

Université des Antilles

**ECOLE DOCTORALE DE LA FACULTÉ DES SCIENCES
JURIDIQUES ET SOCIALES**

**École doctorale 588 « Milieu insulaire tropical : dynamiques de
développement, sociétés, patrimoine et culture dans l'espace Caraïbes-
Amériques ».**

Laboratoire Caribéen de Sciences Sociales (LC2S)

Doctorat en science politique

Lékòl Gwadeloup : émergence d'un
référentiel bilingue

*Rôle et place de l'enseignant, entre médiateur de l'action
publique et instigateur d'une glottopolitique non-étatique*

Sally K. STAINIER

*Thèse dirigée par Fred Réno, Professeur des Universités,
et co-dirigée par Robert Daniel Jr, PhD*

Soutenue le 14 octobre 2020

Jury :

M. Robert Blackwood, Professeur des universités, Université de Liverpool
(rapporteur)

M. Justin Daniel, Professeur des universités, Université des Antilles
(président du jury)

M. Robert Daniel Jr., Professeur associé, Saint Joseph's University (co-
directeur de la thèse)

Mme Isabelle Hidair-Krivsky, Maîtresse de Conférence HDR, Université de
Guyane

Mme Stéphanie Mulet, Professeure des universités, Université Toulouse -
Jean Jaurès

M. Fred Réno, Professeur des universités, Université des Antilles (directeur
de la thèse)

Mme Catalina Toro Perez, Professeure associée, Université nationale de
Colombie (rapporteuse)

A nous...

“Me. We.” — Muhammad Ali

Avant-propos

Pour des raisons de fluidité, de lisibilité et d'aisance stylistique, l'usage d'une écriture inclusive impliquant notamment l'emploi systématique du point médian, s'est vu écarté (hors annexes et remerciements). Que l'on n'en tienne point rigueur à l'auteure, qui n'en reste pas moins sensible au (et concernée par le) poids des représentations intrinsèquement véhiculées par le (non-) signalement du genre (entre autres marqueurs), tant dans la sphère orale que scripturale, médiatique ou académique – ainsi qu'il en sera d'ailleurs fait état au fil de l'argumentaire proposé.

Remerciements

A mes parents, Elda et Patrick ; en tout et pour tout. Lucioles de mes nuits les plus noires, alizés de mes horizons embrumés. Merci de ne pas m'avoir laissé abandonner.

A ma sœur de sang et d'âme, Paloma, et à notre Mamy, Ivonne : immense fierté que d'avoir pu vous en procurer.

A Yo pour sa présence inattendue aux moments clés de la toute fin. A Anna pour sa précieuse relecture, sa disponibilité inouïe et son enthousiasme sans pareil ; dons rares et d'une valeur inestimable à l'heure de la clôture.

A Lisa Baglione et Father Joseph Brown, qui sans complaisance aucune ont cru en mes capacités et reconnu ma vocation.

A Christine et Sébastien qui ont su m'insuffler l'espoir raisonné d'une issue prochaine. A Adler et Kasia dont les mots m'ont portée et ré/confortée lorsque tombait le voile de l'incertitude.

A Franco Luambo et Tabu Ley Rochereau, Fela Kuti et les Flatbush Zombies, Richard Wagner, Miles Davis et Tame Impala ; constantes inspirations sonores de mes rêveries réflexives et des écrits à venir.

A celles et ceux de mes ami.e.s dont la foi et la patience s'est révélée et renforcée au fil des ans et des absences — avec une mention spéciale à Frédérique, Anne, Caraline, Alison, Hélène et Addie pour leur sororité véritable.

A mes directeurs Fred Réno et Robert Daniel Jr., d'avoir accepté ce projet pétri d'utopie ! Aux membres du jury et notamment aux rapporteurs dont la contribution m'emplit de gratitude et d'humilité.

A toutes les personnes rencontrées au gré des événements et missions, aux interviewé.e.s, collègues, élèves et étudiant.e.s, qui de part et d'autre de l'Atlantique ont fait sens d'une vision sincère et naïve dont cette thèse se veut le fruit timide mais coloré. Merci. MÈSI ONPIL.

Èvè pasyans ou ka vwè lonbrik a pis.

Résumé

Intangible pilier de toute société, la langue est un objet éminemment politique, intimement lié aux systèmes de croyances régissant nos pratiques quotidiennes et institutions. Le cas de la France, modèle exponentiel de monolinguisme étatique depuis la Révolution de 1789, soulève les enjeux d'une gestion homogénéisante de la diversité à l'aune des dynamiques supranationales et mondialisantes de l'après-guerre. Lorsqu'est votée sa départementalisation en 1946, la Guadeloupe — colonie française depuis 1635 — prend ainsi la voie d'une francophonie exclusive, a priori indissociable de la citoyenneté nouvellement acquise. Le processus dit assimilationniste opère alors à la jonction du couple formé par l'École républicaine et la fonctionnarisation massive de la population active. Dans l'imaginaire collectif, le français devient langue de la réussite et le créole, obstacle social et cognitif. La francisation de l'archipel va donc de pair avec sa décréolisation ; non sans conséquence sur le développement et les constructions identitaires des apprenants scolarisés (dont les premières cohortes sont majoritairement créolophones). Partant de ce constat, la présente thèse mobilise une méthodologie résolument empirique et un cadre théorique transversal qui relie l'approche par les référentiels de politiques publiques (Jobert & Muller, 1987) au concept de glottopolitique (Guespin & Marcellesi, 1986). Les travaux menés interrogent notamment la posture glottopolitique de l'enseignant — que la double casquette de fonctionnaire-praticien érige en médiateur de référentiels tant globaux que locaux ou sectoriels — et sa capacité à re/configurer les représentations des langues en présence.

Mots-clés : politiques linguistiques, action publique, monolinguisme d'État, glottopolitique, Guadeloupe, langues créoles, École, représentations sociales

Lékol Gwadeloup: Rise of a Bilingual Frame of Reference in Guadeloupean Schools. Roles of a Teacher, from Public Policy Engineering to Non-State Glottopolitics.

An intangible pillar of all societies, language is utterly political and intertwined with the belief systems underlying daily practices and interactions as well as the establishment. The French model of State monolingualism — which has prevailed exponentially from the French Revolution onward — is a textbook case of cultural homogenisation being challenged by the supranational and globalising dynamics at work after World War II. Upon becoming an overseas department in 1946, Guadeloupe — a French colony since 1635 — entered an exclusive relationship with the national language; the alleged price to pay for full-fledged citizenship. Thus, the assimilation process took place at the junction of public education and widespread government job creation. Hence the collective psyche started viewing French as the key to success and Creole as a social and cognitive hurdle. From the archipelago's francisation ensued its decreolisation; with dire consequences on learners' performance and identity building (especially as the first generations to attend public school spoke predominantly Creole). Against this backdrop, this thesis relies on markedly empirical research methods and a cross-sectional theoretical framework — linking a French approach to public policy analysis based on the concept of “référentiels” or frames of reference (Jobert & Muller, 1987) and the notion of glottopolitics (Guespin & Marcellesi, 1986). It focuses in particular on the glottopolitical stance of teachers who, as civil servants and outreach workers, stand at the crossroads of global, local and sectoral frames of reference — as well as their capacity to re/engineer sociolinguistic constructs.

Keywords: *language policy, public policy, State monolingualism, glottopolitics, Guadeloupe, Creole languages, school system, social constructs*

Table des matières

| | |
|---|-----------|
| Avant-propos | 4 |
| Remerciements | 5 |
| Résumé | 6 |
| Table des matières..... | 8 |
| Tables particulières..... | 12 |
| Liste des acronymes | 13 |
| Introduction générale..... | 14 |
| A. Langue et langage : expression et instrument de pouvoir | 16 |
| 1. Circonscription conceptuelle d'un terme générique | 17 |
| 2. Enjeux idéologiques d'un phénomène social..... | 19 |
| 3. Un champ de tensions et de négociation..... | 21 |
| B. L'idiome à l'épreuve du projet national | 23 |
| 1. Naissance des communautés imaginées..... | 24 |
| 2. Redéfinition du rôle et du statut de la langue..... | 26 |
| 3. L'École comme ciment d'un idéal monolingue | 29 |
| C. Du jacobinisme linguistique : l'exception française..... | 31 |
| 1. Anatomie d'un monolinguisme d'État | 31 |
| 2. Profil glottopolitique de la Guadeloupe | 34 |
| 3. La cause créoliste face au référentiel jacobin | 38 |
| 4. L'enseignant médiateur de politiques linguistiques..... | 40 |
| D. Plan de thèse..... | 41 |
| PREMIÈRE PARTIE - DE LA LANGUE COMME OBJET POLITIQUE : APPROCHE TRANSDISCIPLINAIRE AUTOUR DE L'ENSEIGNANT COMME MÉDIATEUR DE L'ACTION PUBLIQUE | |
| Chapitre I - État de l'art : conception d'un cadre théorique sur mesure..... | 46 |
| A. Politiques linguistiques : au-delà des sciences du langage | 47 |
| 1. Carte d'identité d'un concept élusif..... | 47 |
| 2. Fondements idéologiques et institutionnels | 53 |
| 3. De la sociolinguistique à la science politique | 57 |
| B. Des politiques publiques à l'étude des référentiels glottopolitiques | 60 |
| 1. Construction d'un champ d'action étatique et de la discipline associée..... | 61 |
| 2. Définitions et hypothèses de travail..... | 64 |
| 3. De l'intérêt d'une analyse cognitive des politiques linguistiques..... | 71 |

| | |
|--|------------|
| 4. Sur le choix de l'approche par les référentiels de politiques publiques..... | 77 |
| C. Postulats et problématique de recherche..... | 81 |
| Chapitre II - Posture réflexive et épistémologique..... | 84 |
| A. Origines et évolution du questionnement..... | 84 |
| 1. La trace généalogique..... | 86 |
| a. L'anglais illégitime..... | 90 |
| b. Révélation catalanes..... | 92 |
| 2. Prémisses d'une vocation de pédagogue..... | 95 |
| a. Auto-didactique des langues..... | 95 |
| b. Premiers pas dans l'enseignement formel..... | 96 |
| B. Structuration de la démarche de recherche..... | 100 |
| 1. Maturation de l'objet d'étude..... | 100 |
| 2. Choix épistémologiques..... | 106 |
| a. Premier obstacle : l'observateur observé..... | 109 |
| b. Deuxième obstacle : être anthropologue chez soi..... | 113 |
| Chapitre III - Méthodologie d'enquête..... | 119 |
| A. Terrain : contraintes et méthodes..... | 120 |
| 1. Projections initiales et ajustements..... | 122 |
| 2. Outillage d'une démarche empirique..... | 125 |
| B. L'entretien comme complément d'enquête..... | 128 |
| 1. Élaboration et mise en œuvre du dispositif..... | 128 |
| 2. De la technique d'association de mots..... | 135 |
| Conclusion partielle..... | 140 |
| DEUXIÈME PARTIE - CONSTITUTION ET IMPLÉMENTATION D'UN MONOLINGUISME D'ÉTAT, DE LA FRANCE HEXAGONALE À LA GUADELOUPE DÉPARTEMENTALE..... | 142 |
| Chapitre IV - Avènement d'un référentiel monolingue..... | 143 |
| A. Développement d'une langue de pouvoir..... | 143 |
| 1. Actes fondateurs, de Strasbourg à Villers-Cotterêts..... | 144 |
| 2. Racines du jacobinisme linguistique..... | 148 |
| 3. La Troisième République : l'accomplissement d'une vision..... | 152 |
| B. L'après-guerre et le tournant européen..... | 157 |
| 1. La France et ses langues régionales..... | 159 |
| 2. Réponses étatiques aux revendications ethnoterritoriales..... | 163 |
| 3. Le sacre constitutionnel du français..... | 168 |
| C. Frictions glottopolitiques sur la scène supranationale..... | 171 |
| 1. La Charte Européenne des Langues Régionales ou Minoritaires..... | 173 |

| | |
|--|------------|
| 2. Réticences hexagonales face à la Charte..... | 179 |
| 3. Du discours glottopolitique français | 184 |
| Chapitre V - Tableau sociolinguistique de la Guadeloupe : de l'ère plantationnaire au virage assimilationniste..... | 189 |
| <i>A. Du syncrétisme linguistique issu de la colonisation</i> | 190 |
| 1. Essai espagnol transformé par la France..... | 190 |
| 2. Qu'est-ce qu'un <i>créole</i> ? | 194 |
| 3. Genèse d'une famille de langues hybrides..... | 196 |
| 4. Représentations contemporaines de l'idiome plantationnaire | 201 |
| <i>B. De l'abolition à l'assimilation.....</i> | 205 |
| 1. Départementalisation d'une vieille colonie..... | 207 |
| 2. La promesse assimilationniste en pratique..... | 210 |
| 3. La <i>montée</i> vers le français..... | 213 |
| 4. Représentations contemporaines de la langue dominante..... | 216 |
| <i>C. La question linguistique à l'aune des représentations collectives.....</i> | 219 |
| 1. Créole, langue maternelle ? Enjeux politiques d'une image fragmentée | 220 |
| 2. De la charge émotionnelle comme entrave à la locution | 228 |
| 3. Entre interdit et exclusion, l'esquisse d'une norme langagière | 231 |
| <i>Conclusion partielle</i> | 236 |
| TROISIÈME PARTIE - AU CARREFOUR DES GLOTTOPOLITIQUES, L'ENSEIGNANT MIS AU DÉFI DE SES FONCTIONS DE MÉDIATEUR..... | 238 |
| Chapitre VI - Naissance d'un référentiel créoliste sous l'impulsion d'enseignants non-conformistes | 239 |
| <i>A. A l'École de la diglossie.....</i> | 240 |
| 1. Enjeux et manifestations d'une pédagogie diglossique | 244 |
| 2. Face au tout-français : débuts de la résistance enseignante | 249 |
| 3. Des impératifs éducatifs indissociables de la standardisation du créole..... | 256 |
| <i>B. La marche vers le créole : émergence d'un référentiel glottopolitique non-étatique.....</i> | 259 |
| 1. La Charte culturelle du créole : une feuille de route novatrice | 262 |
| 2. Pour une glottopolitique créole : objectifs et axes d'intervention | 268 |
| Chapitre VII - Vers un référentiel (d'enseignement) bilingue : de l'idéologie au principe de réalité ? | 273 |
| <i>A. Articulation du projet créoliste au sein de l'École républicaine</i> | 274 |
| 1. Dimension idéologique du concept de décréolisation..... | 276 |
| 2. Le principe de déviance maximale en réponse à la domination du français..... | 278 |
| 3. Enseignement bilingue et CAPES de créole : une consécration en demi-teinte | 283 |

| | |
|---|------------|
| 4. Sans revalorisation statutaire : quelles perspectives ? | 289 |
| <i>B. Insécurité linguistiques envers le créole : révélateur d'une langue dominante qui s'ignore ?</i> | 300 |
| 1. Problématiques (glotto)politiques au prisme des sentiments d'in/sécurité linguistique . | 302 |
| 2. Historique et définition du concept..... | 304 |
| 3. Insécurité linguistiques d'enseignants-médiateurs en créolophonie | 310 |
| Conclusion générale | 321 |
| Bibliographie | 330 |
| ANNEXES | 361 |
| Annexe 1 - Profils des interviewé.e.s | 362 |
| Annexe 2 – Tableaux de représentations sociolinguistiques | 377 |
| 1. Tableau de représentations du créole | 377 |
| 2. Tableau de représentations du français | 379 |

Tables particulières

| | |
|--|-----|
| 1. Pentagone de l'action publique - modèle interactif | 68 |
| 2. Modélisation du référentiel glottopolitique de l'État français | 79 |
| 3. Arbre génea-linguistique de la famille Stainier-Robinet | 87 |
| 4. Localisation des établissements par année d'intervention en milieu éducatif guadeloupéen | 97 |
| 5. Evolution du questionnement de recherche | 105 |
| 6. Typologie des pratiques linguistiques en milieu scolaire par degré de légitimité | 121 |
| 7. Usages du carnet de terrain par objectifs et type d'écriture | 127 |
| 8. Grille d'entretien indicative | 129 |
| 9. Liste d'entretiens..... | 134 |
| 10. Carte des langues régionales de France | 159 |
| 11. Carte de la Guadeloupe en 1634..... | 192 |
| 12. Registres de représentations associées au créole à l'ère contemporaine | 203 |
| 13. Registres de représentations associées au français à l'ère contemporaine | 217 |
| 14. Diglossie stricte..... | 243 |
| 15. Bilinguisme idéal | 243 |
| 16. Diglossie réelle..... | 243 |
| 17. Extrait de "Le créole de la Guadeloupe, 1ère partie : Orthographe pour créolophones semi-illettrés" | 252 |
| 18. Extraits de "Le créole de la Guadeloupe, 2ème partie : Orthographe étymologique" ... | 254 |
| 19. Évolution projetée des référentiels dans les principaux champs d'intervention glottopolitique | 270 |
| 20. Typologie des relations d'enseignants à la créolophonie au prisme de l'I/SL | 312 |

Liste des acronymes

AFRE - Africains Réduits en Esclavage

AGEP - Association Guadeloupéenne de l'Éducation Prioritaire

BTS - Brevet de Technicien Supérieur

BUMIDOM - Bureau pour le développement des migrations dans les départements d'outre-mer

CAPES - Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second Degré

CNED - Centre National d'Éducation à Distance

CPPN - Classe pré-professionnelle de niveau

CSP – Catégorie Socio-Professionnelle

DOM - Département d'Outre-Mer

GEREC-F - Groupe d'Études et de Recherches en Espace Créolophone et Francophone

GONG - Groupe d'organisation nationale de la Guadeloupe

I/SL - In/sécurité linguistique

LCR - Langue et Culture Régionale

LVR - Langue Vivante Régionale

SPEG - Syndicat des personnels de l'éducation en Guadeloupe

UE - Union Européenne

UER - Unité d'Enseignement et de Recherche

Introduction générale

Loin du sujet imposé ou d'un quelconque coup de foudre thématique, les travaux présentés ici témoignent d'un arbre réflexif dont les racines se sont dévoilées au fil des lectures, terrains et écritures... Fruits encore bourgeonnants d'un cheminement *sui generis* entremêlant volonté scientifique, errances professionnelles et périple personnel.

Issue d'une famille intensément plurielle, les questions de langue ont tôt fait d'intégrer mon quotidien à l'aune des mécanismes de minoration ou de valorisation — selon qu'ils s'avèrent politiquement dominants ou dominés — des idiomes composant mon répertoire. Empreinte de ces problématiques, l'insertion dans la sphère pédagogique guadeloupéenne révèle d'autant mieux les impacts cognitifs, didactiques et sociaux des disparités sociolinguistiques que semble y fomenteur une idéologie étatique aux tendances homogénéisantes, et dont l'institution scolaire apparaît comme l'un des principaux vecteurs.

Et pour cause : l'archipel guadeloupéen se veut le théâtre de rapports ambigus entre français national et créole régional ; l'un occupant les niches d'expression formelles là où le second reste en général cantonné aux espaces de parole informelle. Avec le français pour médium d'instruction exclusif — hors disciplines linguistiques — et l'étude du créole consignée au rang d'option facultative, le milieu scolaire cristallise cette relation contrastée. En dépit de son incorporation relativement récente (mais longuement convoitée par ses défenseurs) au système éducatif, en dépit d'un taux de locution palpable et des efforts de promotion réalisés en sa faveur, l'ancien idiome plantationnaire¹ reste sujet aux schèmes de dévaluation statutaire, socioéconomique et symbolique, perpétués à et *par* l'École — notamment depuis la départementalisation.

Pourquoi la situation linguistique guadeloupéenne n'a-t-elle pas évolué vers une forme de co-officialité ? Ou à tout le moins, vers une répartition plus égalitaire des fonctions assignées à l'un et l'autre idiome — à commencer par le volume des enseignements dont ils font l'objet ou qu'ils permettent de dispenser en tant que médiums d'instruction. À une époque mondialisée, propice au développement de compétences plurilingues à la fois qu'à la reconnaissance et préservation des spécificités ethnoculturelles et linguistiques, quels peuvent être les enjeux de

¹ Que l'on invoquera d'ailleurs sous l'appellation de « langue de Rupaire », en hommage à ce poète guadeloupéen (1941-1991) dont l'œuvre se caractérise par l'usage militant et extensif du créole.

tels déséquilibres *glottopolitiques* (à savoir, qui relèvent de “facteurs socio-politiques associés aux pratiques linguistiques” (Blanchet, 2004, p. 3) ?

Faits de langue et jeux de pouvoir ont partie liée. Reconnaître à la *langue* son rôle primordial dans l’expression et la structuration des rapports de domination, revient à la saisir comme un objet éminemment politique et par là-même à agrandir le champ d’analyse susceptible d’en éclairer les ramifications. Il s’agit pourtant là d’un objet relativement délaissé par la science politique et largement cantonné au domaine de la (socio)linguistique voire de l’anthropologie.

D’une réflexion empirique se profile donc un enchevêtrement d’interrogations connexes, spécifiquement apposées au cadre guadeloupéen. Quels sont les facteurs susceptibles de favoriser des pratiques bilingues plutôt que monolingues chez un enseignant exerçant dans ce contexte diglossique ? Le cas échéant, quels agencements de représentations, croyances et habitudes conditionneraient ses choix linguistiques sur le plan didactique ? Comment négocie-t-il ses casquettes de fonctionnaire (a priori soumis à des logiques hiérarchiques et directives globales), et de praticien confronté à l’hétérogénéité sociale, démographique, langagière et cognitive de son auditoire ? Dans quelle mesure les images qu’ont ces enseignants de leurs métier et disciplines d’une part, et des langues en présence d’autre part, attestent-elles ou divergent-elles de la politique monolingue de l’État français ? A quel moment l’enseignant dépasse-t-il son office de transcripteur de l’agenda étatique pour devenir force de proposition dans l’élaboration des politiques linguistiques étatiques ?

Le choix d’étudier ces dernières à partir de concepts relevant de l’analyse de l’action publique — en jonction avec l’approche sociolinguistique — traduit ainsi un engagement résolument transdisciplinaire et la curiosité intellectuelle d’une praticienne désireuse de placer son vécu au service d’une approche renouvelée du domaine glottopolitique. Cette introduction générale aura pour but d’en circonscrire le raisonnement sous-jacent.

