques des sujets

Pour répondre à cette question, je reprends les notions d'objectivation et d'ancrage développées par Moscovici (1961) et exposées dans le cadre théorique de cette thèse comme les deux étapes dans les processus de création de sens. Le processus d'objectivation rend compte de la manière dont les enseignants sélectionnent et transforment certaines informations afin de les rendre plus concrètes. L'objectivation consiste donc à simplifier le créole en quelques éléments qui constituent ainsi le noyau central de la représentation.

Les résultats de l'analyse thématique et l'analyse de discours révèlent que les enseignants s'approprient et intègrent la notion du rôle de créole en classe en l'associant principalement à trois éléments centraux. Ces éléments sont notamment : « **l'identité culturelle, langue et histoire (être/se dire jamaïquain**) », « **le créole comme outil d'enseignement (langue maternelle)** » et « **l'alternance codique (contextes adaptés à la situation**) ». Ainsi il semble qu'après avoir trié les informations en fonction de critères normatifs, en excluant d'autres notions, l'objectivation de créole est effectuée à travers ces trois principaux éléments qui forment donc le noyau central de la représentation. Ces trois éléments peuvent être paraphrasés ainsi : le créole est la langue maternelle des élèves, il est la langue qui représente le mieux l'histoire et la culture de la Jamaïque, mais il n'est pas toujours approprié dans les contextes scolaire, socio-économique local et global ainsi que pour les mécanismes de conceptualisation. Cette manière de penser le créole est présentée comme une évidence qui dans ce sens se transforme en réalité pour le groupe.

Toutefois, des divergences importantes apparaissent dans la structure représentationnelle. Car pour trois enseignants : E2, E4 et E9 l'élément « **les attentes institutionnelles (anglais - langue officielle)** » est présente dans le noyau central. D'autres éléments sont encore moins consensuels. Car si certains membres du groupe s'accrochent à des éléments qui ne sont plus considérés comme indispensables pour d'autres, nous sommes en présence d'une représentation sociale en mouvance. Ainsi, les éléments suivants sont centraux pour deux des dix enseignants : « **La réussite sociale (classe (sociale)** », « **La nature affective de la langue (Émotions/responsabilité)** » et « **le milieu familial (rites langagiers)** ». Tandis que l'élément « **examen** » n'est présent dans le noyau central d'un seul enseignant. Pour paraphraser : il semble que les pratiques langagières de la première cellule sociale – la famille, joue un rôle important dans le développent psychoaffective des enfants. S'exprimer dans la langue « affective » souvent familiale, marque avec fierté l'identité culturelle et lui confie une reconnaissance sociale. Selon ces enseignants c'est à travers le créole que les sentiments ainsi que les émotions sont transmis. Toutefois, par la suite, la socialisation extrafamiliale qui est inaugurée par l'école entraîne une modification de statut du parent. En effet, les parents deviennent des acteurs scolaires dont les pratiques langagières jouent un rôle non négligeable dans l'apprentissage de l'anglais des enfants. Dans cette optique, la fonction diglossique des langues au sein des familles devient un grand enjeu du système éducatif où pour ces enseignants, parler l'anglais à la maison est un atout majeur pour une meilleure réussite sociale des enfants en termes d'insertion socioprofessionnelle et de qualification.

S'agissant du processus d'ancrage qui permet l'enracinement social de la représentation, les éléments périphériques dévoilés sont alors appelés à jouer ce rôle. Ainsi certains usages de créole et explications liées aux langues en présence, sont personnalisés par les sujets afin de donner un sens plus individualisé à la représentation. À travers ce sens, le sujet met en avant sa propre interprétation et identité sociale en rapport avec l'anglais et le créole. Ce processus permet également d'appréhender l'évolution de la représentation du rôle joué par le créole dans l'enseignement de l'anglais pour le groupe dans son ensemble. Car les éléments périphériques sont activés par les enseignants selon leurs dires, pour modifier certains comportements liés à leur rapport au créole et à l'anglais au fils de leurs années de pratique. De cette manière, la représentation bouge sans rupture avec le passé. Car les enseignants s'adaptent en incorporant les changements sociaux et les connaissances acquises au sein de leur pratique professionnelle. Ces éléments périphériques sont : « **le créole et l'enseignement dans le passé (gronder)** » ; « **Émotions/responsabilité** » ; « **les activités culturelles (chansons, poésie, théâtre, festivals…)** » ; « **l'expérience culturelle personnelle (Miss Lou)** » et « **la transversalité des pratiques artistiques (le créole et d'autres matières…)**. » Ces éléments peuvent être paraphrasés ainsi : les activités culturelles sont articulées autour des expressions qui laissent appréhender une quête identitaire. À travers ces éléments nous voyons que l'enjeu culturel rattaché à la reconnaissance de l'identité plurielle de l'île est en mouvance. Une volonté émergente se dessine alors pour la sauvegarde du patrimoine culturel à travers le créole. En effet, l'identité nationale passe par ces éléments périphériques qui permettent l'adaptation de la représentation aux évolutions de la société. Nous voyons ainsi que la revalorisation du créole passe par un emploi plus varié et moins connoté négativement. Car les fonctions liées à la

transversalité des pratiques artistiques en créole sont susceptibles de remettre en cause les fondements de la représentation négative de la langue. De plus dans ce domaine, les expériences individuelles déclarées par les enseignants trouvent leur expression dans les dimensions socioculturelles qui suivent la transformation de la représentation du créole. Ainsi, cette réalité entraîne les pratiques pédagogiques dans son sillage en présentant de nouveaux enjeux.

5.1.2 Question II : Quelle est la part du privé (souvenir et expérience personnelle) et la part du professionnel dans l'émergence des univers de croyance ?

Les éléments centraux et périphériques du noyau et ceux qui s'avèrent contribuent à constituer la représentation sociale des enseignants interrogés. Parmi ces éléments, certains renvoient aux expériences personnelles vécues par les sujets, tandis que d'autres relèvent de la vie professionnelle.

Les expériences personnelles sont mises en scène dans les récits de pratique à travers les thèmes « **la diglossie** » et « **la culture** ». Plus précisément, certaines variables appartenant à ces thèmes permettent de rendre compte de focalisations diverses dans les vécus des enseignants. Concernant le thème « **la diglossie** », deux variables font ressortir la part du privé dans l'émergence des univers de croyance sur le rôle joué par le créole dans l'enseignement de l'anglais. En effet c'est à travers la variable « **La réussite sociale : ("classe (sociale)**" que les enseignants ont partagé leurs croyances sur la notion que la réussite dans la société tant locale qu'internationale exige une maîtrise de l'anglais. Plusieurs sujets ont ainsi fait part de leur expérience singulière en présentant leur propre bilinguisme comme un atout que leur a bien servi dans des situations diverses. Dans cette même optique, certains discours classés sous la variable "**le milieu familial : (rites langagiers)**" font échos de la manière dont les enseignants se construisent une conscience linguistique au sein même du cadre familial. Par la suite, cette conscience linguistique les guide et appuie leurs pratiques langagières. Cependant pour la plupart des sujets, ces rites valorisent l'anglais au détriment du créole. Ces idées reçues se montrent alors tenaces dans les univers des croyances des sujets, qui sont convaincus que leurs expériences personnelles vécues à travers des rites langagiers divers correspondant à la réalité et aux impératifs du monde actuel. De plus, les ressemblances entre ces expériences vécues par plusieurs sujets leur donnent un sens significatif social qui va bien au-delà du cadre familial individuel.

S'agissant du thème "**la culture"**, c'est principalement à travers la variable "**l'expérience culturelle personnelle : (Miss Lou)**" que plusieurs sujets ont mis en scène certains souvenirs en rapport avec le tissage de leur univers de croyance sur le rôle joué par le créole dans l'enseignement de l'anglais. Car en explicitant comment leur découverte des œuvres de Miss Lou a bousculé leur façon d'envisager le créole et ses apports pédagogiques, les enseignants ont ouvert un autre monde dans leur univers de croyance. En effet à travers leurs propos, j'ai pu appréhender la dynamique créée par ce processus de découvert individuel, interindividuel et

idéologique qui a bouleversé l'univers de croyance. Car dans cette partie de leur récit de pratique les enseignants reviennent souvent sur certaines séquences de leur parcours biographique en rapport avec les deux langues en place. En particulier les diverses modifications et ajustements sur le plan langagier qu'ils ont pu faire grâce aux prises de conscience suite à la découverte des œuvres de "Miss Lou". Car au cours de la mise en récit des parcours autobiographique, cette prise de conscience s'impose comme un élément périphérique dans la construction du sens des sujets sur les questions langagières d'aujourd'hui.

Les expériences professionnelles sont mises en scène dans les récits de pratique à travers notamment le thème "**la langue d'enseignement**". Nous pouvons ainsi accéder aux différents mondes dans l'univers de croyance des enseignants à travers les discours classés sous les variables suivantes : "**le créole comme outil d'enseignement : (langue maternelle)**", "**le créole et l'enseignement dans le passé : gronder)"**, "**les attentes institutionnelles** : **(anglais – langue officielle)**", "**les critères d'évaluation : (examen)**". Les discours classés sous ces variables dévoilent la manière dont la diffusion des croyances peut être appréhendée. Car l'analyse thématique et celle de discours nous permettent d'approcher au plus près des éléments constitutifs de la représentation en révélant la vision particulière des enseignants des réalités langagières qu'ils côtoient en classe ainsi que les attentes institutionnelles la logique à travers laquelle circulent des discours divers y compris ceux contenus dans les textes officiels. En effet, c'est dans ce cadre précis du lien entre les univers de croyance et le contexte professionnel que l'analyse des phénomènes de relations professionnelles a été thématisée. Il ressort de ce processus d'analyse que la manière dont les croyances s'élaborent est importante dans la conservation de l'identité du groupe. En effet, ces variables renvoient à un langage commun qui véhicule les savoirs socialement transmis dans cet univers de croyance qui partage les enseignants.

5.1.3 Question III : Comment les représentations des enseignants sur le rôle du créole dans leurs salles de classe se constituent-elles en univers de croyance ?

Les univers de croyance sont des espaces construits à partir de systèmes ouverts et dynamiques de représentations individuelles et sociales[438]. Il s'agit des éléments tant centraux que périphériques de la représentation sociale dévoilés au fils des analyses. Tous ces éléments peuplent l'univers de croyance des dix enseignants et jouent ainsi un rôle important dans la stabilisation des croyances. Mais je prends également en considération les concepts de la tripartition de canon-vulgate-doxa, analysés notamment à travers les textes officiels et les questionnaires. C'est-à-dire qu'à travers la pluralité de source et en croisant ces données en rapport avec les croyances, j'ai pu mettre en évidence:

- les mécanismes de circulation, de déconstruction/reconstruction du sens

[438] Un extrait de la définition retenue qui est présenté dans la section 2.1.2 (page 93) de cette thèse.

- les jeux de rupture et de l'identification

Car l'étude de l'ensemble des données m'a permis de saisir certains enjeux en rapport aux deux langues en présence. Ainsi les manières de parler vis-à-vis du créole et l'anglais apparaissent à la fois comme le résultat de l'histoire du pays et comme la source des fonctions langagières et des croyances qui reproduisent cette même histoire.

5.1.3.1 Les croyances langagières donnent lieu à la confrontation sociolinguistique permanente à l'école

Les représentations qui en ressortent existent dans un univers de croyance plus large qui facilite la vitalité et les mouvances des idées. 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 sujet qui impacte les croyances globales qui sont présentes dans l'espace scolaire jamaïquain. Nous avons vu à travers les récits de pratique et les questionnaires que 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 à la 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.

5.1.3.2 Le dispositif de pouvoir et de contrôle : facteur important dans la constitution des croyances des enseignants

Bien que les discours des enseignants soient souvent placés dans une optique d'approbation et de résistance, ils laissent apparaître une vitalité et une complexité dans les croyances. À cet égard, à travers les énoncés présentés et analysés dans le chapitre précédent j'ai pu montrer la manière dont le dispositif de pouvoir et de contrôle produit les codes sociaux et culturels influence les croyances des enseignants. Car les notions de complexité et de vitalité mettent en œuvre des processus relevant d'une dynamique sociale et psychique qui mobilise les règles du fonctionnement des groupes en interaction dans la société. Ainsi, l'information circulée se retrouve parfois confrontée à des barrières. Dans ces cas, certaines distorsions dans la transmission du sens commun apparaissent. Ce qui entrain une déconstruction des croyances et mène à une réflexion sur d'autres modalités de faire cours en intégrant les deux langues en place. En effet, les enseignants repensent l'esclavagisme, le colonialisme ainsi que la place des richesses culturelles de l'île dans leurs salles de classe. Nous voyons donc une prise de conscience qui se dessine 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. En effet, la logique des enseignants se constitue selon trois types de contraintes qui apparaissent souvent dans les discours : celles des relations sociales et économiques, le discours s'appuie également sur leur expérience personnelle d'enfance notamment, 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 dans leurs récits de pratique, les enseignants laissent entendre que s'exprimer en créole permet de pénétrer dans un domaine socioculturel avec des conséquences identitaires primordiales. Mais parallèlement dans les représentations des enseignants parler le créole peut entraver à la réussite socio-économique. Ainsi selon la représentation des enseignants 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, mais les tentatives d'une reconstruction de sens sont encore dans un stade naissant et ont du mal à bien se dessiner face au dispositif sociopolitique de pouvoir et de contrôle.

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

De plus, la valeur émotionnelle de choix des langues intervient également dans les croyances. Car la distinction faite entre le créole et l'anglais est liée aux manières d'appréhender les émotions. Nous avons vu à travers les données que cette valeur émotionnelle est soit ouvertement mise en exergue et reconnue par les sujets et alors, l'accent est mis sur le créole, l'affect et l'acte performatif. Soit l'émotion est atténuée et le locuteur s'exprime alors en anglais, car l'anglais est jugé « *less spontaneous* ».

À cet égard, l'analyse linguistique joue un rôle important dans la compréhension de la dynamique qui existe entre représentation sociale et univers de croyance. Car l'étude des attitudes discursives met en évidence le processus de construction de sens et la redéfinition constante des enseignants par rapport à l'objet à l'étude. En effet, les enseignants jamaïquains imputent des sens spécifiques aux deux langues – le créole est ludique, l'anglais est convenable, le créole est jamaïquain, 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 croyance 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 compensation : 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 l'analyse de discours permettent donc de suivre les traces de la constitution des univers de croyance depuis les représentations individuelles. Car comme exposé dans le cadre théorique[439] pour Martin l'univers de croyance d'un locuteur est l'ensemble des propositions auxquelles il est en mesure d'attribuer une valeur de vérité. Ainsi à

[439] Voir section 2.1.2 page 85

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. En effet, la vision structurelle de la notion d'univers de croyance permet d'examiner les mondes possibles des enseignants et de suivre l'émergence des univers de croyance à travers le repérage et l'analyse des marqueurs énonciatifs.

5.1.4 Problématique : Quelle place et fonction occupe le créole dans les représentations des enseignants en Jamaïque ?

À terme de cette thèse, il ressort des analyses appliquées aux données que le créole est une langue présentée par les enseignants comme étant la structure de base de l'identité collective jamaïquaine. J'ai pu toutefois mettre au jour une dissociation dans les représentations des enseignants entre la place et fonction des deux langues en présence. Pour les enseignants, la place donc du créole est de garantir la cohésion sociale de la communauté en facilitant l'acculturation linguistique de leurs élèves. L'analyse des données a permis de dégager du discours des enseignants une représentation du créole comme dépositoire du passé, car il crée un lien avec l'histoire de l'île. Une histoire qui se raconte à travers une identité malmenée par la colonisation tant culturelle que politique.

Autrement dit, le noyau central est constitué de deux éléments liés : la langue maternelle et sa légitimé dans certains contextes seulement. Nous pouvons percevoir un changement car les enseignants racontent qu'auparavant le créole n'avait même pas la légitimité d'une langue maternelle même si son emploi était déjà restreint. Ce qui est stabilisé c'est le contexte. Mais la représentation de la nature du créole change.

Toutefois la fonction, c'est-à-dire son usage et la manière dont il est mis en œuvre, est beaucoup plus complexe. Les enseignants se positionnent en fonction de la sphère sociale dans laquelle ils se situent. En effet, les analyses qui ont précédé ont révélé dans les discours des enseignants un certain nombre d'ambivalences et de contradictions. Car pour les enseignants l'usage de créole est régulé par l'identité de ses utilisateurs ainsi que le rapport entre locuteurs. Ces spécificités de la mise en œuvre du créole dépendent des habitudes culturelles jamaïquaines qui à leur tour sont issues des contextes sociohistoriques ainsi que les impératifs socio-économiques. Car les représentations des enseignants se construisent autour de valeurs symboliques qui les inscrivent dans une logique de finalité sociale. Ainsi les enseignants affirment que puisque le créole est la langue maternelle de leurs élèves, l'enseignement dispensé doit être adapté à leurs besoins d'apprentissage particuliers. Cependant pour les enseignants, dans les situations d'apprentissages le créole doit donc cohabiter avec l'anglais mais sans toutefois usurper son rôle de langue officielle. C'est la raison pour laquelle plusieurs enseignants insistent sur leurs efforts de traduire le créole vers l'anglais dans leur mode de fonctionnement. Ainsi les enseignants entretiennent une relation avec le créole en fonction de leur perception du statut social qu'ils lui reconnaissent. C'est en ce sens qu'il me paraît important de noter que cette

pénétration reconnue de créole dans la salle de classe marque un changement qui s'est amorcé dans les représentations sociales et individuelles. L'impact de ce changement n'est pas de l'un sur l'autre mais dans un couplage, une boucle structurelle entre espace public et espace privé.

De plus, le créole tend à acquérir une nouvelle fonction sociale dans les représentations des enseignants. Car hormis son usage comme outil d'enseignement, cette langue est représentée comme la langue des relations quotidiennes entre membres proches d'une même communauté et surtout dans les situations de détentes. Cette multiplication de contextes d'emploi du créole entraîne une modification fonctionnelle de la langue. De ce fait, il peut être utilisé en classe pour gagner en authenticité dans les échanges et pour faire appel à son caractère affectif. Il s'est dégagé ainsi du discours des enseignants un fonctionnement langagier qui suppose une relation de dépendance réciproque entre le créole et l'anglais. Dans ce sens, les règles diglossiques se complexifient dans les représentations sociales des enseignants. Car malgré certaines affirmations, les enseignants admettent que les usages formels de l'anglais dans la vie publique, administrative et scientifique et l'usage de créole dans les contextes non formels sont sujets 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'a 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 que l'hiérarchisation des langues. Par conséquent, ce qui frappe à travers 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 coté le créole est perçu comme la langue commune des jamaïquains mais dans la pratique sociale il est l'objet des représentations négatives et de la 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 ainsi l'anglais est perçu comme la langue de la promotion sociale et l'ouverture au monde. Le poids de cette idéologie dominante exerce un impact considérable sur les représentations sociales des enseignants. Par ailleurs cinq des six textes officiels textes véhiculent ce refus de donner une fonction formelle au créole dans la salle de classe, et ce malgré le fait que l'île a 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 jamaïquaine. Car le créole est représenté à la fois comme une langue dont il faut être fière, mais qui ne peut pas assurer des fonctions sociales valorisées ou valorisantes.

5.2 Pistes et recommandations pour la formation des enseignants

Les approches thématiques et linguistiques employées dans cette thèse ont permis de reconstruire les mondes possibles des enseignants en explorant les thèmes puis les significations et les valeurs inscrites dans leurs discours sur les rapports entre le créole et l'anglais dans leur perception de la réalité. Ainsi la subjectivité de chaque enseignant trouve son fondement formel lors des échanges faits à travers les récits de pratique. Toutefois, l'analyse du corpus principal met en lumière le fait que la formation en matière de la sociolinguistique jamaïquaine est presque inexistante et que cet état de choses pesait dans la posture et choix pédagogiques des enseignants. À partir de ce constat, les résultats d'analyse dans cette thèse sur les représentations sociales des enseignants se révèlent particulièrement utiles. Il importe dès lors de prendre en compte les discours des enseignants sur leur pratique car il cristallise le processus de transformation sociale qui transparaît dans les récits. Car face au problème de l'échec scolaire signalé par les évaluations nationales, cette question étroitement liée à l'identité doit interpeller tous les acteurs dans ce domaine. En effet, cela nous invite à réfléchir sur la valeur éducative des croyances des enseignants. À mon sens, c'est une porte ouverte vers un débat social qui doit avoir lieu et permettre un questionnement qui vise à chercher des solutions adaptées et évolutives. Dans ce sens, la formation des enseignants pourrait être enrichir 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. C'est à dire, 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.

5.2.1 La formation initiale

Les problèmes les plus urgents qui surgissent de cette recherche sont en rapport avec un manque de prise en charge sur la question créole, et ce à plusieurs niveaux du système scolaire. En matière de la formation initiale des enseignants jamaïquains la piste que je recommande donc est :

1. **une exploration associée aux problématiques créoles qui font obstacle à l'enseignement de l'anglais**.
2. Mais je dirais également que 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.

3. La mise en place **d'une pédagogie portant sur la variation langagière en milieu créolophone** devrait améliorer la maîtrise de la langue anglaise par les élèves en clarifiant les structures des deux langues en présence.
4. Dans le même ordre d'idée, il faut **donner un rôle officiel au créole** - langue maternelle des élèves, dans l'enseignement. Car cette reconnaissance institutionnelle peut aider les futurs enseignants à sortir de la logique quelque peu dichotomique engendrer par les représentations et les univers de croyance liés au schéma diglossique.
5. 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 :

6. d'entamer **une réflexion critique sur la manière dont le sens commun est véhiculé et sur les mécanismes de l'organisation du sens**
7. De **l'étude de 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 **les garants de l'idéologie dominante**. En d'autres termes il peut révéler fructueux de faire étudier les enseignants en formation **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. Car le processus de déconstruction des représentations erronées début 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. Ce afin d'enrichir le processus réflexif des futurs enseignants sur les réseaux qui lisent l'apprentissage aux 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 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.

5.2.2 La formation continue

Les résultats d'analyses des données recueillies dans cette thèse permettent d'affirmer que sur la question créole un complément de formation pour les enseignants jamaïquains 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. Comme nous avons vu à travers les récits de pratique ainsi que les questionnaires, les enseignants demandent à être accompagnés sur ces questions. Devant l'intérêt ainsi exprimé, 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. C'est-à-dire que les chercheurs doivent être intégrés à la réflexion sur les plans ils seront ainsi à même de proposer plus de formation en tandems.

Mais en aucun cas les enseignants ne devraient être transformés en auditeur passif. En effet, il faut changer de paradigme en passant de la "formation" (qui évoque le "formatage") à une communauté de pratique et de recherche (Van Lier, 2004, Lave et Wenger, 1991). Haramboure (2010) parle « *d'un couplage fort entre savoirs pragmatiques développés au cours de l'expérience vécue/dans l'action d'enseignement et participation à des communautés de pratiques engageant l'action conjointe des divers acteurs (stagiaires, tuteurs, formateurs, enseignants chercheurs)* » (page 3). Dans cette optique les enseignants accompagnés par 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, donc en consultation avec ces dernières. Car ce que je propose c'est 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 néfastes, sur la fonction du créole en classe. De plus, ces échanges peuvent initier des recherches tout en favorisant la diffuser des résultats d'autres travaux directement au publique concerné. Ainsi ces formations impliquant les enseignants déjà titulaires pourront prend en charge les problèmes liés aux situations pédagogiques telles qu'elles sont perçues par les praticiens eux-mêmes.

Nous avons vu également à travers les résultats d'analyse de cette thèse que le créole occupe une place ambiguë dans les représentations des enseignants titulaires. Par exemple, des 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 graphologie. Cependant une cohérence et des règles à respecter doivent être fixés 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 et réorienter le sens aux outils de communication. Il s'agit de viser la réconciliation de deux langues et les 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 qu'il faudra orienter le travail sur les représentations et leur transformation.

En effet, les univers de croyance des enseignants recèlent des présupposés, des croyances, des modèles et représentations. Le dispositif de parole, centré sur le récit de pratique, m'a permis d'en mettre certains au jour dans cette thèse. Dans le prolongement de ces résultats, il serait intéressant d'étudier la façon dont ces univers 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 dialogue réellement interactif et dynamique entre chercheurs, formateurs et les enseignants dans la formation de ces derniers. 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 s'auto-informer. Ainsi les enseignants devraient apprendre à construire des scénarios facilitateurs dans lesquels les élèves peuvent construire leurs langues et donc leurs savoirs. C'est-à-dire imaginer des projets de recherche et de formation tout en permettant la transformation des représentations sociales du 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 une 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 alphabétique

Ouvrages

------A------

ABASTADO, Claude. (1983). « Raconte ! Raconte… » Les récits de vie comme objet sémiotique. Revue des sciences humaines, n° 191, « Récits de vie », Lille-III. p. 5-21.

ABRIC, Jean-Claude, (1994). Pratiques sociales et représentations, Paris : PUF.

ABRIC, Jean-Claude. « L'approche structurale des représentations sociales : développements récents» dans Psychologie et société, no 4, ADAM, J.-M. (1984). - Le Récit, Paris, PUF, Que sais-je ?

ADAMS, Émilie. (1991). Understanding Jamaican Patois: An Introduction to Afro-Jamaican Grammar. LMH Publishing Limited

ADEN, Joëlle. (2009). Vers un paradigme de la reliance : Univers de croyance en didactique des langues-cultures

ADEN, Joëlle. (dir.). (2008). Apprentissage des langues et pratiques artistiques »,

ADEN, Joëlle. (2006). Évaluer l'impact des stéréotypes dans les supports multimédia. *Alsic*, Vol. 9.

ADEN, Joëlle. (1999). L'acte d'enseignement au cœur d'un système complexe de représentations : analyse des pratiques didactiques en anglais en BTS. Sous la direction d'Albane Cain. (Thèse de doctorat)

AKERS, Glenn. (1981). Phonological variation in the Jamaican continuum. Ann Arbor: Karoma Publishers

ALLEYNE, Mervyn. (1989). The Roots of Jamaican Culture. Pluto Press : London

ALLEYNE, Mervyn. (1980). Comparative Afro-American : an historical-comparative study of English-based Afro-American dialects of the New World. Ann Arbor : Karoma

ALLEYNE, Mervyn. (1971). Acculturation and the Cultural Matrix of Creolization: 169-186, dans D. Hymes (dir.), Pidginization and Creolization of Languages. Cambridge, Cambridge University Press. --, 1980

ALLEYNE, Mervyn. (1963). Communication and politics in Jamaica, dans Caribbean Studies, vol. 3, n° 2, pp.22-61

ALLSOPP, Richard. (1996). Dictionary of Caribbean English usage. Oxford University Press.

ASHCROFT, Bill. (1995). « Constitutive Graphonomy: A Post-Colonial Theory of Literary Writing. » After Europe : Critical Theory and Post-Colonial Writing. (Éd.)

------B------

BAILEY, Beryl. (1971). Jamaican Creole: Can dialect boundaries be defined? In Hymes, D. (Éd.), Pidginization and Creolization of Languages (pp.341– 348). Cambridge University Press

BAILEY, Beryl. (1966) Jamaican Creole Syntax, Cambridge, Cambridge University Press

BAER, William. (1979). Walcott, Derek. (Éd). Conversations with Derek Walcott. Jackson : UP of Mississippi.

BARON, Naomi. (1998). Letters by phone or speech by other means: the linguistics of email. Language & Communication, Vol.18, p.133-170.

BATTAGLIOLA, Françoise., BERTAUX-WIAME, Isabelle. et alii. (1993). « A propos des biographies : regards croisés sur questionnaires et entretiens », Population, pp.323-346

BEAUD, Jean-Pierre. (2003), « L'échantillonnage », dans Benoît Gauthier et al. La recherche sociale : de la problématique à la collecte des données. Québec, PUQ. (pp.211-242)

BECKMANN, Susan. (1980).'The Mulatto of Style: Language in Derek Walcott's Drama."
Canadian Drama 6.1 : 71-89.

BENIGER, James. (1987). Personalization of mass media and the growth of pseudo-community. Communication Research, 14(3), 352-371.