L’on partira de la notion de *langue*, plus évasive qu’elle n’y paraît de prime abord. Entre *langue* et *langage*, il s’agira de dénoter la complexité de termes évoquant de simples outils de communication, et qui pourtant régissent intimement nos modes de socialisation et par extension, les jeux de pouvoir structurant toute collectivité humaine. À la fois expression et instrument de pouvoir, la *langue* se révèle comme un lieu de tensions et de négociation tant à l’échelle des individus que du collectif.

C'est dans cette optique qu'une seconde section tâchera d'éclairer la place centrale de la question linguistique au cœur des processus de construction nationale. En effet, l'essor du modèle de l'État-nation s'opère en étroite relation avec la redéfinition du rôle et du statut de la langue au sein de ces nouvelles communautés politiques — avec l'École pour tremplin privilégié.

Une mise en bouche qui permettra d'éclairer ensuite la notion de *politiques linguistiques* à l'aune du cas de figure français ; marqué par un monolinguisme d'État ancien mais encore vivace. Un cas de figure exacerbé en certains territoires ultramarins tels la Guadeloupe, prise ici comme un laboratoire au sein duquel affleurent les enjeux à la fois spécifiques et globaux de l'objet linguistique, envisagé dans ses dimensions politiques et idéologiques. Enjeux que l'on aura à cœur de souligner au prisme des réalités sectorielles du milieu scolaire, avant d'esquisser le plan de thèse adopté au carrefour des multiples traditions théoriques nécessaires à l'examen du sujet.

A. Langue et langage : expression et instrument de pouvoir

“On nous fait du langage des premiers hommes
des langues de géomètres et nous voyons que
ce furent des langues de poètes.”

Jean-Jacques Rousseau - *Essai sur l'origine des langues*

“Je te parle dans ta langue, et c'est dans mon langage que je te
comprends.”

Edouard Glissant - *Le Discours antillais*

Langue et langage figurent parmi ces mots trop souvent dénués de leur substance du fait d'une apparente trivialité — au même titre que *culture* ou *identité*. Face au carcan générique dont ils sont prisonniers, la question se pose continuellement sur le plan académique, de leur pertinence en tant que catégories d'analyse. Il paraît donc indispensable d'interroger les soubassements sémantiques et philosophiques de cette terminologie, afin de mieux en souligner l'inéluctable charge idéologique, politique et symbolique.

1. Circonscription conceptuelle d'un terme générique

Une brève incursion au sein du Larousse dévoile une multitude d'acceptions associées au mot "langue". La plus technique évoque un "Système de signes vocaux, éventuellement graphiques, propre à une communauté d'individus, qui l'utilisent pour s'exprimer et communiquer entre eux" ; tandis que la plus absconse indique un "Moyen d'expression non verbal utilisé par un artiste pour traduire sa pensée ou ses sentiments" (Larousse, 2020). Si la première renvoie effectivement à l'image d'un outil voué à remplir une fonction *f*, la seconde suggère un médium bien plus abstrait, immatériel... Et se rapproche ainsi de la définition proposée du *langage* comme d'une "Capacité, observée chez tous les hommes, d'exprimer leur pensée et de communiquer au moyen" de la *langue* (Larousse, 2020).

Or, une autre définition de *langage* fait état de "Tout système structuré de signes non verbaux remplissant une fonction de communication" et étend implicitement l'aptitude langagière à l'ensemble du règne animal. L'on pourrait alors supposer que l'unicité du langage *humain* — par rapport à celui des abeilles ou des dauphins — réside dans la relation *langue-langage*. Au-delà de ces considérations sémantiques, le fait que le français désigne de manière homonymique l'organe placé dans notre cavité buccale — dont le rôle se veut à la fois mécanique et sensoriel² — ainsi qu'un objet intangible mais omniprésent, interroge (Bernabé, 2010)³. De même, la distinction lexicale entre *langue* et *langage* ne va pas de soi.

Bien avant son entrée dans la sphère des sciences sociales modernes, les tenants et aboutissants du couple *langue-langage* (pris tantôt conjointement ou séparément) ont nourri les débats philosophiques de l'Antiquité aux Lumières, repris plus tard par des penseurs aussi éminents que Heidegger, Chomsky, Deleuze et Guattari, ou encore Glissant. En jeu, la volonté partagée de remonter aux confins de la parole : des motifs expliquant son émergence ou son anatomie, aux rouages sociaux et politiques qui l'articulent.

Platon argue ainsi qu'il ne peut exister de langage sans *logos* — compris comme "phrase" par l'école des grammairiens et comme "proposition" par les logiciens. En ce sens, une suite anarchique de lettres ne saurait former un *langage*. De fait, *logos* constitue un versant du triptyque langagier à la fois qu'il en englobe les deux volets restants, désignés par les termes *onoma* et *rhéma* qui en grec ancien signifient "ce que l'on dit et ce que l'on dit de ce que l'on

² Puisqu'il joue un rôle clé dans la déglutition, la mastication et la phonation, mais revêt également une fonction gustative.

³ Raison pour laquelle le terme *idiome* — jugé moins ambigu par Jean Bernabé, s'appuyant sur la distinction *lengua / idioma* qui existe en espagnol — sera ici largement préféré à celui de *langue*.

dit” (Auroux, 1996, chap. 1) — soit, le discours et le discours sur le discours — mais correspondent en réalité aux catégories *nom / sujet* et *verbe / prédicat*⁴. Dans cette optique, le langage humain serait caractérisé par sa propension à communiquer par voie de *propositions* dont les composantes endossent des fonctions précises et indissociables, car mutuellement déterminées. Par contraste, l’approche aristotélicienne propose une vision plus abstraite et donc plus ouverte, qui envisage le *langage* comme l’expression d’états d’âme (*ibid.*) qui, bien que communs à tout sujet parlant et se référant à des objets dont seule l’interprétation diffère, suscitent inévitablement l’emploi de mots distincts (*ibid.*).

Deux prismes se dégagent d’ores-et-déjà de ces réflexions fondatrices : l’un soulignant la dimension structurée et logique du langage et l’autre, sa dimension psycho-affective, singulière et subjective. C’est pourtant le premier prisme qui prévaut dans les travaux du Suisse Ferdinand de Saussure — père de la linguistique moderne en tant que discipline et instigateur malgré lui du courant structuraliste en sciences humaines — qui résume la langue comme “un système où tout se tient”⁵ (*ibid.*). Si cette compréhension techniciste de la langue se fait bien l’écho de son image d’instrument élaboré en réponse aux impératifs communicatifs inhérents à la vie en collectivité, elle ne permet pas d’expliquer les variances observées dans l’emploi d’un même idiome, et qui posent la question du rapport entre *langue* et *langage* en des termes plus palpables.

À une époque où la quête quasi métaphysique de l’idiome originel continue de battre son plein, Rousseau réfute ainsi l’idée que le langage (et donc le fait linguistique) ait pu naître d’une quelconque urgence communicative — les injonctions de reproduction, d’expansion, d’alimentation favorisant, a priori, l’éloignement plutôt que le rapprochement des membres de l’espèce. Au contraire, il envisage le rôle clé des sentiments et de l’émotion dans l’affleurement de formes et médiums à même d’invoquer l’abstrait des ressentis :

“[...] l’origine des langues n’est point due aux premiers besoins des hommes ; il serait absurde que de la cause qui les écarte vînt le moyen qui les unit. D’où peut donc venir cette origine ? Des besoins moraux des passions. Toutes les passions rapprochent les hommes que la nécessité de chercher à vivre force à se fuir. Ce n’est ni la faim, ni la soif mais l’amour, la haine, la pitié, la colère, qui leur ont arraché les premières voix. Les fruits

⁴ Une fois encore, selon que l’on approche le débat du point de vue de la grammaire ou de la logique.

⁵ Par là s’entend qu’un mot ne prend de sens qu’en rapport avec d’autres mots qui en borne la signification. Par conséquent, ce n’est pas tant le réel ou sa construction que son vecteur de restitution qui diffère ; d’où l’idée qu’aucune langue ne puisse constituer le “synonyme parfait” d’un autre système comparable.

ne se dérober point à nos mains, on peut se nourrir sans parler : on poursuit en silence la proie dont on veut se repaître : mais pour émouvoir un jeune cœur, pour repousser un agresseur injuste, la nature dicte des accents, des cris, des plaintes. Voilà les plus anciens mots inventés, et voilà pourquoi les premières langues furent chantantes et passionnées avant d'être simples et méthodiques." (Rousseau, 1781, p. 11.)

Ainsi affleure une irréductible complémentarité : "La langue crée le rapport, le langage crée la différence, l'un et l'autre aussi précieux" (Glissant, 1997, 551-2). Aussi, considérant le *langage* comme "une série structurée et consciente d'attitudes face à (de relations ou de complicités avec, de réactions à l'encontre de) la langue qu'une collectivité pratique" (Calvet, 1999, p. 35), la *langue* s'affirme en "institution sociale mi-plurisystémique mi-chaotique, catégorisée dans le continuum des pratiques" (*ibid.*)⁶, dynamisé et régulé par le milieu écolinguistique où on la vit" (*ibid.*). Langue/s et langage/s s'élèvent alors en vecteurs à la fois incorporels et visibles, des altérités humaines cristallisées par l'institution de communautés (imaginées).⁷

2. Enjeux idéologiques d'un phénomène social

Envisager la *langue* comme un phénomène social à part entière implique de fermement résister à toute forme d'essentialisation de l'objet — tentation éprouvée en maintes occasions par l'*homo sociologicus*, ainsi que l'illustrent encore nombre de discours ou la popularité non si lointaine du mythe babélien. En effet, aux interrogations portant sur l'origine ou la nature du langage (telles qu'en fait état la réflexion rouscellienne susmentionnée) s'oppose historiquement la recherche d'une langue originelle, d'une langue fondamentale ou première. En d'autres termes, plutôt que de pondérer de manière synchronique les conditions d'émergence du langage humain et évolutions des langues en présence, moult générations de théologiens et penseurs ont tenté d'établir une chronologie des idiomes.

C'est dans cette logique atavique que l'écrit biblique imprènera, des siècles durant, une pensée occidentale désireuse d'expliquer le monde et sa raison d'être. Peu après le Déluge, les descendants de Noé — qui partagent une seule et même langue — s'établissent dans une plaine

⁶ Bourdieu rappelle d'ailleurs que "les 'langues' n'existent qu'à l'état pratique, c'est-à-dire sous forme d'habitus linguistiques au moins partiellement orchestrés et de productions orales de ces habitus." (Bourdieu, 1982, p. 17).

⁷ Philippe Blanchet rappelle que la "langue n'est pas qu'un instrument de communication. Elle a aussi une fonction identitaire, qui peut être de l'ordre du pur symbolique. Elle sert à être au monde, à dire le monde, d'une façon particulière. Elle signale l'identité de ses locuteurs, distincts de ceux qui parlent autrement, une autre langue." (Blanchet, 2002, p. 98).

du pays de Shinar où leur vient d'ériger une cité ; puis une tour si haute qu'elle s'élèverait jusqu'au ciel en symbole de leur grandeur. Soucieux de leur impartir une leçon d'humilité, Dieu décide de crypter leur langue commune⁸ ; désormais incapables de se comprendre, les hommes sombrent alors dans le conflit et leur projet, dans l'oubli. Faisant de la communication un des talons d'Achille de l'humanité, cet épisode inscrit au cœur des imaginaires dominants de l'Europe chrétienne, l'idée d'une communion linguistique à jamais perdue... et par là même, une conception de la glottodiversité comme d'une malédiction au sens propre (Boix-Fuster, 2006, p. 16).

Cette conception — nous le verrons tout au long de cette thèse — persiste au point d'imprégner plus ou moins subtilement les politiques linguistiques étatiques sur le Vieux Continent comme ailleurs. Aussi, le postulat d'une langue-mère impulse l'approche généalogique des langues qui accompagne l'élan colonial occidental du XVIII^{ème} siècle. À mesure que le monde dévoile sa pluralité linguistique, est privilégiée une logiquement d'apparemment des idiomes par familles, qui amènera même une tête du protestantisme français, Antoine Court de Gébelin, à les comparer toutes dans l'optique de reconstituer la fameuse langue-source... Vaine tentative, il va sans dire, néanmoins révélatrice des préoccupations pétries d'impérialisme et de prosélytisme qui entourent les questions de langue à l'aube des révolutions industrielles.

De tels récits, pour autant qu'ils puissent sembler dépassés, conservent toute leur importance dans la mesure où ils cristallisent certaines des représentations apposées aux langues et à leurs locuteurs, mais justifient aussi les quêtes d'hégémonie ou d'universalité

⁸ Et fomenta par la même occasion le peuplement de la Terre — ce qui n'est pas sans rappeler la théorie avancée par Rousseau selon laquelle la survie de l'espèce passerait nécessairement par son éparpillement géographique, au profit d'une multiplication des idiomes :

“Toute la terre avait une seule langue et les mêmes mots. Comme ils étaient partis de l'orient, ils trouvèrent une plaine au pays de Shinar, et ils y habitèrent. Ils se dirent l'un à l'autre : Allons ! faisons des briques, et cuisons-les au feu. Et la brique leur servit de pierre, et le bitume leur servit de ciment. Ils dirent encore : Allons ! bâtissons-nous une ville et une tour dont le sommet touche au ciel, et faisons-nous un nom, afin que nous ne soyons pas dispersés sur la face de toute la terre. L'Éternel descendit pour voir la ville et la tour que bâtissaient les fils des hommes. Et l'Éternel dit : Voici, ils forment un seul peuple et ont tous une même langue, et c'est là ce qu'ils ont entrepris ; maintenant rien ne les empêcherait de faire tout ce qu'ils auraient projeté. Allons ! descendons, et là confondons leur langage, afin qu'ils n'entendent plus la langue, les uns des autres. Et l'Éternel les dispersa loin de là sur la face de toute la terre et leur donna tous un langage différent ; et ils cessèrent de bâtir la ville. C'est pourquoi on l'appela du nom de Babel, car c'est là que l'Éternel confondit le langage de toute la terre, et c'est de là que l'Éternel les dispersa sur la face de toute la terre.” Livre de la Genèse (Gn 11,1-9).

linguistique menées par certains penseurs, gouvernements ou collectivités, avec pour but de combler la place laissée vacante par la langue primitive d'avant Babel.

En effet, si la longue prévalence du latin comme médium scientifique et administratif, souligne la nécessité de résoudre les difficultés d'intercompréhension posées par la coexistence de nombreux vernaculaires, "l'extension exponentielle de la description des langues du monde à partir du modèle de la grammaire gréco-latine" (Auroux, 2013, Chap. 2) témoigne des bouleversements multifacétiques instillés par la Renaissance à l'ère naissante des États-nations. Alors que chaque État-nation en gestation reprend à son compte le vernaculaire seyant le mieux à ses desseins et positionnements, se dressent de nouvelles frontières communicatives qui inspirent plusieurs vagues de philosophes à sonder l'éventualité d'une grammaire — et donc d'une langue — universelle. Une aspiration clairement ancrée dans la vision aristotélicienne des idiomes comme de simples variantes terminologiques "pour une même représentation conceptuelle du réel" (*ibid.*).

La *langue* est donc tout sauf neutre et s'appuie *a contrario* sur des fondements idéologiques qui en déterminent l'usage autant que la pensée qu'elle s'efforce de transcrire. C'est en ce sens que la langue du pouvoir constitue une plateforme capitale d'expression, d'expansion et d'imposition du regard que porte ce pouvoir sur le monde.

3. Un champ de tensions et de négociation

En admettant le principe constructiviste selon lequel l'acteur constitue le principal instigateur de tout phénomène social, l'échelle individuelle cristallise l'articulation des faits de langue⁹ observés à l'échelle sociétale. Malgré l'exceptionnelle glottodiversité caractéristique de notre espèce établie en collectivités, l'avènement des nationalismes (européens, en l'occurrence) s'est accompagné d'une implacable promotion du monolinguisme — et donc d'une démarche résolument dépréciative du multilinguisme. Les dynamiques expansionnistes qui atteignent leur apogée avec la globalisation galopante associée à l'ère moderne, mettent ainsi en exergue une double nécessité — laquelle aboutit à des projets néanmoins fort distincts. Doit-on se contenter de franchir les frontières instituées par la pluralité des langues en s'appropriant celles-ci à mesure qu'en émerge le besoin ; ou est-il préférable d'abolir ces

⁹ Quand bien même, il convient de noter qu'à l'instar de maints phénomènes sociaux, "la langue n'existe pas en tant qu'entité dont les contours seraient clairement identifiés", ce qui n'est pas sans compliquer l'analyse des usages et images qui lui sont associés. (Filhon, 2016, p. 22).

frontières au moyen d'une *koinè* à laquelle chacun pourra recourir au besoin ? Auquel cas : quelle langue choisir pour les gouverner toutes ?

À l'heure d'un nouvel ordre planétaire plus englobant que jamais (de mémoire d'Homme), l'accélération et la généralisation des contacts civilisationnels induit une profonde transformation des rapports entre idiomes, des mécanismes sociaux et symboliques reliant compétence linguistique et construction identitaire, et des engrenages inégalitaires à la fois véhiculés et révélés par les us et structures sociolinguistiques (Darvin & Norton, 2016, p. 21). La pratique d'une langue se veut ainsi médium d'expression autant que marqueur d'appartenance à la communauté, et se fait inévitablement le lieu de tensions entre ce qu'une personne pense, veut dire, peut dire — et à quel prix... Un lieu de tensions, en somme, entre la manière dont elle se positionne au monde, et la façon dont le monde la définit en son sein¹⁰.

En ce sens, l'on peut considérer la langue comme un *fait social total*, à savoir “un phénomène qui mobilise l'ensemble des paramètres sociaux et qui fonctionne dans l'ensemble de la société” (Blanchet, 2002, p. 92). En tant que phénomène social, elle est assimilable à un *capital* soumis aux lois mouvantes du *marché linguistique* et tributaire de la valeur qui lui y est attribuée :

“[...] l'échange linguistique est aussi un échange économique, qui s'établit dans un certain rapport de forces symbolique entre un producteur, pourvu d'un certain capital linguistique, et un consommateur (ou un marché), et qui est propre à procurer un certain profit matériel ou symbolique.” (Bourdieu, *op. cit.*, p. 41).

En d'autres termes, loin d'opérer comme un “pur instrument de communication” (*ibid.*), la langue est employée selon des critères *fonctionnels* (“en fonction de sa capacité à abaisser les coûts de transaction entre individus” (Harguindéguy & Cole, 2009, p. 940) et *identitaires* (par rapport au “prestige qui lui est attribué”). Dans nombre de sociétés où se sont imposées, par nativisme ou colonialisme, les conceptions babéliennes dépeintes plus haut¹¹, les langues *officielles* et hégémoniques — qui ne traduisent pas nécessairement des majorités démographiques ou géographiques mais plutôt des victoires historiques, idéologiques et

¹⁰ D'où l'idée qu'“il n'y a pas de culture sans une langue qui en soit le véhicule.” (Mahoney *et al.*, 1965, p. 7).

¹¹ En effet, l'un des multiples mythes d'origines imputés au français lui attribuait pour lointain ancêtre l'hébreu — institué par la pensée théologique en “matrice de toutes les autres langues”. Une prestigieuse ascendance qui n'a pas manqué de justifier les efforts d'élévation du français au rang de langue à vocation universelle, au fil des siècles. (Cerquiglini, 2013, Chap 1).

géopolitiques aux temps plus ou moins longs — tendent à l'emporter sur celles que l'on désigne comme *minoritaires, régionales, maternelles* ou encore en tant que *dialectes* et autres patois¹².

Les logiques de majoration ou de minoration des idiomes à l'échelle sociétale influent donc sur la rationalité sous-tendant les choix des individus quant à la pratique, l'acquisition et la transmission de parlers dont l'utilité et la légitimité se voient amoindries par les représentations dominantes. La langue est donc constamment prise en étau entre *soft* et *hard power* — la première notion dénotant la dimension culturelle des configurations de représentations prédominantes ; la seconde rappelant que la langue est soumise à des logiques coercitives éminemment politiques (Massart-Piérard, 2007a., p. 10).

De ce point de vue, la langue devient outil d'assujettissement mais aussi de résistance — d'où il devient essentiel de sonder les espaces formels et informels qui en assurent la reproduction, l'agencement et l'évolution. À commencer par les lieux de socialisation tels l'École¹³ qui, depuis l'avènement des nationalismes, s'est érigée en pilier de l'entreprise nationale à la fois *par* et *pour* la diffusion des langues (et langages) du pouvoir officiel.

B. L'idiome à l'épreuve du projet national

“ Oui, j'ai une patrie : la langue française. ”

Albert Camus - *Les carnets II*

“La langue française est un palais national, et qui a, sur ceux qu'occupent les potentats, la supériorité d'être la maison de tous les Français jusqu'au plus obscur, jusqu'au plus démuné.”

Jean Dutourd - *Loin d'Edimbourg*

Porteur de principes qui encore aujourd'hui régissent les projets d'intégration régionale menaçant pourtant de le rendre obsolète, le modèle de l'État-nation mobilise une conception et instrumentalisation de la langue qui rappelle le rôle central et exponentiel des mythes d'origine

¹² Et pour cause : “La langue officielle a partie liée avec l'État. Et cela tant dans sa genèse que dans ses usages sociaux. C'est dans le processus de constitution de l'État que se créent les conditions de la constitution d'un marché linguistique unifié et dominé par la langue officielle [...] cette langue d'État devient la norme théorique à laquelle toutes les pratiques linguistiques sont objectivement mesurées.” (Bourdieu, *op. cit.*, p. 16).

¹³ Où s'opèrent avec force des dispositifs délibérés et subconscients de régulation des pratiques langagières. (Spaëth, 2010a., p. 7).

dans la construction et survivance des sociétés humaines¹⁴. La mise en lumière des rouages historiques et idéologiques des politiques linguistiques étatiques exige de se pencher sur la rupture épistémique induite par ce mode de gouvernance inédit (et pourvu d'un niveau de *légitimité émotionnelle* hors du commun (Anderson, 1991, p. 6)) et les visions du monde qui le sous-tendent.

1. Naissance des communautés imaginées

Ici également, il semble crucial de s'attarder quoique succinctement sur un ensemble conceptuel dont la substance s'égaré souvent dans les méandres du lieu commun. Si la notion d'*État*¹⁵ désigne de prime abord un appareil de gouvernance¹⁶, son association à celle, hautement symbolique, de *nation* mérite que l'on s'attèle à définir et contextualiser l'apparition tout comme l'évolution de cette dernière... D'autant que l'ascendant politique des nationalismes¹⁷ s'est révélé, au fil des âges, au moins aussi substantiel que ces nationalismes peinent à masquer leur manque de substance philosophique — un manque qui permet difficilement de les envisager en tant qu'idéologies (*ibid.*, p. 7).