BENNETT, Louise. (1966). Jamaica Labrish. (Éd.) Rex Nettleford. Kingston : Sangster's Bookstores,

BENOIT, Anne-Marie., SALOMON, Anne-Claude. (1999) « Les enquêtes d'opinion : Comment anticiper les attentes des citoyens «, La lettre du cadre territorial – Dossier d'experts, n°306, décembre.

BERGER, Charles., CALABRESE, Richard. (1975). Some explorations in initial interaction and beyond: Toward a developmental theory of interpersonal communication. Human Communication Research, 1(2), 99-112.

BERNABE, Jean. (1993). « La langue créole », dans Dictionnaire Encyclopédique Désormeaux, tome 3 Editions Désormeaux. pp.760 - 765.

BENSON, Erica. (2001). « The Neglected History of Codeswitching Research in the United
States, » Language & Communication, Volume 21, Issue 1, 23-36.

BERTAUX, Daniel. (2005). Les Récits de vie, L'enquête et ses méthodes, Armand Colin, Collection 128.

BERTAUX, Daniel. (1980). « Histoire de vie et vie sociale », Cahiers internationaux de sociologie, vol. 69.

BERTAUX, Daniel. (1980). « L'approche biographique : sa validite méthodologique, ses potentialités » Cahiers internarionaux & sociologie, vol. LXIX, pp.197-225.

BERTAUX, Daniel. (1976). Histoires de vies ou récits de pratiques ? Paris : C.O.R.D.E.S.

BERTHOUD, Anne-Claude. (1996). : Paroles à propos. Approche énonciative et interactive du topic, Paris, Ophrys, pp. 3-18.

BENVENISTE, Émile. (1998). Problèmes de linguistique générale, 2, Gallimard, Paris

BENVENISTE, Émile. (1997). Problèmes de linguistique générale, 1, Gallimard, Paris

BIBIER, Douglas., D, Susan , LEECH, Geoffrey. (2002). The Longman student grammar of spoken and written English. London: Longman.

BICKERTON, Derek. (1981), Roots of Language. Ann Arbor:Karoma Publishers

BICKERTON, Derek. 1977. Pidginization and creolization: language acquisition and language universals. In Albert Valdman (Éd.), Pidgin and Creole Linguistics, 49-69. Bloomington: Indiana University Press

BICKERTON, D Derek. (1973) On the nature of a créole continuum, dans Language, vol. 49, pp.640-669

BLOOR, Mick. (1997). Techniques of Validation in Qualitative Research: a Critical commentary. In G. Miller & R. Dingwall (Eds.), Context and Method in Qualitative Research (pp.37-50). London : Sage Publications.

BOLSTER, A. (1983). Toward a more effective model of research on teaching . Harvard Education Review 53(3), pp.294-308.

BOUSCAREN, Janine., PERSEC, Sylvie., CELLE, Agnès., FLINTHAM, Ronald., & GRESSET, Stephane. (1998). Analyse Grammaticale dans les textes. Anglais Concours. Paris : Ophrys.

BOUSCAREN, Janine., MOULIN, Michel., ODIN, Henri. (1998). Pratique raisonnée de la langue : Initiation à une grammaire de l'énonciation pour l'étude et l'enseignement de l'anglais. Paris : Ophrys.

BOUSCAREN, Janine., PERSEC, Sylvie. (1993). Pratique raisonnée de la langue : Initiation à une grammaire de l'énonciation pour l'étude et l'enseignement de l'anglais. Paris : Ophrys.

BOUSCAREN, Janine., CHUQUET, Jean., DANON-BOILEAU, Laurent. (1987). Grammaire et textes anglais : guide pour l'analyse linguistique. Paris : Ophrys

BOURDIEU, Pierre. (1986). « L'illusion biographique « - Actes de la recherche en sciences sociales, n° 62-63.

BOUTIN, Guy. (1997). L'entretien de recherche qualitatif. Montréal : Presses de l'Université du Québec.

BRAITHWAITE, Edward Kamau. (1984). History of the Voice: The Development of Nation Language in Anglophone Caribbean Poem London: New Beacon Books;

BRAITHWAITE, Edward Kamau. (1973). The Arrivants. Oxford : Oxford UP

BRAITHWAITE, Edward Kamau. (1970). Folk Culture of the Slaves m Jarnaica. London : New BeaconBooks

BRERETON, Bridget. (2000). « Histoires régionales », dans B.W. Higman (Éd.) Histoire générale de la Caraïbe : Volume VI : Méthodologie et Historiographie de la Caraïbe. London and Oxford : UNESCO Publishing/Macmillan Education.

BRUNETEAUX, Patrick. (2007). Les politiques de l'urgence à l'épreuve d'une ethnobiographie d'un SDF, Revue Française de Science Politique (1, Volume 57, p.47-67)

BRYAN, Beverley. (2004). Language and Literacy in a Creole speaking Environment: A Study of Primary Schools in Jamaica. Language, Culture and Curriculm, Vol. 17, No. 2, University of the West Indies, Kingston, Jamaica

BRYAN, Beverly. (1998). Defining Literacy for Jamaica Issues in Theory and Practise, Caribbean Journal of Education (vol 2 no 1, April 1998), School of Education, UWI.

BRYAN, Beverley. (2000). An Evaluation through Case Studies of Good Language and Literacy Practice in Jamaican Schools

BUSSIENNE, Elisabeth., TOZZI, Michel. (dir.) (1996). « Analysons nos pratiques professionnelles », Cahiers pédagogiques.

BYRNE, Elisabeth (1994). The Formation of Relationships on Internet Relay Chat (IRC), University of Western Sydney.

------C------

CAIN, Alban. (2008). « Méthodologie d'analyse linguistique : extension à d'autres domaines de recherche en didactique des langues » pp.155 – 170 dans Psycholinguistique et didactique des langues étrangères : Travaux du GEPED eds. By Danielle Chini, Pascale Goutéraux

CAIN, Alban., BRIANE, C. (1996). « Culture, Civilisation, Propositions pour un enseignement en classe d'anglais », INRP, Ophrys.

CAIN, Alban., DE PIETRO, Jean-François. (1997). « Les représentations des pays dont on apprend la langue : complément facultatif ou composante de l'apprentissage ? », dans M. Matthey (Ed), 1997 b, pp.300-307.

CANFIELD, Ron. (2001). « Theatralizing the Anglophone Caribbean, 1492 to the 1980s ». A History of Literature in the Caribbean. Vol. 2 edited by Arnold, J. 285 – 326. Amsterdam : John Benjamin Publishing Company.

CARPENTER Karen., Devonish, H. (2010). « Swimming Against the Tide: Jamaican Creole in Education » (pp. 69 – 181) Dans: Creoles in Education: a Critical Assessment and Comparison of Existing Projects. Migge, A. Bartens & I. Léglise (coord), John Benjamins.

CARRINGTON, Lois. (1981). Literacy and Rural Development: A Look at the St. Lucian Initiative. Paper prepared for the ICAE executive meeting and seminar, May-June, 1981, Trinidad : Port-of-Spain.

CARTER, Kathy., DOYLE, Walter. (1996). Personal narrative and life history in learning to teach. Dans J.P. Sikula, T.J. Buttery et E. Guyton (dir.), Handbook of Research on Teacher Education : A Project of the Association of Teacher Educators (pp.120-142). New York : Macmillan.

CARTER, Karen. (1990). Teachers knowledge and leaming to teach, in W.R. Houston (dir.). Handbook of research on teacher education. New York : Macmillan, pp.29 1-3 10

CASSIDY, Frederic. (1961) Jamaica Talk: Three Hundred Years of the English Language in Jamaica. London : Macmillan.

CASSIDY, Frederic., LePage, Robert. (eds) (1980) Dictionary of Jamaican English (2nd edn). Cambridge : Cambridge University Press.

CELCE-MURCIA, Marianne., DORNVEI, Zoltan., THURRELL, Sarah. (1997). Direct approaches to L2 instruction : A turning point in communicative language teaching? TESOL Quarterly 31(1) : 141-152.

CHALIFOUX, Jean-Jacques. (1992). « L'histoire de vie », in B. Gauthier (dir.). Recherche sociale (De la problématique à la collecte des données). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, pp.295-310.

CHAMERLIN, J. Edward. (1993). Come Back to Me My Language: Poetry and the West Indies. University of Illinois Press

CHAMPAGNE, Patrick. (1982). Statistique, monographie et groupes sociaux, communication
présentée à la journée d'études « Sociologie et Statistique », Société française de sociologie, INSEE, Paris, 15 octobre 1982.

CHARLIER, Bernadette. (1998). Apprendre et changer sa pratique d'enseignement : Expériences d'enseignants. Paris-Bruxelles : De Boeck et Larcier

CHARLIER, Évelyne., CHARLIER, Bernadette. (1998). La formation au coeur de la pratique : analyse d'une formation continuée d'enseignants. Bruxelles : De Boeck Université

CHAUDENSON, Robert. (2001). Creolization of language and culture. London : Routledge.

CHAUDENSON, Robert. (1995). Les Créoles, « Que sais-je! ». Paris, P.U.F.

CHRISTIE, Pauline. (2003). Language in Jamaica. Kingston, Jamaica : Arawak Publications.

CHRISTIE, Pauline. (1996). CARIBBEAN LANGUAGE ISSUES Old & New.The Press University of the West Indies Barbados Jamaica Trinidad and Tobago

CHOMSKY, Noam. (1969). Current Issues in Linguistic Theory, La Haye, Mouton. (quatrième édition ; première édition : 1964).

COELHO, Elizabeth. (1991). Caribbean Students in Canadian Schools. Pippin Publishing

CLANDININ, D.Jean., CONNELLY, F.Michael. (2000). Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research. San Francisco : Jossey Bass.

CONNINCK, Frédéric. de , GODARD, Francis. (1989). L'approche biographique à l'épreuve de l'interprétation : les formes temporelles de la causalité. Revue française de sociologie, 31(1), 23-53.

COOPER, Carolyn. (1995).That cunny Jamma oman: representations of female sensibility in the poetry of Louise Bennett: Noises in the Blood: Orality, Gender, and the «Vulgar» Body of Jamaican Popular Culture. Durham NC : Duke UP

COOPER, Carolyn. (1973). « Critical Introduction. » The Dragon Can't Dance. By Earl Lovelace. Harlow: Longman, 9-22.

CRAIG, Dennis. (2000). Teaching Language and Literacy in Vernacular Situations: Participant Evaluation of an In-Service Teachers' Workshop Education & Research Associates Ltd.

CRAIG, Dennis. (1999). Teaching Language and Literacy: Policies and procedures for vernacular situations. Georgetown Guyana, Jamaica : Education & Research Associates Ltd.

CRAIG, Dennis. (1998). The Commonwealth Caribbean: Performance of countries in the Caribbean Examinations Council Secondary Education Certificate. In Country Focus, Journal of Education and Development in the Caribbean 2(1) : 59-64.

CRAIG, Dennis. (1990). Low proficiency in primary education: An approach to the problem. The Caribbean Education Annual. UNESCO/CARNEID, CARNEID Coordinating Centre, Barbados.

CRAIG, Dennis. (1982). « Toward a Description of Caribbean English. » The Other Tongue:English across Cultures. (Éd.) Braj B. Kachru. Urtiana: University of Illinois, Press, 198-209.

CRAIG, Dennis. (1976). Bidialectal education: Creole and Standard in the West Indies. International Journal of the Sociology of Language 8: 93-134.

CREPEAU, Pierre.P. , EINARSSON, Magnus. (1976). Projet de recherche interculturelle sur les biographies.Ottawa : Musée de l'Homme, Centre canadien sur la culture traditionnelle.

CRESTI, Eric. (2002). « Illocution et modalité dans le comment et le topic », Prepint lablita n°2, 2002, pp.1-43.

CULIOLI A. NORMAND C. (2005). Onze rencontres sur le langage et les langues, Paris, Ophrys, coll. HDL,

CULIOLI, Antoine. (1990). Pour une linguistique de l'énonciation : opérations et représentations. Tome 1. Paris : Ophrys.

CULIOLI, Antoine. (1999a). Pour une linguistique de l'énonciation **:** formalisation et opérations de repérages. Tome 2. Paris : Ophrys.

CULIOLI, Antoine. (1999b). Pour une linguistique de l'énonciation **:** domaine notionnel. Tome 3. Paris : Ophrys.

CULIOLI, Antoine. (1968*)* « La formalisation en linguistique », Cahiers pour l'analyse n°9 (pp.106 -117)

CULNAN, Mary. J., Markus, M. Lynne. (1987). Information technologies. Dans F. M. Jablin, L. L. Putnam, K. H. Roberts, & L. W. Porter (Eds.), Handbook of organizational communication : An interdisciplinary perspective (pp.420-443). Newbury Park, CA : Sage Publications.

CUSIN-BERCHE, Fabienne. (1999). Courriel et genre discursif. In J. Anis (Éd.), Internet, communication et langue française, Paris : Hermès, p.31-54.

CYRULNIK, Boris. (2003). Le murmure des fantômes, Paris, Odile Jacob

------D------

DAFT, Richard. L., LENGEL, Robert. H., TREVINO, Linda. K. (1987). Message equivocality, media selection, and manager performance: Implications for information systems. MIS Quarterly, 11(3), 355-368.

DALPHINIS, Morgan. (1985). Caribbean and African languages : social history, language, literature and education. Karia Press.London. United Kingdom

DAMPIERRE, Eric. De (1957). Le sociologue et l'analyse des documents personnels. Pans : Annales.

DE GAULEJAC, Vincent. , ROY, Shirley. (dir.) (1993). Sociologies cliniques. Marseille : Hommes et Perspectives.

D'COSTA, Jean. (1984). « Expression and Communication: Literary Challenges to the Caribbean Polydialectal Writers. » Joumal of Commonwealth Literature 19.1: 123- 141.

DECAMP,David. (1971). Towards a generative analysis of a post-creole speech continuum, dans Dell Hymes, (Éd.), 1979 : Pidginization and Creolization of languages, Cambridge, Cambridge University Press, pp.349-370

DECAMP, David. (1968). The Field of Creole Languague Studies. Latin American Research Review; Vol III, number 3. Summer pp.25 – 46. Paris, Edition Belin.

DECAMP, David. (1961). Social and geographic factors in Jamaican dialects. In LePage, R. B. (Éd.), Creole Language Studies (pp.61–84). London : Macmillan.

DELMAS, Claude. (1993). Faits de langue en Anglais, méthode et pratique de l'explication grammaticale. Dunod, Paris.

DESLAURIERS, Jean-Pierre. (1991). Recherche qualitative - Guide pratique. Montréal : McGraw-Hill

DELROY-MOMBERGER, Christine. (2000). Les histories de vie : De l'invention de soi au projet de formation. Paris : Éditions Anthropos, p.289

DEMAZIERE, Didier., et DUBAR, Claude. (1997). Analyser les entretiens biographiques : l'exemple de récits d'insertion, Paris, Nathan : Essais & Recherches

DENZIN, Norman. K. (1988). Triangulation. Dans J. P. Keeves (Dir.), Educational research,methodology, and measurement. An international handbook (p.511-513). Oxford : Pergamon Press.

DENIS, Jérôme., LICOPPE, Christian. (2006). « La coprésence équipée : usages de la messagerie instantanée en entreprise », in A. Bidet & al., Sociologie du travail et activité, Toulouse, Octares, p.47-65.

DESMARAIS, Danielle., GRELL, Paul. (dir.). (1986). Les récits de vie : théorie, méthode et trajectoires types. Montréal : Les Éditions St-Martin, p.180

DE GRAFF, Michel. (2003). Against Creole Exceptionalism. Dans Language 79.391-410.

DESGAGNE, Serge. (2005). Récits exemplaires de pratique enseignante. Analyse typologique. Sainte-Foy : Presses universitaires du Québec.

DEVELOTTE, Christine., MANGENOT, François. (2004). « Tutorat et communauté dans un campus numérique non collaboratif ». Distance et savoirs, n°2(2-3), pp.309-333.

DEVONISH, Hubert. (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, Hubert. (1986). Language and Liberation: Creole Language Politics in the Caribbean, Karia Press : London

DOISE, Willem. (1988). « Les représentations sociales : un label de qualité » Numéro spécial Les représentations sociales. 51 : (pp.99-113.)

DOMINICE, Pierre. (1990). L'histoire de vie comme processus de formation. Paris : Édition L'Harmattan, p.174

DRAELANTS, Hugues, (2000). Le « chat » : analyse sociologique d'un dispositif socio-technique de communication médiatisée par ordinateur, promoteur : Felice Dassetto, Louvain-la-Neuve, UCL, p.71.

DUFAYS, Jean-Louis. (2001). Quelle(s) méthodologie(s) pour les recherches en didactique de la littérature ? Esquisse de typologie et réflexions exploratoires. Enjeux, 51/52, 7-29.

------E, F------

EDWARDS, Walter. (1984). A community-based approach to the provenance of urban Guyanese Creole. York Papers in Linguistics 65 : 99–113.

EDWARDS, Viv. (1979). The West Indian Language Issue in British Schools. London : Routledge & Kegan Paul.

EDMOND, Marc. (1986). Le recit de vie, ou la culture vivante (The Life Story, or Living Culture). Dans Francais dans le Monde, n181 p72-83 Nov-Dec 1983

ELBAZ, Françoise. (1993). « La recherche sur le savoir des enseignants : l'enseignante experte et l'enseignante ordinaire », dans C. Gauthier, M. Mellouki et M. Tardif (dir.). Le savoir des enseignants : que savent-ils ? Montréal : Éditions Logiques, pp.101-1 14

ELBAZ, Françoise. (1991). « Research on teacher's knowledge: The evolution of a discourse», Journal of Curriculum Studies, 23(l), pp.1-19.

ELBAZ, Françoise. (1990). « Knowledge and discourse: The evolution of research on teacher thinking», in C. Day, M. Pope et P. Denicolo (dir.). Insighrs into teachers' thinking and practice . New York : Fdmer Ress, pp.15-42.

EVANS, Hyacinth. (2001). Inside Jamaican Schools. University of the West Indies Press : Mona

FALL, Khadiyatoulah. (1990). « L'actualité de la recherche en lecture ». Les cahiers scientifiques, 71, pp 123-135.

FERRAND, Michèle , IMBERT, Françoise. (1993). « Le longitudinal à travers quantitatif et
qualitatif », Sociétés Contemporaines, n°14/15, pp.129-148.

FERRAROTTI, Franco. (1983). Histoire et Histoires de vie : la méthode biographique dans les sciences sociales. Paris : Librairie des Méridiens, p.195

FISCHER, Kathy. (1992). Educating speakers of Caribbean English Creole in the United States. Dans J. Siegel (Éd.), Pidgins, creoles and nonstandard dialects in éducation. Occasional Paper Number 12. Canberra : Applied Linguistics Association of Australia.

FISHMAN, Joshua. (1985). Bilingualism and biculturalism as individual and societal phenomena. Dans J. FISHMAN, M. H. Gertner, E. G. Lowy & W. G. Milán (Eds.) (1985). The rise and fall of the ethnic revival: Perspectives on language and ethnicity. (pp.39-56). Berlin : Mouton Publishers.

FERGUSON, Charles. (1959). Diglossia. Word, 15, 325-340.

FERRARA, Kathleen., BRUNNER, Hans., WHITEMORE, Greg. (1991). « Interactive written discourse as an emergent register », Written communication, vol. 8, n°1, 8-34 Gardner-Chloros, P. (1983). Code switching : approches principales et perspectives» La Linguistique, 19 (2) : pp.20-53.

FIGUEROA, John. (1965). Needs and problems. In J. Jones (Éd.) Language Teaching: Linguistics and the Teaching of English in a Multilingual Society (pp.10–17). London : Unwin.

FOLEY, William A. (1988). Language birth: the processes of pidginization and creolization. Linguistics: The Cambridge Survey. Vol. IV. Language: The Socio-cultural Context, (Éd.) by Frederick J. Newmeyer, 162-183. Cambridge : Cambridge University Press.

------G------

GARDNER-CHLOROS, Penelope. (1995). Code-switching in community, regional and national repertoires: the myth of the discreteness of Linguistic systems» dans L. Milroy et P. Muysken (Éds.) One speaker. two languages. Cross-disciplinary perspectives on code-switching.Cambridge : Cambrige University Press : 6&89.

GARRISON, Bruce. (1997). Online services, Internet in 1995 newsroom, Newpaper Research Jormal, 18, p.79.

GAUTHIER, Benoît. (dir.) (1992). Recherche sociale (De la problématique à la collecte des données). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

GAY, Lorraine. (1987). Educational Research: Competences for Analysis and Application (3rd Édition. Melbourne : Merrill Publishing.

GENESE, Fred. (1988). The Canadian second language immersion program. In Paulston (Éd.), 163-174.

GHIGLIONE, Rodolphe.,MATALON, Benjamin. (1978). Les enquêtes sociologiques : Théories et pratiques. Paris : A. Colin.

GILBERT, Helen. (2001). Postcolonial Plays: An Anthology, Routledge

GILBERT, Helen , TOMPKINS, Joanne,. (1996). Post-Colonial Drama : Theory, Practice, Politics. Routledge

GILES, Howard., HEWSTONE, Miles., BALL, Peter. (1983). « Language Attitudes in Multilingual Settings: Prologue with Priorities s Journal of Multilingual and Mulricultural Development, 4 (2 & 3) : 8 1 - 100.

GOPAUL-MCNICOL, Sharon-Ann. (1995). Working with West Indian Families. Sage Publications.

GOVERNMENT of JAMAICA/WORLD BANK (1989–1993). Strengthening of Secondary Education. Kingston : Ministry of Education and Culture.

GRIFFITH, Glyne A. (1995). « Kamau Brathwaite as Cultural Critic.» The Art of KamauBrathwaite. (Éd.) Stewart Brown. Mid Glamorgan: seven, pp.75-85.

GRINTER, Rebecca., ELDRIDGE. Margery. (2001). « y do tngrs luv 2 txt msg ? », communication présentée à Seventh European Conference on Computer-Supported Cooperative Work, Bonn.

GUMPERZ, John. J., et Hymes, Dell. (1986). Directions in Socio-linguistics : The Ethnography of Communication. Oxford : Basil Blackwell.

------H------

HALL, Robert. (1966). Pidgin and Creole Languages. Cornell University Press

HAMMER, Robert. (1993). Critical Perspectives on Derek Walcott. Three Continents Press

HARAMBOURE, Françoise., PETIT, Michel., CHAMBOST, Christophe. (2007). Enseigner les langues vivantes : enjeux contemporains. Bordeaux : Université Victor Segalen et IUFM d'Aquitaine

HARAMBOURE, Françoise. (2008). Les médiations en jeu dans la construction de la compétence de communication interculturelle. Geras.

HAZAËL-MASSIEU M. Christine. (1989). La littérature créole : entre l'oral et l'écrit ? Dans R. Ludwig (Ed). Les créoles français entre l'oral et l'écrit, Tübingen, Gunter Narr Verlag

HEIM, Michael. (1992). The erotic ontology of cyberspace. In M. Benedikt (Éd.), Cyberspace : First steps (pp.59-80). Cambridge, MA : The MIT Press.

HELLER, Monica., PFAFF, Carol. (1996). Code-switching. Dans Handbuch Kontaktlinguistik, Walter de. Gruyter. Berlin, New York, 594-609. Rodolfo Jacobson, (Éd.)

HENTSCHEL, Elke. (1998), «Communication on IRC», Linguistik online, 1, pp.1-15.

HILTZ, Starr. Roxanne., TUROFF, Murray. (1978). The network nation: Human communication via computer. Reading, MA : Addison-Wesley.

HLADY RISPAL, Martine. (2002). La méthode des cas, application à la recherche en gestion, Éditions de Boeck université, Bruxelles

HOLMES, Janet. (1992). An Introduction to Sociolinguistics. London and New York: Longman

HOLMES, John. (1988). Pidgins and Creoles: Volume 1 - Theory and Structure. Cambridge:Cambridge University Press.

HOPKINSON, Slade. (1956). «So the Sun Went Down.» Sunday Gleaner 15 April

HOWE, Kenneth. (1988). Against the quantitative-qualitative incompatibility thesis, or, Dogmas die hard. Educational Researcher, 17, 10-16.

HOYBEL, Christiane. (2009). « De l'altérité à la mobilité » in J. Aden (Éd.) Didactique des langues-cultures - Univers de croyance et contextes, Paris : Le Manuscrit Recherche-Université. 57 - 76

HU, Yifeng. (2004). Interpersonal communication in virtual reality. Communication & Management Research, 3(2), pp.31-66.

HUDDLESTON, Rodney. (1984). Introduction to the Grammar of English, Cambridge University Press : Cambridge

HUSSERL, Edmund. (1970). L'idée de la phénoménologie. Paris : Presses universitaires de France.

HYMES, Dell (Éd.). (1971). Pidginization and creolization of languages. Proceedings of a conference held at the University of the West Indies, Mona, Jamaica, April 1968. Cambridge : Cambridge University Press.

------I, J------

IRVINE, Judith., GAL, Susan. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. In Kroskrity, P. (Éd.), Regimes of language (pp.35–38). School of American Research Press.

ISMOND, Patricia. (2001). Abandoning Dead Metaphors: The Caribbean Phase of Derek Walcott's Poetry. Jamaica: University of the West Indies Press.

JACOBSON, Rodofolo. (Éd.) (1998). In Codeswitching Worldwide. New York : Mouton de Gruyter

JAKOBSON, Rodofolo. (1994). R. Essais de linguistique générale (1963), Éditions de Minuit, Paris,

JICK, D. Todd. (1979). Mixing Qualitative and Quantitative Methods : Triangulation in Action. Administrative Science Quarterly, 24, 602–611.

JODELET, Denise. (1997). «Représentations sociales : un domaine en expansion». Chap. In Les Représentations sociales, 5ème Édition, p 47-78. Paris : Presses universitaires de France.

JODELET, Denise. (1991). Les représentations sociales. France : Presses universitaires de France, p.424

JOHANNSSON, Karl. (1997). Jamaican and its status – a Pidgin, Creole or a 'nationlanguage', University of Stockholm.

JOHNSON, R. Burke., et ONWUEGBUZIE, Anthony. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. Educational Researcher, 33(7), 14-26.

JOINSON, Adam. (2001). « Self-disclosure in computer-mediated communication: The role of selfawareness and visual anonymity». European Journal of Social Psychology, n° 31, pp.177-192.

JONES, Rodney, H. (2004), « The Problem of Context in Computer Mediated Communication », in P. Levine et R. Scollon (eds.), Discourse and Technology: Multimodal Discourse Analysis, Washington DC, Georgetown University Press, p. 20-33.

JOSSELSON, Richard. (1998). Le récit comme mode de savoir ", Revue française de psychanalyse (Paris),

JOSSO, Marie-CHristine. (dir.). (2000). La formation au coeur des récits de vie : Expériences et savoirs universitaires. Montréal : L'Harmattan, p.314.

------K------

KACHRU, Braj B.(1992). « The Second Diaspora of English. » English in Its Social Contexts: Essays in Historical Sociolinguistics. (Éd.) Tim William Machan and Charles T. Scott. New York : Oxford University Press, 1992. 230-252

KARSENTI, Thierry. (2006). Pragmatisme et méthodologie de recherche en sciences de l'éducation : passons à la version 3. Formation et Profession (pp.2-5)

KARSENTI, Thierry., SAVOIE-ZAJC, Lorraine. (2000). Introduction à la recherche en éducation. Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP. KAUFMANN, J.-C. (1996). La description ethnographique. Paris : Nathan.

KAUFMANN, Jean-Claude. (1996). La description ethnographique. Paris : Nathan.

KAUFMANN, Jean-Claude. (1996), L'entretien compréhensif, Paris, Nathan.

KERR, Elane., HILTZ, Starr, Roxanne. (1982). Computer-mediated communication systems: Status and evaluation. New York : Academic Press.

KIBERD, Declan. (1999). « The Empire writes back. » The Irish Times 10 Aug. 10. 1999

KRASHEN, Stephen. (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford : Pergamon.

KREMITZ, Georg. (1983) Le français et le créole : Ce que pensent les enseignants. Gesamtherstellung: WS Druckerei Werner Schaubruch Mainz.

KRONNING, Hans. (2001b). Au-delà du déontique et de l'épistémique. In Prandi, M. & P. Ramat (Éds.) : Semiotica e linguistica. Per ricordare Maria-Elisabeth Conte. Materiali Linguistici 32, Università di Pavia. Milano : FrancoAngeli, 97-121.

KROSKRITY, Paul. (2000). Regimenting languages: Language ideological perspectives. In Kroskrity, P. (Éd.), Regimes of language (pp.1–34). School of American Research Press.

KUMARAVADIVELU, Bala. (1994). The Postmethod Condition: (E)merging strategies for Second/Foreign Language Teaching. TESOL Quarterly 28(1) : pp.27-48.

------L------

LABOV, William. (1964). « Stages in the acquisition of standard English », dans Social Dialects and Language Learning, Shuy, R.W. (dir. publ.), Champaign, N.C.T.E., Vol. III, p. 91

LADO, Robert. (1964). Language Teaching: A scientific approach. New York : McGraw Hill.

LALLA, Barbara andJeanD'Costa. (1990). Language in Exile:ThreeHundredYears of Jamaican
Creole. Tuscaloosa, Alabama : The University of Alabama Press.

LANKSHEAR, Colin., KNOBEL, Michael. (2004). A Handbook of Teacher Research: From Design to Implementation. Buckingham : Open University Press.Le Page, Robert, B. et Tabouret-Keller, Andrée. (1985). Acts of Identity. Cambridge : Cambridge University Press.

LAROUCHE, Hélène. (2000). Le savoir d'expérience des éducatrices en garde scolaire abordé dans une perspective ethnométhodologique et reconstruit au moyen de récits de pratique. Thèse de doctorat non publiée. Québec : Université Laval.

LAVE, J., WENGER E. (1991). *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press, Cambridge.

LEA, Martin., SPEARS, Russel. (1995). Love at first byte ? Building personal relationships over computer networks. In J. T. Wood, & S. Duck (Eds.), Under-studied relationships : Off the beaten track (pp.197-233). Newbury Park, CA : Sage Publications.

L'ÉCUYER, René. (1990). Méthodologie de l'analyse développementale de contenu, Sillery, Presses de l'Université du Québec.

LEGALL, Didier. (1987). « Les récits de la vie : Approcher le social par la pratique », in J.P. Deslauriers. Les méthodes de la recherche qualitative. Sillery : Presses de l'Université du Québec, pp.35-47.

LEJEUNE, Philippe. (1980). Je est un autre : l'autobiographie, de la littérature aux médias. Paris : Seuil.

LE PAGE, Robert, B. (1987). « The need for a multidimensional model. » In Pidgin and Creole Languages: Essays in Memory of John E. Reinecke, edited by Glenn C. Gilbert, 113-29. Honolulu : University of Hawaii Press.

LE PAGE, Robert., TABOURET-KELLER, Andrée. (1985). Acts of Identity: Creole-based Approaches to Language and Ethnicity. Cambridge University Press.Le Page, Robert, B. et DeCamp (1960). Jamaican Creole, Londres, Macmillan

LEPAGE, Robert. (1968). Problems to be faced in the use of English as the medium of education in four West Indian territories. In J. Fishman, C. Ferguson and J. Das Gupta (eds)
Language Problems of Developing Nations (pp.431–44). New York : Wiley.

LE PAGE, Robert. (1960). An historical introduction to Jamaican Creole. In Robert B. Le Page and David DeCamp (eds.) Jamaican Creole: Creole Language Studies 1. London : MacMillan. 1–124.

LESSART-HÉBERT, Maurice., GOYETTE, Gabriel., BOUTIN Gérard. (1997). La recherche qualitative. Fondements et pratiques, Bruxelles, De Boeck Université, pp.21-59

LOW, Bronwen. (1998). Re-imagining the Poetics and Politics of the Jamaican Creole Languages Debates, Caribbean Journal of Education (vol 2 no 1, April 1998), School of Education, UWI.

LUDDY, Thomas E. (2002). Walker and Ghost Dance. Library Journal.

LYONS, John.(1977). Semantics. Cambridge : Cambridge University Press.

------M, N, O------

MAINGUENEAU, Dominique. (1981). « Embrayeurs et repérages spatio-temporels. » *Le Français dans le Monde* 160, Hachette/Larousse, Paris, pp. 22-28.

MAINGUENEAU, Dominique. (1991). L'énonciation en linguistique française, Hachette, Paris,

MAR, Juliet. (2000), « Online on time : the language of Internet Relay Chat », in : Gibbs, D., Krause, K. (Éds.), Cyberlines: language and cultures of the Internet, Albert Park: James Nicolas Publishers Pty Ltd, 151-171.

MARCOCCIA, Michel. (2004). L'analyse conversationnelle des forums de discussion : questionnements méthodologiques. Les Carnets du CEDISCOR, n°8, p.23-38.

MARCOCCIA, Michel. (2000) : Les Smileys : une représentation iconique des émotions dans la communication médiatisée par ordinateur. In C. Plantin, M. Doury, V. Traverso (eds), Les émotions dans les interactions communicatives, Lyon, ARCI - Presses Universitaires de Lyon : 249-263.

MARCOCCIA, Michel. (1998). La normalisation des comportements communicatifs sur Internet : étude sociopragmatique de la Netiquette, in Guégen et Tobin (Éd.), Communication, société et internet, Paris, L'Harmattan, pp.15-32.

MARTIN, Robert. (1992). Pour une logique du sens. Paris : Presses Universitaires de France.

MARTIN, Robert. (1987) Langage et Croyance. Paris, Mardaga.

McCOURTIE, Lena. (1998).The Politics of Creole Language Education in Jamaica: 1891–1921 and the 1990s. Journal of Multilingual and Multicultural Development, Volume 19, Issue 2 March 1998, pp.108 - 127

MCWHORTER, John H. (2005). Defining Creole. Oxford University Press

MIGGE, Bettina., LEGLISE, Isabelle., BARTENS, Isabelle. (2010). « Creoles in education: A discussion of pertinent issues» In: Migge, Bettina Leglise, Isabelle, Bartens, Angela (eds). *Creoles in education: An appraisal of current programs and projects* . Amsterdam : John Benjamins.

MIGGE, Bettina. (with I. Léglise) (2007). «Language and colonialism» In: M. Hellinger & A. Pauwels (eds). *Handbook of applied linguistics* . Berlin : Mouton De Gruyter.

MIGGE, Bettina, Leglise, Isabelle, Bartens, Angela (Éd.). (2010) *Creoles in education: An appraisal of current programs and projects* . Amsterdam : John Benjamins.

MIGGE, Bettina. (2007). « Codeswitching and social identities in the Eastern Maroon community of Suriname and French Guiana. »'. *Journal of Sociolinguistics* , 11 (1):53-72.

MIGGE, Bettina., MUHLEISEN, Susanne (eds.). (2005). Politeness and Face in Caribbean Creoles. Amsterdam, The Netherlands : John Benjamins.

MILLER, W, MURRAY, R. (eds) (1977). Jamaica Education Sector Survey. Kingston : Ministry of Education Jamaica and USAID.

MILLER, Faye. (1987). Acrolectal Jamaican speech: A descriptive analysis of its phonology and morpho-syntax. Unpublished M.Phil. Thesis, University of the West Indies.

MILROY, Lesley. (2002). Introduction : Mobility, contact and language change – Working with contemporary speech communities. Journal of Sociolinguistics,6 (1), pp. 3–15.

MILROY, Lesley. (1987).Observing and Analysing Natural Language: Critical Account of Sociolinguistic Method (Language in Society). Blackwell Publishing

MILROY, James., Lesley. Milroy (1985). Authority in language. London : Routledge.

MOLINER, Pascal. (1994). *Les méthodes de repérage et d'identification du noyau des représentations sociales.* Dans Guimelli, C. (dir). *Structures et tramsjormations des représentations sociales.* Lausanne, Delachaux et Nierstlé, p. 199-232.

MONDADA, Lorenza. (1999), « Formes de séquentialité dans les courriels et les forums de discussion », ALSIC, vol. 2, n°1, 3-25.

MORIN, Louis. (1973). La méthodologie de l'histoire de vie, sa spécificité, son analyse. Cahier de l'Institut supérieur des sciences humaines, n° 10, Québec : Université Laval.Morrell, Carol. (1994). Grammar of Dissent: Poetry and Prose by Claire Hams, M. Nourbese Philip, and Diome Brand. Fredericton : Goose Lane.

MOSCOVICI, Serge. (1961). La psychanalyse : son image et son public. Paris : Presses universitaires de France.

MOSCOVICI, Serge. (1984). « The Phenomenon of Social Representations ». Chap. In Social Representations, p.3-69. Paris : Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme et Cambridge University Press.

MOURLHON-DALLIES, Florence., MOURLHON-DALLIES, F., RAKOTONOELINA, S., REBOUL-TOURE. (2004). Les discours de l'internet nouveaux corpus, nouveaux modèles. Conseil Scientifique de l'université Paris 3.

MUCCHIELI, Alex (Éd.) (2004). Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines. Paris : Armand Colin.

MUCCHIELI, Alex. (1991). Les méthodes qualitatives. Paris : PUF.

MUCCHIELI, Roger. (1974). L'analyse de contenu des documents et des communications : connaissance du problème. Applications pratiques. Paris : Entreprise moderne d'édition.

MUEHLEISEN, Susanne. (2002) Creole Discourse: Exploring Prestige Formation and Change across Caribbean John Benjamins Publishing Company

MUFWENE, Salikoko. (2001). The ecology of language evolution. Cambridge University Press.

MUFWENE, Salikoko. (1999). Creoles : l'état de notre savoir. Anthropologie et Sociétés

MUFWENE, Salikoko. (1996). The Founder Principle in creole genesis. Diachronica.

MUFWENE, Salikoko. (1990). « Transfer and the substrate hypothesis in creolistics ». Studies in Second Language Acquisition 12 : pp.1-23.

MUHLHAUSLER, Peter. (1997). Pidgin and Creole Linguistics. London, Battlebridge

MURRAY, D. (1989), « When the medium determines turns: turn-taking in computer conversation» in Coleman, H. (Éd.), Working with language: a multidisciplinary consideration of language use in work context, New York: Mouton de Gruyter, pp.319-337.

NARCY-COMBES, Jean-Paul. (2005). Didactique des langues et TIC. Paris : Ophrys.

NARCY-Combes, Jean-Paul. (2002). Comment percevoir la modélisation en didactique des langues dans La revue du GERAS

NICHOLS, Grace. (1990). «The Battle with Language»: Caribbean Women Writers: Essays from the First International Conference (15.12.07)

------P, Q------

PAILLE, Pierre. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. Recherches qualitatives, 15, (pp.179-194).

PAILLE, Pierre., MUCCHIELLI, Alex. (2003). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. Paris : Armand Colin.

PALMER, Frank.R. (1990). Modality and the English Modals 2nd Edition, Longman Group Ltd : London

PARKS, Malcolm R., FLOYD, Kory. (1996). Making friends in cyberspace. Journal of Communication, 46(1), pp.80-97.

PARKS, Malcolm. R., Roberts, L. D. (1998). 'Making MOOsic': The development of personal relationships on line and a comparison to their off-line counterparts. Journal of Social and Personal Relationships, 15(4), pp.517-537.

PATRICK, Peter. (2000). Social status and mobility in urban Jamaican Patwa. In Society for Caribbean Linguistics 2000. University of the West Indies, Kingston, Jamaica.

PATRICK, Peter. (2002). Caribbean creoles and the speech community. Society for Caribbean Linguistics Occasional Paper No. 30. University of the West Indies (St. Augustine).

PATRICK, Peter. (1997). Style and register in Jamaican Patwa. Dans Schneider (Éd.), 41-56.

PHILIP, Marlene. (1989). She Tries Her Tongue, Her Silence Softly Breaks.Charlottetown: Ragweed.

PHILLIPSON, Robert. (1992). Linguistic imperialism. OUP.

PINEAU, Gaston., LeGRAND, Jean-Louis. (1993). Les histoires & vie. Park : Presses, Universitaires de France, Collection Que sais-je ?

PINEAU, Gaston. (1980). Vies des histoires de vie. Montréal : Bureau de la recherche de la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal.

POIRIER, Jean., Clapier-Valladon, Simone., Raybaut, Paul. (1996). Les récits de vie, théorie et pratique. Édition PUF, collection : Le Sociologue

POIRIER Jean., CLAPIER-VALLADON, Simone., RAYBAUD, Paul. (1993). Les récits de vie, PUF, Paris

POIRIER, Jean., Clapier-Valladon, Simone., Raybaut, Paul. (1983). Les récits de vie, théorie et pratique. Paris : Presses Universitaires de France.

POIRIER, Jean., Clapier-Valladon, Simone. (1980). « Le concept d'ethnobiographie et les récits de vie croisés », Cahiers Internationaux de Sociologie, vol. LXIX, pp.35 1-358.

POLLARD, Velma. (2003). From Jamaican Creole to Standard English: A Handbook for Teachers

POLLARD, Velma. (1999). « Beyond Grammar: Teaching English in an Anglophone Creole Environment ». Dans Creole Genesis, Attitudes and Discourse, Rickford, John R. and Suzanne Romaine (Éds.).

POLLARD, Velma. (1998). Code Switching and Code Mixing Language in the Jamaican Classroom, Carribean Journal of Education (vol 2 no 1, April 1998), School of Education, UWI.

POOL, Ithiel. (1983). Technologies of freedom. Cambridge, MA : Belknap Press.

POTTIER, Bernard. (1983). Chronologie des modalités. Dans David, J. & G. Kleiber (Éds.), pp.55-64.

POUILLON, Jean, (1979). « Remarques sur le verbe croire », La fonction symbolique. Paris, Gallimard : pp.43-51.

PRATT, Mary Louise. (1994). 'Transculturation and Autoethnography : Peru 16 l5/198O." Colonial DiscoursePostcolonial Theory. (Éd.) Francis Barker, Peter Hulme, and Margaret Iversen. Manchester and New York : Manchester University Press, 24-46.

PRYCE, Jean T. (1997). "Similarities Between the Debates on Ebonics and Jamaican." Journal of Black Psychology, 23 : pp.238-241.

QUELOZ, Nicolas. (1984). « La perspective ethnométhodologique : approche préliminaire », Cahiers de L'lSSP (Neûchatel), vol. 5, pp.136-157.

------R------

RAMAZANI, Jahan (2001). The Hybrid Muse. University of Chicago Press

RAYMOND, Danielle. (1993). «Éclatement des savoirs et savoirs en rupture : une réplique à Van der Marem, Revue des sciences de l'éducation, vol. M, no 1, pp.187-200.

RAYMOND, Danielle., BUTT, Richard.L., YAMAGISHI, Rochelle. (1993). « Savoirs préprofessionnels et formation fondamentale des enseignantes et des enseignants : approche autobiographique », in C. Gauthier, M. Mellpuki et M. Tardif (dir.). Le savoir des enseignants : que savent-ils ? Montréal : Éditions Logiques, pp.137-1 68.

RAYMOND, Danielle., SURPRENANT, Marguerite. (1988). Investigating teacher knowledge through ethnography and biography approaches: A case sndyn. Communication présentée à la conférence annuelle de l'American Educational Research Association (AERA), La Nouvelle-Orléans, avril.

REBOUL, Olivier. (1984a). La rhétorique. Coll. « Que sais-je ? », no. 2133. Paris : Presses Universitaires de France.

REISMAN, Karl. (1970). Cultural and linguistic ambiguity in a West Indian Village. In Norman Whitten and John F. Szwed (Éds.) Afro-American Anthropology. New York : The Free Press. Pp.129–144.

RHEINGOLD, Howard. (1993). The virtual community: Homesteading on the electronic frontier. Reading, MA : Addison-Wesley Publishing Company.

RICKARDS, S. (1995). The Language of Patois. In ROSEGRAM, May 1995. Jamaica: Reform Of Secondary Education (ROSE) Secretariat, Ministry of Education.

RICKFORD, John R., ROMAINE, Suzanne. (1999). Creole Genesis, Attitudes, and Discourse: Studies Celebrating Charlene J Sato. John Benjamins Publishing Company

RICKFORD, John.R. (1987). Dimensions of a creole continuum. Stanford: Stanford University Press.

RICKFORD, John R. (1986a). « The need for new approaches to social class analysis in sociolinguistics. » Language and Communication 6(3) : pp.215-21.

RICKFORD, John R. (1986b). « Concord and contrast in the characterization of the speech community. » Sheffield Working Papers in Language and Linguistics no. 3.

RICKFORD, John R. (1983). « Standard and non-standard language attitudes in a creole continuum. » Occasional Paper 16. St. Augustine, Trinidad : Society for Caribbean Linguistics.

RICKFORD, John R. (1983). What happens in decreolization. In Pidginization and creolization as language acquisition, dir. par Roger Andersen, pp.298-319. Rowley : Newbury House.

RICOEUR, Paul. (1991). « L'identité narrative », Revue des Sciences humaines, Tome LXXXXV, n° 221, Janvier-Mars

ROBERTS, Paulette. (2000). Jamaican Grade Two low achieving children's progress over a year – A case for early intervention. Unpublished MA Thesis. University of London

------S------

SACKS, Harvey., SCHEGLOFF, Emanuel., JEFFERSON, Gail. (1974). «A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation», Language, 50, pp.696-735.

SAID, Edward, W. (1993). Culture and Imperialism. York University, Toronto

SARFATI, George.-Elias. (2005). « La théorie linguistique du sens commun et l'idée de compétence topique ». In *De Babel à la mondialisation - Actes du colloque Aldidac - CICC, mars 2005*. CNDP, CRDP Bourgogne. pp. 71-98.

SAVOIE-ZAJC, Lorraine. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation, dans Karsenti, T. et

SAVOIE-ZAJC, Lorraine. (2001). Introduction à la recherche en éducation. Sherbrooke : Éditions du CRP. Pp.171-198.

SCHON, Donald. A. (1996). À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. Dans J.-M. Barbier (dir.), Savoirs théoriques et savoirs d'action (pp.201-222). Paris : Presses universitaires de France.

SCHON, Donald. A. (1994). Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. (Traduit et adapté par J. Heynemand et D. Gagnon) Montréal : Les Éditions Logiques, p.418

SIDNELL, Jack. (1999). Gender and pronominal variation in an Indo-Guyanese Creolespeaking community. Language in Society 28 : pp.367–399.

SWANN, Joan. et al. (2004). A dictionary of sociolinguistics. Une copublication de presse de l'Université d'Alabama et de presse d'Edinburgh.

SAUSSURE, Ferdinand. de (1959). Course in general linguistics. (Éds.). C. Bally et A. Sechehaye, trans. W. Baskin. New York : McGray Hill. Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. Applied Linguistics 11(2) : pp.129-58.

SHIELDS-BRODBER, Kathryn. (1997). Requiem for English in an "English-speaking" community: The case of Jamaica. In Schneider (Éd.), pp.57-68.

SHORT, John., WILLIAMS, Ederyn., CHRISTIE, Bruce. (1976). The social psychology of telecommunications. London : John Wiley & Sons.

SEIDMAN, Irving. (1998). Interviewing as qualitative research. New York : Teacher's College Press.

SIMMONS-MCDONALD, Hazel. (1996). Language Education Policy: The case for Creole in
Formal Education in St. Lucia. Caribbean Language Issues; Old and New. (Éd.) Christie,
Pauline. The Press : U.W.I.

SIMPKINS, Gary., SIMPKINS, Charlesetta. (1981). Cross-cultural approach to curriculum development. In Smitherman (Éd.).

SMITH, Susan. A. (1999).Why innovations come and go (and mostly go): The case of whole language. Educational Researcher 28(8) : pp.13-22.

STAKE, Robert. (2000). Case Studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Éds.), Handbook of Qualitative Research 2nd Édition (pp.435-454). London : Sage Publications.

STEWART, William. (1964). (Dir. publ.) Non-standard speech and the teaching of English. Washington, Centre for Applied Linguistics.

------T------

TARADA, Rei. (1992). Derek Walcott's Poetry: American Mimicry. Boston : Northeastern
University Press

TARDIF, Maurice., LESSARD, Claude., LAHAYE, Louise. (1990). « Le savoir enseignant et les fondements de la pratique du métier : une approche socio-épistémologique du savoir enseignant », Actes de 2eme congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada. Sherbrooke : Éditions du C.R.P., Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, pp.889-895.

TESH, Renata. (1990). Qualitative research : Analysis types and software tools. New York :
The Falmer Press.

THOMASON, Sarah.G., KAUFMAN, Terrence. (1988). Language contact, creolization, and genetic linguistics, Berkeley: University of Chicago Press.

TODD, Loreto. (1984). Modern Englishes, Oxford

TREMBLAY, Marc-Adélard. (1968). Initiation à la recherche dans les sciences humaines. Montréal : McGraw-Hill Éditeurs.

TREMBLAY, Raymond, Robert., PERRIER, Yvan. (2006). Savoir plus : outils et méthodes de travail intellectuel, 2e Édition Les Éditions de la Chenelière inc.

------V, W, Y, Z------

VAN DER MAREN, Jean-Marie. (1999). La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement. Bruxelles : De Boeck Université, p.255

VAN DER MAREN, Jean-Marie. (1995). Méthodes de recherche pour l'éducation. Montréal : PUM.

VASCIANNIE, Stephen. (1999). «The Official Language of Jamaica.» Caribbean Today, p.10

VERONIQUE, G.D. (1997). La didactique des langues et des cultures face à l'apprenant de langues étrangères et à ses activités d'appropriation. In *Etudes de linguistique appliquée* n° 105, 93-110.

VERONIQUE, G.D. (1994). *Créolisation et acquisition des langues*. Aix-en-Provence : Publication de l'Université de Provence.

VERONIQUE, G.D. (1996). *Matériaux pour l'étude des classes grammaticales dans les langues créoles*. Aix-en -Provence : Publication de l'Université de Provence.

VERONIQUE, G.D. (2000). Syntaxe des langues créoles. In *Langages*, n°spécial 138, pp.39-46.

VIGNAUX, Georges (1988) : Le discours acteur du monde. Énonciation, argumentation et
cognition. Paris, Ophrys.

VOIDA, Amy., MYNATT, Elizabeth. THOMAS, Erickson., Kellogg, Wendy. (2004). Interviewing over instant messaging. Conference on Human Factors in Computing Systems. Vienna, Austria.

VOLD, Eva. (2006). « La Modalité épistémique dans les articles de recherche », Université de Bergen, 2006, pp.1-17.

VYGOTSKI, Lev.S. (1985). *Pensée et langage* (Paris : E.S.F)

VYGOTSKI, Lev.S. (1930-33). (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Harvard University Press.

WACHEUX, Frederic. (1996). Méthodes Qualitatives et Recherche en Gestion. Paris : Economica.

WALTHER, Joseph. (1992). Interpersonal effects in computer-mediated interaction: A relational perspective. Communication Research, 19(1), pp.52-90.

WERRY, Christopher. (1996). « Linguistic and interactionnal features of Internet Relay Chat», in: Herring, S., Computer mediated communication: linguistic, social and cross-cultural perspectives, Philadelphia: John Benjamins Publishing Co., pp.47-61.

WERTSCH, James. V., TULVISTE, Peter. (1992). L.S. Vygotsky and contemporary developmental psychology. Developmental Psychology, vol.28, no.4, pp.1-10.

WILENTZ, Gay. (1992). "English is a Foreign Anguish: Caribbean Writers and the Distruption of the Colonial Canon." Decolonizing Tradition: New Views of Twentieth-Century 'British' Literary Canon. (Éd.) Karen R. Lawrence. Urbana: University of Illinois Press, pp.261-278.

WINER, Lise. (1993). Trinidad and Tobago. Varieties of English around the World 6. Amsterdam, The Netherlands : John Benjamins.

WINER, Lise. (1995). Penny cuts: Differentiation of Creole varieties in Trinidad, 1904– 1906. Journal of Pidgin and Creole Languages 10 : pp.127–155.

WINER, Lise. (1990). Orthographic standardization for Trinidad and Tobago: linguistic and sociopolitical considerations in an English Creole communityb Dans Language Problems and Language Planning 14/3, pp.237-68

WINFORD, Donald. (1997).Re-examining Caribbean English Creole continua. In Salikoko Mufwene (Éd.) English to Pidgin Continua (special issue) World Englishes 16 : pp.233–279.

WINFORD, Donald. (1988). «The creole continuum and the notion of the community as locus of Language. » International Journal of the Sociology of Language 71 : pp.91-105.

WINFORD, Donald. (1985). The concept of «diglossia» in Caribbean creole situations. Language in Society, 14, pp.345–356.

WINFORD, Donald. (1974). «Aspects of the Social Differentiation of Language in Trinidad.» Caribbean issues : 1 pp.1-16.

WOODS, Peter. (1990). L'ethnographie de l'école. Paris : Armand Colin éditeur, p.175

WRIGHT, Georg. H. von (1951). An essay in modal logic. Amsterdam : North-Holland.

YOUSSEF, Valerie. (1991). The acquisition of varilingual competence. English Worldwide 12(1) : pp.87-102.

YOUSSEF, Valerie. (1992). Varilingualism as a Descriptor of Communicative Competence in Caribbean Sociolinguistic Complexes", UWI, St. Augustine, Trinidad and Tobago.

YOUSSEF, Valerie. (1996). Varilingualism: the competence behind code-mixing in Trinidad & Tobago. Journal of Pidgin and Creole Languages 11(1) : pp.1-22.

ZABUS, Chantal. (1990). « Under the Palimpsest and Beyond: The 'Original' in the West African Europhone Novel. » Crisis and Creativity in the New Literatures in English. (Éds.) Geoffrey V. Davis and Hena Maes-Jelinek. Amsterdam and Atlanta : Rodopi, pp.103-12 1.

ZAMORA, Margarita. (1993). Gender and Discovery: Reading Columbus (15.12.07)

ZIEGLER, E. (2004), « My keyboard and the borders of my alias construction: Form and function of Chat aliases in the IRC » Bulletin suisse de linguistique appliquée, 80, pp.109-123.

Sitographie alphabétique

Ouvrages

Aden, Joëlle. (2006). « Évaluer l'impact des stéréotypes dans les supports multimédia », *Alsic*, Vol. 9 2006, http://alsic.revues.org/index298.html (Consulté : le 03.04.2011).

ALVESTRAND, Harald. (2002). Instant messaging and presence on the Internet. Internet Society (ISOC). (Consulté : 25.06.2008). http://www.isoc.org/briefings/009/.