Benedict Anderson caractérise pourtant le terme de *nation* en quelques mots teints d'une approche anthropologique assumée : il s'agirait d'une "*communauté politique imaginée*¹⁸— et imaginée comme intrinsèquement limitée et souveraine" (*ibid.*). Par *imaginée* s'entend que s'il est pratiquement impossible (même pour les membres d'une communauté nationale des plus restreintes) d'en connaître chacun des pairs, ceux-ci se figurent néanmoins l'image d'une communion, d'un destin partagé¹⁹.

¹⁴ "Le mythe est fondateur et porteur d'un groupe. Il en constitue la colonne vertébrale, l'assiette identitaire et le moteur. C'est probablement une tautologie que de dire qu'il n'est pas d'identité collective possible sans mythe unificateur" (Manzano, 2005, p. 138).

¹⁵ Que Max Weber décrit de manière plus vaste comme "cette communauté humaine, qui à l'intérieur d'un territoire déterminé (...) revendique pour elle-même et parvient à imposer le monopole de la violence physique légitime". (Weber, 1919, p. 118).

¹⁶ Et plus précisément le *gouvernement* et ses *institutions*, ce qui l'apparente à "la notion de pays administré." (Citron, 1987, p. 236).

¹⁷ Ascendant qui doit néanmoins être imputée à la prégnance au sein du récit historique, d'un eurocentrisme tenace et que l'on pourrait assimiler à l'"effroyable manie de vouloir jauger les histoires autres à l'aune de la trajectoire fantasmée de l'Europe de l'Ouest". (Bertrand, 2007, p. 60).

¹⁸ À noter que certaines traductions optent ici pour le qualificatif "imaginaire".

¹⁹ Et c'est sans doute ce qui inspire Ernest Gellner à présenter le nationalisme comme l'invention de nations "là où elles n'existent pas" (Anderson, *op. cit.*, 6-7).

Par conséquent, la terminologie attenante au concept de *nation* révélerait d'abord un *construit culturel*²⁰ dont l'émergence peut d'ailleurs être datée aux dernières lueurs du dix-huitième siècle européen²¹ (Citron, *op. cit.*, p. 163). Dans le contexte d'alors, le terme de "nation" sert à "connoter l'idée de pouvoir, de souveraineté" (*Ibid.*, p. 236). Mais le sens charroyé par ses ancêtres lexicaux ("naciuns", "nascion" en langue pré-française du XII^{ème} siècle naissant) se veut à la fois *biblique* (en référence à la "division de l'humanité" instituée lors de l'épisode babélien) et *ethnoculturel*... (*Ibid.*, p. 237) Une *nation* serait en ce sens un "ensemble d'êtres humains caractérisés par une origine, une langue, une culture communes" (*Ibid.*) qui, avec l'essor de l'État monarchique²², finit par coïncider avec celui-ci, aux yeux d'une certaine élite²³.

Telle est en tout cas l'évolution sémantique et symbolique signifiée par la définition de l'Académie française en 1694, qui assimile à la *nation* "Tous les habitants d'un même État, d'un même pays, qui vivent sous les mêmes lois, et usent de la même langue" (*Ibid.*). À noter, dans cette dernière définition, les prémisses d'un monolinguisme d'État — assumé par une part de la classe supérieure — voué à nier la pluralité linguistique du royaume²⁴. Le divorce se dessine d'avec le modèle étatique hérité de la Rome antique et conquérante, pluriethnique mais liée par l'emploi d'une langue véhiculaire (le latin) adoptée par les élites des différents territoires administrés (*Ibid.*, p. 296). Ces évolutions conceptuelles ne sont pas sans rappeler la distinction établie par Robert Lafont dans son ouvrage "Sur la France" entre nation *primaire*²⁵

²⁰ Constat qui doit d'ailleurs amener à interroger l'acception résolument universelle accordée à la *nationalité*, conçue comme un véritable droit de l'homme à l'ère moderne quand bien même elle ne saurait signifier ou respecter les diverses modalités de constitution du groupe à travers le globe... (Anderson, *op. cit.*).

²¹ Suzanne Citron rappelle notamment qu'en ce qui concerne la nation France, pionnière du genre qui allait rapidement se propager au reste du continent, c'est la Révolution de 1789 qui permet à l'idée même de *nation* de sortir des "milieux intellectuels, aristocratiques et bourgeois" soit, des classes supérieures. (Citron, *op. cit.*, p. 164).

²² De fait, "Jusqu'à la Révolution française, le processus d'unification linguistique se confond avec le processus de construction de l'État monarchique". (Bourdieu, *op. cit.*, p. 17).

²³ Ironiquement, les débats attenants au renouvellement des modèles de souveraineté en amont et dans la continuité de la Révolution, feront évoluer le concept de *nation* vers des dimensions plus concrètes et quantitatives : le Baron d'Holbach le présente alors comme l'entité représentant "le plus grand nombre des individus qui composent une société". Une perspective majoritaire, donc, adoptée "*par opposition* au pouvoir absolu du roi et aux privilégiés." (Citron, *op. cit.*, p. 237).

²⁴ En effet, certains penseurs tels l'économiste et homme politique Turgot, se représentent la France comme un royaume composés de multiples *nations*. (Citron, *op. cit.*, p. 236).

²⁵ Qui se fait l'écho quelque peu problématique de la proclamation de l'Abbé Sieyès selon laquelle "La nation existe avant tout. La Nation est à l'origine de tout [...]", et qui essentialise un peuple qui au moment où il lui confère sa souveraineté, témoigne à travers son hétérogénéité ethnoculturelle témoignant de l'existence au sein de l'État français, de plusieurs *nations primaires*. (Sieyès, 1789, p. 53).

— fondée notamment sur le fait linguistique — et nation *secondaire* : l’une renvoyant à l’acception ethnoculturelle²⁶ exposée plus haut ; et l’autre évoquant “une nation née d’un évènement, d’une communauté d’intérêts, d’une proclamation idéologique qui constitue la base du contrat national” (*Ibid.*).

La crise idéologique, politique et intellectuelle qui nourrit la redéfinition progressive des structures collectives et du pouvoir dans l’Europe des Lumières puis des Révolutions, se matérialise ainsi par l’affleurement d’un référentiel *national* qui vient se substituer aux grands systèmes culturels existants que sont le *royaume dynastique* et la *communauté religieuse* (Anderson, *op. cit.*, p. 10). Le déclin des communautés religieuses en Europe serait lié d’une part au vaste mouvement d’exploration qui mène les peuples du Vieux Continent à s’envisager davantage dans une optique comparative qu’autocentrée ; et d’autre part à l’affaiblissement du latin, langue du *sacré*. En cause, l’érosion du principe de légitimité divine jusqu’alors attribué aux monarques et violemment remis en cause par les penseurs de la Renaissance et protagonistes de la Révolution française.

Dans ce contexte, un nombre croissant de monarques s’appuie sur l’affirmation d’une appartenance nationale vouée à justifier un pouvoir autrefois consacré par voie d’alliances et de naissance. Enfin, l’invention de l’imprimerie par Gutenberg (vers 1440) élargit la portée de l’écrit et donc la base du lectorat potentiel. Afin de conquérir ces nouveaux publics, l’usage des vernaculaires (aux dépens du latin qui excluait, *de facto*, l’immense majorité des populations) accompagne l’essor de l’imprimerie et foment de nouvelles consciences de soi, de l’Autre (Anderson, *op. cit.*).

Désormais autorisés à transcrire des textes séculaires, nombre de *vulgaires* jusqu’alors consignés au vaste champ de l’oralité alimentent une permutation des représentations, propice à l’émergence du registre *national*. La langue devient un vecteur de conscience collective (*ibid.*), un marqueur d’appartenance à une communauté dont on sait qu’elle repose, *a minima*, sur le partage d’un idiome identifiable.

2. Redéfinition du rôle et du statut de la langue

L’Europe assiste ainsi à l’étroit entrelacement des consciences nationales en formation, et de représentations et pratiques langagières en pleine mutation. En l’occurrence, l’invention de Gutenberg contribue à reconfigurer la valeur économique des langues, qui participe

²⁶ Le mot *ethnie* ne fait d’ailleurs son apparition dans la langue française que vers le terme du XIX^{ème} siècle, pour pallier l’évolution sémantique du mot *nation*. (Citron, *op. cit.*, p. 296).

pleinement des formes capitalistes impulsées par l'imprimerie ; d'autant que la diffusion de masse sert tous types d'idées et desseins, du prosélytisme protestant aux pamphlets politiques.

De fait, l'essor du support écrit qui impulse l'entrée des vernaculaires dans des niches d'expression auparavant réservées au latin, exige à la fois qu'il fomente leur standardisation. En effet, face à la multitude de parlars compris dans une même famille, les artisans du passage à la scripturalité effectuent des rapprochements plus ou moins conscients, desquels ressortiront des formes linguistiques englobantes. Une fusion de variétés idiomatiques qui contribueront à ce que des communautés de locuteurs préalablement distinctes en viennent à s'identifier les unes aux autres de par leur appartenance à une même famille linguistique. La définition de grandes aires d'influence linguistique préfigure ainsi l'édification de nouvelles territorialités sociétales²⁷.

En outre, le processus de scripturalisation dont bénéficient nombre de *vulgaires* médiévaux, leur procure l'aura d'ancienneté et de prestige qui facilitera leur insertion durable dans la conscience collective et la sphère politico-administrative... D'autant qu'au XVII^{ème} siècle, les langues européennes frappées ensuite du sceau de l'officialité, avaient déjà revêtu leur forme moderne (*Ibid.*, p. 28) ! Si le latin — en tant qu'idiome sacré, écrit et étudié — constituait alors le principal marqueur sociolinguistique et politique auquel pouvait se mesurer le statut d'une langue, la généralisation de l'écriture permet à tout vernaculaire européen d'asseoir son autorité et d'étendre sa portée vis-à-vis d'autres parlars et bien au-delà, donc, de son aire d'influence initiale.

Les idiomes sortis vainqueurs de cette odyssée scripturale catalyseront ainsi l'éveil des consciences nationales ; l'obsession expansionniste allant de pair avec la délimitation de frontières rigides quoique souvent plus symboliques que physiques. Peu à peu, la langue s'affirme comme marqueur d'appartenance aux communautés de destin imaginées que l'augmentation des échanges et la propagation de l'écrit viennent à dessiner dans le contexte des révolutions industrielles et du plein essor capitaliste qui en découle. S'en suit l'apparition de *nationalismes linguistiques*²⁸ qui donneront lieu à des interventions étatiques sans précédent

²⁷ Il convient d'ailleurs de noter que si les États-nation qui prennent la forme de républiques entre 1776 et 1838 en Occident, se sont plus ou moins articulés autour de grandes aires linguistiques dont les idiomes auront su s'imposer par l'imprimerie, les nations contemporaines et notamment, issues des colonisations, présentent des tableaux sociolinguistiques beaucoup moins diglossiques que leurs prédécesseurs... (Anderson, *op. cit.*, p. 29).

²⁸ Qui font référence à une "idéologie politique proclamant le caractère irréductible et inaliénable de la communauté nationale, dans laquelle la représentation identitaire de la langue de cette même communauté occupe une place centrale." (Boyer, 2004, p. 28).

en la matière. En effet, le processus de formation de la nation fait poindre des *usages* et *fonctions* que le choix d'une "langue *standard*, impersonnelle et anonyme comme les usages officiels qu'elle doit servir" (Bourdieu, *op. cit.*, p. 19), doit à la fois incarner et renforcer.

Les premières politiques linguistiques proprement nationalistes surgissent au XIX^{ème} siècle ; à l'instar de la grande campagne de russification officiellement adoptée par Alexandre III à l'aube du XX^{ème} siècle dans un climat géopolitique implosif²⁹, et qui s'appuie notamment sur l'imposition du russe comme médium d'instruction dans toutes les écoles, publiques puis privées (Anderson, *op. cit.*, p. 25). De même, pour ne citer que le contexte hexagonal, la généralisation progressive mais soutenue de l'enseignement au fil du XIX^{ème} siècle, concourt-elle à "la dévaluation des modes d'expression populaires, [...] et à l'imposition de la reconnaissance de la langue légitime" (Bourdieu, *op. cit.*, p. 20).

Ces mêmes langues sorties triomphantes de l'affrontement avec le latin pour le rôle de *lingua franca*, se retrouvent ainsi à reproduire les mécanismes de minoration et de domination des vernaculaires consignés au champ de l'oralité. La langue s'est donc érigée en enjeu tantôt symbolique, tantôt central, de l'affirmation (politique, notamment) des identités nationales dont le Vieux Continent s'est fait le berceau.

En parallèle, l'épopée impérialiste alimente la multiplication des contacts entre des langues d'ascendance toujours plus variées ; à travers elles s'expriment un éventail d'imaginaires, d'écosystèmes et de réalités historiques ou civilisationnelles, jamais encore entrevu. Mais le couple *nation-empire* évoque une idylle impossible dans la mesure où les communautés imaginées en pleine construction affichent un principe d'exclusion peu compatible avec la dynamique inclusive dont témoigne l'annexion généralement belliqueuse de terres plus ou moins lointaines³⁰.

²⁹ S'il s'agit là d'une forme *officielle* de nationalisme, d'autres nationalismes restent auréolés de subversion, inscrits dans l'opposition et la confrontation à l'entité dirigeante. La récente crise catalane, fin 2017, a ainsi mis en lumière la persistance de tensions d'ordre national(iste) cristallisées par les rapports de domination entre langues au sein du territoire national. Et ce, en dépit des espaces d'expression offerts par la scène supranationale européenne. N'est d'ailleurs pas anodine "la perspective de sa première minorité linguistique, la minorité catalanophone, qui a parfois eu tendance à penser, assez naïvement, que l'Espagne était le problème et l'Europe, la solution" [Ma traduction] ("*la perspectiva de la seva primera minoria lingüística, la catalanoparlant, que a vegades, massa ingènuament, ha pensat que Espanya era el problema i Europa la solució*") (Boix-Fuster, *op. cit.*, p. 7).

³⁰ Dans le cas qui nous intéresse, à savoir celui de la France, force est de constater que "la propension à concevoir l'annexion de la culture nationale comme promotion à l'universel fonde aussi bien la vision brutalement intégratrice de la tradition républicaine (nourrie notamment du mythe fondateur de la Révolution universelle) que des formes très perverses d'impérialisme universaliste et de nationalisme internationaliste)". (Bourdieu, 1993, p. 55).

Nonobstant, c'est la *nation* qui triomphe au lendemain de la Seconde Guerre Mondiale, marqué par l'écroulement des empires (Baneth-Nouailhetas, 2010, p. 74) auxquels se substitue, dans un premier temps, la Ligue des Nations... Seul le modèle de l'État-nation (en tant que régime) est reconnu en son sein. L'on verra néanmoins au fil de cette thèse dans quelle mesure la langue a pu constituer un espace-outil de perpétuation des anciennes prétentions impériales de certaines nations, dont l'hégémonie culturelle (entre autres) a pu être sévèrement remise en question (ne serait-ce que sur le plan symbolique) par la globalisation. D'où l'assertion de Xphonies³¹ plus ou moins engagées dans un effort de diffusion de leur langue comme tremplin d'influence géopolitique postcoloniale.

Dans le sillage des colonisations mises à bas fleurissent ainsi de nouvelles nations dont l'une des particularités les plus saillantes repose sur l'adoption généralisée de langues européennes au titre d'idiomes officiels — au détriment des vernaculaires existants ou anciennement dominants (Anderson, *op. cit.*, p. 66). La place de la langue dans l'édification du projet national en ressort d'autant plus nettement que l'idiome du pouvoir tend à se détacher, au sein de cette nouvelle vague, d'une quelconque prise en compte de l'écologie linguistique locale, ou volonté de généralisation de cet idiome auprès des populations concernées. L'émergence d'une critique postcoloniale puise dans ce paradoxe, et nourrit la prise en compte d'un irréductible lien entre langue, identité et nation (Baneth-Nouailhetas, *op. cit.*, p. 74).

3. L'École comme ciment d'un idéal monolingue

Toujours est-il que le modèle de l'État-nation tel qu'il prévaut dans l'aire géopolitique européenne repose sur l'idée d'un "État monolingue qui tend à associer un même territoire, une seule organisation politico-administrative et une langue unique" (Boyer, 2010, p. 71). Comme en témoigne l'exemple russe susmentionné — marqué par un dispositif dont la dialectique nationaliste vise à réaffirmer le pouvoir d'une classe dynastique en perte de vitesse — l'École s'est érigée en plateforme de consolidation des communautés imaginées. Comme l'imprimerie, les systèmes d'enseignement formel constituent des voies d'accès inouïes et privilégiées vers les masses, dont les sentiments d'appartenance et consciences collectives se voient façonnés et nourris par ces idiomes légitimés via la forme scripturale.

À l'image de la nation — qui se prétend implicitement *désintéressée* et donc digne de sacrifices et de confiance (Anderson, *op. cit.*, p. 83) — l'École d'État clame son ouverture à

³¹ Terme employé par Calvet pour désigner de « grands ensembles linguistiques » (Calvet, 2006, p. 217).

tous et assure son engagement pour l'égalité des chances (en résonance avec l'horizontalité inhérente aux communautés imaginées). Pourtant, "En imposant et inculquant universellement (dans les limites de son ressort) une culture dominante ainsi constituée en culture *nationale légitime*, le système scolaire [...] inculque les fondements d'une véritable 'religion civique' et plus précisément, les présupposés fondamentaux de l'image (nationale) de soi" (Bourdieu, *op. cit.* p. 54).

En outre, l'École a pour vocation et effet d'établir la norme sociolinguistique (Spaëth, *op. cit.*, p. 8) censée dénoter l'appartenance du locuteur à la collectivité nationale, dans la mesure où serait véhiculé à travers et au sein même de l'idiome officiel, "le système commun de catégories de perception et d'appréciation capable de fonder une vision unitaire du monde social"³². Les auteurs du *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* jugent bon de souligner les rouages de cette dynamique, historiquement ancrée dans le paysage idéologique du Vieux Continent :

"Dans certaines philosophies politiques, bien représentées en Europe, on pose souvent l'identité *théorique*, entre état, nation et langue : la langue nationale constitue un *symbole* et une *composante* de la nationalité et elle entre ainsi dans la définition de la citoyenneté-même. Dans cette perspective, il est crucial que la langue nationale soit clairement définie et distinguée d'autres variétés linguistiques, utilisées dans le territoire ou à proximité. Au cours de l'histoire européenne, des *instruments* ont été progressivement créés pour définir cette variété linguistique nationale et pour en assurer la stabilité dans le temps (dictionnaires, grammaires, académies, ...). Ces *institutions* linguistiques, dotées de pouvoirs officiels et/ou d'autorité scientifique ou culturelle, diffusent des normes linguistiques vers d'autres institutions, comme le *système éducatif*. L'État renforce la légitimité de cette (ou de ces) variété(s) linguistique(s) normée(s) par l'emploi *exclusif* qu'il en autorise dans ses relations avec les citoyens et dans l'*enseignement*." (Béacco & Byram, 2003, p. 17)³³

En d'autres termes, la vocation première de l'École, *appareil idéologique dominant* (Howlett, 1976, p. 227) mobilisé par l'État au profit de la construction nationale, est de faciliter l'unification (linguistique) du territoire revendiqué, aux dépens de la pluralité idiomatique existante. Petit à petit, le monolinguisme revêt les couleurs d'un idéal auquel chacun doit

³² Objectif assumé des pères de l'École républicaine en France. (Bourdieu, 1982, p. 98).

³³ Les italiques ne figurent pas au texte d'origine.

souscrire pour démontrer son appartenance et surtout, son *adhésion* au projet national (Lopez & Küper, 1999, p. 24).

Par effet miroir, l'institution scolaire puise dans une scripturalité quasi sacralisée pour s'affirmer en seule garante de légitimité – voire d'existence — des langues en tant que telles. Dès lors, tout parler n'ayant pu accéder au rang de *moyen d'enseignement* verra son développement contraint et réduit (Mahoney et. al., *op. cit.*, p. 7), parfois même stoppé. En somme, l'avènement de l'État-nation et de l'École publique font du médium d'instruction le sceptre convoité du pouvoir politique et socio-économique, auquel seul le locuteur des formes standard du parler, savamment placé en situation d'hégémonie, peut aspirer.

C. Du jacobinisme linguistique : l'exception française

“[...] J'ai appris à parler dans ce pays qu'ils appellent Métropole, situé au centre du monde. Apprendre à parler, c'est apprendre à écouter. Je suis longtemps restée sourde au bruit des silences historiques et j'ai ricané de honte, comme ils ont ricané de condescendance, en entendant mes tontons et mes tatas tordre leur bouche pour rendre le français pointu-pointu avec des R plus qu'il n'en faut et des O au cul serré.”

Véronique Kanor - *Psychopathologie d'une image dominée*

En matière de projet national, le cas français se démarque par sa singularité historique et idéologique. Les événements révolutionnaires qui propulsent sa matérialisation insuffleront au reste du continent les principes nationalistes qui allaient l'enfiévrer exponentiellement au cours des deux siècles suivants. De même, 1789 marque un tournant dans l'affirmation d'un idéal unilingue qui aujourd'hui imprègne et distingue la société hexagonale. Son passé impérial et la pérennisation de celui-ci via la refonte administrative des territoires conquis outre-mer, ne sont pas sans renforcer l'intérêt tout singulier de la France comme espace d'étude des politiques linguistiques étatiques au prisme des nationalismes.

1. Anatomie d'un monolinguisme d'État

À la fois berceau et terreau des idées qui allaient nourrir les événements de 1789 et produire une esquisse fondatrice des nationalismes évoqués précédemment, le projet national français s'extrait du schéma monarchique pour édifier un État inscrit dans la centralisation du pouvoir et l'uniformisation de la vie sociale. Des principes que l'on rapportera au *jacobinisme* (y compris linguistique) qui mènera les révolutionnaires à considérer l'hétérogénéité linguistique du territoire d'alors, comme une double menace.

D'abord, parce que le choix de la Convention d'adopter la langue française, alors très peu parlée en dehors des classes supérieures et de l'Île-de-France, exacerbe le caractère subversif imputé — à tort ou à raison — aux vernaculaires en usage dans l'Hexagone. En effet, certains de ces vernaculaires sont suspectés de véhiculer et/ou d'alimenter des influences étrangères de par leur dimension transfrontalière et proximité intrinsèque avec les idiomes des puissances voisines (Italie, Allemagne...).

D'autre part, la pensée révolutionnaire et la République en gestation exigent un effort de diffusion idéologique auprès des masses, dont la compréhension et l'adhésion au nouveau régime varient sensiblement d'une région à l'autre. Aussi, l'appropriation des idées et idéaux de la Révolution par la population, apparaît comme un rempart essentiel contre les tentatives de disruption, qu'elles soient domestiques ou allogènes (Giblin, 2002, p. 5 ; Benoît-Rohmer, 2001, p. 7). En outre, l'altérisation des idiomes en présence ne s'arrête pas aux seuls parlers allochtones ou *vulgaires* : il s'agit également d'introniser une langue française proprement révolutionnaire, inextricablement reliée à la pensée révolutionnaire (Boltanski & Bourdieu, 1975, p. 6).

Aussi, l'enquête de l'Abbé Grégoire sur les parlers régionaux, première connue du genre (sociolinguistique), consacre la volonté — assumée par la Convention — d'éradiquer les *patois*, perçus comme de véritables vecteurs de *réaction*, entravant la généralisation des idées révolutionnaires tout comme la consolidation de la République naissante (Harguindéguy & Cole, *op. cit.*, p. 944). L'une des recommandations du rapporteur indique ainsi le placement d'agents francophones dans chaque unité administrative, à la fois pour servir de relais au pouvoir central, et pour promouvoir la locution du parler officiel — y compris par voie d'enseignement formel. Les propositions de l'Abbé Grégoire resteront lettre morte, faute de moyens humains et logistiques suffisants mais aussi du fait d'autres impératifs jugés plus pressants sur le moment. Il faudra donc attendre la Troisième République et l'arrivée des lois Ferry, plus d'un siècle plus tard, pour que l'adoption du français comme seul médium d'instruction (couplée à la prohibition des parlers régionaux au sein de l'école) vienne nourrir cette vision (*Ibid.*, p. 945). Si ce tableau souligne bien l'étroit entrelacement, impulsé et exacerbé par l'institution scolaire, des notions de *construction nationale* et de *langue*, une particularité du cas hexagonal tient à ce que cette dernière, tout comme l'École, aient été mises à grande contribution dans la justification et l'implémentation du projet colonial français.

En effet, les pères de l'École républicaine exhibent des rhétoriques pro-coloniales nourries d'un principe de "*mission civilisatrice*" qui convoquerait la vocation universaliste de

la doctrine républicaine française au travers de sa langue et culture (Baneth-Nouailhetas, *op. cit.*, p. 76). En résumé, l'une des forces du modèle hexagonal repose sans doute sur le rôle aussi central que fondamental de la langue (officielle) dans la constitution simultanée d'un État-nation et d'un empire conçu comme sa continuité naturelle, logique. À la manière des Romains confortant leurs conquêtes en initiant les élites surclassées aux modes de vie, de pensée et spécificités culturelles du vainqueur, la République française entrevoit sa langue comme une ambassadrice sans égale.

De même que les Jacobins avaient jugé primordial d'annihiler, à terme, des vernaculaires pris pour d'implacables ferments de dissension ; les partisans du colonialisme français estiment, à l'instar de Jean Jaurès, que "nos colonies ne seront françaises d'intelligence et de cœur que quand elles comprendront un peu le français [...]. Pour la France [...] la langue est l'instrument nécessaire de la colonisation"³⁴. C'est donc sans surprise que le ministère de l'Instruction bannira le moindre idiome autochtone des écoles fondées outre-mer, au profit du seul idiome de Molière³⁵. D'incommensurables disparités sociolinguistiques découlent de ce climat d'une violence symbolique certaine, qui a tôt fait de reporter les iniquités instaurées par le régime colonial, sur le niveau de locution de la langue dominante.

Ainsi, la Francophonie s'inscrit-elle d'abord dans la continuité d'un projet à la fois impérial et national, dans la mesure où cette communauté d'ordre à la fois économique, culturel, linguistique et géopolitique, demeure irrémédiablement postcolonial sur le plan chronologique autant que programmatique (Baneth-Nouailhetas, *op. cit.*, p. 76.) :

“La Francophonie institutionnelle offre la singularité de s'appuyer non sur un État mais sur une langue « partagée ». Cette langue est néanmoins une « langue d'État ». Une relation fusionnelle est maintenue entre cette langue et la France. À cette langue, organisateur de l'identité nationale française, est en effet attribué un charisme tout particulier. Dès lors, surgit au sein de la Francophonie un problème de tension entre le rôle implicitement revendiqué par la France, ancienne puissance coloniale qui accorde sa préférence aux liens bilatéraux, ce qu'apprécient les bénéficiaires, et le rôle attendu de la France de la part des membres de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF)

³⁴ Remarque issue d'un discours prononcé l'année suivant la création de l'Alliance française en 1883. (N'Guessan, 2007, p. 72).

³⁵ À noter toutefois que le français *standard* n'était pas systématiquement adopté dans les établissements éducatifs destinés aux autochtones ultramarins ; dans un premier temps du moins, ce n'en est qu'une version bêtifiée, jugée adéquate au niveau intellectuel du public concerné qui fut l'objet et médium des enseignements du colonisateur en terres colonisées. (*Ibid.*, p. 71).

qui ne peut qu'être multilatérale et dont la règle d'or est l'égalité entre États souverains.”
(Massart-Piérard, 2007b., 16-17)

Cette organisation, impulsée par l'ancienne puissance impériale et censée transcender les frontières historiques et idéologiques de l'État-nation, revendique la défense d'une “diversité culturelle” par ailleurs impensée en interne par la République” (Baneth-Nouailhetas, *op. cit.* p. 74). Les débats autour de l'*identité nationale* qui, en France, ont connu un écho révélateur et non négligeable, ont pu l'illustrer³⁶. Or, si les décolonisations ont vu nombre de territoires s'affranchir dont certains sont aujourd'hui membres de l'OIF, d'autres ont *a contrario* été intégrés sous des modalités variables, au sein de la mère-patrie. Pour ces derniers, la question de la langue officielle se pose en des termes distincts dans la mesure où la prévalence du référentiel étatique y revêt une toute autre palette de couleurs.

2. Profil glottopolitique de la Guadeloupe

L'empire français à son apogée formait un important panthéon de territoires et communautés reflétant autant de conquêtes et récits ; en découle un panorama d'expériences et logiques d'émancipation tout aussi composite. Ainsi, à côté des guerres d'Algérie ou d'Indochine, ont pu s'opérer des processus de décolonisation bien plus pacifiques — malgré le précédent esclavagiste aboli à peine un siècle auparavant. L'on devine ici la démarche d'*assimilation* qui, en 1946, confère aux quatre vieilles colonies que sont la Guyane, la Réunion, la Martinique et la Guadeloupe, le statut de départements à part entière ; au même titre que les entités administratives désignées de la sorte sur le sol hexagonal. Parmi eux, les deux derniers présentent la spécificité (outre l'ancienneté de leur affiliation française) d'avoir vu décimées leurs populations d'origine³⁷ — avec pour résultat une écologie linguistique composée d'éléments importés (notamment le français) et hybridés localement. L'on date l'émergence de ces systèmes linguistiques syncrétiques, plus tard regroupés sous l'appellation de créole/s, au XVII-XVIII^{ème} siècle (Chaudenson, 1999).

Une voire plusieurs variétés à base lexicale française et rassemblées sous la dénomination de *créole* prennent ainsi forme sur l'archipel guadeloupéen, composé de deux grandes îles

³⁶ Observation fort percutante à ce sujet et qui met en lumière la position foncièrement paradoxale — pour ne pas dire contradictoire — de l'Hexagone sur le plan à la fois politique et sociolinguistique dans un monde globalisé : “la persistance de la « Francophonie » reflète directement l'ambition universaliste, à l'extérieur, et assimilationniste, à l'intérieur, de la politique française.” (Baneth-Nouailhetas, *op. cit.*, p. 90).

³⁷ Les Amérindiens des groupes Arawak et Kalinago qui des millénaires plus tôt, avaient peuplé la Caraïbe depuis le bassin de l'Orénoque (Vénézuéla actuel).

baptisées Basse Terre et Grande Terre, puis de Marie-Galante, la Désirade et les Saintes en guise de dépendances. D'emblée, le créole se voit réduit au rang de sous-langue, parler bâtarde condamné aux plantations. C'est sans compter deux effets-piliers majeurs de la départementalisation : la généralisation progressive de l'accès à l'éducation et la tertiarisation des emplois, qui conjointement impulsent la transition d'une société rurale vers une économie de services caractérisée par une forte prévalence de la fonction publique (Audebert, 2011, p. 526). Des mutations de grande ampleur qui contribuent à redéfinir les rapports entre langues en présence et plus particulièrement, la place de la langue guadeloupéenne perçue non plus comme la simple marque d'une basse appartenance (sociale), mais un obstacle assuré à toute tentative d'ascension sociale (Hazaël-Massieux, 2006). Avant 1946, le français n'est que l'élusif avatar des classes supérieures et exclut *de facto* une immense majorité de la population ; à partir de cette date, il devient à la fois de plus en plus accessible (par voie d'enseignement formel) et demandé sur un marché de l'emploi prometteur d'opportunités socioéconomiques sans précédent. Très vite, instituteurs et parents feront donc la guerre au créole, stigmaté de mille misères plantationnaires, au profit du français, langue de la *réussite* (Hazaël-Massieux, 1996, p. 3). Nonobstant, certains praticiens identifient tout aussi rapidement les difficultés cognitives induites chez de nombreux étudiants par l'exclusivité du médium d'instruction imposé, notant qu'«aux couches qu'elle arrache (à des degrés divers) à la sphère culturelle créole, cette pédagogie n'apporte pas toujours la contrepartie d'une francisation linguistique réelle» (GEREC-F, 1982, p. 22). Plusieurs d'entre eux résisteront résolument tantôt aux directives de l'Académie des Antilles-Guyanes, tantôt aux pressions parentales, en vue de pallier — au moyen de l'idiome pourtant proscrit et avec un succès avéré — les manquements pédagogiques du système éducatif.

Dans leur sillage s'élèveront des rhétoriques oscillant du nationalisme au séparatisme (par opposition au courant dit *assimilationniste*) avec la langue guadeloupéenne pour fer de lance. En parallèle, se développent des mouvements scientifiques et littéraires arguant la nécessité de mûrir les identités franco-caribéennes au prisme de leurs parlers distinctifs. Ces courants de pensée se traduisent par une nouvelle permutation des représentations en vigueur : le créole se réaffirme en langue du *peuple* — et selon les discours, en signe idiomatique distinctif des descendants d'AFRE³⁸ — par opposition à celle que gardait jalousement le *maître*

³⁸ Africains Réduits en Esclavage : terminologie proposée en vue de prévenir l'essentialisation de la condition d'esclave des populations déportées du continent africain, à la fois que pour rappeler l'origine première de ces populations dont le déplacement forcé s'est opéré en l'occurrence par un effacement des appartenances et identités.

de naguère³⁹. S’armant des constats établis quant aux impacts cognitifs et donc socio-économiques de l’usage exclusif d’un médium d’instruction unique en contexte bilingue, les protagonistes de cette mouvance organisée invoquent l’importance d’attribuer au créole un rôle instrumental au cœur du système scolaire et des programmes éducatifs. Dans des registres allant de la *négritude* à la *créolité*, celle que l’on assimile désormais à la langue *maternelle* de la *nation* guadeloupéenne, suscite moult débats en faveur de sa revalorisation au sein de l’appareil pédagogique⁴⁰.

Il faudra néanmoins attendre 2001 pour que voit le jour un Concours d’Aptitude au Professorat de l’Enseignement Secondaire (CAPES) de Créole en tant que Langue et Culture Régionale (LCR)⁴¹ ; fruit de près d’un demi-siècle de militantisme et d’initiatives novatrices. Si certains voient en cette mesure une victoire significative quoique non aboutie, d’autres en dénoncent les modalités. À commencer par le caractère facultatif de l’option proposée, en dépit de la prévalence écolinguistique du parler en question. Comment atténuer les aspérités statutaires entre les deux langues tant que l’idiome bafoué reste dans l’incapacité d’accéder dans des proportions accrues à certaines fonctions empreintes de légitimité et de prestige — telles celle de médium d’instruction ? Dans la mesure où il consigne l’enseignement du créole à un volume horaire inférieur à celui des autres disciplines linguistiques disponibles (à savoir l’anglais, l’espagnol, l’allemand ou le portugais, dont le rayonnement international facilite le recrutement d’apprenants), le dispositif perpétue des images réductrices de ces parlers insulaires dont les diasporas locutrices ont pourtant largement démontré l’aptitude à transcender les frontières...

D’autre part, ce dispositif prévoit que les titulaires du CAPES Créole soient en mesure d’exercer indépendamment de la demande en la matière ; ils sont par conséquent titulaires d’une

³⁹ Les membres du GEREK (Groupe d’Études et de Recherches en Espace Créolophone), dans leur *Charte culturelle créole*, soulignent le fossé idéologique entre d’une part, l’idée *assimilationniste* que le créole puisse se résumer à un “parler français d’Outre-Mer” inscrit dans la lignée des langues romanes et d’autre part, l’image *marroniste* du même créole comme d’“une langue africaine dissimulée {...} un refuge où l’esclave forgerait les armes de la résistance au Maître”. (GEREK-F, *op. cit.*, p. 8).

⁴⁰ L’on peut directement imputer cette recrudescence des rhétoriques de promotion régionale à l’échec des politiques de départementalisation. L’accès imposé à la langue française via l’éducation, auréolé de la double promesse d’un avenir meilleur ou ne serait-ce qu’autre, s’étant montré insuffisant à l’amélioration réelle et substantielle des conditions de vie, il apparaît donc logique de faire du créole l’étendard d’une voie d’amélioration alternative, qui plus est locale. (Daniel, 2002, p. 591).

⁴¹ Il convient d’ailleurs d’interroger cette formulation au singulier alors même que les variations entre créoles guyanais, réunionnais, guadeloupéen et martiniquais — pour ne citer que les variétés concernées par le dispositif — limitent singulièrement l’inter-compréhension de leurs communautés locutrices respectives. De fait, le concours exige un certain type et niveau de connaissance des autres territoires créolophones, qui ne fait pas l’unanimité parmi les principaux intéressés. (Chaudenson, 2002, p. 66).

valence dans une discipline autre et plus générale : lettres, mathématiques ou encore histoire-géographie. À noter que cette double compétence ne fait l'objet d'aucun allègement : la charge par matière est identique à celle du candidat se présentant pour une qualification simple. Enfin, l'entrée des créoles à l'École de la République s'est effectuée au prix d'un vaste effort de standardisation non exempt de controverses : certains défendant le principe de distanciation maximale vis-à-vis de la graphie et source lexicale française (Bollée, 2005, p. 59), d'autres privilégiant des solutions a priori plus pragmatiques qu'idéologiques. En fin de compte, force est de constater le décalage existant entre l'idiome figé pour les besoins d'une scripturalité académique, et la langue dont l'évolution dénote une vitalité tangible et teintée de multiples influences externes (Véronique, 2010, p. 135). Or, tant que l'enseignement du créole standardisé ne fera pas l'objet d'enseignements généralisés et/ou obligatoires, l'évolution interne de la langue risque de sombrer dans le chaos ; alors même que sa quête de légitimité et de prestige social — éléments essentiels à sa libre locution comme à l'investissement des apprenants — dépendent de sa capacité à fédérer et revendiquer des normes reconnues et reconnaissables. Difficile autrement, de rivaliser avec un parler moliéresque jouissant d'une aura d'ancienneté et de finition sans pareil.

En 2017, est annoncée la création d'un concours de l'agrégation pour les créoles évoqués, qui n'en reconnaît toujours pas explicitement les divergences et ne prévoit pas non plus de revalorisation des dispositifs d'enseignement (ne serait-ce qu'en termes de volume horaire). S'il s'agit là d'une opportunité nouvelle pour les enseignants concernés d'architecturer plus largement leurs carrières dans leur champ de prédilection, d'aucuns redoutent que cette nouvelle mesure ne constitue une ultime pincée de poudre aux yeux, menaçant de promouvoir la fonction (publique) plus que la discipline en elle-même. Or, l'évolution de la langue créole et toute chose l'entourant semble cristalliser les transformations sociétales susmentionnées, et dont les conséquences identitaires demeurent problématiques. Raison pour laquelle les défenseurs de la famille linguistique du créole — outre le fait de compter nombre d'enseignants et chercheurs parmi eux — estiment que *“c'est par l'École et par une restructuration pédagogique du corps social dans son entier que passe la solution de l'identité créolophone (c'est-à-dire de l'identité tout court) des Antillais et des Guyanais”* (GEREC, *op. cit.*, p. 18). Les enjeux sont de taille, à l'heure où les dynamiques d'intégration régionale invitent les territoires antillais, en l'occurrence, à revoir leur positionnement en tant qu'entités politico-

administratives françaises, économiquement européennes mais géographiquement américaines ; exercice délicat⁴² qui ne saurait laisser en marge l'inéluctable question linguistique.

3. La cause créoliste face au référentiel jacobin

Si la question du *langage* (et concomitamment, de la *langue*) a su nourrir les réflexions de multiples philosophes et penseurs, l'avènement du modèle national de gouvernance a profondément redistribué les cartes du débat, dans la mesure où il institue le fait linguistique en bras armé des communautés imaginées. Illustre exemple de cette dynamique : la République française et sa posture résolument jacobine au lendemain des événements révolutionnaires. Malgré ou de par ses singularités, ce cas de figure témoigne avec force des enjeux inhérents au caractère politique de la langue. D'abord, celui d'une problématisation précoce et virulente de la glottodiversité, perçue comme un obstacle à la diffusion des principes républicains et donc comme un frein aux desseins d'unification nationale sous-tendant le nouveau régime. Autre manifestation de cette posture, la reproduction outre-mer d'une logique de francisation (linguistique) dont témoigne l'importante hiérarchisation symbolique et statutaire des parlers en présence au profit du seul idiome de Molière. Et c'est bien la dimension exclusive de la langue officielle qui interpelle, dans la mesure où le dénigrement des altérités langagières équivaut à la dépréciation, voire la négation, de tout autre mode de pensée.

Dans le contexte guadeloupéen sur lequel portent les travaux présentés ici, les mécanismes de minoration du créole, évolutifs mais persistants, attestent à la fois de l'hégémonisme culturel d'abord mis en œuvre sur le sol hexagonal, et du passé esclavagiste de cette ancienne colonie. Le jeu de représentations en présence tend ainsi à cantonner l'usage du créole à la sphère informelle, pour octroyer au français le monopole des niches officielles. Le référentiel monolingue devenu l'étendard de la glottopolitique française revêt ici des allures diglossiques, qui impliquent un emploi différencié mais foncièrement inégalitaire des deux idiomes. Face à la langue de la réussite qu'est le français, la langue guadeloupéenne continue d'être envisagée, souvent de manière subconsciente ou caricaturale, comme celle des *vyé nèg*, des *moun bitasyon*, des indépendantistes et carnavaliers, zoukeurs d'antan et autres *maîtres Ka*

⁴² Pour reprendre l'analyse de Glissant dans *Le discours antillais* ; "C'est que la dualité contenue dans l'expression "départements français d'Amérique" ne pose pas problème tant que ces départements sont maintenus fermés à leur entour naturel, liés à la seule métropole. Mais à chaque fois qu'on tentera d'ouvrir sur cet entour (et comment ne pas le faire ?), on se heurtera dans le réel au paradoxe sociologique et historique, à l'impossibilité culturelle globale posés par cette dénomination : comment peut-on être français — en Amérique ?" (Glissant, 1997, p. 309).

— une langue à la fois subversive et brute, plus propre au folklore et à la revendication culturelle qu'à la politique⁴³.

De même, le sacre d'une conception utilitariste des langues exacerbant la dévaluation des idiomes régionaux sur le marché linguistique, tend à priver le créole d'une quelconque valeur économique face à l'anglais ou l'espagnol par exemple, convoités au titre de l'internationalisation des échanges, de l'information et des opportunités professionnelles. Les démarches d'acquisition des langues, tant dans le cadre privé que scolaire, obéissent ainsi à des logiques de maximisation du capital linguistique⁴⁴, sans tenir compte de son importance en tant que marqueur d'appartenance, pilier de l'épanouissement du citoyen et vecteur de l'exercice démocratique. Des motifs qui expliquent que le français ait pu, en l'espace de quelques générations depuis la départementalisation de l'archipel guadeloupéen en 1946, surclasser le créole dont la locution affichait une large supériorité numérique mais qui s'est vu privé, au gré du processus assimilationniste, de ses espaces d'expression originels et accessoirement, d'une grande part de sa valeur socio-économique.

Aussi, ces logiques mettent en exergue plusieurs principes inhérents à la glottodiversité, parmi lesquels celui de *coopération* qui établit la complémentarité des fonctions assurées par chaque langue, et implique que le créole n'a pas de raison de s'effacer tant qu'il conservera sa place dans l'écologie linguistique locale. Or, les principes *homoglossique* ("je te parle dans une langue et tu me réponds dans la même langue" (Bernabé, *op. cit.*) et *polémique* (l'espace de la parole ne peut être investi par deux langues à la fois, d'où l'ouverture d'une dimension polémique du langage, propice à la recherche d'hégémonie) rappellent que deux langues ne peuvent occuper la même fonction ou la même niche écologique sans que la plus faible ne soit éliminée (*Ibid.*). Et c'est bien la menace à laquelle fait aujourd'hui face le créole dans la mesure où ses fonctions et niches initiales s'amenuisent, et toute tentative de concurrencer le français sur ses plates-bandes semble perdue d'avance.

Face à ces constats, les défenseurs de la langue (et culture) créole se sont efforcés, au fil des ans, d'inscrire et revaloriser l'idiome honni au sein de l'espace scolaire où s'articulent et

⁴³ Malgré l'usage fréquent du créole à l'échelle politique locale, la créolophonie avérée d'Ary Chalus, élu président de Région en 2016, n'a pas manqué de faire débat au sein de la collectivité, entre partisans d'un parler jugé plus franc et proche des préoccupations locales, et promoteurs d'une classe politique capable de rivaliser avec la métropole au jeu du (bon) français.