ANDERSSON, Tina., ERIKSSON, Carolina. (2001). Learning in a Language that isn't one's own – the Case of Jamaica : A Minor Field Study. (Consulté : 16.04.2008). www.diva-portal.org/diva/getDocument?urn_nbn_se_liu_diva-1093-1__fulltext.pdf

ASHCROFT, Bill., GRIFFTHS, Gareth., GRITIFFINS, Helen. (1989). The Empire Writes Back: theory and practice in post-colonial literatures (Consulté : 15.12.07) http://social.chass.ncsu.edu/wyrick/debclass/writes~1.htm

ASSOCIATED PRESS. (2001). Bob Marley's «Trench Town Rock» reggae song : Jamaica's never-ending language debate rages on. http://www.edu-cyberpg.com/Literacy/jamaica.asp

BAMGBOSE, Ayo. (1973).La linguistique et la sociolinguistique dans l'enseignement des langues et la politique linguistique : Linguistique et Enseignement des Langues : Problemes et Perspectives (Consulté : 07.07.2008). http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133930fo.pdf

BAYS, Hillary. (2008). Compétences visio-verbales : Temporalité & rythme dans la Messagerie Instantanée (Consulté 08.09.2008). http://w1.ens-lsh.fr/labo/plumme/ppt/Bays_Competences-visio-verbales_Lyon27Mars2008.ppt

BECKER, Howard. (1986). « Biographie et mosaïque scientifique », Actes de la Recherche en Sciences sociales. (Consulté : 02.02.2009) http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1986_num_62_1_2323?_Prescripts_Search_isPortletOuvrage=false

BERRY, John., POONWASSIE, Deo. BERRY, Dean. (1999). Improving Learning Outcomes in the Caribbean: Challenges and Lessons. Curriculum Reform (Consulté : 23.03.2008). http://www.oecs.org/oeru/documents/Learning.pdf

BO, Daniel. (2004-2005). Internet : quels changements pour les études ? Dans L'évolution des pratiques en études marketing Réflexions méthodologiques (Consulté : 26.06.2008). http://www.qualiquanti.com/pdfs/reflexions.pdf

BRAGG, Melvyn. (2001). Routes of English (Consulté : 26.06.2008) http://www.bbc.co.uk/radio4/routesofenglish/storysofar/programme4_3.shtml

BREINER, Laurence A. (2005). Creole Language in the Poetry of Derek Walcott (Consulté: 25.02.08) http://muse.jhu.edu/demo/callaloo/v028/28.1breiner.html

BRODIN, Élisabeth. (2006). « Analyse de Langues et cultures – les TIC, enseignement et apprentissage », de Tardieu C., Pugibet V. Alsic vol. 9, pp. 237-244. (Consulté : 26.06.2008). http://alsic.ustrasbg.fr/Menus/framevol.htm

CARTER, Beverly-Anne., YOUSSEF, Valerie. (1999). Confronting Local Dialect and Culture Issues in the EFL Classroom Department of Liberal Arts, University of the West Indies, St. Augustine, Republic of Contemporary Post Colonial and Post Imperial Literature in English (Consulté : 11.02.08) http://www.usp.nus.edu.sg/post/

CELIUS, Carlo, Avierl. (1999). La créolisation, portée et limites d'un concept (Consulté : 25.02.08). http://www.bibliotheque.refer.org/livre72/l7201.pdf

COLEY-AGARD, Norma. (2004). The Teaching of Theatre Arts in Jamaican/Caribbean Schools. (Consulté:06.06.2008). http://portal.unesco.org/culture/fr/files/19608/10814411393agard.pdf/agard.pdf

COUVREUR, Agathe. , LEHUEDE, Franck. (2002). Centre de Recherche pour l'Étude et l'Observation des Conditions de Vie (CREDOC) Essai de comparaison de méthodes quantitatives et qualitatives à partir d'un exemple : Le passage à l'euro vécu par les consommateurs. Cahier de recherche N° 176. novembre 2002. (Consulté : 11.05.2009). http://www.credoc.fr/pdf/Rech/C176.pdf

CRAIG, Dennis. (1973). La Linguistique et la Sociolinguistique dans leurs Rapports avec L'enseignement des Langues et la Politique Linguistique dans les Carïbes Anglophones. Dans L'anthropologie et les sciences du langage au service du développement de l'éducation (UNESCO) (Consulté : 01.04.2008). http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133930fo.pdf

CRINDAL, Alain. (2004). La professionnalité des enseignants de nouvelles compétences ? (Consulté : 14.04.2009) http://www.ac-martinique.fr/pdf/daetprofession.pdf

CRYSTAL, David. (1992) An encyclopedic dictionary of language and languages. Cambridge, MA:Blackwell. (Consulté: 15.04.2008). http://www.sil.org/lingualinks/literacy/referencematerials/Bibliography

DEMAZIERE, Didier. (2003). Matériaux qualitatifs et perspective longitudinale. La temporalité des parcours professionnels saisis par les entretiens biographiques. 10es Journées d'études Céreq – Lasmas-IdL, Caen, 21, 22 et 23 mai 2003 « Les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail » (Consulté : 09.11.2008) http://www.cereq.fr/cereq/Colloques/journees/07_Demaziere.pdf

DOUAY, Catherine. (2003). « *Des modalités de l'interlocution au système des modaux* ». Corela , Volume 1, Numero 1. (consulté 25/07/2010). http://edel.univ-poitiers.fr/corela/document.php?id=37

EMMANUEL, Duplàa. (2007). Les émotions : outils et corps social pour l'apprentissage en ligne, Revue STICEF, Volume 14, 2007, ISSN : 1764-7223. (Consulté:08.09.2008). http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2007/13-duplaa/sticef_2007_duplaa_13.htm

EDGECOMBE, David. (1996). «Nurturing the Yeast That Makes the Dough Rise": Caribbean Theatre and Dance in a Cultural Context. An Interview with Rex Nettleford (Consulté : 31.05.2008) http://rps.uvi.edu/CaribbeanWriter/volume11/v11p150.html

EGGLESTONE, Ruth Minott. (2001). A philosophy of Survival: Anancyism in Jamaican Pantomime (Consulté : 15.12.07) http://www.caribbeanstudies.org.uk/papers/2001/olv2p5.pdf

EHRHART, Sabine. (2002). L'alternance codique dans le cours de langue : le rôle de l'enseignant dans l'interaction avec l'élève Synthèse à partir d'énoncés recueillis dans les écoles primaires de la Sarre. Universität des Saarlandes, Saarbrücken, Allemagne (Consulté : 12.04.2009). http://www.ph-karlsruhe.de/cms/fileadmin/user_upload/dozenten/schlemminger/linguistique/EHRHART-code-swt-LV.pdf

FERNOIT, Christine. (2004). Derek Walcott ou le bonheur de créer : Portrait d'un Antillais de New York, entre théâtre et poésie : Lire (Consulté : 15.12.07) http://www.lire.fr/critique.asp/idC=47544&idTC=3&idR=217&idG=4

FILIPPI-DESWELLE, Catherine . (2006). *« Parcours et interlexis (la relation de concession) »* . Corela , Numéros spéciaux, Le parcours. http://edel.univ-poitiers.fr/corela/document.php?id=986 . (consulté le 18/05/2010).

FONTAINE, Samuel. (2007). Representation Sociale Parents et enseignants, L'ecole Reunion. Thèse de doctorat. Sous la direction de M. Jean-François HAMON.

(Consulté : 13.09.11) http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/46/22/80/PDF/2007lare0025-fontaine.pdf

FORD, David. (2000). Theatre of the Castaway: Derek Walcott's Methods in "Rewriting" Robinson Crusoe. Journal of Student Writing, Number 22 July 2000. (Consulté : 15.12.07) http://www.lib.unb.ca/Texts/JSW/number22/ford.html

FRANCIS, Petrina. (2008). Learning in Jamaican and English (Consulté : 14.07.2008) http://www.jamaica-gleaner.com/gleaner/20080714/lead/lead5.html

FRONTLINE. (1998). The language of assimilation: Interview with Derek Walcott. (Consulté : 14.03.2008) http://www.hinduonnet.com/fline/fl1526/15260760.htm

GILBERT,Helen., TOMPKINS, Joanne. (1996). Post-Colonial Drama: Theory, Practice, Politics (0 Consulté : 4.01.08) http://social.chass.ncsu.edu/wyrick/DEBCLASS/recite.htm

GRINTER. Rebecca., ELDRIDGE. Margery. (2001). y do tngrs luv 2 txt msg? In W. Prinz, M. Jarke, Y. Rogers, K. Schmidt & V. Wulf (Éds.), Proceedings of the Seventh European Conference on Computer Supported Cooperative Work ECSW '01 (pp. 219-238). Bonn, Germany, Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers. (Consulté : 25.06.2008) http://www.grinter.org/ecscw01.pdf.

GIROUX, Henry. (1992). Border Pedagogy (Consulté : 15.12.07) http://social.chass.ncsu.edu/wyrick/debclass/BORDER~1.HTM

GIRVAN, Norman. (2001). La Grande Caraïbe : Conférence commémorative pour la Fondation John Clifford Sealy (Consulté : 08.02.08). http://www.acs-aec.org/About/SG/Girvan/Speeches/cliffordsealy_fr.htm

GOURY Laurence., LEGLISE Isabelle. (2005). Contacts de créoles, créoles en contact, Etudes créoles n° XXVIII-1, 9-22. UMR 8133 CNRS-IRD CELIA (Consulté : 20.08.09) http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/18/10/67/PDF/Goury-Leglise-2005-contacts-creoles.pdf

GUILBERT, Lucille. (2007c). Ethnologie collaborative : Élaboration et analyse d'espaces de médiation en contexte de migration. Recherches qualitatives – Hors Série – 4 : 14-36. Actes du colloque Approches qualitatives et recherche interculturelle : Bien comprendre pour mieux intervenir. ISSN 1715-8702 – http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html

GUINHUT, Thierry. (1994). Derek Walcott : Le royaume du fruit étoilé - Heureux le voyageur. (Consulté : 16.05.2008). http://www.republique-des-lettres.fr/219-derek-walcott.php

GYSSELS, Kathleen. (2006). Passe et Impasse du Comparatisme Postcolonial. Parcours Transfrontaliers de la diaspora Africaines et aux Amériques. (Consulté : 21.06.2008). http://www.potomitan.info/atelier/synthese.pdf

HARAMBOURE, Françoise., (2010) La mastérisation des métiers de l'enseignement. (Consulté : 22.09.11) http://www.google.com/search?hl=&q=Les+r%C3%A9sultats+des+analyses+des+donn%C3%A9es+recueillies+dans+cette+th%C3%A8se+permettent+&sourceid=navclient-ff&rlz=1B3GGHP_enFR433FR433&ie=UTF-8

HAZAËL-MASSIEUX, Marie-Christine. (2008). Quand les contacts de langues donnent les créoles... À propos de la créolisation comme « modèle » ou type de développement des langues. (Consulté : 12.08.09) http://sites.univ-provence.fr/wclaix/travaux/travaux_23_contact_mc_hazael.pdf

HAZAËL-MASSIEUX, Marie-Christine. (2005). La linguistique P.U.F Au sujet de la définition des langues créoles (Consulté : 28.02.10) http://www.cairn.info/revue-la-linguistique-2005-1-page-3.htm

HAZAËL-MASSIEUX, Marie-Christine. (1996). Du français, du créole et de quelques situations plurilingues : données linguistiques et sociolinguistiques. Université de Provence (Consulté : 15.12.07) http://creoles.free.fr/articles/MCHM96.pdf

HU, Yifeng. WOOD, FOWLER, Jacqueline., SMITH, Vivian., WESTBROOK, Nalova. (2004). Friendships through IM: Examining the Relationship between Instant Messaging and Intimacy. (Consulté : 25.06.2008). http://jcmc.indiana.edu/vol10/issue1/hu.html

HUART, Daniel. (2004).Panorama de L'Espace Caraïbe 2004. (Consulté : 01.03.08). http://www.insee.fr/fr/insee_regions/guadeloupe/publi/pano_introduction.htm#Notes http://www.jamaicans.com/speakja/patoisarticle/patois_language_15points.shtml

INTERNATIONAL FEDERATION of LIBRARY ASSOCIATIONS and INSTITUTIONS. (2008). (Consulté : 26. 06.2008). Country Reports Jamaica http://www.ifla.org/faife/report/67%20IFLA-FAIFE%202007%20CR%20-%20Jamaica.pdf

IRVINE, Allison. (2004). A Good Command of the English Language: Phonological Variation in the Jamaican Acrolect Journal of Pidgin and Creole Languages 19:1. 41-76 (Consulté : 01.05.2008) http://www.benjamins.com/jbp/series/JPCL/19-1/art/0002a.pdf

JABLONKA, Frank. (2007). La francophonie échelonnée. Le continuum discontinu en linguistique variationniste urbaine au Maroc (Consulté : 06.010.2008) http://web.fu-berlin.de/phin/phin41/p41t1.htm

JAMES, Winford (2003) Teaching English as a second language Pt I – III (Consulté : 03.04.2009) http://www.trinicenter.com/winford/2003/Oct/192003.htm

JONES, R. H., Lou, J., Yeung, L., Leung, V., Lai, I., Man, C.et Woo, B. (2001). « Beyond the
Screen. A Participatory Study of Computer Mediated Communication Among Hong Kong Youth », communication présentée à la rencontre annuelle de l'Association

d'Anthropologie Américaine, Washington D.C., 28 nov.-2. déc. 2001. (Consulté : 06.09.2008) http://personal.cityu.edu.hk/~enrodney/Research/ICQPaper.doc

FOLKES, Karl. (2004). 15 Reasons why Jamaican Patois is a Language ? (Consulté : 01.05.2008).
http://www.jamaicans.com/speakja/patoisarticle/patois_language_15points.shtml

FRANK Jablonka. (2007). La francophonie échelonnée.Le continuum discontinu en linguistique variationniste urbaine au Maroc . (Consulté : 01.05.2008)
http://images.google.fr/imgres?imgurl=http://web.fu-berlin.de/sa%3DN

GEYSELS, Alix. (2003) Choix du Conjoint et Internet : Les théories de l'homogamie sociale à l'épreuve des rencontres sur Internet. (Consulté : 14.07.2008).
http://www.geocities.com/ageysels/index.html

HANCOCK, Ian F. (1985). A preliminary classification of the anglophone Atlantic Creoles: With syntactic data from 33 representative dialects

HERBSLEB, J. D., ATKINS, D. L., BOYER, D. G., HANDEL, M., FINHOLT T. A. (2002). Introducing instant messaging and chat in the workplace. Proceedings of ACM, CHI 2002 (pp. 171-178). Minneapolis, MN. (Consulté : 25.06.2008).
http://www.crew.umich.edu/Technical%20reports/Herbsleb_Atkins_Boyer_Handel_Finholt_Introducing_instant_messaging_12_10_01.pdf.

HOLM, John. (2004). Languages in Contact: The Partial Restructuring of Vernaculars (Consulté : 18.05.2008).
http://assets.cambridge.org/97805214/30517/frontmatter/9780521430517_frontmatter.pdf

HOYBEL, Christiane. (2008) « Énonciation et émergence de processus mentaux » in Écoute, (Consulté : 27.07.2010). http://www.pedagopsy.eu/enonciation_hoybel.htm
Laboratoire de Psychologie Appliquée de l'Université de Reims

KACHRU, Brad. (1996). Norms, models and identities. The Language Teacher Online, 20(10). Retrieved October 28, 2005 from http://jalt-publications.org/tlt/files/96/oct/index.html

LICHTENSTEIN, David P. (1999). Polyrhythm and the Caribbean. Brown University, Caribbean Web (Consulté : 15.12.07)
http://www.thecore.nus.edu.sg/post/caribbean/themes/rhythm/litintro.html

LAWSON, Mark. (2004, septembre). Derek Walcott ; Audio interview BBC : (Consulté : 15.12.07)
http://www.bbc.co.uk/bbcfour/audiointerviews/profilepages/walcottd1.shtml

LOPEZ, Luis, Enrique. (2001). Organisation des Nations Unies pour L'éducation, La Science et La Culture ; « Valeurs communes, diversité culturelle et éducation : apprendre quoi et comment ? » (Consulté : 25.04.08)
http://www.ibe.unesco.org/international/ice/pdf/pdfbg3f.pdf

MAIR, Victor. (2003). The Spread of English I (Consulté : 26.02.2010). http://portal.uni-freiburg.de/angl/seminar/abteilungen/sprachwissenschaft/ls_mair/materials/spread

MAIR Christian., SAND, Andrea. (1996). International Corpus of English - Jamaican Component : The English Language in Jamaica. (Consulté : 16.05.2008). http://www.anglistik.uni-freiburg.de/institut/lsmair/ice-ja/intro.htm

MAKHANLALLl, David. (December 14, 2006). Caribbean Literature Narrative, Poem song and Film: Fostering dialectical literature, Native traditions and cultural consciousness in Caribbean culture in America. (Consulté : 25.02.08) http://dmakhanlall.googlepages.com/caribbeanliterature

MANAGAN, Kathe. (2003).Diglossia Reconsidered: Language Choice and Code-Switching
in Guadeloupean Voluntary Organizations. Proceedings of the Eleventh Annual Symposium about Language and Society—Austin. (Consulté : 11.06.2008). http://studentorgs.utexas.edu/salsa/proceedings/2003/managan.pdf

MARPSAT, M. (1999). Les apports réciproques des méthodes quantitatives et qualitatives. Documents de travail N°79. (Consulté : 20.04.2009). www.ined.fr/fichier/t_publication/1082/publi_pdf1_79.pdf

MATHER, Patrick-André. (2004). Les créoles à base lexicale européenne et le mythe des pidgins. (Consulté : 22.03.2008). http://www.geocities.com/pa_mather/Articles/article-francais-pidgins.html

MAURAIS, Jacques. (1999). La Qualité de la Langue : Un Projet de Société (Consulté : 02.04.2008). http://www.cslf.gouv.qc.ca/Publications/PubB147/B147.pdf

MIGGE, Bettina. (2007). Code-switching and social identities in the Eastern Maroon community of Suriname and French Guiana. (Consulté : 28.04.08) Journal of Sociolinguistics 11/1, 2007 : 53– 73 http://ciillibrary.org:8000/ciil/Fulltext/journal_of_sociolinguistics/Vol_11_1_Feb_2007/Article_3.pdf

MILLER, Errol L. (1984). De la recherche à L'action : la politique linguistique en Jamaïque dans Perpspectives : Revu Trimestrielle de l'Eudcation . Volume XI, n° 3. (Consulté : 07.06.2008). http://unesdoc.unesco.org/images/0004/000460/046085fo.pdf#46106

MILOT, Micheline. (1992). « Typologie de l'organisation des systèmes de croyances » (Consulté : 11.11.2008) http://classiques.uqac.ca/contemporains/milot_micheline/typo_systemes_croyances/typo_systemescroyances.pdf

MORREN, Ronald C. , MORREN, Diane M. (2007). Are the Goals and Objectives of Jamaica's Bilingual Education Project Being Met? (Consulté : 11.04.2009) http://www.sil.org/silewp/2007/silewp2007-009.pdf

MOLINIE, Muriel. (2008). Une approche socio-discursive des figures de l'identité dans l'entretien Autobiographique. (Consulté : 21.04.2009). http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/M._Molinie_-_Une_approche_socio-discursive_des_figures_de_l_identite_.pdf

MOLINER, Pascal, Martos, Anaïs. (2005). A. « La fonction génératrice de sens du noyau des représentations sociales : une remise en cause ? », dans *Papers on Social Representations/Textes sur les représentations sociales* [journal en ligne], Vol. 14, p. 3.1-3.12. (Consulté : 17.12.2010) http://www.psr.jku.at/PSR2005/14_03Mol.pdf

MUFWENE, Salikoko. (2008). Les créoles : de nouvelles variétés indo-européennes désavouées ? (Consulté : 11.08.2009) http://humanities.uchicago.edu/faculty/mufwene/publications/CREOLES%20-%20NOUVELLES%20VARIETES%20INDO-EUROPEENNES.pdf

MUFWENE, Salikoko S. (2006). Les Continua Créoles, Linguistiques, Et Langagiers (Consulté : 23.03.2008). http://humanities.uchicago.edu/faculty/mufwene/publications/continuumCreoleEtLinguistique.pdf

MUFWENE, Salikoko S. Creoles : (1999). L'état de notre savoir. Dans Anthropologie et Societés : (Consulté : 07.06.2008) http://www.encyclopedia.com/doc/1G1-30045770.html

MUHLEISEN, Susanne. (2001). Is 'Bad English' Dying Out? A Diachronic Comparative Study of Attitudes Towards Creole Versus Standard English in Trinidad (Consulté : 15.12.07) http://web.fu-berlin.de/phin/phin15/p15t3.htm

NARDI, B. A., Whittaker, S., Bradner, E. (2000). Interaction and outeraction: Instant messaging in action. Proceedings of the ACM Conference on Computer-Supported Cooperative Work, 79-88. (Consulté : 25.06.2008) http://www.research.att.com/~stevew/outeraction_cscw2000.pdf.

NICLOT, Daniel. (1999). « Images de la vulgate scolaire dans les manuels de géographie français » (classe de seconde, 1981 à 1996» Cahiers de géographie du Québec, vol. 43, n° 120, 1999, p. 605-624. (Consulté : 21.04.2009) http://www.erudit.org/revue/cgq/1999/v43/n120/022858ar.pdf

OGER, Claire., OLLIVIER-YANIV, Caroline (2003). Analyse du discours institutionnel et sociologie compréhensive : vers une anthropologie des discours institutionnels. (pp. 125-145) Mots. Les langages du politique. http://mots.revues.org/index8423.html (Consulté : 22.04.2009).

PATRICK, Peter L. (1998). Testing the Creole Continuum (Consulté : 04.01.08) http://privatewww.essex.ac.uk/~patrickp/papers/TestingContinuum.html

PAUGH, Amy, L . (2003). Multilingual play: Children's code-switching, role play, and agency in Dominica, West Indies. (Consulté : 11.06.2008).

http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract;jsessionid=0B125DA966FA5254CB084A4F39CBA0BC.tomcat1?fromPage=online&aid=275321

PIPITONE, Monique. (2006). Travail de synthèse avec application au projet de recherche de Sciences de l'éducation (Master 1) 2005-2006. Cours de Master du Professeur René Barbier (Consulté : 28.08.2008) http://www.barbier-rd.nom.fr/synthesePipitoneM12005.html

POLLAK, Michael., HEINICH, Nathalie. (1986). « Le témoignage », Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 62, 1, pp. 3-29. : (Consulté : 06.02.2009) http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1986_num_62_1_2314?_Prescripts_Search_isPortletOuvrage=false

REMY-THOMAS F. (2008). Les enseignants face à la diversité linguistique. Les cahiers de l'Acedle numéro 3, juillet 2008 pp.177 -197 (Consulté : 08.02.2010) http://acedle.org/IMG/pdf/Thomas_Cah3.pdf

RICHARDSON, Arthur, G. (2005). School of Education, Faculty of Humanities & Education University of the West Indies / Cave Hill Campus Barbados W.I. Study Of Teacher Training Processes At Universities And Pedagogic Institutions In The English Speaking Caribbean (Consulté : 15.12.07) http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/formacion%20docecion%20Docente%20-%20Caribe.pdf

RICKFORD, John. (1998). Using the vernacular to teach the standard. Revised version of remarks delivered at the California State University at Long Beach (CSULB) Conference on Ebonics, March 29 1997: Conference Proceedings edited by Gerda DeKlerk. (Consulté : 28.03.2008). http://stanford.edu/~rickford/papers/VernacularToTeachStandard.html

SARFATI, Georges-Elia. (2000). De la philosophie et l'anthropologie à la pragmatique : Esquisse d'une théorie linguistique du sens commun et de la doxa. (Consulté : 19.02.2010) http://formes-symboliques.org/IMG/pdf/doc-145.pdf

SARFATI, George-Elia. (1996), La sémantique : de l'énonciation au sens commun. Éléments d'une pragmatique topique. *Texto!* (Consulté : 19.02.2010) http://www.revue-texto.net/Inedits/Sarfati/Sarfati_Semantique2.html

SCHIFFMANN, Harold (1997). Pidgin and Creole Languages. (Consulté : 21.03.2008). http://ccat.sas.upenn.edu/~haroldfs/messeas/handouts/pjcreol/node1.html

SEBBA, Mark. (2002). Valuing Jamaican Patois/Creole. (Consulté:12.04.2009) http://www.hawaii.edu/spcl03/pace/13-specialreport.htm

SNOW, Peter. (2000). Language Variation in Caribbean Creole/Non-Lexifier Contact Situations: Continua or Diglossia? (Consulté:17.05.2008) http://studentorgs.utexas.edu/salsa/proceedings/2000/snow.pdf*

SONTAG, Deborah. (1992, November 28). Caribbean Pupils' English Seems Barrier, Not Bridge: The New York Times (Consulté : 24.03.2008). http://query.nytimes.com/gst/fullpage.html?res=9E0CE5DA133AF93BA15752C1A964958260&sec=&spon=&pagewanted=2

STANFORD, Simon. (2005, avril). Derek Walcott. Video interview : (35 mins) (Consulté : 15.12.07) http://nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/1992/walcott-interview.html
STATE UNIVERSITY JAMAICA : PrePrimary & Primary Education (Consulté : 12.06.2008). http://education.stateuniversity.com/pages/728/Jamaica-PREPRIMARY-PRIMARY-EDUCATION.html

TAGLIONI, François. (1998). Le bassin Caraïbe : un espace organisé en flux et en réseaux atlantiques (Consulté : 01.03.08) http://publi.taglioni.net/HistGeo.pdf

TRINIDAD & TOBAGO : Language, Culture and Curriculum Vol. 12, No. 1 (Consulté : 15.12.07) http://www.multilingual-matters.net/lcc/012/0031/lcc0120031.pdf

UNESCO Institute for Statistics. (2006). UIS Statistics in Bief (Consulté : 12.06.2008). http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=121&IF_Language=eng&BR_Country=3880

UNIVERSITY of WESTERN AUSTRALIA. (2005). The History of Pidgin and Creole Languages Origins and Subsequent Development. (Consulté : 01.03.08) http://www.linguistics.uwa.edu.au/__data/page/74506/CreoleHistory4.pdf

UNIVERSITY of the WEST INDIES. (2002). Innovation in Caribbean Bilingual Learning and Teaching (Consulté : 28.03.2008) http://www.mona.uwi.edu/dllp/jlu/workshops/bilingual/programmes.htm

UNIVERSITY of the WEST INDIES. (2002). Bilingual education Project. (Consulté : 28.03.2008) http://www.mona.uwi.edu/dllp/jlu/projects/index.htm

UNIVERSITY of the WEST INDIES. (2002). Social Stratification & Language in the Modern Caribbean (Consulté : 23.03.2008). www.mona.uwi.edu/dllp/courses/l26b/documents/CaribbeanLanguageClassifications.ppt

UTZ, Sonja. (2000). Social information processing in MUDs: The development of friendships in virtual worlds. Journal of Online Behavior, 1(1). (Consulté : 14.07. 2008) http://www.behavior.net/JOB/v1n1/utz.html.

VÉRONIQUE, Georges, Daniel. (2005). Interlangues françaises et créoles français *Revue Française de Linguistique Appliquée* 1 - Volume X ISSN 1386-1204 (pp. 25 – 37) (Consulté : 04.02.2010). http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=RFLA&ID_NUMPUBLIE=RFLA_101&ID_ARTICLE=RFLA_101_37

VETE-CONGOLO, Hanétha. (2007). Caribbean Storytales: a Methodology for Resistance dans Anthurium volume 5, issue 1 (Consulté : 04.01.08)http://anthurium.miami.edu/volume_5/issue_1/vetecongolo-caribbeanstorytales.html

VION, R. (2001). « Modalités, modalisations et activités langagières », dans Marges Linguistiques. » (Consulté : 01.05.09) http://www.marges-linguistiques.com

VOIDA, Amy., MYNATT, Elizabeth., D. Erickson, THOMAS., KELLOGG, Wendy, A. (Consulté : 25.06.2008) Interviewing Over Instant Messaging http://www.visi.com/~snowfall/Voida_CHI01_InterviewOvrIM.pdf

VOLD, Eva Thue. (2008). Modalité épistémique et discours scientifique (Consulté : 28.09.2008) https://bora.uib.no/bitstream/1956/2653/1/Dr.Avh._Eva_T_Vold.pdf

WINFORD, James. (2003) Teaching English as a second language Pt I – III (Consulté : 19.02.2008) http://www.trinicenter.com/winford/2003/Oct/192003.htm

ZOBEL, Marshall, Emily. (2006). From Messenger of the Gods to Muse of the People: The Shifting Contexts of Anansi's Metamorphosis (Consulté : 15.12.07) http://www.caribbeanstudies.org.uk/papers/2006/olvol7p6.PDF

ZOUALI, Ouafaa. (2004). Les usages langagiers, les attitudes langagières et l'expression identitaire de Marocains vivant en milieu minoritaire ou en milieu majoritaire. (Ph.D.) Université Laval, Faculté des Lettres (Consulté : 15.12.08) http://www.theses.ulaval.ca/2004/22238/22238.html

Bibliographie thématique

CULTURE/INTERCULTURE

Ouvrages

ADAMS, Émilie (1991). Understanding Jamaican Patois: An Introduction to Afro-Jamaican Grammar. LMH Publishing Limited

ALLEYNE, Mervyn. (1989). The Roots of Jamaican Culture. Pluto Press : London

ALLEYNE, Mervyn. (1980). Comparative Afro-American : an historical-comparative study of English-based Afro-American dialects of the New World. Ann Arbor : Karoma

ALLEYNE, Mervyn. (1971). Acculturation and the Cultural Matrix of Creolization: 169-186, dans D. Hymes (dir.), Pidginization and Creolization of Languages. Cambridge, Cambridge University Press. --, 1980

ALLSOPP, R. (1996). Dictionary of Caribbean English usage. Oxford University Press.

ARNOLD, Albert James. (2001). A History of Literature in the Caribbean. John Benjamins
Publishing Company

ASHCROFT, Bill. (1995). « Constitutive Graphonomy: A Post-Colonial Theory of Literary Writing. » After Europe : Critical Theory and Post-Colonial Writing. (Éd.)

BAILEY, Beryl. (1971). Jamaican Creole: Can dialect boundaries be defined? In Hymes, D. (Éd.), Pidginization and Creolization of Languages (pp. 341– 348). Cambridge University Press

BAUGH, Edward., Morris, Mervyn. (1986). «Derek Walcot talks about The Joker of Seville» Carib No.4: Caribean Theatre, (WIWCLALS) Kingston, Jamaica p.14

BERNABE, Jean (1993). « La langue créole », dans Dictionnaire Encyclopédique Désormeaux, tome 3 Editions Désormeaux. pp.760 - 765.

BENNETT, Louise. (1966). Jamaica Labrish. (Éd.) Rex Nettleford. Kingston : Sangster's Bookstores,
BENSON, Erica. (2001). « The Neglected History of Codeswitching Research in the United
States, » Language & Communication, Volume 21, Issue 1, 23-36.

BICKERTON, Derek. (1981), Roots of Language. Ann Arbor: Karoma Publishers

BRAITHWAITE, Edward Kamau. (1984). History of the Voice: The Development of Nation Language in Anglophone Caribbean Poem London: New Beacon Books;

BRAITHWAITE, Edward Kamau. (1973). The Arrivants. Oxford : Oxford UP

BRAITHWAITE, Edward Kamau. (1970). Folk Culture of the Slaves m Jarnaica. London : New BeaconBooks

BRERETON, Bridget. (2000). « Histoires régionales », dans B.W. Higman (Éd.) Histoire générale de la Caraïbe : Volume VI : Méthodologie et Historiographie de la Caraïbe. London and Oxford : UNESCO Publishing/Macmillan Education.

CANFIELD, Ron. (2001). « Theatralizing the Anglophone Caribbean, 1492 to the 1980s ». A History of Literature in the Caribbean. Vol. 2 edited by Arnold, J. 285 – 326. Amsterdam : John Benjamin Publishing Company.

CARRINGTON, Lawrence. (1981). Literacy and Rural Development: A Look at the St. Lucian Initiative. Paper prepared for the ICAE executive meeting and seminar, May-June, 1981, Trinidad : Port-of-Spain.

CASSIDY, Frederic. (1961) Jamaica Talk: Three Hundred Years of the English Language in Jamaica. London : macmillan.

CASSIDY, Frederic. and LePage, Robert. (Éds.) (1980) Dictionary of Jamaican English (2nd edn). Cambridge : Cambridge University Press.

CHAMERLIN, J. Edward. (1993). Come Back to Me My Language: Poetry and the West Indies. University of Illinois Press

CHAUDENSON, Robert. (2001). Creolization of language and culture. London : Routledge.

CHAUDENSON, Robert. (1995). Les Créoles, « Que sais-je! ». Paris, P.U.F.

CHRISTIE, Pauline. (2003). Language in Jamaica. Kingston, Jamaica : Arawak Publications.

CHRISTIE, Pauline. (1996). CARIBBEAN LANGUAGE ISSUES Old & New.The Press University of the West Indies Barbados · Jamaica · Trinidad and Tobago

COELHO, Elizabeth. (1991). Caribbean Students in Canadian Schools. Pippin Publishing

COOPER, Carolyn. (1995).That cunny Jamma oman: representations of female sensibility in the poetry of Louise Bennett: Noises in the Blood: Orality, Gender, and the « Vulgar » Body of Jamaican Popular Culture. Durham NC : Duke UP

COOPER, Carolyn. (1973). « Critical Introduction. » The Dragon Can't Dance. By Earl Lovelace. Harlow: Longman, 9-22.

CRAIG, Dennis. (1982). « Toward a Description of Caribbean English. » The Other Tongue : English across Cultures. (Éd.) Braj B. Kachru. Urtiana: University of

Illinois, Press, 198-209.

D'COSTA, Jean. (1984). « Expression and Communication: Literary Challenges to the Caribbean Polydialectal Writers. » Joumal of Commonwealth Literature 19.1: 123- 141.

DE CAMP, David. (1961). Social and geographic factors in Jamaican dialects. In LePage, R. B. (Éd.), Creole Language Studies (pp. 61–84). London : Macmillan.

DE GRAFF, Michel. (2003). Against Creole Exceptionalism. Dans Language 79.391-410.

FISHMAN, Joshua. (1985). Bilingualism and biculturalism as individual and societal phenomena. Dans J.

FISHMAN, M. H. Gertner., LOWY E. G., Milán,W. G. (Éds.) (1985). The rise and fall of the ethnic revival: Perspectives on language and ethnicity. (pp. 39-56). Berlin : Mouton Publishers.

GOPAUL-MCNICOL, Sharon-Ann. (1995). Working with West Indian Families. Sage Publications.

GRIFFITH, Glyne A. (1995). « Kamau Brathwaite as Cultural Critic » The Art of KamauBrathwaite. (Éd.) Stewart Brown. Mid Glamorgan: seven, 75-85.

HILL, Errol. (1974). The Emergence of a National Drama in the West Indies dans «Twentieth Century Theatre: A Sourcebook of Radical Thinking ». Richard Drain (Éd.)

HOPKINSON, Slade. (1956). « So the Sun Went Down ». Sunday Gleaner 15 April

KACHRU, Braj B. (1992). « The Second Diaspora of English. » English in Its Social Contexts: Essays in Historical Sociolinguistics. (Éd.) Tim William Machan and Charles T. Scott. New York : Oxford University Press, 1992. 230-252

KIBERD, Declan. (1999). « The Empire writes back. » The Irish Times 10 Aug. 10. 1999

KING, Bruce., BATE, Jonathan. (2005) The Internationalization of English Literature. Oxford University Press

LALLA, Barbara , D'COSTA, Jean. (1990). Language in Exile: ThreeHundredYears of Jamaican Creole. Tuscaloosa, Alabama : The University of Alabama Press.

LUDDY, Thomas E. (2002). Walker and Ghost Dance. Library Journal.

PHILIP, Marlene Nourbese. (1989). She Tries Her Tongue, Her Silence Softly Breaks. Charlottetown : Ragweed.

PRYCE, Jean T. (1997). « Similarities Between the Debates on Ebonics and Jamaican. » Journal of Black Psychology, 23 : 238-241.

RAMAZANI, Jahan. (2001). The Hybrid Muse University of Chicago Press

REISMAN, Karl. (1970). Cultural and linguistic ambiguity in a West Indian Village. In Norman. Whitten and John F. Szwed (Éds.) Afro-American Anthropology. New York : The Free Press. 129–144.

RICKFORD, John R., ROMAINE, Suzanne. (1999). Creole Genesis, Attitudes, and Discourse: Studies Celebrating Charlene J Sato. John Benjamins Publishing Company

SAID, Edward, W. (1993). Culture and Imperialism. York University, Toronto

SHIELDS, Kathryn. (1989). Standard English in Jamaica; A case for Competing Models. English Worldwide Vol. 10 No 1

SIDNELL, Jack. (1999). Gender and pronominal variation in an Indo-Guyanese Creolespeaking ommunity. Language in Society 28 : 367–399.

SHIELDS-BRODBER, K. (1997). Requiem for English in an "English-speaking" community: The case of Jamaica. In Schneider (Éd.), 57-68.

WILENTZ, Gay. (1992). English is a Foreign Anguish: Caribbean Writers and the Distruption of the Colonial Canon." Decolonizing Tradition: New Views of Twentieth-Century 'British' Literary Canon. (Éd.) Karen R. Lawrence. Urbana: University of Illinois Press, 261-278.

WINER, Lise. (1993). Trinidad and Tobago. Varieties of English around the World 6. Amsterdam, The Netherlands : John Benjamins.

ZABUS, Chantal. (1990)."Under the Palimpsest and Beyond: The 'Original' in the West African Europhone Novel." Crisis and Creativity in the New Literatures in English. (Éds.) Geoffrey V. Davis and Hena Maes-Jelinek. Amsterdam and Atlanta : Rodopi, 103-12 1.

ZAMORA, Margarita. (1993). Gender and Discovery: Reading Columbus (15.12.07)

DIDACTIQUE

Ouvrages

AARONS, A. (Éd.) (1974). Issues in the teaching of Standard English. The Florida Foreign Language Reporter 12(1&2).

ADEN, Joëlle. (2009). Vers un paradigme de la reliance : Univers de croyance en didactique des langues-cultures

ADEN, Joëlle. (dir.). (2008). Apprentissage des langues et pratiques artistiques.

ADEN, Joëlle. (2006). Évaluer l'impact des stéréotypes dans les supports multimédia. *Alsic*, Vol. 9.

ADEN, Joëlle. (1999). L'acte d'enseignement au cœur d'un système complexe de représentations : analyse des pratiques didactiques en anglais en BTS. Sous la direction d'Albane Cain. (Thèse de doctorat)

BISSONNETTE, Steve. et Richard, Mario. (2001). Comment construire des compétences en classe : des outils pour la réforme. Montréal : La Chenelière, 138 p.

BOLSTER, A. (1983). Toward a more effective model of research on teaching . Harvard Education Review 53(3), pp.294-308.

BORG, W.R. (1963). Educational Research : An introduction. London: Longman.

BRYAN, Beverley. (2004). Language and Literacy in a Creole speaking Environment: A Study of Primary Schools in Jamaica. Language, Culture and Curriculm, Vol. 17, No. 2, University of the West Indies, Kingston, Jamaica

BRYAN, Beverley. (2000). An Evaluation through Case Studies of Good Language and Literacy Practice in Jamaican Schools

BRYAN, Beverly. (1998). Defining Literacy for Jamaica Issues in Theory and Practise, Caribbean Journal of Education (vol 2 no 1, April 1998), School of Education, UWI.

BUSSIENNE, Elisabeth. et TOZZI, Michel. (dir.) (1996). « Analysons nos pratiques professionnelles », Cahiers pédagogiques, 346.

CAIN, Alban. (2008). « Méthodologie d'analyse linguistique : extension à d'autres domaines de recherche en didactique des langues » pp.155 – 170 dans Psycholinguistique et didactique des langues étrangères : Travaux du GEPED (Éds.) By Danielle Chini, Pascale Goutéraux

CAIN, Alban., BRIANE, C., 1996, « Culture, Civilisation, Propositions pour un enseignement en classe d'anglais », INRP, Ophrys.

CAIN, Alban., DE PIETRO, Jean-Francois. (1997). « Les représentations des pays dont on apprend la langue : complément facultatif ou composante de l'apprentissage ? », dans M. Matthey (Éd.), 1997 b, op. cité, 300-307.

CARTER, Kathy., DOYLE, Walter. (1996). Personal narrative and life history in learning to teach. Dans J.P. Sikula, T.J. Buttery et E. Guyton (dir.), Handbook of Research on Teacher Education : A Project of the Association of Teacher Educators (pp. 120-142). New York : Macmillan.

CARTER, Kathy. (1990). Teachers knowledge and learning to teach, in W.R. Houston (dir.). Handbook of research on teacher education. New York : Macmillan, pp.29 1-3 10

CELCE-MURCIA, Marianne., DORNVEI, Zoltan., and THURRELL, Sarah. (1997). Direct approaches to L2 instruction : A turning point in communicative language teaching? TESOL Quarterly 31(1) : 141-152.

CRAIG, Dennis. (2000). Teaching Language and Literacy in Vernacular Situations: Participant Evaluation of an In-Service Teachers' Workshop Education & Research Associates Ltd.

CRAIG, Dennis. (1999). Teaching Language and Literacy: Policies and procedures for vernacular situations. Georgetown Guyana, Jamaica : Education & Research Associates Ltd.

CRAIG, Dennis. (1998). The Commonwealth Caribbean: Performance of countries in the Caribbean Examinations Council Secondary Education Certificate. In Country Focus, Journal of Education and Development in the Caribbean 2(1) : 59-64.

CRAIG, Dennis. (1990). Low proficiency in primary education: An approach to the problem. The Caribbean Education Annual. UNESCO/CARNEID, CARNEID Coordinating Centre, Barbados.

CRAIG, Dennis. (1976). Bidialectal education: Creole and Standard in the West Indies. International Journal of the Sociology of Language 8: 93-134.

DALPHINIS, Morgan. (1985). Caribbean and African languages: social history, language, literature and education. Karia Press. London. United Kingdom

EDWARDS, Viv. (1979). The West Indian Language Issue in British Schools. London : Routledge & Kegan Paul. Dans C. Gauthier, M. Mellouki & M. Tardif (dir.). Le savoir des enseignants : que savent-ils? Montréal : Éditions Logiques, pp. 10 1 - 1 14

ELBAZ, Françoise. (1991). « Research on teacher's knowledge: The evolution of a discourse», Journal of Curriculum Studies, 23(l), pp. 1 - 19.

ELBAZ, Françoise. (1990). « Knowledge and discourse: The evolution of research on teacher thinking », in C. Day, M. Pope & P. Denicolo (dir.). Insighrs into teachers' thinking and practice . New York : Fdmer Ress, pp. 15-42.

ELY, Christophe., PEASE-ALVAREZ, Lucinda. (1996). Learning styles and strategies. Special Issue, TESOL Journal 6(1).

EVANS, Hyacinth. (2001). Inside Jamaican Schools. University of the West Indies Press : Mona

FIGUEROA, John. (1965). Needs and problems. In J. Jones (Éd.) Language Teaching: Linguistics and the Teaching of English in a Multilingual Society (pp. 10–17). London : Unwin.

FISCHER, Kathy. (1992). Educating speakers of Caribbean English Creole in the United States. Dans J. Siegel (Éd.), Pidgins, creoles and nonstandard dialects in éducation. Occasional Paper Number 12. Canberra : Applied Linguistics Association of Australia.

GAY, Lorraine. (1987). Educational Research: Competences for Analysis and Application 3rd Édition. Melbourne : Merrill Publishing.

GENESE, Fred. 1988. The Canadian second language immersion program. In Paulston (Éd.), 163-174.

GERSCHEL, Liz. « Merle Hodge: Crick Crack, Monkey », A Handbook for Teaching Caribbean Literature. (Éd.) David Dabydeen. London : Heinemam, 1988. 7 1-85.

GOWER, R. and WILLIAMS, S. (1983). Teaching Practice Handbook. London : Heinemann Educational.

HARAMBOURE, Françoise., PETIT, Michel., CHAMBOST, Christophe. (2007). Enseigner les langues vivantes : enjeux contemporains. Bordeaux : Université Victor Segalen et IUFM d'Aquitaine

HARAMBOURE, Françoise., (2008). Les médiations en jeu dans la construction de la compétence de communication interculturelle. Geras.

KUMARAVADIVELU, Bala. (1994). The Postmethod Condition: (E)merging strategies for Second/Foreign Language Teaching. TESOL Quarterly 28(1) : pp. 27-48.

LABOV, William. (1964). « Stages in the acquisition of standard English », dans Social Dialects and Language Learning, Shuy, R.W. (dir. publ.), Champaign, N.C.T.E., Vol. III, p. 91

LADO, Robert. (1964). Language Teaching: A scientific approach. New York : McGraw Hill.

LANKSHEAR, Colin., KNOBEL, Michael. (2004). A Handbook of Teacher Research: From Design to Implementation. Buckingham : Open University Press. Le Page, Robert, B. et Tabouret-Keller, Andrée. (1985). Acts of Identity. Cambridge : Cambridge University Press.

LAVE, J., WENGER E. (1991). *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press, Cambridge.

LEPAGE, Robert. (1968). « Problems to be faced in the use of English as the medium of education in four West Indian territories », in J. Fishman, C. Ferguson and J. Das Gupta (Éd.)
Language Problems of Developing Nations (pp. 431–44). New York : Wiley.

MIGGE, Bettina., LEGLISE, Isabelle., BARTENS, Isabelle. (2010). « Creoles in education: A discussion of pertinent issues », In: Migge, Bettina Leglise, Isabelle, Bartens, Angela (Éds.). *Creoles in education: An appraisal of current programs and projects* . Amsterdam : John Benjamins.

MIGGE, Bettina. (with I. Léglise) (2007) . « Language and colonialism », In: M. Hellinger & A. Pauwels (Éds.) . Handbook of applied linguistics . Berlin : Mouton De Gruyter.

MIGGE, Bettina, Leglise, Isabelle, Bartens, Angela (Éds.). (2010) *Creoles in education: An appraisal of current programs and projects* . Amsterdam : John Benjamins.

MIGGE, Bettina. (2007). « Codeswitching and social identities in the Eastern Maroon community of Suriname and French Guiana », *Journal of Sociolinguistics* , 11 (1):53-72.

MIGGE, Bettina., MUHLEISEN, Susanne (Éds.). (2005). Politeness and Face in Caribbean Creoles. Amsterdam, The Netherlands : John Benjamins.

MILLER, W., MURRAY, R. (Éds.) (1977). Jamaica Education Sector Survey. Kingston : Ministry of Education Jamaica and USAID.

NARCY-COMBES, Jean-Paul. (2005). Didactique des langues et TIC. Paris : Ophrys.

POLLARD, Velma. (2003). From Jamaican Creole to Standard English: A Handbook for Teachers

POLLARD, Velma. (1999). « Beyond Grammar: Teaching English in an Anglophone Creole Environment », Dans Creole Genesis, Attitudes and Discourse, Rickford, John R. and Suzanne Romaine (Éd.).

POLLARD, Velma. (1998). Code Switching and Code Mixing Language in the Jamaican Classroom, Carribean Journal of Education (vol 2 no 1, April 1998), School of Education, UWI.

RAYMOND, Danielle. (1993). « Éclatement des savoirs et savoirs en rupture : une réplique à Van der Marem », Revue des sciences de l'éducation, vol. M, no 1, pp. 187-200.

RAYMOND, Danielle., SURPRENANT, Marguerite. (1988). Investigating teachers' knowledge through ethnography and biography approaches: A case sndyn. Communication présentée à la conférence annuelle de l'American Educational Research Association (AERA), La Nouvelle-Orléans, avril.

RICKARDS, S. (1995). The Language of Patois. In ROSEGRAM, May 1995. Jamaica: Reform Of Secondary Education (ROSE) Secretariat, Ministry of Education.

SAVOIE-ZAJC, Lorraine., Introduction à la recherche en éducation. Sherbrooke : Éditions du CRP. Pages 171 à 198.

SCHON, Donald.A. (1996). À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. Dans J.-M. Barbier (dir.), Savoirs théoriques et savoirs d'action (pp.201-222). Paris : Presses universitaires de France.

SMITH, Susan. A. (1999).Why innovations come and go (and mostly go): The case of whole language. Educational Researcher 28(8) : 13-22.

STEWART, William. (1964). (dir. publ.) Non-standard speech and the teaching of English. Washington, Centre for Applied Linguistics.

VAN DER MAREN, Manu. (1982). « Phenomenological pedagogy, Curriculum Inquiry, 12(3). pp.283-299

VAN DER MAREN, Manu. (1986). The tone of teaching. Richmond Hill (Ont.) : Scholastic Books.

VERONIQUE, G.D. (1994). *Créolisation et acquisition des langues*. Aix-en-Provence : Publication de l'Université de Provence.

VERONIQUE, G.D. (1997). La didactique des langues et des cultures face à l'apprenant de langues étrangères et à ses activités d'appropriation. In *Etudes de linguistique appliquée* n° 105, 93-110.

VERONIQUE, G.D. (1996). *Matériaux pour l'étude des classes grammaticales dans les langues créoles*. Aix-en -Provence : Publication de l'Université de Provence.

VERONIQUE, G.D. (2000). Syntaxe des langues créoles. In *Langages*, n°spécial 138, pp.39-46.

VYGOTSKI, Lev.S. (1930-33). (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Harvard University Press.

VYGOTSKI, Lev.S. (1985). *Pensée et langage* (Paris : E.S.F)

WERTSCH, James. V., TULVISTE, Peter. (1992). L.S. Vygotsky and contemporary developmental psychology. Developmental Psychology, vol.28, no.4, pp.1-10

LE GOUVERNEMENT ET LE CRÉOLE À L'ÉCOLE

Ouvrages

ALLEYNE, Mervyn. (1963). Communication and politics in Jamaica, dans Caribbean Studies, vol. 3, n° 2, pp. 22-61

CARPENTER Karen., DEVONISH, Hubert. (2010). « Swimming Against the Tide: Jamaican Creole in Education » (pp. 69 – 181) Dans: Creoles in Education: a Critical Assessment and Comparison of Existing Projects Migge, A. Bartens & I. Léglise (coord), John Benjamins.

DEVONISH, Hubert. (1986). Language and Liberation: Creole Language Politics in the Caribbean, Karia Press : London

GOVERNMENT of JAMAICA/WORLD BANK (1989–1993). Strengthening of Secondary Education. Kingston : Ministry of Education and Culture.

JOHANNSSON, Karl. (1997). Jamaican and its status – a Pidgin, Creole or a 'nation language', University of Stockholm.

KROSKRITY, Paul. (2000). Regimenting languages: Language ideological perspectives. In Kroskrity, P. (Éd.), Regimes of language (pp. 1–34). School of American Research Press.

LE PAGE, Robert . (1960). An historical introduction to Jamaican Creole. In Robert B. Le Page and David DeCamp (Éds.) Jamaican Creole: Creole Language Studies 1. London : MacMillan. 1–124.

LOW, Bronwen. (1998). Re-imagining the Poetics and Politics of the Jamaican Creole Languages Debates, Caribbean Journal of Education (vol 2 no 1, April 1998), School of Education, UWI.

McCOURTIE, Lena. (1998).The Politics of Creole Language Education in Jamaica: 1891–1921 and the 1990s. Journal of Multilingual and Multicultural Development, Volume 19, Issue 2 March 1998, pp. 108 - 127

MUEHLEISEN, Susanne. (2002) Creole Discourse: Exploring Prestige Formation and Change across Caribbean John Benjamins Publishing Company

NICHOLS, Grace. (1990). « The Battle with Language»: Caribbean Women Writers: Essays from the First International Conference (15.12.07)

RICKARDS, S. (1995). The Language of Patois. In ROSEGRAM, May 1995. Jamaica: Reform Of Secondary Education (ROSE) Secretariat, Ministry of Education.

ROBERTS, Paulette. (2000). Jamaican Grade Two low achieving children's progress over a year – A case for early intervention. Unpublished MA Thesis. University of London

SIMMONS-MCDONALD, Hazel. (1996). Language Education Policy: The case for Creole in
Formal Education in St. Lucia. Caribbean Language Issues; Old and New. (Éd.) Christie,
Pauline. The Press : U.W.I.

SIMPKINS, Gary., SIMPKINS, Charlesetta. (1981). Cross-cultural approach to curriculum development. In Smitherman (Éd.).

VASCIANNIE, Stephen. (1999). « The Official Language of Jamaica." Caribbean Today, p. 10

LINGUISTIQUE

Ouvrages

AKERS, Glenn. (1981). Phonological variation in the Jamaican continuum. Ann Arbor: Karoma Publishers

BAILEY, Beryl. (1966) Jamaican Creole Syntax, Cambridge, Cambridge University Press

BENVENISTE, Émile. (1998). Problèmes de linguistique générale, 2, Gallimard, Paris

BENVENISTE, Émile. (1997). Problèmes de linguistique générale, 1, Gallimard, Paris

BERTHOUD, Anne-Claude. (1996). : Paroles à propos. Approche énonciative et interactive du topic, Paris, Ophrys, pp. 3-18.

BIBIER, Douglas., D, Susan. , LEECH, Geoffrey. (2002). The Longman student grammar of spoken and written English. London: Longman.

BICKERON, Derek. (1977). Pidginization and creolization: language acquisition and language universals. In Albert Valdman (Éd.), Pidgin and Creole Linguistics, 49-69. Bloomington: Indiana University Press

BICKERON, Derek. (1975). Dynamics of a Creole System. Cambridge, U.K. : Cambridge University Press.

BICKERON, Derek. (1973) On the nature of a créole continuum, dans Language, vol. 49, pp. 640-669

BLOM, J. P., Gumperz John. J. (1972). Social meaning in structure : code switching in Norway. Dans : Gumperz J. J. & Hymes D (Éds.). Directions in Sociolinguistics. Holt Rinehart, Winston, 172 New York : 409-34.

BOUSCAREN, Janine., PERSEC, Sylvie., CELLE, Agnès., FLINTHAM, Ronald., GRESSET, Stephane. (1998). Analyse Grammaticale dans les textes. Anglais Concours. Paris : Ophrys.

BOUSCAREN, Janine., MOULIN, Michel., ODIN, Henri. (1998). Pratique du commentaire grammatical anglais. Paris : Ophrys.

BOUSCAREN, Janine., PERSEC, Sylvie. (1993). Pratique raisonnée de la langue : Initiation à une grammaire de l'énonciation pour l'étude et l'enseignement de l'anglais. Paris : Ophrys.

BOUSCAREN, Janine., CHUQUET, Jean., DANON-BOILEAU, Laurent. (1987). Grammaire et textes anglais : guide pour l'analyse linguistique. Paris : Ophrys

CELCE-MURCIA, Marianne, LARSEN-FREEMAN, D. (1983). The Grammar Book: An ESL/EFL Teacher's Course, Newbury House Publishers Inc: Rowley, MA

CHOMSKY, Noam. (1969). Current Issues in Linguistic Theory, La Haye, Mouton. (quatrième édition ; première édition : 1964).

CRAIG, Dennis R. (1988). Cognition and situational context. Explanations from English. In International Journal of the Sociology of Language(IJSL) 71: 11–23.

CULIOLI Antoine., NORMAND C. (2005). Onze rencontres sur le langage et les langues, Paris, Ophrys, coll. HDL,

CULIOLI, Antoine. (1990). Pour une linguistique de l'énonciation : opérations et représentations. Tome 1. Paris : Ophrys.

CULIOLI, Antoine. (1999a). Pour une linguistique de l'énonciation **:** formalisation et opérations de repérages. Tome 2. Paris : Ophrys.

CULIOLI, Antoine. (1999b). Pour une linguistique de l'énonciation **:** domaine notionnel. Tome
3. Paris : Ophrys.

CULIOLI, Antoine (1968*)* « La formalisation en linguistique », Cahiers pour l'analyse n°9 (pp.106 -117)

DECAMP, David. (1968). The Field of Creole Languague Studies. Latin American Research Review; Vol III, number 3. Summer pp. 25 – 46. Paris, Edition Belin.

DECAMP, David. (1971). Towards a generative analysis of a post-creole speech continuum, dans Dell Hymes, (Éd.), 1979 : Pidginization and Creolization of languages, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 349-370

DELMAS, Claude. (1993). Faits de langue en Anglais, méthode et pratique de l'explication grammaticale. Dunod, Paris.

DENDALE, Patrick., Tasmowski. Lilianne. (Éds.) (1994). Langue française 102 : Les sources du savoir et leurs marques linguistiques.

DEVONISH, Hubert. (2004). « Jamaican Creole and Jamaican English: phonology. » Dans : Schneider et al. (Éds.) : A Handbook of Varieties of English. Vol. 1. Phonology. Berlin : de Gruyter.

EDWARDS, Walter. (1984). A community-based approach to the provenance of urban Guyanese Creole. York Papers in Linguistics 65 : 99–113.

FALL, Khadiyatoulah. (1990). « L'actualité de la recherche en lecture ». Les cahiers scientifiques, 71, pp 123-135.

FOLEY, William A. (1988). Language birth: the processes of pidginization and creolization. Linguistics: The Cambridge Survey. Vol. IV. Language: The Socio-cultural Context, (Éd.) by Frederick J. Newmeyer, 162-183. Cambridge : Cambridge University Press.

FERGUSON, Charles. (1959). Diglossia. Word, 15, 325-340.