⁴⁴ D'autant qu'il existe une "relation dialectique entre l'École et le marché du travail ou, plus précisément, entre l'unification du marché scolaire (et linguistique) [...] et l'unification du marché du travail (avec entre autres choses, le développement de l'administration et du corps des fonctionnaires" ; relation on ne peut plus tangible dans la Guadeloupe en cours d'*assimilation*. (Bourdieu, 1982, p. 38).

s'affrontent les jeux de représentations sous-tendant nos us et pratiques sociolinguistiques. Représentants de la norme langagière tant sur le plan symbolique et historique que socioprofessionnel (en tant qu'agents de la fonction publique), les enseignants disposent néanmoins (en tant que praticiens) d'un incommensurable pouvoir de reconfiguration desdites représentations. Raison pour laquelle il semble pertinent d'interroger leur rôle et impact glottopolitique au travers d'une approche transdisciplinaire, propice à la mise en lumière de ces facettes entrelacées.

4. L'enseignant médiateur de politiques linguistiques

Le choix d'une population d'enquête si restreinte — à savoir le corps enseignant exerçant en Guadeloupe — interpelle bien évidemment au vu du terrain étudié : pourquoi ne pas interroger les représentations, discours et pratiques sociolinguistiques des élèves et de leurs parents, des chefs d'établissements et autres acteurs du secteur éducatif ? De fait, mon projet doctoral affichait la ferme (et sans doute illusoire) intention de sonder chacun de ces groupes d'acteurs en vue de constituer un tableau aussi exhaustif que possible des représentations sociolinguistiques en présence, à l'aune du référentiel glottopolitique étatique. Néanmoins, les réalités logistiques et empiriques de mes travaux allaient susciter un nécessaire ré-aiguillage.

En premier lieu, la posture de l'enseignant s'avère particulièrement heuristique dans la mesure où sa double casquette de fonctionnaire et de praticien illustre la dimension à la fois *cognitive* et *normative* de sa profession ; c'est ce qui fait de ce professionnel un *médiateur* de politiques publiques, figure de la relation *global-sectoriel* inhérente à l'action publique (Müller, 2005, p. 168). Or, la littérature abonde qui dénote le rôle décisif pour ne pas dire central de l'enseignant dans la diffusion des référentiels glottopolitiques via l'institution scolaire qui en est, nous l'avons vu, une plateforme majeure. Mais peu de chercheurs ont tenté de saisir ce rôle au prisme conjoint de l'action publique et des représentations sociolinguistiques dont on sait pourtant qu'elles en alimentent le langage et les rouages. Enfin, dans le cas de figure guadeloupéen, l'œuvre de l'enseignant ne se résume pas à l'appropriation et implémentation à géométrie variable d'un agenda glottopolitique étatique consacrant l'hégémonie du français. En effet, l'on doit à plusieurs générations d'enseignants engagés dans la promotion et la défense de la langue créole (notamment à travers leur pratique professionnelle) l'émergence d'un référentiel *créoliste* ; émergence dont l'une des manifestations les plus apparentes réside dans l'intégration officielle de l'idiome dominé à l'École républicaine depuis 2001.

En d'autres termes, le corps enseignant se situe, sur l'archipel guadeloupéen, au carrefour de politiques linguistiques *top down* et *bottom up* qui éclairent pleinement la singularité (ainsi que les potentialités) de ses fonctions d'un point de vue politique. Aussi, cette thèse a-t-elle pour ambition d'**examiner l'émergence d'un référentiel d'enseignement bilingue au prisme du rôle de médiateur de l'enseignant** exerçant en Guadeloupe. L'objectif final étant d'envisager dans quelle mesure ce référentiel créoliste — né d'une volonté de dépassement des rapports de domination entre idiomes d'un même écosystème — pourrait informer la progression du référentiel étatique hors du paradigme national, face aux évolutions géopolitiques de son aire d'influence. Il s'agira ainsi de retracer l'émergence de chacun de ces référentiels afin de mieux les confronter — tout en puisant dans plusieurs années d'observation participante — aux discours recueillis auprès d'une douzaine d'enseignants d'origines et spécialités diverses.

D. Plan de thèse

L'on partira donc du postulat selon lequel l'enseignant, hier comme aujourd'hui, fait office de régulateur de l'action publique ; tant de par les soubassements idéologiques de sa fonction, que de par sa posture d'intermédiaire entre État et citoyen. En admettant que tout programme d'action publique repose sur une vision du monde composée d'un complexe assemblage d'images construites de l'Autre et de soi (subtil cocktail de projections et de réel), l'intérêt de la figure enseignante réside dans son rapport au référentiel dominant, qu'elle doit transposer tout en y apposant/opposant ses propres perceptions. Une figure abordée ici comme celle d'un *médiateur* des politiques publiques (et en l'occurrence, linguistiques) dont la mission tant cognitive que normative se prête tout particulièrement au prisme analytique des représentations sociales.

Du fait que l'intervention étatique sur la langue ait été relativement peu traitée par la sphère politiste — ou du moins, pas avec l'exhaustivité de la sociolinguistique — il convient dans un premier temps de situer les débats glottopolitiques de manière à expliciter le lien effectué ensuite avec l'analyse des politiques publiques. Les politiques linguistiques modernes ont en effet partie liée avec l'ère des nationalismes et la formation de *communautés imaginées* qui en font un élément central de leur existence essentialisée.

Par conséquent, il importera d'éclairer l'émergence et l'expression de ce pan d'action publique à l'aune des idéologies nationales et chutes des empires occidentaux. Ce, afin de mieux mettre en relief les difficultés tant théoriques que pratiques posées par le monolinguisme

d'État comme mode de gestion de la glottodiversité qui régit pourtant une majorité de sociétés. D'où l'intérêt présenté par l'exemple hexagonal, dont le jacobinisme hérité des événements de 1789 semble d'autant plus obsolète qu'il n'a cessé de s'opposer avec violence aux réalités pluriculturelles du territoire national. Illustration bien vivante d'une hégémonie linguistique particulièrement rigide et homogénéisante, la Guadeloupe témoigne d'une superposition de disparités sociolinguistiques oscillant entre diglossie et continuum, ethnicisation et assimilation.

Une fois planté le décor des rapports entre langues et action publique (cristallisés par l'institution scolaire en tant que lieu privilégié de la construction nationale), viendra le temps d'inventorier la littérature existante sur le sujet ; à commencer par les différentes modalités d'intervention opérée sur la langue par l'entité étatique — de l'officialisation des idiomes à leur modification graphique. L'on s'attardera tout particulièrement sur le choix et l'usage du médium d'instruction dans la mise en œuvre de ces stratégies destinées à moduler les pratiques linguistiques de la collectivité.

Aussi, l'étude des politiques publiques n'étant pas mince affaire du fait de la multitude d'appareils institutionnels et modes de gouvernance (y compris sous l'étendard de l'État-nation), un tableau succinct des écoles de pensée sera présenté qui permettra de mieux justifier le choix de l'approche choisie au vu de la thématique abordée. Il s'agit de l'approche cognitive par les référentiels proposée par les politologues français Pierre Müller et Bruno Jobert. Elle offre une passerelle idéale pour le traitement d'un objet sociolinguistique dans une perspective politiste — d'autant que leur modèle, inspiré du cas de figure français, permet une application fluide au terrain ultramarin.

À partir de cette approche, ressortira un cadre théorique propre au travail entrepris ici, transversal en ce sens qu'il relie des concepts employés tant dans l'analyse des politiques publiques que dans l'évaluation des politiques linguistiques (éducatives). Trois axes conceptuels constitueront ainsi les piliers de la discussion scientifique à venir : l'École républicaine (en tant qu'instrument étatique du projet de construction nationale), l'enseignant en tant que médiateur de l'action publique, et la notion de représentations sociales (à la fois linguistiques et sectorielles) quant au référentiel glottopolitique en vigueur.

Après quoi la question de recherche énoncée plus haut se verra problématisée sous la forme d'hypothèses vouées à en articuler la dialectique. Il s'agira notamment de souligner divers mécanismes de négociation identitaire et idéologique mis en œuvre par l'enseignant en

vue d'articuler des casquettes professionnelles potentiellement antagonistes ; ou comment représenter les intérêts de l'État tout en défendant ceux du citoyen dont il assure la formation.

Au-delà de sa pertinence théorique, le choix de la transdisciplinarité réfléchit *le vécu de toute une vie* et les travaux présentés ici doivent se lire en connaissance de cause. D'où l'importante part accordée à une discussion réflexive de l'enquête, jugée indispensable à fins de transparence épistémologique et par souci éthique. La mise en perspective des questionnements fondateurs de cette épopée doctorale permettra de mieux dépeindre le dispositif d'enquête emprunté, entre tâches empiriques et recherches bibliographiques plus classiques. Un exposé méthodologique voué à dévoiler également les obstacles rencontrés sur le terrain, et les compromis effectués dans l'optique de les atténuer.

Alors, seulement, pourra-t-on rentrer dans le vif du sujet, avec une deuxième partie consacrée à la mise à nu historique et idéologique du référentiel sociolinguistique qui sous-tend l'action glottopolitique de l'État français. Ceci impliquant de passer au crible actes et législations pour une remontée temporelle jusqu'au XVI^{ème} siècle et une attention toute particulière portée au tournant révolutionnaire. Du paradigme jacobin qui en découle, émane une gestion de la glottodiversité territoriale que l'on abordera d'abord à l'échelle hexagonale avant d'étendre l'exposé au reste de l'empire. De là ressortiront deux différences écolinguistiques majeures : extrême folklorisation et survivance d'une part, diglossies enchâssées d'autre part.

Constat à partir duquel sera brossé le tableau glottopolitique observable sur l'archipel guadeloupéen, où la départementalisation votée en 1946 engendre une vague de francisation perpétrée par voie d'enseignement formel et de tertiairisation de l'économie. L'on s'attèlera alors à éclairer les manifestations et enjeux de la transition sociolinguistique opérée du créole vers le français. Ces processus encore récents font en effet de *l'île-aux-belles-eaux* un laboratoire grandeur nature en matière d'inégalités sociolinguistiques structurelles en contexte postcolonial : des inégalités soulignées au travers des images associées au créole puis au français, par les enseignants interviewés.

Partant de ce panorama, il s'agira d'identifier et de retracer l'émergence d'un référentiel créoliste dont la portée sera examinée de manière synchronique, à l'aune des données collectées sur le terrain. D'une part, les structures et représentations diglossiques érigées à et par l'École se verront confrontées aux premières tentatives d'enseignement bilingues menées contre vents et marées par des acteurs guadeloupéens. Suite à quoi, pourra être établi un lien entre secteur

éducatif et monde de la recherche, dont la synergie conduit à l'affirmation d'une glottopolitique créole à part entière.

Enfin, seront exposées quelques-unes des problématiques soulevées par cet agenda glottopolitique non-étatique, face à l'appareil éducatif national monolingue et uniformisant ; l'on interrogera les perspectives institutionnelles offertes au créole dans ce cadre en vue de souligner de nouvelles pistes de recherche. De même, l'on présentera la notion de sentiment d'insécurité linguistique comme prisme pertinent pour l'analyse des représentations sous un angle politiste — conformément à l'approche résolument transdisciplinaire adoptée pour l'ensemble de cette thèse doctorale. Ainsi, l'on verra que ce sentiment traduit l'existence d'une norme créolophone qui institue *de facto* la langue dominée en langue dominante ; un postulat potentiellement surprenant, mais qui ouvre une nouvelle fois à d'autres voies de réflexion.

Première partie - De la langue comme objet politique : approche transdisciplinaire autour de l'enseignant comme médiateur de l'action publique

Chapitre I - État de l'art : conception d'un cadre théorique sur mesure

L'une des particularités des travaux présentés réside dans la transversalité disciplinaire de l'approche adoptée, qui passe par la construction d'un cadre conceptuel original, à cheval entre les sciences du langage et la science politique (tout en se nourrissant d'un fort ancrage anthropologique explicité lors du prochain chapitre). Le cadre proposé cherche ainsi à figurer le rapport de l'auteure aux terrains et questions étudiés, tout en dessinant des passerelles exploitables tant par les politistes que les sociolinguistes, dont les perceptions et méthodes d'analyse du fait linguistique divergent amplement et interagissent très peu.

Aussi, ce premier chapitre sera consacré à une revue de la littérature susceptible d'informer les réflexions développées tout au long de cette thèse, et se répartira en deux grandes sections. L'on commencera par dégrossir la notion de politiques linguistiques au prisme des travaux existants en sciences du langage, principal champ d'investigation de ce concept plus ambigu qu'il n'y paraît de prime abord. Il importe en effet de mettre en lumière ses fondements idéologiques et institutionnels pour mieux prélever à la grille de lecture avancée subséquentement et qui relève d'un angle d'analyse cognitif envers l'action publique. Notre choix s'arrêtera ainsi sur l'approche par les *référentiels* de politiques publiques ; une grille d'analyse cognitive de l'action publique qui s'avère particulièrement propice, de par sa prise en compte centrale des représentations sociales, à l'étude du fait linguistique — et qui prend toute sa valeur à l'aune du milieu scolaire en tant que domaine foncièrement imbriqué dans l'État.

À partir de là, il importera de broser un portrait succinct des politiques publiques, de leur émergence aux évolutions des courants de pensée voués à en élucider les rouages. Aussi, l'objectif de cet état de l'art (et de cette thèse) n'est-il pas tant d'esquisser un raisonnement strictement ancré dans la sphère théorique de la science politique, mais plutôt de tracer des pistes de réflexion transdisciplinaire. De manière à ce que des politologues puissent se saisir de l'objet linguistique au moyen des concepts développés par des générations d'experts en la matière et qu'inversement, ces derniers soient en mesure d'approfondir leur compréhension des problématiques langagières sociétales au travers de paradigmes conçus pour l'étude de l'action publique.

A. Politiques linguistiques : au-delà des sciences du langage

L'épopée doctorale restituée ici aura permis de souligner le caractère quelque peu énigmatique des politiques linguistiques en tant que notion et en tant que programme d'action publique. En effet, sortie de la sphère académique — et tout particulièrement, de l'arène sociolinguistique — elle semble moins perceptible que des politiques dites culturelles, sanitaires, agricoles, sociales, économiques ou énergétiques par exemple. Sans doute cela traduit-il en partie le caractère éminemment complexe voire nébuleux de l'objet linguistique, tel que l'on a souhaité l'épingler en introduction générale. En outre, la notion même de *politique* revêt plusieurs sens qu'un idiome comme l'anglais décline en trois termes bien distincts :

- *politics* concerne la sphère électorale et partisane ;
- *polity* désigne “le système politique, les fondements théoriques de l'État” ; et enfin
- *policy* fait référence à l'*action publique*, aux *politiques publiques* à proprement parler (Lascoumes & Le Galès, 2012, p. 32).

Pour autant, il semble que d'autres types de politiques (dont celles évoquées à l'instant) bénéficient de leur récurrence discursive et thématique au sein des espaces d'expression politique et médiatique. L'identification plus ou moins nette de leurs desseins et composantes voire des mesures y associées, faciliterait alors leur caractérisation.

Or, la notion de politiques linguistiques se voyant rarement traitée dans ces espaces d'expression, il devient difficile — à moins de faire preuve d'une importante curiosité théorique et empirique — d'en dégager quelque image concrète et utile à sa compréhension. En d'autres termes, l'on se représente mal le périmètre autant que les paramètres d'une *politique linguistique*... À quels dispositifs étatiques renvoie-t-elle et qui en dessine les pourtours ? À quels volets et pour quels besoins sociaux, sociétaux ou sectoriels s'applique-t-elle ? Et avant toute chose : en quoi et pourquoi faut-il réguler la *langue* ?

1. Carte d'identité d'un concept éluif

Les documents de travail élaborés par et/ou pour les instances européennes regorgent de définitions englobantes des *politiques linguistiques*, telles que la proposition de Beacco et Byram qui évoque :

“une action volontaire, officielle ou militante, destinée à intervenir sur les langues, quelles qu'elles soient (nationales, régionales minoritaires, étrangères...) dans leurs formes (les systèmes d'écriture, par exemple), dans leurs fonctions sociales (choix d'une langue

comme langue officielle) ou dans leur place dans l'enseignement. La politique linguistique peut être menée par des citoyens ou des groupes, par des partis politiques et dans un cadre associatif ou privé. Cette action sur les langues s'effectue dans des conjonctures sociétales et événementielles données et elle en porte la marque. Mais les politiques linguistiques sont aussi fondées sur des principes (économie et efficacité, identité nationale, démocratie...), qui leur donnent sens par delà les circonstances." (Béacco & Byram, *op. cit.* p. 15)

Proposition qui d'emblée établit le caractère pluridimensionnel des politiques linguistiques et les extirpe notamment du seul cadre de l'intervention étatique... En d'autres termes, du point de vue des sciences du langage, qui dit *politiques linguistiques* ne dit pas nécessairement *action publique*. Et si l'État constitue sans nul doute l'artisan idéal (de par son inégalable capacité de mise en œuvre, faculté de diffusion idéologique et pouvoir symbolique) de toute politique linguistique, il n'en détient a priori pas le monopole.

Il convient dès lors de souligner deux terminologies proches mais sensiblement distinctes — quoique souvent employées de façon synonymique. D'une part, la *politique linguistique* (ou *language policy*⁴⁵) qui désigne selon Calvet "l'ensemble des choix *conscients*⁴⁶ concernant les rapports entre langue(s) et vie sociale" (Calvet, 2013, Chap. 6). De l'autre, le concept de *planification* ou d'*aménagement linguistique* (correspondant à l'anglais *language planning*) qui dénote l'implémentation concrète de cet ensemble de choix. Grossièrement résumé, il s'agit là de la distinction entre *vision*, et *programme* d'application.

Distinction cruciale dans la mesure où, comme le suggère la définition susmentionnée, toute collectivité — famille, commune, région... — est en soi susceptible de développer sa propre *politique linguistique* ; conforme à sa perception du monde alentour et de son propre positionnement dans l'arène globale, destinée à traiter les problématiques quotidiennes et satisfaire les aspirations partagées ou priorisées au nom du groupe. C'est en ce sens que peuvent être considérées comme telles, les stratégies concertées de rétention de la langue d'origine (mises en œuvre sous forme associative, par exemple) et qui dans le cas des diasporas participent du maintien dans la durée d'une *conscience ethnique forte* (Cohen, 2008, p. 161).

⁴⁵ La terminologie anglophone est sans équivoque : *language policy* connote bien l'idée d'*action publique*.

⁴⁶ La dimension consciente de telles démarches n'est toutefois pas sans poser problème d'un point de vue méthodologique et épistémologique, car elle ne rend pas compte – ou alors de façon ambiguë – des mécanismes de reproduction sociale amenant les individus à perpétuer les choix de leurs proches ou des autorités en matière de pratiques linguistiques. La rationalité des acteurs est ici en jeu, invitant à la nuance.

Il en va de même pour le choix assumé par nombre de foyers d'origine antillaise (résidant ou pas dans l'Hexagone) d'interdire à leurs progénitures l'usage du créole⁴⁷. La volonté de prévenir la stigmatisation infligée à certains accents de par l'extrême assimilationnisme régissant le modèle d'intégration français, relève de politiques linguistiques familiales largement adoptées par les communautés de migrants — notamment lorsque la variété d'origine souffre de représentations particulièrement négatives au sein de la société d'accueil.

Ceci étant, l'impératif d'implémentation massive et organisée des orientations sous-tendant toute *politique linguistique* invoque nécessairement l'autorité étatique qui seule dispose des moyens institutionnels, logistiques et financiers nécessaires à la planification efficiente et durable de ces orientations⁴⁸. Raison pour laquelle les artisans de politiques linguistiques *militantes* s'attèlent généralement — à l'instar des créolistes de Guadeloupe et de Martinique — à ancrer leurs programmes au cœur de l'action publique et plus particulièrement de l'institution scolaire, interface maîtresse de ces politiques. Pour les besoins du propos, l'on considèrera donc la notion de *politiques linguistiques* strictement à l'aune de sa relation avec l'action publique.

Aussi, l'effort de planification linguistique s'inscrit-il dans une démarche analytique d'ordre théorique (Grin, 2002), typiquement réalisée *in vitro* par des linguistes ou autres experts mandatés par les pouvoirs en place. Leur mission consiste à examiner d'un point de vue rationnel (plutôt qu'idéologique) des situations linguistiques données ; en identifiant les points nodaux, problèmes intrinsèques et évolutions potentielles. C'est à partir de cette déconstruction des réalités sociolinguistiques observées et envisageables qu'une autorité gouvernementale en vient à définir de grandes lignes d'intervention et à en déterminer les modalités d'application (Calvet, *op. cit.*).

Par contraste, le versant *in vivo* de la gestion du plurilinguisme par l'État invoque des pratiques sociales pétries de problématiques communicatives concrètes. L'émergence de *pidgins* et langues *créoles* dans le sillage des colonisations européennes, constitue ainsi un cas d'école d'une dynamique *in vivo* fomentée par l'urgence communicative — ou la nécessité

⁴⁷ Cette observation vaut tout autant pour les immigrants italiens, espagnols ou encore portugais qui arrivent en France au courant du vingtième siècle. Il convient néanmoins d'insister sur la double stigmatisation linguistique et phénotypique dont souffrent certains migrants issus du bassin caribéen, d'Asie ou encore d'Afrique.

⁴⁸ En tout état de cause, certaines interventions portées sur la langue seront difficilement actionnables par des (groupes) de citoyens dont la force d'exécution et de diffusion risque de s'avérer trop limitée que pour agir sur le long terme. L'on pensera notamment aux interventions d'ordre graphique que des instances dotées d'une plus vaste légitimité seront mieux à même de sanctionner.

d’outrepasser les entraves faramineuses (et délibérées) à l’intercompréhension de populations contraintes de cohabiter.

En somme, qu’elle s’ancre dans la pratique des sujets parlants ou qu’elle découle de travaux de laboratoire, toute tentative de gestion du plurilinguisme part de l’identification d’un problème imputé aux rapports entre langue/s et vie sociale, dont la résolution doit permettre l’amélioration du quotidien des groupes concernés (Grin, *op. cit.*). C’est là le fondement même d’une *politique publique*. La question demeure néanmoins des mécanismes de problématisation des faits linguistiques, qui de par la singulière ambiguïté de leur objet (à savoir, la *langue*), semblent difficilement pouvoir fournir les indicateurs (objectifs) nécessaires à une telle démarche.