FERRARA, Kathleen., BRUNNER, Hans., WHITEMORE, Greg. (1991). "Interactive written discourse as an emergent register", Written communication, vol. 8, n°1, 8-34 Gardner-Chloros, Penelope. (1983). Code Switching : approches principales et perspectives » La Linguistique, 19 (2) : 20-53.

GARDNER-CHLOROS, Penelope. (1995). Code-switchingin comrnunity, regional and national repertoires: the myth of the discreteness of Linguistic systerns» dans L. Milroy et P. Muysken (Éds.) One speaker. two languages. Cross-disciplinary perspectives on code-switching.Cambridge : Cambrige University Press :

GILES, Howard., HEWSTONE, Miles., & BALL, Peter. (1983). « Language Attitudes in Multilingual Settings: Prologue with Priorities s Journal of Multilingual and Mulricultural Development, pp. 1 - 100.

GUMPERZ, John. J., Hymes, D. (1986). Directions in Socio-linguistics : The Ethnography of Communication. Oxford : Basil Blackwell.

HALL, Robert. (1966). Pidgin and Creole Languages. Cornell University Press

HANCOCK, Ian F. (1985). A preliminary classification of the anglophone Atlantic Creoles: With syntactic data from 33 representative dialects

HELLER, Monica., PFAFF, Carol. (1996). Code-switching. Dans Handbuch Kontaktlinguistik, Walter de. Gruyter. Berlin, New York, 594-609. Rodolfo Jacobson, (Éd.)

HOLMES, Janet. (1992). An Introduction to Sociolinguistics. London and New York: Longman

HOLMES, Janet. (1988). Pidgins and Creoles: Volume 1 - Theory and Structure. Cambridge:Cambridge University Press.

HOYBEL. Christiane. (2009). «De l'altérité à la mobilité » in J. Aden (Éds.) Didactique des langues-cultures - Univers de croyance et contextes, Paris : Le Manuscrit Recherche-Université. 57 - 76

HUDDLESTON, Rodney. (1984). Introduction to the Grammar of English, Cambridge University Press : Cambridge

HYMES, Dell (Éd.). (1971). Pidginization and creolization of languages. Proceedings of a conference held at the University of the West Indies, Mona, Jamaica, April 1968. Cambridge : Cambridge University Press.

IRVINE, Judith., GAL, Susan. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. In Kroskrity, P. (Éd.), Regimes of language (pp. 35–38). School of American Research Press.

JACOBSON, Rodolfo. (Éd.) (1998). In Codeswitching Worldwide. New York : Mouton de Gruyter

JAKOBSON, Rodolfo. (1994). Essais de linguistique générale (1963), Éditions de Minuit, Paris,

KRASHEN, Stephen. (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford : Pergamon.

LABOV, William. (1972). Sociolinguistic patterns. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

LE PAGE, Robert. (1987). «The need for a multidimensional model.» In Pidgin and Creole Languages: Essays in Memory of John E. Reinecke, edited by Glenn C. Gilbert, 113-29. Honolulu : University of Hawaii Press.

LE PAGE, Robert. and Tabouret-Keller, A. (1985). Acts of Identity: Creole-based Approaches to Language and Ethnicity. Cambridge University Press.Le Page, Robert, B. et DeCamp (1960). Jamaican Creole, Londres, Macmillan

LYONS, John. (1977). Semantics (Volume 2), Cambridge University Press : Cambridge
McARTHUR, T, (Éd.) (1992). The Oxford Companion to the English Language, Oxford University Press : New York

MAINGUENEAU, Dominique. (1981). « Embrayeurs et repérages spatio-temporels. » *Le Français*
dans le Monde 160, Hachette/Larousse, Paris, pp. 22-28.

MAINGUENEAU, Dominique. (1991). L'énonciation en linguistique française, Hachette, Paris,

MCWHORTER, John H. (2005). Defining Creole. Oxford University Press

MILLER, Fay. (1987). Acrolectal Jamaican speech: A descriptive analysis of its phonology and morpho-syntax. Unpublished M.Phil. Thesis, University of the West Indies.

MILROY, Lesley. (2002). Introduction : Mobility, contact and language change – Working with contemporary speech communities. Journal of Sociolinguistics,6 (1), 3–15.

MILROY, Lesley. (1987).Observing and Analysing Natural Language: Critical Account of Sociolinguistic Method (Language in Society). Blackwell Publishing

MILROY, James., Lesley. MILROY. (1985). Authority in language. London : Routledge.

MUFWENE, Salikoko. (2001). The ecology of language evolution. Cambridge University Press.

MUFWENE, Salikoko. (1999). Creoles : l'état de notre savoir. Anthropologie et Sociétés

MUFWENE, Salikoko. (1996). The Founder Principle in creole genesis. Diachronica.

MUFWENE, Salikoko. (1990). Transfer and the substrate hypothesis in creolistics ». Studies in Second Language Acquisition 12 : 1-23.

MUHLHAUSLER, Peter. (1997). Pidgin and Creole Linguistics. London, Battlebridge

MUHLEISEN, Susanne., MIGGE, Bettina (Éds.). (2005). Politeness and Face in Caribbean Creoles. Amsterdam, The Netherlands : John Benjamins.

PALMER, Frank. (1990). Modality and the English Modals 2nd Edition, Longman Group Ltd : London

PATRICK, Peter. (2000). Social status and mobility in urban Jamaican Patwa. In Society for Caribbean Linguistics 2000. University of the West Indies, Kingston, Jamaica.

PATRICK, Peter. (2002). Caribbean creoles and the speech community. Society for Caribbean Linguistics Occasional Paper No. 30. University of the West Indies (St. Augustine).

PATRICK, Peyer. (1997). Style and register in Jamaican Patwa. Dans Schneider (Éd.), 41-56.

PHILLIPSON, Robert. (1992). Linguistic imperialism. OUP.

REISMAN, Karl. (1970). Cultural and linguistic ambiguity in a West Indian Village. In Norman. Whitten and John F. Szwed (Éds.) Afro-American Anthropology. New York : The Free Press. 129–144.

RICKFORD, John. (1987). Dimensions of a creole continuum. Stanford: Stanford University Press.

RICKFORD, John. (1986a). « The need for new approaches to social class analysis in sociolinguistics. » Language and Communication 6(3) : 215-21.

RICKFORD, John. (1986b). « Concord and contrast in the characterization of the speech community. » Sheffield Working Papers in Language and Linguistics no. 3.

RICKFORD, John. (1983). « Standard and non-standard language attitudes in a creole continuum. » Occasional Paper 16. St. Augustine, Trinidad : Society for Caribbean Linguistics.

RICKFORD, John. (1983). What happens in decreolization. In Pidginization and creolization as language acquisition, dir. par Roger Andersen, 298-319. Rowley : Newbury House.

SAUSSURE, Ferdinand. de. (1959). Course in general linguistics. (Éds.). C. Bally et A. Sechehaye, trans. W. Baskin. New York : McGray Hill. Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. Applied Linguistics 11(2) : 129-58.

SWANN, Joan. , al. (2004). A dictionary of sociolinguistics. Une copublication de presse de l'Université d'Alabama et de presse d'Edinburgh.

THOMASON, Sarah.G., KAUFMAN, Terrence. (1988). Language contact, creolization, and genetic linguistics, Berkeley: University of Chicago Press.

TODD, Loreto. (1984). Modern Englishes, Oxford

VIGNAUX, Georges. (1988) : Le discours acteur du monde. Énonciation, argumentation et
cognition. Paris, Ophrys.

VYGOTSKY, Lev.S. (1962). Thought and Language [Pensée et langage]. 2e édition. Cambridge, MA : MIT.

VYGOTSKY, L.S. (1978). Mind in Society [La pensée dans la société]. Cambridge, MA : Harvard University Press.

WARDHAUGH, Ronald. (1986). An Introduction to Sociolinguistics. Blackwell Publishing.

WERRY, Christopher. (1996). « Linguistic and interactionnal features of Internet Relay Chat », in : Herring, S., Computer mediated communication: linguistic, social and cross-cultural perspectives, Philadelphia: John Benjamins Publishing Co., 47-61.

WINER, Lise. (1995). Penny cuts: Differentiation of Creole varieties in Trinidad, 1904– 1906. Journal of Pidgin and Creole Languages 10: 127–155.

WINER, Lise. (1990). Orthographic standardization for Trinidad and Tobago: linguistic and sociopolitical considerations in an English Creole communityb Dans Language Problems and Language Planning 14/3, pp.237-68

WINFORD, Donald. (1997).Re-examining Caribbean English Creole continua. In Salikoko Mufwene (Éd.) English to Pidgin Continua (special issue) World Englishes 16: 233–279.

WINFORD, Donald. (1988). « The creole continuum and the notion of the community as locus of Language. » International Journal of the Sociology of Language 71:91-105.

WINFORD, Donald. (1985). The concept of «diglossia» in Caribbean creole situations. Language in Society, 14, 345–356.

WINFORD, Donald. (1974). « Aspects of the Social Differentiation of Language in Trinidad. » Caribbean issues : 1 1-16.

WOLFRAM, Walt., ADGER, Carolyn, Temple., DETWYLERNNA, Jennifer. (1992). All about Dialects. Center for Applied Linguistics

YOUSSEF, Valerie. (1991). The acquisition of varilingual competence. English Worldwide 12(1) : 87-102.

YOUSSEF, Valerie. (1992). Varilingualism as a Descriptor of Communicative Competence in Caribbean Sociolinguistic Complexes", UWI, St. Augustine, Trinidad and Tobago.

YOUSSEF, Valerie. (1996). Varilingualism: the competence behind code-mixing in Trinidad & Tobago. Journal of Pidgin and Creole Languages 11(1) : 1-22.

MESSAGERIE INSTANTANEE

Ouvrages

BARON, Naomi. (1998). Letters by phone or speech by other means: the linguistics of email. Language & Communication, Vol.18, p.133-170.

BENIGER, James. R. (1987). Personalization of mass media and the growth of pseudo-community. Communication Research, 14(3), 352-371.

BERGER, Charles., CALABRESE, Richard.. (1975). Some explorations in initial interaction and beyond: Toward a developmental theory of interpersonal communication. Human Communication Research, 1(2), 99-112.

BYRNE, Elisabeth (1994). The Formation of Relationships on Internet Relay Chat (IRC), University of Western Sydney.

CULNAN, Mary. J., Markus, M. Lynne. (1987). Information technologies. Dans F. M. Jablin, L. L. Putnam, K. H. Roberts, & L. W. Porter (Éds.), Handbook of organizational communication : An interdisciplinary perspective (pp. 420-443). Newbury Park, CA : Sage Publications.

CUSIN-BERCHE, Fabienne. (1999). Courriel et genre discursif. In J. Anis (Éd.), Internet, communication et langue française, Paris : Hermès, p.31-54.

DAFT, Richard. L., LENGEL, Robert. H., & TREVINO, Linda. K.. (1987). Message equivocality, media selection, and manager performance: Implications for information systems. MIS Quarterly, 11(3), 355-368.

DENIS, Jérôme., LICOPPE, Christian. (2006). « La coprésence équipée : usages de la messagerie instantanée en
entreprise », in A. Bidet et al., Sociologie du travail et activité, Toulouse, Octares, p. 47-65.

DEVELOTTE, Christine., MANGENOT, François. (2004). "Tutorat et communauté dans un campus numérique non collaboratif". Distance et savoirs, n°2(2-3), pp. 309-333.

DRAELANTS, Hugues, (2000). Le « chat » : analyse sociologique d'un dispositif socio-technique de communication médiatisée par ordinateur, promoteur : Felice Dassetto, Louvain-la-Neuve, UCL, p. 71.

GARRISON, Bruce. (1997). Online services, Internet in 1995 newsroom, Newpaper Research Jormal, 18, p. 79.

GRINTER. Rebecca., ELDRIDGE. Margery. (2001). « y do tngrs luv 2 txt msg ? », communication présentée à Seventh European Conference on Computer-Supported Cooperative Work, Bonn.

HAZAËL-MASSIEU Marie-Christine. (1989). La littérature créole : entre l'oral et l'écrit ? Dans R. Ludwig (Éd). Les créoles français entre l'oral et l'écrit, Tübingen, Gunter Narr Verlag

HEIM, Michael. (1992). The erotic ontology of cyberspace. In M. Benedikt (Éd.), Cyberspace : First steps (pp. 59-80). Cambridge, MA : The MIT Press.

HENTSCHEL, Elke. (1998), « Communication on IRC », Linguistik online, 1, pp. 1-15.

HILTZ, Starr. Roxanne., Turoff, Murray. (1978). The network nation: Human communication via computer. Reading, MA : Addison-Wesley.

HU, Yifeng. (2004). Interpersonal communication in virtual reality. Communication & Management Research, 3(2), pp. 31-66.

JOINSON, Adam. (2001). « Self-disclosure in computer-mediated communication: The role of selfawareness and visual anonymity ». European Journal of Social Psychology, n° 31, pp. 177-192.

JONES, Rodney, H. (2004), « The Problem of Context in Computer Mediated Communication », in P. Levine et R. Scollon (Éds.), Discourse and Technology: Multimodal Discourse Analysis, Washington DC, Georgetown University Press, p 20-33.

KERR, Elane., HILTZ, Starr, Roxanne. (1982). Computer-mediated communication systems: Status and evaluation. New York : Academic Press.

LEA, Martin., SPEARS, Russel. (1995). Love at first byte ? Building personal relationships over computer networks. In J. T. Wood, & S. Duck (Éds.), Under-studied relationships : Off the beaten track (pp.197-233). Newbury Park, CA : Sage Publications.

MAR, Juliet. (2000), « Online on time : the language of Internet Relay Chat », in : Gibbs, D., Krause, K. (Éds.), Cyberlines: language and cultures of the Internet, Albert Park: James Nicolas Publishers Pty Ltd, 151-171.

MARCOCCIA, Michel. (2004). L'analyse conversationnelle des forums de discussion : questionnements méthodologiques. Les Carnets du CEDISCOR, n°8, p.23-38.

MARCOCCIA, Michel. (2004). L'analyse conversationnelle des forums de discussion : questionnements méthodologiques. Les Carnets du CEDISCOR, n°8, p.23-38.

MARCOCCIA, Michel. (2000) : Les Smileys : une représentation iconique des émotions dans la communication médiatisée par ordinateur. In C. Plantin, M. Doury, V. Traverso (Éds.), Les émotions dans les interactions communicatives, Lyon, ARCI - Presses Universitaires de Lyon : 249-263.

MARCOCCIA, Michel. (1998). La normalisation des comportements communicatifs sur Internet : étude sociopragmatique de la Netiquette, in Guégen et Tobin (Éd.), Communication, société et internet, Paris, L'Harmattan, pp. 15-32.

MONDADA, Lorenza. (1999), « Formes de séquentialité dans les courriels et les forums de discussion », ALSIC, vol. 2, n°1, 3-25.

MOURLHON-DALLIES, Florence., MOURLHON-DALLIES, F., RAKOTONOELINA, S., REBOUL-TOURE. (2004). Les discours de l'internet nouveaux corpus, nouveaux modèles. Conseil Scientifique de l'université Paris 3.

MURRAY, D. (1989), « When the medium determines turns: turn-taking in computer conversation in Coleman », H. (Éd.), Working with language: a

multidisciplinary consideration of language use in work context, New York: Mouton de Gruyter, 319-337.

PARKS, Malcolm R., FLOYD, Kory. (1996). Making friends in cyberspace. Journal of Communication, 46(1), 80-97.

PARKS, Malcolm. R., ROBERTS, L. D. (1998). 'Making MOOsic': The development of personal relationships on line and a comparison to their off-line counterparts. Journal of Social and Personal Relationships, 15(4), 517-537.

POOL, Ithiel. (1983). Technologies of freedom. Cambridge, MA : Belknap Press.

RHEINGOLD, Howard. (1993). The virtual community: Homesteading on the electronic frontier. Reading, MA : Addison-Wesley Publishing Company.

RHEINGOLD, Howard. (1993). The virtual community: Homesteading on the electronic frontier. Reading, MA : Addison-Wesley Publishing Company.

SACKS, Harvey., SCHEGLOFF, Emanuel., & JEFFERSON, Gail. (1974). « A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation», Language, 50, 696-735.

SHORT, John., WILLIAMS, Ederyn., CHRISTIE, Bruce. (1976). The social psychology of telecommunications. London : John Wiley & Sons.

VOIDA, Amy., MYNATT, Elizabeth., D. Erickson, THOMAS., KELLOGG, Wendy, A. (2004). Interviewing over instant messaging. Conference on Human Factors in Computing Systems. Vienna, Austria.

WALTHER, Joseph. (1996). Computer-mediated communication : Impersonal, interpersonal and hyperpersonal interaction. Communication Research, 23(1), 3-43.

WERRY, Christophe. (1996). « Linguistic and International Features of Internet Relay Chat". In Herring.

ZIEGLER, E. (2004). « My keyboard and the borders of my alias construction: Form and function of Chat aliases in the IRC » Bulletin suisse de linguistique appliquée, 80, 109-123.

METHODOLOGIE, RECITS DE VIE

Ouvrages

ABASTADO, Claude. (1983). « Raconte ! Raconte… » Les récits de vie comme objet sémiotique. Revue des sciences humaines, n° 191, « Récits de vie », Lille-III. p. 5-21.

ADAM, J.-M. (1984). - Le Récit, Paris, PUF, Que sais-je ?

BATTAGLIOLA, Françoise., BERTAUX-WIAME, Isabelle. et alii. (1993). « À propos des biographies : regards croisés sur questionnaires et entretiens », Population, pp. 323-346

BEAUD, Jean-Pierre. (2003), « L'échantillonnage », dans Benoît Gauthier et al. La recherche sociale : de la problématique à la collecte des données. Québec, PUQ. (pp. 211-242)

BENOIT, Anne-Marie., SALOMON, Anne-Claude. (1999) « Les enquêtes d'opinion : Comment anticiper les attentes des citoyens «, La lettre du cadre territorial – Dossier d'experts, n°306, décembre.

BERTAUX, Daniel. (2005). Les Récits de vie, L'enquête et ses méthodes, Armand Colin, Collection 128.

BERTAUX, Daniel. (1976). Histoires de vies ou récits de pratiques ? Paris : C.O.R.D.E.S.

BERTAUX, Daniel. (1980). « Histoire de vie et vie sociale », Cahiers internationaux de sociologie, vol. 69.

BERTAUX, Daniel. (1980). « L'approche biographique : sa validite méthodologique, ses potentialités »
Cahiers internarionaux & sociologie, vol. LXIX, pp. 197-225.

BLOOR, Mick. (1997). Techniques of Validation in Qualitative Research: a Critical Commentary. In G. Miller & R. Dingwall (Éds.), Context and Method in Qualitative Research (pp. 37-50). London : Sage Publications.

BOURDIEU, Pierre. (1986). « L'illusion biographique » - Actes de la recherche en sciences sociales, n° 62-63.

BOUTIN, Gérard. (1997). L'entretien de recherche qualitatif. Montréal : Presses de l'Université du Québec.

BRUNETEAUX, Patrick. (2007). Les politiques de l'urgence à l'épreuve d'une ethnobiographie d'un SDF, Revue Française de Science Politique (1, Volume 57, p. 47-67)

CARTER, Kathy., DOYLE, Walter. (1996). Personal narrative and life history in learning to teach. Dans J.P. Sikula, T.J. Buttery et E. Guyton (dir.), Handbook of Research on Teacher Education : A Project of the Association of Teacher Educators (pp. 120-142). New York : Macmillan.

CHALIFOUX, Jean-Jacques. (1992). « L'histoire de vie », in B. Gauthier (dir.). Recherche sociale (De la problématique à la collecte des données). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, pp.295-310.

CHAMPAGNE, Patrick. (1982). Statistique, monographie et groupes sociaux, communication
présentée à la journée d'études « Sociologie et Statistique », Société française de sociologie, INSEE, Paris, 15 octobre 1982.

CHARLIER, Bernadette. (1998). Apprendre et changer sa pratique d'enseignement : Expériences d'enseignants. Paris-Bruxelles : De Boeck et Larcier

CHARLIER, Évelyne., CHARLIER, Bernadette. (1998). La formation au coeur de la pratique : analyse d'une formation continuée d'enseignants. Bruxelles : De Boeck Université

CLANDININ, D.Jean., CONNELLY, F.Michael. (2000). Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research. San Francisco : Jossey Bass.

CONNINCK, Frédéric. de & GODARD, Francis. (1989). L'approche biographique à l'épreuve de l'interprétation : les formes temporelles de la causalité. Revue française de sociologie, 31(1), 23-53.

CREPEAU, Pierre.P., EINARSSON, Magnus. (1976). Projet de recherche interculturelle sur les biographies.Ottawa : Musée de l'Homme, Centre canadien sur la culture traditionnelle.

CRESTI, Eric. (2002). « Illocution et modalité dans le comment et le topic », Prepint lablita n°2, 2002, pp.1-43.

CULIOLI Antoine (1984) : Notes du séminaire de DEA. 1983-84, Paris, Université Paris 7.

CYRULNIK, Boris. (2003). Le murmure des fantômes, Paris, Odile Jacob

DE GAULEJAC, Vincent., & ROY, Shirley. (dir.) (1993). Sociologies cliniques. Marseille : Hommes et Perspectives, p. 329

DAMPIERRE, Eric. (1957). Le sociologue et l'analyse des documents personnels. Pans : Annales.

DENZIN, Norman. (1988). Triangulation. Dans J. P. Keeves (Dir.), Educational research,methodology, and measurement. An international handbook (p. 511-513). Oxford : Pergamon Press.

DESLAURIERS, Jean-Pierre. (1991). Recherche qualitative - Guide pratique. Montréal : McGraw-Hill

DELROY-MOMBERGER, Christine. (2000). Les histories de vie : De l'invention de soi au projet de formation. Paris : Éditions Anthropos, 289 p.

DEMAZIERE, Didier., DUBAR, Claude. (1997). Analyser les entretiens biographiques : l'exemple de récits d'insertion, Paris, Nathan : Essais & Recherches

DESMARAIS, Danielle., GRELL, Paul. (dir.). (1986). Les récits de vie : théorie, méthode et trajectoires types. Montréal : Les Éditions St-Martin, 180 p.

DESGAGNE, Serge. (2005). Récits exemplaires de pratique enseignante. Analyse typologique. Sainte-Foy : Presses universitaires du Québec.

DOMINICE, Pierre. (1990). L'histoire de vie comme processus de formation. Paris : Édition L'Harmattan, 174 p.

DUFAYS, Jean-Louis. (2001). Quelle(s) méthodologie(s) pour les recherches en didactique de la littérature ? Esquisse de typologie et réflexions exploratoires. Enjeux, 51/52, 7-29.

EDMOND, Marc. (1986). Le recit de vie, ou la culture vivante (The Life Story, or Living Culture). Dans Français dans le Monde, n181 p72-83 Nov-Dec 1983

FERRAND, Michèle., IMBERT, Françoise. (1993). « Le longitudinal à travers quantitatif et qualitatif », Sociétés Contemporaines, n°14/15, pp. 129-148.

FERRAROTTI, Franco. (1983). Histoire et Histoires de vie : la méthode biographique dans les sciences sociales. Paris : Librairie des Méridiens, 195 p.

GHIGLIONE, Rodolphe., MATALON, Benjamin. (1978). Les enquêtes sociologiques : Théories et pratiques. Paris : A. Colin.

HLADY RISPAL, Martine. (2002). La méthode des cas, application à la recherche en gestion, Éditions de Boeck université, Bruxelles

HOWE, K. R. (1988). Against the quantitative-qualitative incompatibility thesis, or, Dogmas die hard. Educational Researcher, 17, (pp.10-16).

JICK, D. Todd. (1979). Mixing Qualitative and Quantitative Methods : Triangulation in Action. Administrative Science Quarterly, 24, 602–611.

JOHNSON, R. Burke., ONWUEGBUZIE, Anthony. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. Educational Researcher, 33(7), (pp.14-26).

JOSSELSON, Richard. (1998). « Le récit comme mode de savoir », Revue française de psychanalyse (Paris),

JOSSO, Marie-Christine. (dir.). (2000). La formation au coeur des récits de vie : Expériences et savoirs universitaires. Montréal : L'Harmattan, p. 314.

KARSENTI, Thierry. (2006). Pragmatisme et méthodologie de recherche en sciences de l'éducation : passons à la version 3. Formation et Profession (pp. 2-5)

KARSENTI, Thierry., Savoie-Zajc, Lorraine. (2000). Introduction à la recherche en éducation. Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.

KAUFMANN, Jean-Claude. (1996). La description ethnographique. Paris : Nathan.

KAUFMANN, Jean-Claude. (1996). L'entretien compréhensif, Paris, Nathan.

LAROUCHE, Hélène. (2000). Le savoir d'expérience des éducatrices en garde scolaire abordé dans une perspective ethnométhodologique et reconstruit au moyen de récits de pratique. Thèse de doctorat non publiée. Québec : Université Laval.

L'ÉCUYER, René. (1990). Méthodologie de l'analyse développementale de contenu, Sillery, Presses de l'Université du Québec.

LEGALL, Didier. (1987). « Les récits de la vie : Approcher le social par la pratique », in J.P. Deslauriers. Les méthodes de la recherche qualitative. Sillery : Presses de l'Université du Québec, pp.35-47.

LEJEUNE, Philippe. (1980). Je est un autre : l'autobiographie, de la littérature aux médias. Paris : Seuil.

LESSART-HÉBERT, Maurice., GOYETTE, Gabriel., BOUTIN Gérard. (1997). La recherche qualitative. Fondements et pratiques, Bruxelles, De Boeck Université, pp.21-59

MACROY., RUQUOY., De SAINT-GEORGES. (1995). Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales, Paris, Armand Colin , pp. 83-109.

MARTINI, J. (1988). Teaching moments and teacher biographies. Communication presentée à la conférence annuelle de l'Amencan Educational Research Association (AERA).La Nouvelle-Orléans

MILES M.B., HUBERMAN A.M. (2003). Analyse des données qualitatives, 2ème édition, Edition de Boeck Université, Paris Bruxelles

MORIN, Louis. (1973). La méthodologie de l'histoire de vie, sa spécificité, son analyse. Cahier de l'Institut supérieur des sciences humaines, n° 10, Québec : Université Laval.Morrell, Carol. (1994). Grammar of Dissent: Poetry and Prose by Claire Hams, M. Nourbese Philip, and Diome Brand. Fredericton : Goose Lane.

MUCCHIELI, Alex (Éd.) (2004). Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines. Paris : Armand Colin.

MUCCHIELI, Alex. (1991). Les méthodes qualitatives. Paris : PUF.

MUCCHIELI, Roger. (1974). L'analyse de contenu des documents et des communications : connaissance du problème. Applications pratiques. Paris : Entreprise moderne d'édition.

PAILLE, Pierre. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. Recherches qualitatives, 15, (179-194).

PAILLE, Pierre., MUCCHIELLI, Alex. (2003). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. Paris : Armand Colin.

PINEAU, Gaston., LeGRAND, Jean-Louis. (1993). Les histoires & vie. Park : Presses, Universitaires de France, Collection Que sais-je ?

PINEAU, Gaston. (1980). Vies des histoires de vie. Montréal : Bureau de la recherche de la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal.

POIRIER, Jean., CLAPIER-VALLADON, Simone., & RAYBAUT, Paul. (1996). Les récits de vie, théorie et pratique. Édition PUF, collection : Le Sociologue

POIRIER, Jean., CLAPIER-VALLADON, Simone., RAYBAUT, Paul. (1993). Les récits de vie : théorie et pratique. Paris : Presses universitaires de France.

POIRIER, Jean., CLAPIER-VALLADON, Simone., RAYBAUT, Paul. (1983). Les récits de vie, théorie et pratique. Paris : Presses Universitaires de France.

POIRIER, Jean., CLAPIER-VALLADON, Simone. (1980). « Le concept d'ethnobiographie et les récits de vie croisés », Cahiers Internationaux de Sociologie, vol. LXIX, pp.35 1-358.

POUILLON, Jean, (1979). « Remarques sur le verbe croire », La fonction symbolique. Paris, Gallimard : 43-51.

PRATT, Mary Louise. (1994). « Transculturation and Autoethnography : Peru 16 l5/198O. » Colonial Discourse Postcolonial Theory. (Éds.) Francis Barker, Peter Hulme, and Margaret Iversen. Manchester and New York : Manchester University Press, 24-46.

QUELOZ, Nicolas. (1984). « La perspective ethnométhodologique : approche préliminaire », Cahiers de L'lSSP (Neûchatel), vol. 5, pp. 136-157.

RAYMOND, Danielle., BUTT, Richard.L., YAMAGISHI, Rochelle. (1993). « Savoirs préprofessionnels et formation fondamentale des enseignantes et des enseignants : approche autobiographique », dans C. Gauthier, M. Mellpuki et M. Tardif (dir.). Le savoir des enseignants : que savent-ils ? Montréal : Éditions Logiques, pp. 137-168.

RAYMOND, Danielle., SURPRENANT, Marguerite. (1988). Investigating teacher's knowledge through ethnographie and biography approaches: A case sndyn. Communication présentée à la conférence annuelle de l'American Educational Research Association (AERA), La Nouvelle-Orléans, avril.

REBOUL, Oliveur. (1984a). La rhétorique. Coll. « Que sais-je ? », no. 2133. Paris : Presses Universitaires de France.

RICOEUR, Paul. (1991). « L'identité narrative », Revue des Sciences humaines, Tome LXXXXV, n° 221, Janvier-Mars

SAVOIE-ZAJC, Lorraine. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation, dans Karsenti, T. et

SCHON, Donald.A. (1994). Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. (Traduit et adapté par J. Heynemand et D. Gagnon) Montréal : Les Éditions Logiques, 418 p.

SEIDMAN, Irving. (1998). Interviewing as qualitative research. New York : Teacher's College Press.

STAKE, Robert. (2000). Case Studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Éds.), Handbook of Qualitative Research 2nd Édition (pp. 435-454). London : Sage Publications.

TARDIF, Maurice., LESSARD, Claude., & LAHAYE, Louise. (1990). « Le savoir enseignant et les fondements de la pratique du métier : une approche socio-épistémologique du savoir enseignant », Actes de 2eme congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada. Sherbrooke : Éditions du C.R.P., Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, pp.889-895.

TESH, Renata. (1990). Qualitative research : Analysis types and software tools. New York :
The Falmer Press.

TREMBLAY, Marc-Adélard. (1968). Initiation à la recherche dans les sciences humaines. Montréal : McGraw-Hill Éditeurs.

TREMBLAY, Raymond.Robert., PERRIER, Yvan. (2006). Savoir plus : outils et méthodes de travail intellectuel, 2e Édition Les Éditions de la Chenelière inc.

VAN DER MAREN, Jean-Marie. (1995). Méthodes de recherche pour l'éducation. Montréal : PUM, 506 p.

VAN DER MAREN, Jean-Marie. (1999). La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement. Bruxelles : De Boeck Université, 255 p.

VOLD, Eva. (2006). « La Modalité épistémique dans les articles de recherche », Université de Bergen, 2006, pp.1-17.

WOODS, Peter. (1990). L'ethnographie de l'école. Paris : Armand Colin éditeur, 175 p.

UNIVERS DE CROYANCE et REPRÉSENTATION SOCIALE

Ouvrages

ABRIC, Jean-Claude. (1994). Pratiques sociales et représentations, Paris : PUF.

ABRIC, Jean-Claude., « L'approche structurale des représentations sociales : développements récents» dans Psychologie et société, no 4, ADAM, J.-M. (1984). - Le Récit, Paris, PUF, Que sais-je ?

DOISE, Willem. (1988). « Les représentations sociales : un label de qualité » Numéro spécial Les représentations sociales. 51 : (pp. 99-113.)

JODELET, Densie. (1997). « Représentations sociales : un domaine en expansion ». Chap. In Les Représentations sociales, 5ème Édition, p 47-78. Paris : Presses universitaires de France.

JODELET, Denise. (1989). Les représentations sociales. France : Presses universitaires de France, p. 424

KREMITZ, Georg. (1983). Le français et le créole : Ce que pensent les enseignants. Gesamtherstellung: WS Druckerei Werner Schaubruch Mainz.

KRONNING, Hans. (2001b). Au-delà du déontique et de l'épistémique. In Prandi, M. & P. Ramat (Éds.) : Semiotica e linguistica. Per ricordare Maria-Elisabeth Conte. Materiali Linguistici 32, Università di Pavia. Milano : FrancoAngeli, 97-121.

LYONS, John. (1977). Semantics. Cambridge : Cambridge University Press.

MARTIN, Robert. (1992). Pour une logique du sens. Paris : Presses Universitaires de France.

MARTIN, Robert. (1987) Langage et Croyance. Paris, Mardaga.

MOSCOVICI, Serge. (1961). La psychanalyse : son image et son public. Paris : Presses universitaires de France.

MOSCOVICI, Serge. (1984). « The Phenomenon of Social Representations ». Chap. In Social Representations, p. 3-69. Paris : Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme et Cambridge University Press.

MOLINER, Pacal. (1994). *Les méthodes de repérage et d'identification du noyau des représentations sociales.* Dans Guimelli, C. (dir). *Structures et transformations des représentations sociales.* Lausanne, Delachaux et Nierstlé, p. 199-232.

POTTIER, Bernard. (1983). Chronologie des modalités. Dans David, J. & G. Kleiber (Éds.), pp.55-64.

SARFATI, Georges.-Elias. (2005). « La théorie linguistique du sens commun et l'idée de compétence topique ». In *De Babel à la mondialisation - Actes du colloque Aldidac - CICC, mars 2005*. CNDP, CRDP Bourgogne. pp. 71-98.

WACHEUX, Frederc. (1996). Méthodes Qualitatives et Recherche en Gestion. Paris : Economica.

WRIGHT, Georg. H. von (1951). An essay in modal logic. Amsterdam : North-Holland.

Sitographie thématique

CULTURE/INTERCULTURE

Ouvrages

ASHCROFT, Bill., GRIFFITHS, Gareth., GRIFFIN, Helen. (1989). The Empire Writes Back: theory and practice in post-colonial literatures (Consulté : 15.12.07) http://social.chass.ncsu.edu/wyrick/debclass/writes~1.htm

ASSOCIATED PRESS. (2001). Bob Marley's «Trench Town Rock» reggae song : Jamaica's never-ending language debate rages on. http://www.edu-cyberpg.com/Literacy/jamaica.asp

BRAGG, Melvyn (2001). Routes of English (Consulté : 26.06.2008) http://www.bbc.co.uk/radio4/routesofenglish/storysofar/programme4_3.shtml

BREINER, Laurence A. (2005). Creole Language in the Poetry of Derek Walcott (Consulté: 25.02.08) http://muse.jhu.edu/demo/callaloo/v028/28.1breiner.html

BRODSKY, Joseph .(1983). The Sound of the Tide. (Consulté:19.03.2008). http://www.geocities.com/Athens/8926/Brodsky/prose_e/Brodsky_LTO.html#011

CELIUS, Carlo, Avierl. (1999). La créolisation, portée et limites d'un concept (Consulté : 25.02.08). http://www.bibliotheque.refer.org/livre72/l7201.pdf

EDGECOMBE, David. (1996). « Nurturing the Yeast That Makes the Dough Rise »: Caribbean Theatre and Dance in a Cultural Context. An Interview with Rex Nettleford (Consulté : 31.05.2008) http://rps.uvi.edu/CaribbeanWriter/volume11/v11p150.html

EGGLESTONE, Ruth Minott. (2001). A philosophy of Survival: Anancyism in Jamaican Pantomime (Consulté : 15.12.07) http://www.caribbeanstudies.org.uk/papers/2001/olv2p5.pdf

FORD, David. (2000). Theatre of the Castaway: Derek Walcott's Methods in "Rewriting" Robinson Crusoe. Journal of Student Writing, Number 22 July 2000 (Consulté : 15.12.07) http://www.lib.unb.ca/Texts/JSW/number22/ford.html

FRONTLINE. (1998). The language of assimilation: Interview with Derek Walcott. (Consulté : 14.03.2008) http://www.hinduonnet.com/fline/fl1526/15260760.htm

GILBERT,Helen., TOMPKINS, Joanne. (1996). Post-Colonial Drama: Theory, Practice, Politics (0 Consulté : 4.01.08)
http://social.chass.ncsu.edu/wyrick/DEBCLASS/recite.htm

GIRVAN, Norman. (2001). La Grande Caraïbe : Conférence commémorative pour la Fondation John Clifford Sealy (Consulté : 08.02.08). http://www.acs-aec.org/About/SG/Girvan/Speeches/cliffordsealy_fr.htm

GYSSELS, Kathleen. (2006). Passe et Impasse du Comparatisme Postcolonial. Parcours Transfrontaliers de la diaspora Africaines et aux Amériques. (Consulté : 21.06.2008). http://www.potomitan.info/atelier/synthese.pdf

HUART, Daniel. (2004).Panorama de L'Espace Carïbe 2004. (Consulté : 01.03.08).
http://www.insee.fr/fr/insee_regions/guadeloupe/publi/pano_introduction.htm#Notes
http://www.jamaicans.com/speakja/patoisarticle/patois_language_15points.shtml

LICHTENSTEIN, David P. (1999). Polyrhythm and the Caribbean. Brown University, Caribbean Web (Consulté : 15.12.07)
http://www.thecore.nus.edu.sg/post/caribbean/themes/rhythm/litintro.html

LAWSON, Mark. (2004). Derek Walcott; Audio interview BBC : (Consulté : 15.12.07)
http://www.bbc.co.uk/bbcfour/audiointerviews/profilepages/walcottd1.shtml

MAIR, VL. (2003). The Spread of English I (Consulté : 03.05.2008).
http://portal.uni-freiburg.de/angl/Englisches_Seminar/Lehrstuehle/LS_Mair/teaching/materials/spread

MAIR,Christian., SAND, Andrea. (1996). International Corpus of English - Jamaican Component : The English Language in Jamaica. (Consulté : 16.05.2008).
http://www.anglistik.uni-freiburg.de/institut/lsmair/ice-ja/intro.htm

MAKHANLALLl ,David. (2006). Caribbean Literature Narrative, Poem song and Film: Fostering dialectical literature, Native traditions and cultural consciousness in Caribbean culture in America. (Consulté : 25.02.08)
http://dmakhanlall.googlepages.com/caribbeanliterature

MANAGAN, Kathe. (2003).Diglossia Reconsidered: Language Choice and Code-Switching
in Guadeloupean Voluntary Organizations. Proceedings of the Eleventh Annual Symposium about Language and Society—Austin. (Consulté : 11.06.2008).
http://studentorgs.utexas.edu/salsa/proceedings/2003/managan.pdf

TAGLIONI, François. (1998). Le bassin Caraïbe : un espace organisé en flux et en réseaux atlantiques. (Consulté : 01.03.08) http://publi.taglioni.net/HistGeo.pdf

ZOBEL, Marshall, Emily. (2006). From Messenger of the Gods to Muse of the People: The Shifting Contexts of Anansi's Metamorphosis (Consulté : 15.12.07) http://www.caribbeanstudies.org.uk/papers/2006/olvol7p6.PDF

DIDACTIQUE

Ouvrages

ADEN, Joëlle. (2006). « Évaluer l'impact des stéréotypes dans les supports multimédia », *Alsic*, Vol. 9 2006, http://alsic.revues.org/index298.html (Consulté : le 28.02.2010).

ANDERSSON, Tina., Eriksson, Carolina. (2001). Learning in a Language that isn't one's own – the Case of Jamaica : A Minor Field Study. (Consulté : 16.04.2008). www.diva-portal.org/diva/getDocument?urn_nbn_se_liu_diva-1093-1__fulltext.pdf

BRODIN, E. (2006). « Analyse de Langues et cultures – les TIC, enseignement et apprentissage », de Tardieu C., Pugibet V. Alsic vol. 9, pp. 237-244. (Consulté : 26.06.2008). http://alsic.ustrasbg.fr/Menus/framevol.htm

CARTER, Beverly-Anne. YOUSSEF, Valerie. (1999). Confronting Local Dialect and Culture Issues in the EFL Classroom Department of Liberal Arts, University of the West Indies, St. Augustine, Republic of Contemporary Post Colonial and Post Imperial Literature in English (Consulté : 11.02.08) http://www.usp.nus.edu.sg/post/

CRINDAL, Alain. (2004). La professionnalité des enseignants de nouvelles compétences ? (Consulté : 08.09.2008) http://www.ac-martinique.fr/pdf/daetprofession.pdf

EHRHART, Sabine. (2002). L'alternance codique dans le cours de langue : le rôle de l'enseignant dans l'interaction avec l'élève Synthèse à partir d'énoncés recueillis dans les écoles primaires de la Sarre. Universität des Saarlandes, Saarbrücken, Allemagne (Consulté : 21.04.2008). http://www.ph-karlsruhe.de/cms/fileadmin/user_upload/dozenten/schlemminger/linguistique/EHRHART-code-swt-LV.pdf

FRANCIS, Petrina. (2008). Learning in Jamaican and English (Consulté : 14.07.2008) http://www.jamaica-gleaner.com/gleaner/20080714/lead/lead5.html

GIROUX, Henry. (1992). Border Pedagogy (Consulté : 15.12.07) http://social.chass.ncsu.edu/wyrick/debclass/BORDER~1.HTM

HARAMBOURE, Françoise., (2010) La mastérisation des métiers de l'enseignement. (Consulté : 22.09.11)

http://www.google.com/search?hl=&q=Les+r%C3%A9sultats+des+analyses+des+donn%C3%A9es+recueillies+dans+cette+th%C3%A8se+permettent+&sourceid=navclient-ff&rlz=1B3GGHP_enFR433FR433&ie=UTF-8

JAMES, Winford (2003) Teaching English as a second language Pt I – III (Consulté : 04.04.2009) http://www.trinicenter.com/winford/2003/Oct/192003.htm

LOPEZ, Luis, Enrique. (2001). Organisation des Nations Unies pour L'éducation, La Science et La Culture ; « Valeurs communes, diversité culturelle et éducation : apprendre quoi et comment ? » (Consulté : 25.04.08) http://www.ibe.unesco.org/international/ice/pdf/pdfbg3f.pdf

PIPITONE, Monique. (2006). Travail de synthèse avec application au projet de recherche de Sciences de l'éducation (Master 1) 2005-2006. Cours de Master du Professeur René Barbier (Consulté : 28.08.2008) http://www.barbier-rd.nom.fr/synthesePipitoneM12005.html

REMY-THOMAS, F. (2008). Les enseignants face à la diversité linguistique. Les cahiers de l'Acedle numéro 3, juillet 2008 pp.177 -197 (Consulté : 08.02.2010) http://acedle.org/IMG/pdf/Thomas_Cah3.pdf

RICHARDSON, Arthur, G. (2005). School of Education, Faculty of Humanities & Education University of the West Indies / Cave Hill Campus Barbados W.I. Study Of Teacher Training Processes At Universities And Pedagogic Institutions In The English Speaking Caribbean (Consulté : 15.12.07) http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/formacion%20docecion%20Docente%20-%20Caribe.pdf

RICKFORD, John. (1998). Using the vernacular to teach the standard. Revised version of remarks delivered at the California State University at Long Beach (CSULB) Conference on Ebonics, March 29 1997: Conference Proceedings edited by Gerda DeKlerk. (Consulté : 28.03.2008). http://stanford.edu/~rickford/papers/VernacularToTeachStandard.html

SONTAG, Deborah. (1992, November 28). Caribbean Pupils' English Seems Barrier, Not Bridge: The New York Times (Consulté : 24.03.2008). http://query.nytimes.com/gst/fullpage.html?res=9E0CE5DA133AF93BA15752C1A964958260&sec=&spon=&pagewanted=2

STATE UNIVERSITY JAMAICA: PrePrimary & Primary Education (Consulté : 12.06.2008). http://education.stateuniversity.com/pages/728/Jamaica-PREPRIMARY-PRIMARY-EDUCATION.html

UNESCO Institute for Statistics .(2006). UIS Statistics in Brief (Consulté : 12.06.2008). http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=121&IF_Language=eng&BR_Country=3880

UNIVERSITY of the WEST INDIES. (2002). Innovation in Caribbean Bilingual Learning and Teaching (Consulté : 28.03.2008) http://www.mona.uwi.edu/dllp/jlu/workshops/bilingual/programmes.htm

VETE-CONGOLO, Hanétha. (2007). Caribbean Storytales: a Methodology for Resistance dans Anthurium volume 5, issue 1 (Consulté : 04.01.08) http://anthurium.miami.edu/volume_5/issue_1/vetecongolo-caribbeanstorytales.html

WINFORD, James. (2003) Teaching English as a second language Pt I – III (Consulté : 19.02.2008) http://www.trinicenter.com/winford/2003/Oct/192003.htm

ZOUALI, Ouafaa. (2004). Les usages langagiers, les attitudes langagières et l'expression identitaire de Marocains vivant en milieu minoritaire ou en milieu majoritaire. (Ph.D.) Université Laval, Faculté des Lettres (Consulté : 15.12.07) http://www.theses.ulaval.ca/2004/22238/22238.html

LE GOUVERNEMENT ET LE CRÉOLE À L'ÉCOLE

Ouvrages

BAMGBOSE, Ayo. (1973). La linguistique et la sociolinguistique dans l'enseignement des langues et la politique linguistique : Linguistique et Enseignement des Langues : Problemes et Perspectives (Consulté : 07.07.2008). http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133930fo.pdf

BERRY, John. Poonwassie, Deo. Berry, Dean. (1999). Improving Learning Outcomes in the Caribbean: Challenges and Lessons. Curriculum Reform (Consulté : 23.03.2008). http://www.oecs.org/oeru/documents/Learning.pdf

COLEY-AGARD, Norma. (2004). The Teaching of Theatre Arts in Jamaican/Caribbean Schools. (Consulté:06.06.2008). http://portal.unesco.org/culture/fr/files/19608/10814411393agard.pdf/agard.pdf

CRAIG, Dennis. (1973). La Linguistique et la Sociolinguistique dans leurs Rapports avec L'enseignement des Langues et la Politique Linguistique dans les Carïbes Anglophones. Dans L'anthropologie et les sciences du langage au service du développement de l'éducation (UNESCO) (Consulté : 01.04.2008). http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133930fo.pdf

FRANCIS, Petrina. (2008). Learning in Jamaican and English (Consulté : 14.07.2008) http://www.jamaica-gleaner.com/gleaner/20080714/lead/lead5.html

MILLER, Errol, L. (1984). De la recherche à L'action : la politique linguistique en Jamaïque dans Perpspectives : Revu Trimestrielle de l'Eudcation . Volume XI, n° 3. (Consulté : 07.06.2008). http://unesdoc.unesco.org/images/0004/000460/046085fo.pdf#46106

RICHARDSON, Arthur, G. Prof. Ph.D. (2005). School of Education, Faculty of Humanities & Education University of the West Indies / Cave Hill Campus Barbados W.I. Study Of Teacher Training Processes At Universities And Pedagogic Institutions In The English Speaking Caribbean (Consulté : 15.12.07) http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/formacion%20docecion%20Docente%20-%20Caribe.pdf

TRINIDAD & TOBAGO : Language, Culture and Curriculum Vol. 12, No. 1 (Consulté : 15.12.07) http://www.multilingual-matters.net/lcc/012/0031/lcc0120031.pdf

UNESCO Institute for Statistics .(2006). UIS Statistics in Bief (Consulté : 12.06.2008). http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=121&IF_Language=eng&BR_Country=3880

UNIVERSITY of the WEST INDIES. (2002). Bilingual education Project. (Consulté : 28.03.2008) http://www.mona.uwi.edu/dllp/jlu/projects/index.htm

LINGUISTIQUE

Ouvrages

CRYSTAL, D. (1992) An encyclopedic dictionary of language and languages. Cambridge, MA:Blackwell. (Consulté: 15.04.2008). http://www.sil.org/lingualinks/literacy/referencematerials/Bibliography

DOUAY Catherine (2003). *"Des modalités de l'interlocution au système des modaux "*. Corela , Volume 1, Numero 1. (consulté 25/07/2010). http://edel.univ-poitiers.fr/corela/document.php?id=37

FILIPPI-DESWELLE, Catherine. (2006). *« Parcours et interlexis (la relation de concession)* ». Corela , Numéros spéciaux, Le parcours. (consulté le 18/05/2010). http://edel.univ-poitiers.fr/corela/document.php?id=986

GOURY Laurence., LEGLISE Isabelle., (2005). Contacts de créoles, créoles en contact, Etudes créoles n° XXVIII-1, 9-22. UMR 8133 CNRS-IRD CELIA (Consulté : 20.08.09) http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/18/10/67/PDF/Goury-Leglise-2005-contacts-creoles.pdf

HAZAËL-MASSIEUX, Marie-Christine. (2008). Quand les contacts de langues donnent les créoles. A propos de la créolisation comme « modèle » ou type de développement des langues. (Consulté : 12.08.09) http://sites.univ-provence.fr/wclaix/travaux/travaux_23_contact_mc_hazael.pdf

HAZAËL-MASSIEUX, Marie-Christine. (2005). La linguistique P.U.F Au sujet de la définition des langues créoles (Consulté : 28.02.10) http://www.cairn.info/revue-la-linguistique-2005-1-page-3.htm

HAZAEL-MASSIEUX, Marie-Christine. (1996). Université de Provence; Du français, du créole et de quelques situations plurilingues : données linguistiques et sociolinguistiques. (Consulté : 15.12.07) http://creoles.free.fr/articles/MCHM96.pdf

HOLM, John. (2004). Languages in Contact: The Partial Restructuring of Vernaculars (Consulté : 18.05.2008). http://assets.cambridge.org/97805214/30517/frontmatter/9780521430517_frontmatter.pdf

Hoybel, Christiane. (2008) « Énonciation et émergence de processus mentaux » in Écoute (Consulté : 27.07.2010). http://www.pedagopsy.eu/enonciation_hoybel.htm Laboratoire de Psychologie Appliquée de l'Université de Reims

IRVINE, Allison. (2004). A Good Command of the English Language: Phonological Variation in the Jamaican Acrolect Journal of Pidgin and Creole Languages 19:1. 41-76 (Consulté : 01.05.2008). http://www.benjamins.com/jbp/series/JPCL/19-1/art/0002a.pdf

JABLONKA, Frank. (2007). La francophonie échelonnée. Le continuum discontinu en linguistique variationniste urbaine au Maroc (Consulté : 06.010.2008) http://web.fu-berlin.de/phin/phin41/p41t1.htm
FOLKES, Karl. (2004). 15 Reasons why Jamaican Patois is a Language ? (Consulté : 01.05.2008). http://www.jamaicans.com/speakja/patoisarticle/patois_language_15points.shtml

HANCOCK, Ian, F. (1985). A preliminary classification of the anglophone Atlantic Creoles: With syntactic data from 33 representative dialectsMATHER, Patrick-André. (2004). Les créoles à base lexicale européenne et le mythe des pidgins. (Consulté : 22.03.2008). http://www.geocities.com/pa_mather/Articles/article-francais-pidgins.html

MAURAIS, Jacques. (1999). La Qualité de la Langue : Un Projet de Société (Consulté : 02.04.2008). http://www.cslf.gouv.qc.ca/Publications/PubB147/B147.pdf

MIGGE, Bettina. (2007). Code-switching and social identities in the Eastern Maroon community of Suriname and French Guiana. (Consulté : 28.04.08) Journal of Sociolinguistics 11/1, 2007 : 53– 73 http://ciillibrary.org:8000/ciil/Fulltext/journal_of_sociolinguistics/Vol_11_1_Feb_2007/Article_3.pdf

MCLEOD, Katherine. (2007).Textualizing Dub Poetry:A Literature Review of Jamaican English from Jamaica to Toronto (Consulté : 02.03.08) http://www.chass.utoronto.ca/~cpercy/courses/eng6365-mcleod.htm

MUFWENE, Salikoko. (2006). Les Continua Créoles, Linguistiques, Et Langagiers (Consulté : 23.03.2008).

http://humanities.uchicago.edu/faculty/mufwene/publications/continuumCreoleEtLinguistique.pdf

MUFWENE, Salikoko. (2008). Les créoles : de nouvelles variétés indo-européennes désavouées ? (Consulté : 11.08.2009)
http://humanities.uchicago.edu/faculty/mufwene/publications/CREOLES%20-%20NOUVELLES%20VARIETES%20INDO-EUROPEENNES.pdf

MUFWENE, Salikoko S. Creoles : (1999). L'état de notre savoir. Dans Anthropologie et Societés : (Consulté : 07.06.2008)
http://www.encyclopedia.com/doc/1G1-30045770.html

MUHLEISEN, Susanne. (2001). Is 'Bad English' Dying Out? A Diachronic Comparative Study of Attitudes Towards Creole Versus Standard English in Trinidad (Consulté : 15.12.07)
http://web.fu-berlin.de/phin/phin15/p15t3.htm

PATRICK, Peter, L. (1998). Testing the Creole Continuum (Consulté : 04.01.08)
http://privatewww.essex.ac.uk/~patrickp/papers/TestingContinuum.html

PAUGH, Amy, L . (2003). Multilingual play: Children's code-switching, role play, and agency in Dominica, West Indies. (Consulté : 11.06.2008).
http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract;jsessionid=0B125DA966FA5254CB084A4F39CBA0BC.tomcat1?fromPage=online&aid=275321

SCHIFFMANN, Harold. (1997). Pidgin and Creole Languages. (Consulté : 21.03.2008).
http://ccat.sas.upenn.edu/~haroldfs/messeas/handouts/pjcreol/node1.html

SEBBA, Mark. (2002). Valuing Jamaican Patois/Creole. (Consulté:17.05.2008)
http://www.hawaii.edu/spcl03/pace/13-specialreport.htm

SNOW, Peter. (2000). Language Variation in Caribbean Creole/Non-Lexifier Contact Situations: Continua or Diglossia? (Consulté:17.05.2008)
http://studentorgs.utexas.edu/salsa/proceedings/2000/snow.pdf*

UNIVERSITY of the WEST INDIES. (2002). Social Stratification & Language in the Modern Caribbean (Consulté : 23.03.2008).
www.mona.uwi.edu/dllp/courses/l26b/documents/CaribbeanLanguageClassifications.ppt

VÉRONIQUE, Georges, Daniel. (2005). Interlangues françaises et créoles français *Revue Française de Linguistique Appliquée* 1 - Volume X ISSN 1386-1204 (pp. 25 – 37) (Consulté : 01.03.2010).
http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=RFLA&ID_NUMPUBLIE=RFLA_101&ID_ARTICLE=RFLA_101_37

MESSAGERIE INSTANTANEE

Ouvrages

ALVESTRAND, Harald. (2002). Instant messaging and presence on the Internet. Internet Society (ISOC). (Consulté : 25.06.2008). http://www.isoc.org/briefings/009/.

BAYS, Hillary. (2008). Compétences visio-verbales : Temporalité & rythme dans la Messagerie instantanée (Consulté 08.09.2008). http://w1.ens-lsh.fr/labo/plumme/ppt/Bays_Competences-visio-verbales_Lyon27Mars2008.ppt

BO, Daniel. (2004-2005).Internet : quels changements pour les études ? Dans L'évolution des pratiques en études marketing Réflexions méthodologiques (Consulté : 26.06.2008). http://www.qualiquanti.com/pdfs/reflexions.pdf

EMMANUEL, Duplàa. (2007). Les émotions : outils et corps social pour l'apprentissage en ligne, Revue STICEF, Volume 14, 2007, ISSN : 1764-7223. (Consulté:08.09.2008). http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2007/13-duplaa/sticef_2007_duplaa_13.htm

GRINTER, Rebecca., ELDRIDGE. Margery. (2001). y do tngrs luv 2 txt msg? In W. Prinz, M. Jarke, Y. Rogers, K. Schmidt & V. Wulf (Éds.), Proceedings of the Seventh European Conference on Computer Supported Cooperative Work ECSW '01 (pp. 219-238). Bonn, Germany, Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers. (Consulté : 25.06.2008) http://www.grinter.org/ecscw01.pdf.