Deux grands types d’intervention se dégagent néanmoins qui visent à façonner, à partir de problèmes spécifiques, les usages et représentations qu’ont les groupes ciblés vis-à-vis des langues en présence (Gadellii, 1999 ; Bamgbose, 1991, p. 109 ; Fishman, 1974, p. 79) : il s’agit alors d’en agencer le *corpus* et/ou le *statut* (Blanchet, 2008 ; Robillard, 1997, p. 36 ; Pool, 1979). La notion d’*aménagement linguistique* dénote toute entreprise visant délibérément à modeler ou affecter les attitudes des individus concernant “l’acquisition, la structure et la répartition fonctionnelle de leurs codes linguistiques” (Labrie, 1993, p. 30). Entreprise qui typiquement, passe par le façonnement de la langue dans sa *matérialité* — c’est-à-dire, ses aspects graphiques, terminologiques, grammaticaux ou encore néologiques (Beacco & Cherkaoui Messin, 2010, p. 96) — et que l’on désigne globalement sous le terme de *corpus planning*. Autrement dit, cette catégorie d’intervention porte sur l’édification des codes qui régissent ou devraient idéalement régir la langue ; en vue de faciliter l’émergence ou la formalisation d’une norme jugée nécessaire à son appropriation par l’ensemble de ses locuteurs actuels, futurs et potentiels⁴⁹. Les opérations touchant à cette dimension *physique* de la langue n’en sont pas pour autant dénuées de soubassements politiques⁵⁰... En témoigne notamment le

⁴⁹ Cette norme a à la fois pour vocation de faciliter la transmission et l’acquisition de la langue, mais aussi de dénoter l’appartenance du locuteur à une communauté linguistique — voire nationale — donnée.

⁵⁰ Un cas illustrant le caractère politique des choix graphiques opérés est celui de la langue norvégienne commune, bâtie par nombreux à-coups à partir des divers parlers existants au sein de la même famille linguistique et minorés par trois siècles d’occupation danoise... Les réformes orthographiques édictées tout au long du vingtième siècle font ressortir les conflits opposant partisans de droite (favorables à l’adoption d’une norme proche du danois littéraire) et de gauche (défenseurs d’un standard proche des langues norvégiennes populaires). Désormais, l’une comme l’autre orthographe coexistent et si la volonté *in vitro* semble avoir privilégié l’impératif (à la fois symbolique et idéologique) d’une mise à distance du danois, son versant *in vivo* dénote des pratiques plus nuancées et variables. L’enjeu étant, à

parti pris par des créolistes tels l'universitaire martiniquais Jean Bernabé, qui optent dans un premier temps pour une graphisation aussi éloignée que possible du standard français — parler dominant et source lexicale privilégiée des créoles concernés — en vue d'impulser l'autonomisation d'idiomes historiquement minorés⁵¹.

L'autre versant des efforts d'aménagement linguistique consiste en revanche à policer, tant sur le plan symbolique que pratique, le *statut* assigné aux langues coexistant au sein d'une société donnée (Haugen, 1983, p. 283), et dénote "les actions explicites destinées à modifier ou à maintenir la hiérarchie des langues et leur prestige (ou absence de prestige) tels qu'ils sont construits par les représentations sociales dominantes correspondantes" (Beacco & Cherkaoui Messin, *ibid.*). Dans le contexte des îles de Guadeloupe, cette logique statutaire se manifeste par la suprématie diglossique⁵² du français sur le créole, qui voudrait que ce dernier reste circonscrit aux champs d'expression informelle — réservant au premier le primat des niches officielles.

Si la rigidité de ce schéma diglossique fera l'objet d'une discussion approfondie dans la seconde partie de cette thèse, il importera néanmoins d'en éclairer les articulations et ramifications au prisme des représentations, expériences et pratiques dont font état les douze enseignant.e.s interviewé.e.s précisément dans cette optique. En effet, le but affiché ici est de déceler et souligner les échos de politiques statutaires induites par l'action étatique — notamment dans le secteur éducatif à compter des lois Ferry — chez des professionnels dont la double casquette de fonctionnaire-praticien illustre bien la croisée des chemins où se rejoignent *aménagement* et *politique* linguistique.

La problématique assignation statutaire sur laquelle débouche inéluctablement tout programme d'aménagement linguistique ressort notamment des nombreux amalgames entourant le mot *dialecte*, allègrement apposé à tout idiome jugé indigne du titre de langue. Or, ce terme évoque simplement les variations observables d'un territoire à l'autre dans la locution d'une variété linguistique donnée — et peut également dénoter des variables sociologiques

travers la transformation délibérée de la langue, de permettre l'affirmation de la Norvège en tant que nation tout en gommant les traces visibles de la domination danoise — à commencer par celles dont la norme graphique initiale était inévitablement porteuse. (Calvet, *op. cit.*)

⁵¹ D'autant que les représentations (fort anciennes) des créoles tendent à les assimiler à des vernaculaires européens mal parlés, abâtardis en quelque sorte et donc fondamentalement inférieurs. Voir à ce sujet : (Hazaël-Massieux, 2005b).

⁵² La notion de diglossie s'applique usuellement (quoique de manière réductrice) à toute situation de bilinguisme dans laquelle l'un des deux parlars se voit octroyé un rang socio-politique moindre. Voir à ce sujet : Manzano, 2005 ; Bernabé & Confiant, 2002 ; Ferguson, 1959 ; Fishman, 1976.

telles la classe d'âge où le niveau d'éducation formelle des locuteurs. Les variations d'ordre dialectal transparaissent ainsi dans l'accent ou encore le lexique des intéressés, avec pour conséquence l'affleurement d'unités identitaires (Beacco & Byram, *op. cit.*) plus ou moins définies : jeunes ou baby-boomers, classe ouvrière ou énarques... Nonobstant, la caractérisation d'une langue en tant que dialecte signale en général son infériorisation statutaire face à des parlers frappés du sceau de la légitimité.

Le créole guadeloupéen, à n'en point douter, continue de susciter de telles représentations dialectisantes et donc minorantes — d'autant plus que son affiliation tangible au français l'affuble d'une aura caricaturale typiquement appliquée à

“ces langues, considérées, comme toujours en France dès lors qu'il ne s'agit pas du français, de « la langue de la République » (selon l'article 2 de la Constitution), comme des dialectes « inférieurs », au mieux « pittoresques », en tout cas à peine dignes d'être appelés des langues.

Le regard porté sur les créoles par les lettrés au XXe siècle ou en ce XXIe siècle commençant n'a pas pour autant vraiment changé : ce n'est pas parce que l'on donne un nom autonome à ces langues qu'elles cessent d'être considérées comme des formes déviantes du français, comme du français corrompu.” (Hazaël-Massieux, *op. cit.*, 27-28)

Les travaux présentés ici auront par conséquent vocation à expliciter la genèse tout comme les mécanismes de perpétuation des représentations minorantes du créole, au prisme du référentiel glottopolitique étatique mais également du contexte assimilationniste de la Guadeloupe qui voit se renforcer l'hégémonie symbolique, économique et statutaire de la langue de Molière aux dépens de celle de Rupaire. Dans cette même logique, les politiques linguistiques étatiques minorantes seront confrontées aux politiques linguistiques créolistes d'acteurs non-étatiques, lesquelles se manifestent par des actions tant sur le *corpus* que sur le *statut* de la langue défendue et se traduisent notamment par un important processus de réhabilitation des images y associées.

Aussi, la célèbre analogie popularisée par le linguiste yiddish Max Weinreich (1945), affirmant qu'une langue n'est jamais qu'un “dialecte avec une armée et une flotte”⁵³ rappelle les bras-de-fer politiques, idéologiques et symboliques inhérents à la détermination statutaire des langues — et donc à leur régulation au sein d'un territoire donné. Il est là des enjeux de pouvoir dont l'État n'est bien entendu pas le seul tributaire, ni l'unique protagoniste.

⁵³ Traduit du yiddish : “a shprakh iz a dialekt mit an armye un flot”.

C'est à partir de ce constat que Guespin et Marcellesi proposent, en 1986, le néologisme de *glottopolitique* ; destiné à “englober tous les faits de langage où l'action de la société revêt la forme du politique” (Guespin & Marcellesi, 1986, p. 5). Une innovation terminologique qui “désigne les diverses approches qu'une société a de l'action sur le langage, qu'elle en soit ou non *consciente* : aussi bien la langue, quand la société légifère sur les statuts réciproques du français et des langues minoritaires par exemple ; la parole, quand elle réprime tel emploi chez tel ou tel ; le discours, quand l'école fait de la production de tel type de texte matière à examen” (*Ibid.*)⁵⁴.

Le principal avantage de la perspective glottopolitique réside dans une meilleure prise en compte du citoyen comme acteur des politiques linguistiques — une perspective fort complémentaire, donc, des notions précitées. De même, elle permet de saisir la langue dans toute sa vitalité, telle une entité dynamique constamment modelée par les représentations que véhicule l'action étatique et que se réapproprient les communautés de locuteurs, mais aussi au travers des pratiques qui mobilisent ces représentations au quotidien... Ce, tout en mettant en lumière les idéologies, régimes et autres référentiels régissant les rapports entre langue et société, à tous niveaux de mise en œuvre.

2. Fondements idéologiques et institutionnels

Des idéologies (linguistiques) sous-tendent donc l'élaboration et les évolutions des politiques linguistiques qui se font l'écho de systèmes de croyances plus généraux. Ces modes de pensées prédominants ont pour effet de structurer la vie sociale, en définissant les critères d'inclusion et d'exclusion à la société concernée (Darvin & Norton, *op. cit.*). C'est sur ce terrain qu'évoluent les joutes argumentaires (Beacco & Byram, *op. cit.*) visant à officialiser telle langue plutôt qu'une autre, ou envisageant l'enseignement d'un idiome a priori minoritaire⁵⁵.

Dans le cas qui nous intéresse, cela revient à interroger, a fortiori, les fondements du modèle d'enseignement monolingue implémenté aux quatre coins du territoire français en dépit de situations de bilinguisme bien tangibles, comme en Guadeloupe. Cardinal & Sonntag soulignent en ce sens “des systèmes de pouvoir qui servent à justifier ou à rationaliser des

⁵⁴ Souligné ici en écho à la définition des *politiques linguistiques* selon Calvet, citée plus haut.

⁵⁵ Si la notion d'*idéologie linguistique* évoque celle des représentations, il convient néanmoins de ne pas les intervertir dans la mesure où la première tend à impacter le rapport qu'entretiennent les locuteurs avec leurs identités et identifications linguistiques là où la seconde permet “de rendre compte de l'incidence des institutions et des règles sur les pratiques linguistiques” (Cardinal & Sonntag, *op. cit.*, p 119).

situations et à défendre des intérêts particuliers” (Cardinal & Sonntag, 2015, p. 118) — un angle d’approche qui dénote l’ancrage disciplinaire de ces deux politistes, encore rare dans le traitement des questions linguistiques dont le caractère éminemment politique apparaît on ne peut plus évident à ce stade de l’exposé. Le sociolinguiste français Louis-Jean Calvet évoque d’ailleurs la pertinence d’“une discipline nouvelle, la « politologie linguistique », qui serait aux politiques linguistiques ce que les sciences politiques sont aux politiques” (Calvet, *ibid.*, p. 32).

Et pour cause : il ne suffit pas de décrire les effets des politiques linguistiques comme l’ont fait une majorité de travaux en science politique jusqu’à présent ; il importe tout autant voire davantage, de sonder au préalable les *choix* conditionnant de telles politiques (Spolsky, 2004, p.17), et d’examiner les fondements de ces choix qui varient sensiblement d’un État à l’autre (Cardinal & Sonntag, *op. cit.*, p. 118). Un objectif auquel répondent les concepts de *tradition étatique* et de *régime linguistique* mobilisés par Cardinal et Sonntag afin d’appréhender au mieux les facettes institutionnelles desdites politiques.

La notion de *tradition étatique*, que l’on retrouve à partir des années 1980 tant dans la frange francophone qu’anglophone de la science politique, envisage l’action publique comme l’entrelacement complexe de schèmes administratifs, normatifs et institutionnels qui aboutissent à la confection de *traditions* — lesquelles affectent en retour les *représentations* et usages des citoyens. Ainsi s’expliquerait par exemple la prégnance du libéralisme anglo-saxon dans la *policy* étasunienne ou canadienne, mais aussi la posture postcoloniale de l’État indien ou l’ancrage jacobin des politiques mises en œuvre par les gouvernements français successifs (Cardinal & Sonntag, *op. cit.*, p. 119). En ce sens, l’action publique ne serait donc pas régie par la seule confrontation d’intérêts privés — dont les ramifications semblent, au demeurant, difficiles à identifier et contextualiser de manière concrète⁵⁶.

Partant de ce principe, la deuxième partie de cette thèse aura pour ambition de mettre en exergue les conditions d’émergence et incidences de traditions étatiques françaises témoignant d’une forme de *nationalisme linguistique* — compris en tant qu’idéologie *politique* reposant sur “le caractère irréductible et inaliénable de la communauté nationale, dans laquelle la

⁵⁶ Contrairement à l’un des postulats des approches en termes de *choix rationnel* (traduit en anglais par la notion de *public choice*), prédominantes dans le champ d’analyse des politiques publiques et axées sur “l’analyse du jeu des acteurs dans un contexte où les institutions comptent beaucoup moins.” Une perspective visant à souligner “la relation entre la présence de tel groupe, dont on a identifié les intérêts, au pouvoir et le changement de contenu d’une politique, afin de proposer un décryptage du changement de politique à partir de la confrontation des intérêts pouvant même déboucher sur une forme de prédictibilité.” (Müller, 2005, p. 165).

représentation identitaire de la langue de cette même communauté occupe une place centrale” (Boyer, 2004, p. 28). En effet, l’on verra dans quelle mesure la prévalence du jacobinisme linguistique (dès la Révolution), reflète à la fois la continuité de politiques linguistiques parmi les plus précoces du monde moderne, et l’avant-garde du monolinguisme d’État qui allait imprégner nombre de constructions nationales et parcourir le monde au gré des colonisations européennes.

Quant au concept susmentionné de *régime linguistique*, il présente l’avantage de réunir en une seule catégorie d’analyse les politiques ou aménagements linguistiques opérés par l’État (versant institutionnel) autant que les représentations sociolinguistiques :

“Le concept de régime linguistique englobe aussi les institutions et les règles ainsi que l’ensemble des représentations de l’utilisation de la langue que projettent les politiques étatiques et qu’appliquent les locuteurs. Il comprend les règlements et les procédures et tout autre arrangement servant à aménager les politiques linguistiques et à guider les usages quotidiens des langues, en particulier dans le domaine des communications et des services, à la fois au sein des institutions gouvernementales et non gouvernementales.” (Cardinal & Sonntag, *op. cit.*, p. 117)

En d’autres termes, la notion de *régime linguistique* permet de relier l’action étatique aux pratiques linguistiques des citoyens, en mettant l’accent sur les représentations fomentées par les politiques publiques puis reproduites par les locuteurs. Nonobstant, cette notion présuppose d’une condition de stabilité que l’on ne développera ni ne discutera outre mesure au fil des travaux présentés ici. En effet, la stabilité d’un régime suppose la coïncidence entre statut *conféré* et statut *escompté* (Jenson, 2000, p. 233). Or, les modalités de résonance ou de dissonance entre les deux statuts continuent de faire grand débat dans le champ d’étude des politiques linguistiques.

De surcroît, la situation sociolinguistique guadeloupéenne manque de définition ; tout comme le régime linguistique imputable à l’État français manque de cohérence interne, avec des écarts palpables d’une région à l’autre. Il semble donc préférable de privilégier un cadre conceptuel plus aisément actionnable sur le terrain glottopolitique choisi. En l’occurrence, l’analyse (cognitive) des politiques publiques — que l’on présentera dans les toutes prochaines pages — permet d’intégrer l’ensemble de ces volets institutionnels et symboliques, sans négliger aucunement les jeux d’acteurs qui infusent inévitablement l’action publique.

Ceci étant dit, plusieurs études réalisées autour des *revendications ethnoлингuistiques* observables sur le sol hexagonal⁵⁷ ont révélé la concordance des politiques linguistiques locales (à l'échelle régionale) et du régime linguistique étatique. De fait, il semblerait que les efforts de revalorisation de certains vernaculaires (à l'instar du basque, notamment) ne remettent pas fondamentalement en cause le paradigme jacobin perpétué par les gouvernements successifs. Constat relativement saisissant au vu de l'état de survivance auquel ont été réduits l'immense majorité de ces parlers provinciaux⁵⁸, frappés d'obsolescence programmée par une politique de francisation impulsée via l'institution scolaire à compter des lois Ferry. Mais un constat qui s'explique néanmoins par l'incontournable nécessité, évoquée précédemment, d'associer l'État — et notamment l'École républicaine — aux efforts de réhabilitation voire de sauvegarde des idiomes menacés. Ne serait-ce que du fait des importantes ressources (symboliques, financières, logistiques et humaines) à sa disposition pour l'implémentation des aménagements linguistiques requis dans cette optique.

Par conséquent, la relative congruence — dans des terroirs tels l'Alsace ou la Catalogne qui ont vu le monolinguisme prendre le pas sur un bilinguisme encore avéré au lendemain de la Seconde Guerre Mondiale — entre l'approche monolingue perpétuée par l'autorité étatique et les entreprises de promotion des langues en perte de locution, s'explique sans doute par le fait que ces dernières ne prétendent plus qu'à des fonctions purement patrimoniales. C'est-à-dire que leur place dans la société ne présente (plus) aucune menace symbolique, politique, idéologique ou même économique à l'hégémonie du français en tant que langue de la République.

A contrario, aux Antilles, la locution du créole demeure vivace en dépit des craintes d'une *décréolisation* déjà entamée (Véronique, 2010) ; elle reste également un marqueur de contestation et d'appartenance identitaire quotidiennement mobilisé dans l'espace public. En somme, le créole y conserve d'importantes fonctions sociales... D'autant que son recul dans les domaines incarnant traditionnellement sa locution (tels les secteurs de la pêche ou de l'agriculture, dont les rangs s'amenuisent au fil des ans) se voit compensé par de fortes avancées dans des niches qui lui étaient autrefois strictement prohibées. Le linguiste martiniquais Lambert-Félix Prudent note ainsi que "Dans l'interaction familiale autant que dans des occasions formelles, il est de plus en plus fréquent d'entendre une prise de parole vernaculaire,

⁵⁷ Voir en particulier : Harguindéguy & Cole, 2009 ; Harguindéguy & Itcaina, 2015.

⁵⁸ Quoique les statistiques de la locution des langues régionales de France restent fort peu précises.

même partielle et en switching. La question qui apparaît alors est celle de la nature et de la fonction de ce nouveau créole.” (Prudent, 1993, 630-1).

Quand bien même les défenseurs de la langue créole en Guadeloupe comme en Martinique, ont eux aussi à cœur d’inscrire à l’agenda étatique — notamment via l’École — la promotion concertée et généralisée de l’idiome minoré, l’application et l’appropriation du régime linguistique jacobin sur ces territoires s’avèrent donc autrement problématiques. En d’autres termes, l’évolution complexe et rapide du contexte sociolinguistique de *l’île aux belles eaux* invite à la prudence tout comme à la nuance vis-à-vis de notions reposant substantiellement sur des critères de stabilité des régimes étudiés.

3. De la sociolinguistique à la science politique

Une réserve à laquelle invite également le déficit d’études en science politique traitant de questions linguistiques et a fortiori des politiques linguistiques (Sonntag, 1996 ; Safran, 2010). La politologue franco-ontarienne Linda Cardinal et son homologue étasunienne Selma Sonntag avancent trois éléments de réponse aux interrogations soulevées par cette carence (Cardinal & Sonntag, *op. cit.*, p. 124). D’abord, la montée en puissance de la théorie de la modernisation au cours des années 1950-60 aurait amené nombre de politologues à admettre comme inévitable l’extinction des langues minoritaires dans le sillage de l’État-nation moderne — en tant qu’appareil démocratique, capitaliste et industrialisé. De ce point de vue, le pluralisme linguistique est construit comme une entrave au régime démocratique⁵⁹ — non sans rappeler l’amalgame jacobin assimilant glottodiversité à menace contre-révolutionnaire... Un gage d’instabilité auquel le projet national de type herdérien⁶⁰ doit apporter une solution définitive. Cette école de pensée semble peu encline, sur le plan conceptuel, à l’analyse des mouvements de revendication ethno-linguistique qui parcourent pourtant à cette période des territoires aussi variés que la Belgique, la Grande-Bretagne ou le Canada. C’est d’ailleurs de l’orbite québécois que jailliront les premières critiques émises à l’encontre de ces approches incompatibles avec

⁵⁹ Cardinal et Sonntag notent à ce propos la persistance des représentations opposant la diversité linguistique au modèle démocratique, citant Kymlicka et Patten qui, “dans l’introduction à leur ouvrage sur les droits linguistiques et la théorie politique, suggèrent que “{...} la diversité linguistique peut représenter un écueil important au plein épanouissement de cette dimension délibérative de la démocratie.” (Kymlicka & Patten, 2003, p. 40). Pour une analyse critique du débat théorique en science politique sur les rapports entre démocratie, langue et cosmopolitisme, voir Ives (2010), “Cosmopolitanism and Global English: Language Politics in Globalisation Debates”, in *Political Studies*, vol. 58, no 3, pp 516-535.

⁶⁰ Logique selon laquelle l’unité et par extension, l’intégrité de la nation est assurée par l’imposition d’une langue unique et partagée par l’ensemble des membres de la communauté nationale.

la prise en compte de la langue comme droit fondamental et essentiel à l'exercice démocratique du citoyen (plus encore lorsque celui-ci appartient à un groupe socioculturel minoritaire) (Laponce, 1984 ; Laponce, 2006).

Un second point nodal relève de l'hégémonie de l'anglais dans le champ de la recherche en sciences humaines — science politique y compris — en tant que médium de communication et de production scientifique privilégié, mais aussi langue première de nombreux chercheurs. Une hégémonie prise pour acquise (notamment aux États-Unis) et qui favorise “une compréhension *majoritaire* de la langue” au sein de la discipline⁶¹, même lorsqu'elle se penche sur les enjeux du multiculturalisme (Safran, 2010). De telles œillères tendent à éclipser la relation pluridimensionnelle liant *langue* et *pouvoir* (et par extension, *langue* et *politique*), réduisant ainsi la langue à de simples fonctions communicatives. Une conception restreinte que dépassera Charles Taylor en abordant, à l'aune des politiques linguistiques mises en œuvre au Québec, la dissension entre droits individuels et collectifs (Taylor, 1993). Néanmoins, le prisme principalement normatif des travaux du genre — qui relèvent davantage de la théorie politique que de la science politique — ne permet pas de rendre compte des ramifications cognitives des politiques linguistiques (Cardinal & Sonntag, *op. cit.*, p. 126). En somme, si le rôle des politiques linguistiques se voit effectivement restitué au sein de débats plus vastes, manquent encore des approches susceptibles d'en expliciter l'élaboration et les fondements.

De fait, un troisième motif vient éclairer la présence lacunaire des politiques linguistiques parmi la multitude d'objets étudiés en science politique : la vague néo-institutionnaliste qui dans les années 1980, replace l'État sur le devant de la scène analytique. À ce stade, le regard porté sur les politiques linguistiques permet d'identifier certains de leurs enjeux politiques intrinsèques mais reste essentiellement descriptif (McRae, 1983, 1986, 1997 ; Weinstein, 1990 ; Sonntag, 1991 ; McRoberts, 2002). Il s'agit davantage de préciser les conditions diachroniques de leur promulgation que de sonder les traditions étatiques et régimes linguistiques qui les sous-tendent. L'on notera cependant l'apport du théoricien du choix rationnel David Laitin qui, au cours des années 1990, montrera le rôle capital du multilinguisme dans la stabilisation d'États en proie à des conflits linguistiques. De son point de vue, le maintien d'une écologie linguistique hétérogène aurait constitué un choix délibéré des élites et classes dirigeantes de l'Afrique postcoloniale (Laitin, 1988 ; 1992) — sans toutefois occulter les dimensions

⁶¹ Voir Huntington, 2004.

institutionnelles et historiques des politiques adoptées dans cette optique (Cardinal & Sonntag, *op. cit.*, p. 127).

Au demeurant, la plupart des travaux consultés ici concernent principalement voire exclusivement des territoires renvoyant au modèle de l'État-nation moderne dépeint plus haut. Si la recherche en science politique portant sur les politiques linguistiques s'avère déjà éparse, elle se fait plus rare encore dans l'étude des contextes où le monolinguisme d'État n'a pu triompher de la glottodiversité existante ; ou encore dans des contextes postcoloniaux où la gestion du plurilinguisme invoque des régimes (linguistiques) originaux entérinés au lendemain de la colonisation.

Aussi, les cadres d'analyse usuellement employés dans ce champ de recherche font ils fi des impacts de la colonisation européenne sur la construction des États-nations nés des indépendances. De même qu'ils tendent à mobiliser une conception restrictive de la construction nationale comme d'un processus nécessairement homogénéisant, y compris (voire à commencer) sur le plan linguistique — le postulat prédominant voulant que lesdites politiques linguistiques aient pour but premier (et même unique) de garantir la stabilité de l'État. La quête d'homogénéité linguistique serait alors une réponse logique de l'État face aux importantes problématiques de gestion suscitées par la glottodiversité et suspectées de compromettre à de multiples égards cet impératif de stabilité (Laitin, 2000). Un prisme excessivement utilitaire que viennent nuancer l'approche par les traditions étatiques et régimes linguistiques, ainsi qu'une poignée d'autres études menées sur le continent africain (Cardinal & Sonntag, *op. cit.* p. 128 ; Albaugh, 2014 ; Lacoste, 2007).

Face à l'évidence empirique posée par le multilinguisme (tant dans les pratiques que par l'existence de régimes linguistiques et traditions étatiques ancrés dans la glottodiversité), plusieurs enjeux régissent l'analyse des politiques linguistiques par la science politique. D'une part, il importe d'examiner dans toute sa complexité idéologique, institutionnelle et historique, la fresque du monolinguisme d'État telle qu'elle a pu se dessiner et se dessine encore à l'aune de situations de plurilinguisme en perpétuelle évolution. D'autre part, il importe pour la recherche en science politique de développer des cadres conceptuels mieux adaptés à l'appréhension des subtilités glottopolitiques de territoires dominés où la minoration de certains idiomes continue de revêtir des enjeux géopolitiques, identitaires et socioéconomiques aussi palpables qu'immédiats pour les populations concernées.

D'où le choix d'aborder ici le cas des politiques linguistiques étatiques françaises en intégrant plusieurs concepts-clés de la sociolinguistique aux grilles de lectures proposées

par l'analyse cognitive de l'action publique. Ainsi, la caractérisation du régime linguistique hexagonal et des traditions étatiques associées aura pour objectif de poser les bases historiques nécessaires à la mise en exergue de l'action glottopolitique menée en Guadeloupe post-assimilation, au prisme des représentations sociolinguistiques et socioprofessionnelles d'enseignant.e.s qui y exercent. Des enseignant.e.s dont on s'attachera à souligner le rôle capital dans l'implémentation et la confection des politiques publiques de par un double positionnement de *fonctionnaire-praticien.ne* — lequel véhicule des injonctions glottopolitiques potentiellement antagonistes et dans tous les cas, diffuses.

B. Des politiques publiques à l'étude des référentiels glottopolitiques

L'analyse des politiques publiques constitue une branche (pluri)disciplinaire autonome, dernière-née du champ de la science politique (Müller, 2013). Traduit littéralement de l'anglais *public policy*, le concept de *politiques publiques* rentre dans les mœurs politistes à partir des années 1950. Définissable comme “un programme d'action gouvernementale issu de l'identification d'un problème donné” (Müller, 2013, ch. I-III)⁶², c'est aux États-Unis qu'il obtient ses lettres de noblesse, partant de la notion de *government* qui dans le contexte européen allait laisser place à celle d'État (conformément à la prégnance des traditions marxiste, wébérienne et hégélienne sur le Vieux Continent). Aussi, l'analyse des politiques publiques a-t-elle pour vocation d'envisager de façon dynamique les modalités de *gouvernance*⁶³ (notamment étatique) à l'ère moderne. Ambition qui répond à l'avènement, au XX^{ème} siècle, de l'État comme entité fortement régulatrice de la vie sociale, dans l'espace public et a fortiori, la sphère privée.

La notion de *politiques publiques* traduit une acception essentiellement politiste présumant de la prévalence de l'État, des élites et des gouvernants “dans l'organisation et le pilotage de la société” (Lascoumes & Le Galès, *op. cit.* p. 22). Une logique *top down* (partant du haut) qui s'intéresse de prime abord à l'élaboration des décisions au niveau des autorités centrales, ainsi qu'à leurs effets sur les publics ciblés. Par contraste, une approche en termes d'*action publique* trahit l'influence des sociologues de l'organisation qui se concentrent davantage sur la contextualisation et structuration des jeux d'acteurs en vue de déceler voire

⁶² Selon la définition proposée par Mény & Thoenig (1989).

⁶³ Soit les instances publiques et administratives incarnées par les autorités centrales ainsi que leurs ramifications locales et supranationales, ou encore “un processus de coordination d'acteurs, de groupes sociaux, d'institutions pour atteindre des buts discutés et définis collectivement.” (Lascoumes & le Galès, *op. cit.*, p. 29).

d'élucider les dissonances entre programme et implémentation (*Ibid.*). Il s'agit là d'une dialectique *bottom up* (partant du bas) auquel souscrit largement cette thèse, dans la mesure où elle apparaît mieux adaptée à l'étude des "modes d'échange et d'agrégation entre acteurs individuels et collectifs" qu'implique l'examen de postures glottopolitiques enseignantes à l'aune de l'agenda national et de ses spécificités locales (*Ibid.*, p. 24)⁶⁴.

1. Construction d'un champ d'action étatique et de la discipline associée

Il s'agit donc là d'une approche héritière de son temps. Forte des fondations posées dès l'Antiquité à travers les "premières formes de pouvoir institutionnalisés" (*Ibid.*, p. 14), elle reflète deux profondes permutations du mode d'administration des territoires à la fois qu'une redéfinition concomitante du principe même de territorialité. Pour revenir à l'exemple français qui nous intéresse ici, un premier bouleversement relève du processus de monopolisation des pouvoirs (militaires, fiscaux, monétaires...) par l'instance monarchique. Nombre de compétences auparavant endossées par des unités territoriales réduites (provinces et autres *pays*) se retrouvent aux mains d'une autorité centralisée — ce qu'illustre, sur le plan linguistique, l'édit de Villers-Cotterêts de 1539 qui institue l'usage exclusif du français dans le cadre juridico-administratif aux dépens non seulement du latin, *lingua franca* par excellence, mais aussi des vernaculaires régionaux admis jusqu'alors au sein de ce cadre.

Ce bouleversement se traduit dans un second temps par la constitution de *savoirs de gouvernement* (Foucault, 1982) ; éventail cohérent d'outils et technologies mobilisés par l'État en vue d'administrer les territoires et populations placés sous sa juridiction. Désormais, sa légitimité ne repose plus tant sur une souveraineté d'origine supposément divine, mais par une capacité à traiter des problèmes de vaste ampleur et à instaurer les programmes d'interventions correspondant⁶⁵.

Ces évolutions ont pour effet de redéfinir et d'étendre le champ des appartenances individuelles autrefois circonscrites à l'unité communautaire — elle-même inscrite dans une

⁶⁴ À noter cependant que la préférence émise pour une approche plus sociologique que politiste, ne signifie pas la mise au ban des facettes politiques de la question : il s'agit plutôt de prendre en considération "les articulations entre régulation sociale et régulation politique" à travers un groupe d'acteurs cristallisant ces articulations. Raison pour laquelle, au demeurant, les auteurs actuels tendent également à privilégier la notion d'*action publique* à celle de *politiques publiques*, sans pour autant dénuer cette dernière de ses apports méthodologiques et de sa substance théorique.

⁶⁵ L'on notera d'ailleurs que cette "La capacité des États repose sur leur intégrité territoriale, leur situation financière, leur propension à lever l'impôt, leur pouvoir de coercition (Geddes, 2002), la qualité de l'expertise que peuvent fournir leurs administrations (Skocpol et al., 1985)." (Dégremont-Dorville, 2018, p.15).

logique territoriale de relative proximité géoculturelle. Dès lors, les personnes deviennent peu à peu des *citoyens* : protagonistes de secteurs professionnels identifiables plutôt que simples membres d'une collectivité locale. L'espace public et le marché de l'emploi s'en voient profondément élargis, redéfinis et complexifiés de façon à ce que les problèmes qui y émergent doivent désormais faire l'objet d'un traitement macro plutôt que micro⁶⁶.

C'est d'abord pour faire face à ces effets de *dislocation* (Polanyi, 2009) que les premières politiques publiques affleurent en France et en Angleterre, fleurons de la Révolution industrielle. Elles ont pour vocation de traiter des problématiques sociales engendrées par la redéfinition des modes de travail et de relation⁶⁷ (Lascoumes & Le Galès, *op. cit.*, p. 13), et aboutissent sur une forme gouvernementale que l'on qualifiera par la suite d'*État-providence* dans la mesure où les mécanismes de solidarité qu'il tisse sont gérés par le pouvoir central.

Par ailleurs, l'émergence des politiques publiques coïncide avec un découpage sociétal par secteurs ; lesquels figurent tantôt une filière (agricole par exemple), tantôt un objet plus vaste (comme la santé). Les savoirs de gouvernement tendent alors à s'aiguiser sur une base sectorielle — tout en élaborant au fil des problématiques rencontrées, des logiques transversales permettant d'assurer la cohésion de la société moderne. De par ces modes de gestion complexes aptes à incorporer de plus grandes étendues de territoire, le positionnement des sociétés modernes dépasse la simple appréhension de problèmes ou événements externes, et s'ancre dans une logique autoréférentielle que transcrit la gestion permanente et incontournable de réalités internes (Müller, *op. cit.*, ch. I)⁶⁸.

Par conséquent, l'analyse des politiques publiques naît de l'ambition de répondre aux interrogations soulevées par les orientations et choix qui gouvernent l'intervention étatique. Plusieurs mouvements de pensée contribueront de manière fondamentale à la délimitation de ce nouveau champ de recherche ; à commencer par les travaux de Weber, Marx et Hegel autour de la notion de bureaucratie qui émerge de ces structures sociétales et modes de gouvernance inédits⁶⁹.

⁶⁶ Ces avancées se font l'écho de la construction des *communautés imaginées* qui allaient servir de pilier symbolique et idéologique aux projets de *construction nationale* — dont celui de la France.

⁶⁷ Qui se traduit au fil du temps pas la multiplication des "échelles d'action spatiale", autant vers le bas ou vers le haut que dans une transversalité particulièrement palpable à l'ère de l'intégration européenne et des réseaux transnationaux.

⁶⁸ Voir notamment les travaux d'Anthony Giddens (1994) autour de la *modernité réflexive*.

⁶⁹ Sans oublier la contribution de Durkheim, en sociologie, à l'étude des normes et représentations.

Pour Hegel, le triomphe de l'État bureaucratique représente la prévalence de l'intérêt général sur les intérêts privés et par conséquent, une caractéristique fondamentale des sociétés modernes (occidentales) par opposition aux sociétés dites archaïques. Une vision à laquelle s'oppose radicalement la théorie marxiste selon laquelle l'État n'a de sens qu'au travers de la société civile traversée par la lutte des classes. Autrement dit, la bureaucratie ne serait pas tant un instrument de rationalisation de la réalité qu'un instrument de domination aux mains des classes dirigeantes et des élites. Face à ce radical conflit conceptuel et épistémique, Max Weber propose d'envisager la bureaucratie comme une "forme sociale fondée sur l'organisation rationnelle des moyens en fonction des fins" (Müller, *op. cit.*, ch. II), fondement de l'efficacité des sociétés modernes par rapport aux sociétés traditionnelles. Il s'agit alors d'envisager l'administration étatique comme un mode de régulation rationnel des aléas inhérents au comportement humain.

Une seconde école de pensée que l'on retiendra ici est celle de la sociologie des organisations, engendrée par la volonté de dépasser les limitations des perspectives tayloriennes alors prédominantes et proches de la conception wébérienne de la société moderne. Ses principaux apports conceptuels incluent les notions d'*acteur*, de *stratégie*, de *pouvoir*, et de *système organisé* – lesquels participent d'une mise en exergue de la "complexité des règles (souvent informelles) qui régissent les administrations, mais aussi sur l'autonomie des acteurs des politiques publiques" (*Ibid.*). La contribution des théories de l'organisation apparaîtront ainsi en filigrane de l'approche cognitive adoptée pour les besoins de notre enquête (laquelle interroge particulièrement l'autonomie de l'enseignant.e — en tant qu'agent de la fonction publique et acteur glottopolitique — dans sa réappropriation des règles inhérentes au secteur).

De fait, l'attention portée au rôle des acteurs caractérise en quelque sorte les courants d'analyse de l'action publique issus du contexte français, et qui se distinguent par une mise en relief accrue de ses dimensions *cognitives*. Cette prise en compte centrale du versant *cognitif* des politiques publiques se veut l'héritage direct de la popularité persistante des approches marxistes (jusque dans les années 1980) et de la sociologie de l'organisation — branche visant à mieux prendre en compte les spécificités du régime étatique de l'Hexagone (*Ibid.*)⁷⁰.

⁷⁰ En outre, il convient de rappeler que les approches développées ont partie liée avec les cas d'études choisis par les auteurs — généralement ancrés dans leurs sociétés d'origine. Par conséquent, force est d'observer la prégnance, au sein du champ d'analyse de l'action publique, de sociétés *nationales* et *industrielles* incarnant l'Occident dans sa modernité ainsi qu'une forme politique caractérisée par la gouvernance étatique. Qui plus est, malgré la refonte de l'État-nation tel qu'elle s'observe dans les

2. Définitions et hypothèses de travail

Ce bref aperçu des principaux cheminements théoriques desquels sont nés divers courants d'analyse des *politiques publiques* souligne l'importance de spécifier leurs contours et points d'ombre. Les premières définitions du concept se réfèrent principalement aux actions des *gouvernants* : Thoenig évoque “les interventions d'une autorité investie de la puissance publique et de la légitimité gouvernementale sur un domaine spécifique de la société ou du territoire” (Thoenig, 2004, p. 326). Dans la même veine, Rose et Davies assimilent les politiques publiques à un “programme d'action gouvernementale” reposant sur “une combinaison spécifique de lois, d'affectations de crédits, d'administrations et de personnels dirigés vers la réalisation d'un ensemble d'objectifs plus ou moins clairement définis” (Rose & Davies, 1994, p. 54). D'autres auteurs tels Pierre Müller puisent dans l'apport de la sociologie des organisations et proposent une acception plus englobante qui dépeint “une forme d'institutionnalisation de la division du travail gouvernemental” (Müller, 2004, p. 405)... En ce sens, il rappelle que “toute politique publique correspond d'abord à une opération de découpage du réel à travers laquelle va être découpée et formatée la substance des problèmes à traiter ou la nature des populations concernées” (*Ibid.*).

Dans tous les cas⁷¹, il est essentiel de considérer la politique publique comme une *hypothèse* de travail (Dewey, 2003). Et pour cause ; il apparaît très vite, à l'examen de l'action glottopolitique de l'État français, que ce que l'on désigne ici sous le terme de *politiques linguistiques* ne constitue pas tant un “programme strict et rationnel” qu'une “expérimentation à observer lors de la mise en œuvre” (Lascoumes & Le Galès, *op. cit.*, p. 31)⁷². Il s'agit davantage d'en saisir les étapes, débâcles, progrès et adaptations au regard des objectifs annoncés (et commandés) par l'autorité étatique, que de suivre d'un bout à l'autre quelque succession de mesures clairement identifiables (*Ibid.*, p. 32)⁷³.

démocraties occidentales depuis la fin des années 1970, le Vieux Continent reste l'arène privilégiée des politiques publiques qui régissent largement la vie politique et sociale de ses pays membres. (Dyson, 2010).

⁷¹ Certains politologues ayant par ailleurs tenté de décrire la notion de *politiques publiques* au travers de prismes plus précis — discours de conviction de Dryzek, interactions entre acteurs et institutions selon Considine... — qui trouvent leur utilité selon l'objet d'étude choisi. (Lascoumes & Le Galès, *op. cit.*, p. 31).

⁷² De fait, le caractère *directif* ou *autoritaire* des politiques publiques doit être nuancé dans la mesure où leur capacité effective de transformation du social et surtout de résolution des problèmes visés, reste globalement limitée et contingente.

⁷³ Lascoumes et Le Galès assimile les politiques publiques à “des puzzles à résoudre compte tenu de la fragilité des moyens, de l'incertitude des fins et de l'importance des jeux d'acteurs dans la mise en œuvre.” (*Op. cit.*, p. 19).

Aussi, certains auteurs ont-ils opté pour une définition des *politiques publiques* en termes critiques, permettant d'en identifier les composantes clé et de mieux en appréhender les nuances... Page, par exemple, ancre la notion de politiques publiques dans un panorama cognitif plus ample (*Ibid.*, p. 29) et la définit par l'association de quatre éléments :

- Des *principes* régissant les modes de gestion des questions publiques ;
- Des *objectifs* consistant à prioriser certaines actions en fonction d'enjeux spécifiques⁷⁴;
- Des *mesures* concrètes se traduisant par des prises de décision et la mobilisation d'instruments spécifiques⁷⁵ ;
- Des *actions pratiques* et *comportements* des fonctionnaires chargés de leur mise en œuvre. (Page, 2006, p. 213)

Sur la base de ces critères, se dégage effectivement un pan de l'action publique française qualifiable de *politique linguistique*. Les principes jacobins visant la centralisation du pouvoir politico-administratif et l'homogénéisation de la vie socio-économique du pays, ont permis d'affirmer un objectif de francisation passant notamment par la diffusion massive de la langue française. S'en sont suivies des mesures concrètes consistant à imposer le français (de manière exclusive) dans des niches d'expression prestigieuses et pourvues d'une forte légitimité — tout en mobilisant (en tant qu'instrument) l'École républicaine qui allait l'instituer en médium (là aussi exclusif) d'enseignement. Or, les principaux agents de cette dynamique ne sont autres que des enseignants, représentants de l'État de par leur statut de fonctionnaires et donc chargés d'en appliquer l'agenda, tout en l'interprétant et l'adaptant aux réalités du terrain.

Ceci étant, l'une des subtilités des politiques publiques est qu'elles ne révèlent jamais que le versant consensuel des intentions du décideur ; laissant parfois inavouées des orientations pourtant déterminantes. A titre d'exemple, la décision (actée en 2010) du gouvernement rwandais de substituer l'anglais au français en tant que médium d'enseignement (aux côtés du kinyarwanda), a attisé la controverse quant au sens véritable d'une telle politique. Les autorités

⁷⁴ Ces objectifs, fixés selon des logiques quantitative et/ou qualitative, supposent l'identification d'un public cible qui peut se montrer relativement passif (simple bénéficiaire ou récepteur du programme mis en œuvre) ou s'organiser en groupes d'acteurs soucieux d'impacter la confection et/ou l'implémentation dudit programme.

⁷⁵ Ces éléments décisionnels constituent des directives plus ou moins fortes et formulées de façon explicite ou implicite (via la "définition de critères d'accès aux droits"). En outre, ces mesures concrètes s'inscrivent dans un *cadre général d'action* qui permet de différencier la politique publique de mesures a priori isolées. A noter cependant que la question se pose de savoir si ce cadre est préalablement produit par l'instance décisionnaire ou rétrospectivement par le chercheur à travers son objet d'étude... (Mény & Thoenig, 1989).

avaient pour principal argument de souhaiter consolider l’ancrage (relativement récent) du pays au sein de la Communauté d’Afrique de l’Est dont les langues officielles sont l’anglais et le swahili. De même, le gouvernement rwandais aurait eu à cœur de valoriser et d’optimiser les partenariats et filières établis avec des pays et acteurs anglophones après le conflit, dans le cadre de ses plans de développement successifs. Or, le délitement des relations avec la France de par son appui décisif au régime génocidaire⁷⁶ a été perçu par moult observateurs comme l’explication véritable et latente de cette décision politique d’envergure, sans que cela ne soit directement affirmé ni même confirmé par le décideur rwandais (Stainier, 2014).