HU, Yifeng. FOWLER, Wood., SMITH, Jacqueline., WESTBROOK, Nalova. (2004). Friendships through IM: Examining the Relationship between Instant Messaging and Intimacy. (Consulté : 25.06.2008). http://jcmc.indiana.edu/vol10/issue1/hu.html

GEYSELS, Alix. (2003) Choix du Conjoint et Internet : Les théories de l'homogamie sociale à l'épreuve des rencontres sur Internet. (Consulté : 14.07.2008). http://www.geocities.com/ageysels/index.html

HERBSLEB, J. D., ATKINS, D. L., BOYER, D. G., HANDEL, M., FINHOLT, T. A. (2002). Introducing instant messaging and chat in the workplace. Proceedings of ACM, CHI 2002 (pp. 171-178). Minneapolis, MN. (Consulté : 25.06.2008). http://www.crew.umich.edu/Technical%20reports/Herbsleb_Atkins_Boyer_Handel_Finholt_Introducing_instant_messaging_12_10_01.pdf

JONES, R. H., LOU, J., YEUNG, L., LEUNG, V., LAI, I., MAN, C., WOO, B. (2001). « Beyond the Screen. A Participatory Study of Computer Mediated Communication Among Hong Kong Youth », communication présentée à la rencontre annuelle de l'Association d'Anthropologie Américaine, Washington D.C., 28 nov.-2. déc. 2001. (Consulté : 06.09.2008) http://personal.cityu.edu.hk/~enrodney/Research/ICQPaper.doc

NARDI, B. A., WHITTAKER, S., BRADNER, E. (2000). Interaction and outeraction: Instant messaging in action. Proceedings of the ACM Conference on

Computer-Supported Cooperative Work, 79-88. (Consulté : 25.06.2008) http://www.research.att.com/~stevew/outeraction_cscw2000.pdf.

UTZ, S. (2000). Social information processing in MUDs: The development of friendships in virtual worlds. Journal of Online Behavior, 1(1). (Consulté : 14.07. 2008) http://www.behavior.net/JOB/v1n1/utz.html.

VOIDA, Amy, MYNATT, Elizabeth D. Erickson, THOMAS., Kellogg et WENDY A. (Consulté: 25.06.2008) Interviewing Over Instant Messaging http://www.visi.com/~snowfall/Voida_CHI01_InterviewOvrIM.pdf

METHODOLOGIE, RECITS DE VIE

Ouvrages

BECKER, Howard. (1986). « Biographie et mosaïque scientifique », Actes de la Recherche en Sciences sociales. (Consulté : 06.02.2009) http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1986_num_62_1_2323?_Prescripts_Search_isPortletOuvrage=false

CÔTÉ, Héloïse., SIMARD Denis.; CRIFPE, Denis. (2005). Quelle place les textes officiels Québécois accordent-ils au socioculturel dans l'enseignement du Français au secondaire ? Université Laval, Québec, Canada. (Consulté : 21.04.2009). http://evenements.univ-lille3.fr/recherche/airdf-2007/PDF/Cote%20A11.pdf

COUVREUR, Agathe., LEHUEDE, F. (2002). Centre de Recherche pour l'Etude et l'Observation des Conditions de Vie (CREDOC) Essai de comparaison de méthodes quantitatives et qualitatives à partir d'un exemple : Le passage à l'euro vécu par les consommateurs. Cahier de recherche N° 176. novembre 2002. (Consulté : 11.05.2009). http://www.credoc.fr/pdf/Rech/C176.pdf

DEMAZIERE, Didier. (2003). Matériaux qualitatifs et perspective longitudinale. La temporalité des parcours professionnels saisis par les entretiens biographiques. 10es Journées d'études Céreq – Lasmas-IdL, Caen, 21, 22 et 23 mai 2003 « Les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail » (Consulté : 21.04.2009) http://www.cereq.fr/cereq/Colloques/journees/07_Demaziere.pdf

GUILBERT, Lucille. (2007c). Ethnologie collaborative : Élaboration et analyse d'espaces de médiation en contexte de migration. Recherches qualitatives – Hors Série – 4 : 14-36. Actes du colloque Approches qualitatives et recherche interculturelle : Bien comprendre pour mieux intervenir. ISSN 1715-8702 – http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html

INTERNATIONAL FEDERATION of LIBRARY ASSOCIATIONS and INSTITU TIONS. (2008). (Consulté : 26. 06.2008). Country Reports Jamaicahttp://www.ifla.org/faife/report/67%20IFLA-FAIFE%202007%20CR%20-%20Jamaica.pdf

MARPSAT, M. (1999). Les apports réciproques des méthodes quantitatives et qualitatives. Documents de travail N°79. (Consulté : 21.04.2009). www.ined.fr/fichier/t_publication/1082/publi_pdf1_79.pdf

MOLINIE, Muriel. (2008).Une approche socio-discursive des figures de l'identité dans l'entretien Autobiographique. (Consulté : 21.04.2009). http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/M._Molinie_-_Une_approche_socio-discursive_des_figures_de_l_identite_.pdf

NICLOT, D. (1999). « Images de la vulgate scolaire dans les manuels de géographie français (classe de seconde, 1981 à 1996» Cahiers de géographie du Québec, vol. 43, n° 120, 1999, p. 605-624. (Consulté : 21.04.2009) http://www.erudit.org/revue/cgq/1999/v43/n120/022858ar.pdf

OGER, Claire., OLLIVIER-YANIV, Caroline. (2003). Analyse du discours institutionnel et sociologie compréhensive : vers une anthropologie des discours institutionnels. (pp. 125-145) Mots. Les langages du politique. http://mots.revues.org/index8423.html (Consulté : 22.04.2009).

POLLAK, Michael., HEINICH, Nathalie. (1986). « Le témoignage », Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 62, 1, pp. 3-29. : (Consulté : 06.02.2009) http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1986_num_62_1_2314?_Prescripts_Search_isPortletOuvrage=false

VION, R. (2001). Modalités, modalisations et activités langagières. Université de Provence. Marges Linguistiques (Consulté : 01.05.2009) http://www.revue-texto.net/marges/marges/Documents%20Site%200/10_ml112001_vion_r/10_ml112001_vion_r.pdf

UNIVERS DE CROYANCE ET REPRÉSENTATION SOCIALE

Ouvrages

FONTAINE, Samuel. (2007). Representation Sociale Parents et enseignants, L'ecole Reunion. Thèse de doctorat. Sous la direction de M. Jean-François HAMON. (Consulté : 13.09.11) http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/46/22/80/PDF/2007lare0025-fontaine.pdf

MILOT, Micheline. (1992). «Typologie de l'organisation des systèmes de croyances» (Consulté : 11.11.2008) http://classiques.uqac.ca/contemporains/milot_micheline/typo_systemes_croyances/typo_systemes_croyances.pdf

MOLINER, Pascal. et Martos, Anaïs. (2005). A. « La fonction génératrice de sens du noyau des représentations sociales : une remise en cause ? », dans *Papers on Social Representations/Textes sur les représentations sociales* [journal en ligne], Vol. 14, p. 3.1-3.12. (Consulté : 17.12.2010) http://www.psr.jku.at/PSR2005/14_03Mol.pdf

SARFATI, Georges-Elias. (2000). De la philosophie et l'anthropologie à la pragmatique : Esquisse d'une théorie linguistique du sens commun et de la doxa. (Consulté : 19.02.2010)
http://formes-symboliques.org/IMG/pdf/doc-145.pdf

SARFATI, Georges.-Elias. (1996), La sémantique : de l'énonciation au sens commun. Éléments d'une pragmatique topique. *Texto!* (Consulté : 19.02.2010)
http://www.revue-texto.net/Inedits/Sarfati/Sarfati_Semantique2.html

VION, R. (2001). « Modalités, modalisations et activités langagières », dans Marges Linguistiques. » (Consulté : 29.09.08) http://www.marges-linguistiques.com

VOLD, Eva Thue. (2008). Modalité épistémique et discours scientifique (Consulté : 28.09.2008) https://bora.uib.no/bitstream/1956/2653/1/Dr.Avh._Eva_T_Vold.pdfs

Tables des matières

TOME 1

REMERCIEMENTS ..... **V**
TABLE DES ANNEXES ..... **XI**
LISTE DES FIGURES ..... **XII**
LISTE DES TABLEAUX ..... **XIII**
INTRODUCTION **15**
CHAPITRE I – CADRE CONTEXTUEL **19**
1.1 ÉTAT DE LA SITUATION SOCIOLINGUISTIQUE DANS LES ANTILLES ANGLOPHONES **20**
1.2 SITUATION SOCIOLINGUISTIQUE EN JAMAÏQUE **24**
1.2.1 La hiérarchisation langagière dans la société jamaïquaine 24
1.2.2 Les années soixante, « Black Power » et l'évolution du créole 26
1.2.3 Le débat sociopolitique autour du terme « patois » jamaïquain 28
1.3 L'EVOLUTION DES STATUTS RESPECTIFS DU CREOLE ET DE L'ANGLAIS DANS LE SYSTEME EDUCATIF **31**
1.3.1 Les politiques linguistiques avant l'indépendance 31
1.3.2 Les politiques linguistiques après l'indépendance 34
1.3.2.1 Le créole, la culture et la salle de classe 36
1.3.2.2 Entre l'acceptation et le rejet du créole à l'école 38
1.3.3 Les difficultés des élèves créolophones dans d'autres pays de langue anglaise 40
1.4 LE SYSTEME SCOLAIRE JAMAÏQUAIN **46**
1.4.1 L'école primaire jamaïquaine 47
1.4.2 L'échec scolaire en anglais au niveau primaire 49
1.4.2.2 Le continuum créole et l'échec scolaire 52
1.5 TYPOLOGIE DES PROFILS D'ENSEIGNANTS VIS-A-VIS LE CREOLE **56**
1.5.1 Qu'est-ce qu'une typologie des profils d'enseignants ? 57
1.5.1.1 Le puriste, le modéré et l'utilisateur actif 58
1.5.2 La typologie des profils d'enseignants et le continuum créole 64
1.6 ÉTAT DES LIEUX : CROISEMENT ENTRE LA RECHERCHE EN SOCIOLINGUISTIQUE ET LA DIDACTIQUE DES LANGUES EN JAMAÏQUE ET QUESTIONS SPECIFIQUES QUI EN DECOULENT POUR LA PRESENTE RECHERCHE . **67**
1.6.1 Les premières conférences internationales consacrées aux langues créoles 69
1.6.1.1 Réponse du gouvernement suite aux retombées des conférences 70
1.6.2 Le Projet Mona 71
1.6.2.1 Réponse du gouvernement au Projet Mona 72
1.6.3 « Operation English » 73
1.6.3.1 Répercussions régionales et locales liées aux projets divers menés jusqu'à lors 75
1.6.4 Nouveaux « language arts » objectifs de MOEY&C : investigation empirique sur les résultats scolaires 76
1.6.5 Le « Bilingual Education project » 79
1.6.5.1 La réponse du gouvernement au « Bilingual Education project » un an après son lancement 81
1.6.5.2 Bilan à mi-parcours du « Bilingual Education project » 82

1.6.5.3 Bilan du « Bilingual Education project » : Années un à trois 83
1.6.6 Synthèse de la partie 85
1.7 QUESTIONS SPECIFIQUES DE LA RECHERCHE 86
1.8 CONCLUSION 87
CHAPITRE II – CADRE THEORIQUE 89
PREMIER AXE THEORIQUE 90
2.1 REPRESENTATIONS ET UNIVERS DE CROYANCE DES ENSEIGNANTS : ETAPE DEFINITOIRE 90
2.1.1 La représentation 90
2.1.2 Univers de croyance 92
2.1.3 Enseignants jamaïquains et langue-culture : des représentations aux univers de croyance 94
2.2 LA THEORIE DE LA REPRESENTATION SOCIALE : LES ENSEIGNANTS JAMAÏQUAINS ET L'OBJET-LANGUE 96
2.2.1 Histoire et évolution de la théorie de la représentation sociale 97
2.2.1.1 La théorie du noyau central 100
2.2.1.1.1 Les apports et les limites de la théorie du noyau central pour l'échantillon étudié 102
2.3 UNIVERS DE CROYANCE : LA THEORIE DES MONDES POSSIBLES 103
2.3.1 La vérité langagière 105
2.3.2 La théorie des mondes possibles : apports et limites pour l'échantillon étudié 107
2.4 UNIVERS DE CROYANCE : LA THEORIE LINGUISTIQUE DE LA SEMANTIQUE DU SENS COMMUN 108
2.4.2 Le sens commun et la tripartition canon-vulgate-doxa 110
2.4.3 Le tournant linguistique 110
2.4.4 Les apports et les limites de la théorie linguistique de la sémantique du sens commun dans un corpus 112
DEUXIEME AXE THEORIQUE 114
2.5 THEORIES ET REPRESENTATIONS D'ENSEIGNANTS SUR LE CONTACT DE LANGUES DANS LES CARAÏBES : FONDEMENTS HISTORIQUES ET SOCIOLINGUISTIQUES 114
2.5.1 Étape définitoire : pidgin et créole 116
2.5.1.1 Le pidgin 116
2.5.1.2 Le créole 117
2.5.2 La théorie monogénèse à la recherche de la langue mère 117
2.5.2.1 La théorie monogénèse et les choix didactiques 118
2.5.3 Les théories polygénèses : une parenté génétique métissée 118
2.5.3.1 Les théories de la créolisation 118
2.5.3.1.1 La théorie des strats : substrat et superstrat 119
2.5.3.1.2 La théorie du bioprogramme 121
2.5.4 Les théories de la diglossie et du continuum créole : la schizophrénie linguistique 123
2.5.4.1 La théorie de la diglossie : le contact qui mène au conflit langagier 123
2.5.4.1.1 L'alternance codique 126
2.5.4.2 La théorie du continuum créole : aménagement langagier 129
2.5.4.2.1 Le cycle de vie des créoles et la théorie de la décréolisation 131
2.5.5 Vox populi sur la schizophrénie linguistique 134
TROISIEME AXE THEORIQUE 136

2.6 REFLEXIONS SUR LA SOCIOLINGUISTIQUE ET LA DIDACTIQUE DE L'ANGLAIS EN JAMAÏQUE 136
2.6.1 La théorie socio-constructiviste de Vygotski 136
2.6.1.1 La zone proximale de développement 137
2.6.1.2 La théorie socio-constructiviste et la fonction langagière 139
2.6.1.3 Langue étrangère, langue maternelle : langage écrit, langage oral chez Vygotski 141
2.6.1.4 Les apports et les limites de la théorie socio-constructiviste pour l'échantillon étudié 144
2.6.2 Recherches acquisitionnelles et langues en contact 145
2.6.3 L'éveil aux langues 149
2.6.4 L'indissociabilité du lien langue-culture et représentations des enseignants 151
2.7 CONCLUSION 155
CHAPITRE III – METHODOLOGIE 159
3.1 CADRE METHODOLOGIQUE 160
3.1.1 L'approche biographique 162
3.1.1.1 Les perspectives écartées : psychobiographique et ethnosociologique 163
3.1.2 Le récit de vie, le récit de pratique et la perspective ethnobiographique 166
3.2 REFLEXION METHODOLOGIQUE SUR LA COLLECTE DE DONNEES PAR MESSAGERIE INSTANTANEE 169
3.2.1 Les pratiques langagières de la CMO 170
3.2.2 Les spécificités de la collecte de données par messagerie instantanée ... 171
3.2.2.1 La représentativité, les échantillons ciblés et la messagerie instantanée 172
3.2.2.2 Les avantages pratiques et scientifiques de collecte de données par messagerie instantanée 173
3.2.2.2.1 Le partage des émotions par messagerie instantanée 175
3.2.2.2.2 La validité scientifique de la collecte de données par messagerie instantanée . 178
3.2.3 Limitations de prélèvement du récit par messagerie instantanée 178
3.3 AUTRES CHOIX METHODOLOGIQUES 182
3.3.1 L'intérêt d'associer les méthodes qualitative et quantitative 183
3.3.2 Choix des instruments 186
3.3.3 Les instruments de la recherche qualitative 187
3.3.3.1 Récit de pratique 188
3.3.3.1.1 La chronologie scientifique du récit de pratique 189
3.3.3.1.2 Les pièges inhérents à l'approche biographique 190
3.3.3.1.3 Le rôle de l'intervieweur 191
3.3.3.1.3.1 La technique de la relance 194
3.3.3.1.4 Choix de la langue des entretiens 196
3.3.3.2 Textes officiels jamaïquains 197
3.3.4 L'instrument de la recherche quantitative 200
3.3.4.1 Questionnaire semi-ouvert 202
3.3.4.2 Recueil des données quantitatives 203
3.5 LA SCIENTIFICITE DE LA RECHERCHE QUALITATIVE 204
3.5.1 L'échantillon interrogé 207
3.5.2 Préliminaires de l'entretien 209
3.5.2.1 Le guide d'entretien 211
3.5.3 Déroulement de l'entretien 212
3.6 TRAITEMENT DES DONNEES 216

3.6.1 Traitement des récits de pratique 217
3.6.1.1 La relecture des récits 218
3.6.1.2 Le journal de bord 219
3.6.1.3 L'analyse thématique croisée 220
3.6.1.3.1 L'analyse thématique et la structure de la représentation sociale 220
3.6.1.4 L'analyse du discours 222
3.6.1.4.1 Opérations énonciatives de Culioli 224
3.6.1.4.1.1 Notions et domaine notionnel, schéma de lexis et lexis 227
3.6.1.4.1.2 Les quatre modalités culioliennes 229
3.6.2 Traitement des textes officiels 230
3.6.3 Traitement des questionnaires 231
3.7 LIMITES DE LA RECHERCHE 232
CHAPITRE IV – PRESENTATION DES RESULTATS 237
4.1 ANALYSE DES RECITS DE PRATIQUE 238
4.1.1 Premiers résultats : Saillance et Connexité des thèmes abordés 239
4.1.1.1 La structure de la représentation autour du thème de la langue d'enseignement 245
4.1.1.1.1 Le créole et l'enseignement dans le passé 245
4.1.1.1.2 Le créole comme outil d'enseignement 246
4.1.1.1.3 Les attentes institutionnelles 248
4.1.1.1.4 Les critères d'évaluation 251
4.1.1.2 La structure de la représentation autour du thème de la diglossie ... 259
4.1.1.2.1 L'alternance codique 259
4.1.1.2.2 La réussite sociale 261
4.1.1.2.3 Le milieu familial 263
4.1.1.2.4 La nature affective de la langue 264
4.1.1.3 La structure de la représentation autour du thème de la culture 272
4.1.1.3.1 L'identité culturelle, langue et histoire 272
4.1.1.3.2 Les activités culturelles 274
4.1.1.3.3 L'expérience culturelle personnelle 275
4.1.1.3.4 La transversalité des pratiques artistiques 277
4.1.3 Synthèse de la partie 281
4.2 ANALYSE LINGUISTIQUE DE DISCOURS ; APPROCHE ENONCIATIVE : RECITS DE PRATIQUE 286
4.2.1 Les marqueurs énonciatifs repérés 288
4.2.2 Enseignant 1 292
4.2.2.1 Langue maternelle 292
4.2.2.2 Anglais - langue officielle 295
4.2.2.3 Contextes adaptés à la situation 298
4.2.2.4 Être / se dire jamaïquain 301
4.2.2.5 Émotions / responsabilité 303
4.2.3 Enseignant 2 305
4.2.3.1 Langue maternelle 305
4.2.3.2 Anglais - langue officielle 307
4.2.3.3 Contextes adaptés à la situation 309
4.2.3.4 Être / se dire jamaïquain 312
4.2.4 Enseignant 3 314
4.2.4.1 Langue maternelle 314
4.2.4.2 Anglais – Langue officielle 315
4.2.4.3 Contextes adaptés à la situation 317
4.2.4.4 Émotions / responsabilité 319
4.2.4.5 Être / se dire jamaïquain 321

4.2.5 Enseignant 4 323
4.2.5.1 Langue maternelle 323
4.2.5.2 Anglais – langue officielle 326
4.2.5.3 Contextes adaptés à la situation 328
4.2.5.4 Émotions / responsabilité 331
4.2.5.5 Être / se dire jamaïquain 332
4.2.6 Enseignant 5 334
4.2.6.1 Langue maternelle 334
4.2.6.2 Anglais - langue officielle 336
4.2.6.3 Examens 337
4.2.6.4 Contextes adaptés à la situation 339
4.2.6.5 Classe (sociale) 341
4.2.6.6 Émotions / responsabilité 344
4.2.7 Enseignant 6 345
4.2.7.1 Langue maternelle 345
4.2.7.2 Anglais - langue officielle 346
4.2.7.3 Être / se dire jamaïquain 348
4.2.8 Enseignant 7 349
4.2.8.1 Langue maternelle 350
4.2.8.2 Anglais - langue officielle 352
4.2.8.3 Contextes adaptés à la situation 354
4.2.8.4 Être / se dire jamaïquain 356
4.2.9 Enseignant 8 358
4.2.9.1 Langue maternelle 358
4.2.9.2 Anglais - langue officielle 360
4.2.9.3 Rites langagiers 362
4.2.9.4 Être / se dire jamaïquain 365
4.2.10 Enseignant 9 367
4.2.10.1 Langue maternelle 367
4.2.10.2 Anglais - langue officielle 369
4.2.10.3 Classe (sociale) 371
4.2.10.4 Être / se dire jamaïquain 373
4.2.11 Enseignant 10 375
4.2.11.1 Langue maternelle 375
4.2.11.2 Anglais - langue officielle 379
4.2.11.3 Rites langagiers 381
4.2.12 Synthèse de la partie 383
4.2.12.1 L'univers de croyance des dix enseignants 385
4.3 ANALYSE DES TEXTES OFFICIELS 387
4.3.1 Texte 1 : Language Education Policy (2001) 388
4.3.1.1 Résultats 389
4.3.1.1.1 Identité, langue et classe sociale 390
4.3.1.1.2 Statut des langues et évaluation des élèves 395
4.3.2 Texte 2 : Towards Jamaica the Cultural Superstate (2003) 401
4.3.2.1 Résultats 402
4.3.2.1.1 Identité et langue maternelle 402
4.3.2.1.2 Statut de l'anglais et contextes d'usages 405
4.3.3 Texte 3 : Study on the Literacy Situation in Jamaica (2004) 409
4.3.3.1 Résultats 409
4.3.3.1.1 Identité et usage des langues 410
4.3.2.1.2 Examens 414

4.3.3.1.3 L'impact de la langue sur la mobilité sociale 416
4.3.4 Textes 4 et 5 : 'Background and Objectives of the Bilingual Education Project (2005)' et 'Are the Goals and Objectives of Jamaica's Bilingual Education Project being met? (2005) ' 417
4.3.4.1 Résultats 418
4.3.4.1.1 Langue maternelle jamaïquaine 418
4.3.4.1.2 Évaluation et l'anglais 420
4.3.5 Texte 6 : PM Golding Says the Debate on Teaching Patois Signifies an Admission of Failure (2008) 423
4.3.5.1 Résultats 424
4.3.5.1.1 La langue officielle s'adapte aux besoins économiques et sociaux 424
4.3.6 Synthèse de la partie : Rupture et continuité 429
4.4 RESULTATS D'ANALYSE DES QUESTIONNAIRES QUANTITATIFS 431
4.4.1 Profil sociodémographique de l'échantillon 432
4.4.1.1 Répartition géographique des établissements scolaires 432
4.4.1.2 Répartition par groupe d'âge 433
4.4.1.3 Ancienneté dans l'enseignement 433
4.4.1.4 Genre des répondants 434
4.4.1.5 Classification professionnelle 434
4.4.2 La langue d'enseignement 435
4.4.2.1 Le créole comme outil d'enseignement 436
4.4.2.1.1 Q4 : Creole use in the classroom by pupils is an effective tool and should be encouraged 436
4.4.2.1.2 Q5 : Pupils should be encouraged to translate their Creole to Jamaican Standard English 436
4.4.2.1.3 Q6 : Creole should be used to teach pupils who have difficulty with the Jamaican Standard English 437
4.4.2.1.4 Q12 : Textbooks should offer more content in Creole 438
4.4.2.2 Les attentes institutionnelles 439
4.4.2.2.1 Q1 : Your teacher training realistically addressed the issue of Creole use in the classroom 439
4.4.2.2.2 Q10 : The Ministry of Education's policy on the use of Creole in the classroom is accurate and realistic 440
4.4.2.3 Le créole et l'enseignement dans le passé 441
4.4.2.3.1 Q2 : Your teachers used Creole in class when you were a pupil 441
4.4.3 La diglossie 442
4.4.3.1 L'alternance codique 442
4.4.3.1.1 Q7 : Creole is as legitimate a language as the Jamaican Standard English 442
4.4.3.1.2 Q9 : Mixing both Creole and the Jamaican Standard in the classroom by both teachers and pupils should be discouraged 443
4.4.3.2 La réussite sociale 444
4.4.3.2.1 Q8 : Creole usage limits social and academic opportunities 444
4.4.3.3 Le milieu familial 445
4.4.3.3.1 Q3 : As a child, in your home Creole usage was forbidden 445
4.4.4 La culture 447
4.4.4.1 L'identité culturelle, langue et histoire 447
4.4.4.1.1 Q11 : I believe that the Jamaican culture should have a prominent place in the classroom 447
4.4.4.1.2 Q15 : Jamaican culture can cause conflict in some learning situations at the primary level 448
4.4.4.2 Les activités culturelles 449
4.4.4.2.1 Q13 : Some subjects such as Poetry and drama are more interesting for pupils when the material is in Creole 449
4.4.4.2.2 Q14 : Pupils relate with difficulty to Poetry and Drama taught in Standard English 450

4.4.5 Les questions ouvertes 451
4.4.5.1 Q16 : Give three adjectives which best describe Creole within the context of the Jamaican school system 451
4.4.5.2 Q17 : Give three adjectives which best describe Standard English within the context of the Jamaican school system 454
4.4.5.3 Q18 : Please feel free to add your comments here 456
4.4.5.3.1 La langue d'enseignement 457
4.4.5.3.1.1 Le créole comme outil d'enseignement : (le créole – langue maternelle). 457
4.4.5.3.1.2 Les attentes institutionnelles : (Anglais – Langue officielle) 459
4.4.5.3.1.3 Les critères d'évaluation : (examens) 460
4.4.5.3.2 La diglossie 461
4.4.5.3.2.1 La réussite sociale : (classe) 461
4.4.5.3.2.2 L'alternance codique – (contextes adaptés à la situation) 462
4.4.5.3.3 La culture 463
4.4.5.3.3.2 L'identité culturelle, langue et histoire : (Être/se dire jamaïquain) 463
4.4.5.4 Synthèse de la partie 464
CHAPITRE V – DISCUSSION ET CONCLUSION 467
5.1 REPONSES AUX QUESTIONS SPECIFIQUES ET A LA PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE 468
5.1.1 Question I : Quels sont les processus à l'œuvre dans l'élaboration et l'évolution des représentations de la place du créole dans les choix didactiques des sujets 468
5.1.2 Question II : Quelle est la part du privé (souvenir et expérience personnelle) et la part du professionnel dans l'émergence des univers de croyance ? 470
5.1.3 Question III : Comment les représentations des enseignants sur le rôle du créole dans leurs salles de classe se constituent-elles en univers de croyance ? 471
5.1.3.1 Les croyances langagières donnent lieu à la confrontation sociolinguistique permanente à l'école 472
5.1.3.2 Le dispositif de pouvoir et de contrôle : facteur important dans la constitution des croyances des enseignants 472
5.1.3.3 Négociation/compensation : Émotions, choix des langues et univers de croyance 473
5.1.4 Problématique : Quelle place et fonction occupe le créole dans les représentations des enseignants en Jamaïque ? 474
5.2 PISTES ET RECOMMANDATIONS POUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS .. 476
5.2.1 La formation initiale 476
5.2.2 La formation continue 478
BIBLIOGRAPHIE ALPHABETIQUE 481
SITOGRAPHIE ALPHABETIQUE 506
BIBLIOGRAPHIE THEMATIQUE 517
SITOGRAPHIE THEMATIQUE 544
TABLES DES MATIERES 557