Autrement dit, la première difficulté à laquelle s’oppose l’analyse d’un programme d’action publique relève de sa délimitation en tant que tel. Le politologue Charles O. Jones a ainsi proposé, au début des années 1970 (Jones, 1970), un schéma permettant de découper en cinq séquences le déroulement global des politiques publiques, comme suit :

- L’*identification* d’un ou plusieurs problèmes exigeant l’intervention de l’État – soit la mise à l’agenda dudit problème. C’est aussi là que peuvent se confronter les idées, institutions et intérêts divers y associés. Outre le processus de construction et de définition du problème, celui-ci pourra également être assimilé ou agrégé de manière transversale à d’autres problèmes (Müller, *op. cit.*, ch. III) ;

- Le *développement* du programme d’action à proprement parler – à savoir la confection des solutions et modalités de prise en charge dudit problème. Une fois formulé le programme en lui-même, il s’agira d’en assurer la reconnaissance via l’obtention d’un consensus politique ;

- L’*implémentation* du programme correspond à la mise en application des mesures dont il se compose, à travers leur coordination, interprétation et application de facto ;

- L’*évaluation* vient théoriquement en fin de programme avec pour objectif d’examiner l’efficacité de celui-ci – autrement dit, de confronter sa performance à ses objectifs premiers au travers d’indicateurs jugés pertinents pour ce faire. Il importe alors d’en tirer les enseignements nécessaires, en vue de politiques ultérieures, mais aussi de produire un certain nombre de données et savoirs techniques voire scientifiques ;

⁷⁶ Voir le rapport de la Mission d’information parlementaire sur le Rwanda, établi en 1998 (Disponible sur : <http://www.assemblee-nationale.fr/11/dossiers/rwanda/r1271.asp>).

- La *clôture* du programme sous-tend la résolution du problème identifié originellement, et précède éventuellement le lancement d'une nouvelle politique publique.

Si cette grille séquentielle permet bien d'envisager conjointement l'ensemble des composantes d'une politique publique, partant des prémices de sa confection au supposé baisser de rideau, son auteur lui-même en admet les limites et conditionne sa pertinence à une utilisation souple, à l'abri de tout systématisme abusif. Par ailleurs, l'identification des étapes en elles-mêmes peut s'avérer tout aussi ardue dans la mesure où le processus décisionnel est parfois trop flou que pour déterminer en quel point exact s'est opérée la mise à l'agenda du problème traité. De même, le moment de la prise de décision peut légitimement (par effet d'affichage) marquer le début de la phase d'implémentation du fait qu'elle contribue déjà, dans certains cas, à impacter le public ciblé et/ou les acteurs liés à sa mise en œuvre. De surcroît, la plupart des problèmes politiques étant voués à persister, il reste ardu voire improbable d'identifier avec certitude le point final d'un programme d'action publique. Celui-ci étant destiné à évoluer sous des modalités et desseins certes variables, mais toujours inscrits dans une forme de continuité qui relègue la cinquième séquence à un rôle essentiellement théorique. Aussi, semble-t-il plus adéquat d'appréhender une politique publique comme l'entrelacement de ces diverses séquences, plutôt que comme leur simple succession – chaque étape se voyant inéluctablement affectée par chaque autre. (Müller, *op. cit.*, ch. III).

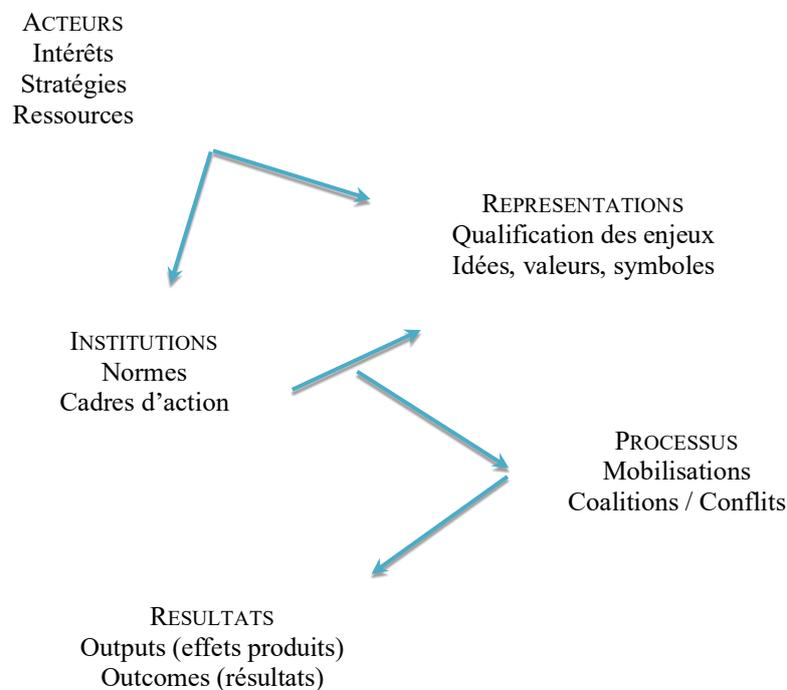
En effet, l'étude des politiques linguistiques étatiques en France montre à quel point le caractère successif des séquences n'est absolument pas garanti, du fait qu'une décision puisse être arrêtée en amont de la phase de problématisation censée initier le processus dans son intégralité. En l'occurrence, l'édit de Villers-Cotterêts de 1539 que l'on peut aisément concevoir comme la première décision glottopolitique de l'État français, ne repose pas tant sur la problématisation idéologique et symbolique de la diversité linguistique que sur l'impératif pratique posé par la centralisation accrue des pouvoirs. L'ordonnance promeut la langue française au rang de *lingua franca* des instances juridico-administratives, sans pour autant proscrire fermement l'usage d'autres idiomes.

D'où l'intérêt du modèle interactif proposé par Pierre Lascoumes et Yves Le Galès, lequel se compose de cinq variables distinctes mais imbriquées : acteurs ; représentations ; institutions ; processus et résultats. Les *acteurs* — doués de ressources et d'intérêts qu'ils articulent sous forme de stratégies avec une autonomie relative — évoluent au sein du cadre à la fois normatif et cognitif formé par un ensemble de *représentations*. Celles-ci confèrent un

sens à leurs actions dans la mesure où elles en “qualifient les enjeux et les relient aux valeurs et aux symboles” (Lascoumes & Le Galès, *op. cit.*, p. 35).

Les *institutions*, quant à elles, constituent les cadres de l’action à savoir les procédures, règles et autres normes délimitant ses modalités. Ensemble, ces trois variables mènent aux *processus*, lesquels correspondent aux mobilisations et “dynamiques d’échange et d’évolution” des acteurs (*Ibid.*). Par conséquent, les *résultats* représentent une variable double qui stipule à la fois les *outputs* et les *outcomes* de la politique publique : ou la différence entre leurs impacts sur le plan organisationnel et comportemental, et leurs effets sur le problème ciblé initialement (*Ibid.*).

1. Pentagone de l’action publique – modèle interactif⁷⁷



La question demeure néanmoins de savoir comment le problème qui sous-tend l’élaboration d’une politique publique en vient à être considéré comme tel. Autrement dit, il est essentiel d’interroger les mécanismes de problématisation d’un objet donné opérés par l’instance étatique. Et dans le cas qui nous intéresse ; il s’agira d’examiner à quel/s moment/s et par quels processus la glottodiversité a été intégrée par le pouvoir central comme une menace

⁷⁷ Repris de Lascoumes & Le Galès, *op. cit.*, p. 20.

à l'intégrité du territoire, et comme une entrave à ses principes idéologiques⁷⁸. En effet, la réponse *glottophage* de l'État français face aux problématiques inhérentes à la gestion de l'hétérogénéité linguistique du territoire national, lui est propre.

Par conséquent, il s'agira de déceler les éléments catalyseurs de ce changement de posture — brutal, quoique graduel — que trahit la poursuite de l'idéal jacobin incarné par une École certes gratuite, laïque et obligatoire, mais exclusive dans ses médiums et objets d'enseignement (Bourdieu, 1993, p. 55). Si la mise à l'agenda *progressive* (Müller, *op. cit.*, Chap. III)⁷⁹ de la question linguistique en France semble relativement facile à discerner, les phases de développement et d'implémentation du programme d'action glottopolitique qui s'esquisse dans le cadre de la Convention pour se déployer pleinement sous la Troisième République, semblent avoir abouti à une sédimentation dudit programme — sans toutefois que l'on puisse conclure à sa clôture ou à sa perpétuation en tant que tel.

De fait, il n'est pas dit que l'État français soit encore, à l'heure actuelle, l'instigateur de politiques linguistiques à proprement parler ; l'ensemble de représentations instillées par plusieurs siècles de jacobinisme linguistique avait en effet (plus ou moins) supplanté, dès après la guerre de 39-45, toute acception plurilingue du territoire national — ce qui n'a pas empêché son écologie linguistique de pallier autrement la déperdition des parlers régionaux.

Au vu d'afflux migratoires globalisés, de l'ouverture des frontières européennes ou encore de l'incorporation administrative de certaines terres ultramarines, le paysage (socio)linguistique français s'est étoffé d'un éventail de nuances incarnées par des parlers bien vivants et surtout, non restreints au seul périmètre hexagonal. L'on pourrait ainsi supposer que la distance géographique les rende moins perméables (dans l'absolu) à l'entreprise glottophagique susmentionnée. Désormais, il paraît raisonnable d'admettre que tout individu résidant en France et y ayant bénéficié d'une éducation formelle, dispose d'une compétence francophone suffisante que pour garantir l'intercompréhension des populations d'une région à l'autre.

⁷⁸ Bien le tournant idéologique marqué par les événements révolutionnaires soit tangible, la problématisation de la diversité linguistique hexagonale puise amplement dans les siècles précédant les faits.

⁷⁹ Pierre Favre identifie quatre modes d'*émergence* d'un problème politique (susitant sa mise à l'agenda) : "l'émergence progressive et par canaux multiples (Par ex. à partir d'une situation jugée injuste) ; l'émergence instantanée (la canicule...) ; l'activation automatique (lorsqu'un dossier est activé sans qu'il y ait de revendication ou de demande des populations concernées) ; l'émergence captée quand une institution extérieure au champ politique s'approprie le problème." (Müller, *op. cit.*, Chap. I).

Toujours est-il que persiste, dans le secteur éducatif, une approche extrêmement hiérarchisée des langues — autant comme objets d’enseignement que comme médiums d’instruction — et irréductiblement favorable à l’usage et au statut hégémonique du français. Or, bien que les directives officielles n’enjoignent plus — comme cela fut le cas sous la Troisième République — à la dévaluation active voire à la ferme proscription d’idiomes autres que le français au sein de l’École, les représentations et pratiques qui consacrent l’agenda glottopolitique jacobin demeurent, notamment, celles des enseignants.

Les agents de la mise en œuvre d’une politique publique disposent en effet d’un *espace d’appropriation* au sein duquel peuvent se développer de façon autonome leurs stratégies d’implémentation (Lascoumes & Le Galès, *op. cit.*, p. 42) ; c’est ainsi qu’un enseignant pourra choisir d’avoir recours à d’autres langues que le médium d’instruction officiel afin de mieux pourvoir aux besoins cognitifs de son public. Cela ne revenant pas à une remise en cause fondamentale des directives officielles, mais plutôt à l’exercice du *pouvoir discrétionnaire*⁸⁰ inhérent à l’action publique (*Ibid.*, p. 43). En ce sens, les destinataires d’une politique publique peuvent à leur tour agir sur cette politique, s’en saisir comme d’un moyen de parvenir à d’autres desseins.

Aussi, le corps enseignant pourrait-il avoir pris la main sur la conception et surtout, la mise en œuvre de politiques linguistiques graduellement délaissées par les gouvernements français d’après-guerre à mesure que semblait s’accomplir leur mission de francisation ? Auquel cas, s’agit-il plutôt d’un passage de relai entre pouvoir central et fonctionnaires de terrain, ou d’une reconfiguration localisée des objectifs glottopolitiques figurant ne serait-ce que tacitement à l’agenda des politiques éducatives (en l’occurrence) ?

De même : la politique linguistique de l’État français a-t-elle simplement investi un autre champ de bataille ; reflet des dynamiques globalisantes⁸¹ qui confrontent la langue de la République à des enjeux externes auxquels ne peut répondre l’usuelle logique jacobine ? La rationalité des acteurs impliqués dans le *policy making* est ici en cause ; notamment les mécanismes régissant leurs postures et positionnements face au problème identifié ainsi que les

⁸⁰ Qui s’articule autour de règles secondaires d’application portant sur l’*interprétation* et la *négociation* des directives, et la *résolution des conflits* susceptibles de surgir dans le cadre de leur implémentation. (Lascoumes & Le Galès, *op. cit.*).

⁸¹ De la même manière que la naissance des politiques publiques découle d’une nécessité de repenser le social au vu des bouleversements qui marquent le milieu du XX^{ème} siècle, “L’institutionnalisation de la gouvernance européenne crée des tensions avec les espaces nationaux aux politiques publiques bien sédimentées. [...] Il n’est pas possible aujourd’hui d’envisager l’action publique nationale sans la situer dans ce contexte.” (Lascoumes & Le Galès, *op. cit.*, p. 31).

solutions retenues pour y faire face (Müller, *op. cit.*, chap. II). C'est pour appréhender au mieux cette rationalité — notamment celle des enseignants — à l'aune du fait glottopolitique, qu'une approche cognitive de l'action publique s'est vue privilégiée à d'autres cadres analytiques potentiels.

3. De l'intérêt d'une analyse cognitive des politiques linguistiques

Les approches dites *cognitives* se caractérisent en effet par l'importance accordée aux *idées* et à l'*apprentissage* dans l'élaboration des politiques publiques ; en ce sens, ces dernières invoquent la construction d'un véritable rapport au monde (Sabatier & Schlager, 2010, p 209 ; Laborier & Bongrand, 2005). Ces approches prennent leur essor, de part et d'autre de l'Atlantique, à partir des années 1980 ; la décennie précédente ayant donné lieu à plusieurs remises en question des modèles en vigueur depuis leur apparition un demi-siècle plus tôt (Sabatier & Schlager, 2010). C'est toutefois en Europe (et notamment en France) que l'angle cognitif gagne le plus en popularité, de par sa compatibilité avec les paradigmes culturalistes et constructivistes dont sont pétris les politologues issus du Vieux Continent.

Il convient donc, à ce stade, d'explicitier la notion d'*apprentissage*, héritée du terme de *policy-oriented learning* que Heclo puis Sabatier assimilent à “des modifications relativement persistantes de la pensée ou des intentions de comportement résultant de l'expérience et concernant la réalisation ou la révision des objectifs de la politique” (Sabatier, 1988, p. 133 ; Heclo, 1974, p. 306). De ce point de vue, l'apprentissage sert à accroître l'efficacité des politiques publiques en tirant les leçons des programmes d'actions antérieurs ou en cours.

Deux types d'apprentissage complémentaires se dégagent de ce tableau ; l'un portant sur la mise en œuvre des objectifs de l'action publique et l'autre, sur l'acquisition des moyens nécessaires à sa mise en œuvre en fonction des changements envisagés (ou pas) (Sabatier & Schlager, *op. cit.*, p. 211). En outre, la dynamique d'apprentissage diffère selon qu'elle porte sur l'amélioration de cette mise en œuvre ou sur la redéfinition des modalités de mise en œuvre voire des objectifs.

D'où la distinction proposée par Sabatier et Jenkins-Smith, entre croyances *centrales* (le *policy core* ou *noyau* d'une politique publique) et aspects *secondaires* (*secondary aspects*) du programme d'action publique (Sabatier & Jenkins-Smith, 1993 ; 1999). Le *noyau* englobe ainsi les fondamentaux normatifs, les instruments de base, divers degrés de problématisation et la répartition du pouvoir entre État et société civile au sein du secteur ciblé par la politique en question. Quant aux *aspects secondaires*, ils font référence aux modalités d'implémentation des

orientations principales de la politique dans des sous-secteurs (territoriaux, par exemple) (Sabatier & Jenkins-Smith, 1993).

Cette distinction formule le postulat selon lequel l'échelle des aspects secondaires s'avère plus propice au *changement*, en matière d'action publique, que celle des croyances centrales ; ces dernières impliquant un champ d'application à la fois plus vaste et plus complexe. En outre, les croyances centrales tendent à concerner un public numériquement plus large. Dans le cas qui nous intéresse, ce prisme d'analyse suggère qu'il serait plus aisé de généraliser un modèle d'éducation bilingue à travers une politique linguistique concentrée à l'échelle d'une région, que d'appliquer un programme en ce sens à l'ensemble du système éducatif français. Et pour cause : cela contreviendrait au principe constitutionnel d'unité et d'indivisibilité de la République, littéralement incarné par la langue française. Cela n'exclut pas que l'addition des actions localisées en faveur du modèle d'éducation bilingue puisse altérer cette croyance centrale avec le temps, et donc se solder par une harmonisation favorable au plurilinguisme sur tout le territoire national.

Ainsi, l'accent porté sur les dimensions cognitives de l'action publique — notamment au prisme des *idées* et de l'*apprentissage* — apporte-t-il un éclairage fort utile au présent objet d'étude ; au-delà des dispositifs institutionnels, objectifs et jeux d'intérêts gouvernant les politiques linguistiques étatiques en France. Ce prisme dessine une typologie des approches cognitives allant du *minimalisme* au *maximalisme* en passant par des approches dites *équilibrées*. Une fois encore, l'important volet empirique inhérent aux recherches menées dans le cadre de ce doctorat, écarte l'option minimaliste.

Celle-ci tend en effet à explorer “toutes les explications alternatives raisonnables avant de conclure que les idées ont joué un rôle important dans le changement du noyau dur de l'action publique” – à l'instar des théories du choix rationnel institutionnel ou les études de politiques publiques comparées pour n'en citer que deux (Sabatier & Schlager, *op. cit.*, p. 218). Or, la place accordée ici aux représentations sociolinguistiques et sectorielles des acteurs et par conséquent aux idées glottopolitiques qu'elles sous-tendent, supplante considérablement la part octroyée à l'examen des facettes strictement institutionnelles des politiques linguistiques. Le pari d'une approche à fort contenu cognitif n'en apparaît que plus évident ou du moins, compatible avec le chemin d'investigation emprunté.

Les approches équilibrées, qui se distinguent par la prise en compte conjointe de facteurs cognitifs et non cognitifs, ne semblent pas fournir les éléments suffisants à la construction de la question de recherche — laquelle s'articule autour d'interprétations, interactions et

reconfigurations sectorielles de l'agenda glottopolitique étatique. Parmi ces approches mixtes figurent pourtant plusieurs outils conceptuels propices à l'appréhension de ladite problématique. À l'instar du cadre d'analyse des *courants (streams)* proposé par Kingdon en 1984 (Kingdon, 1984) et qui conçoit l'action publique comme l'entrelacement de trois courants distincts. L'un permet d'identifier et de mesurer la gravité des *problèmes* à traiter, le second concerne la *politique publique* (soit l'ensemble des idées visant à constituer des instruments ou modes de résolution de ces problèmes), tandis que le troisième traite de la *politique* (et donc des facettes électorales ou changements de régimes potentiels).

Si cette grille de lecture permet de saisir les différentes étapes du cheminement glottopolitique de l'État français (que l'on retracera au troisième chapitre de cette thèse — elle se prête moins à l'appréhension du fort symbolisme intrinsèque au fait linguistique et qui en sous-tend systématiquement la problématisation. Dans le cas français, cette problématisation trahit un noyau de croyances que les changements de courants politiques ne remettent jamais foncièrement en cause ; et s'appuie sur des instruments de politique publique (notamment l'institution scolaire) dont la stabilité n'est jamais ébranlée que sur des aspects secondaires.

Le paradigme de la construction sociale (*social construction*), en revanche, nous rapproche quelque peu de l'angle adopté ici, en examinant les multiples façons dont la construction sociale de la réalité se répercute sur la définition de problèmes donnés, et en tenant compte de la diversité d'acteurs positionnés au sein du champ des politiques publiques (Stone, 1989). En ce sens, le modèle proposé par Schneider et Ingram (Schneider et Ingram, 1997 ; 1999) s'attèle à distinguer deux catégories de construction sociale.

L'une relève de la "perception populaire des connaissances scientifiques et professionnelles" (Sabatier & Schlager, *op. cit.*, p. 226). Selon que ces perceptions soient plus ou moins acquises à la cause des savoirs en question, les institutions chargées de les exploiter en vue d'élaborer l'action publique bénéficient pour ce faire d'une relative autonomie. À contrario, lorsque la connaissance *politique* semble prévaloir dans la confection d'une politique publique donnée — avec pour enjeu central d'en définir les bénéficiaires ou les dépositaires du pouvoir sous-jacent — la perception des populations ciblées devient déterminante (Schneider & Ingram, 1997, p. 75).

Concernant les politiques linguistiques de l'État français, c'est plutôt la première catégorie d'analyse qui semble s'appliquer — quand bien même l'on ne dispose pas de données (qualitativement ou quantitativement) suffisantes que pour juger diachroniquement et avec précision des perceptions populaires quant à la gestion étatique de la pluralité linguistique sur

le territoire national. Face aux transformations impulsées par la Révolution puis, l'industrialisation du pays, il semble que l'entreprise de francisation — quoique dénoncée dès le départ par certaines élites régionales et autres (politiciens) militants — ait été globalement perçue par les populations affectées comme une étape nécessaire voire une opportunité. L'acquisition de la langue officielle était devenue indispensable sur le marché de l'emploi, et une voie d'ascension sociale et économique sans précédent.

Cependant, l'évolution des perceptions est avérée, en France comme ailleurs : les discours politiques sur la glottodiversité ne font plus état d'une entrave à l'unité ou à l'intégrité nationale, mais en admettent de plus en plus la valeur socioculturelle, identitaire et patrimoniale. De même, les populations semblent légèrement moins acquises qu'auparavant à la cause d'une politique linguistique favorisant l'hégémonie d'un seul idiome. Depuis l'après-guerre, l'Hexagone et ses Outremer sont le théâtre de revendications ethno-linguistiques grandissantes et qui exigent un ré-aiguillage de l'agenda glottopolitique de l'État vers une reconnaissance positive et proactive du plurilinguisme. L'influence de l'intégration européenne n'y est sans doute pas étrangère, dans la mesure où l'UE défend activement la promotion des langues régionales et minoritaires qu'elle abrite. Autrement dit, l'évolution des perceptions populaires des connaissances scientifiques et professionnelles relatives au fait linguistique (notamment dans sa diversité) témoigne d'un écart croissant (bien que difficilement quantifiable) vis-à-vis du statu quo perpétué par l'État.

Par ailleurs le modèle de la *construction sociale* se révèle particulièrement pointu dans son explicitation des constructions sociales via les variables du *mérite* et du *pouvoir* politique (élevé, faible), et au travers de quatre groupes de populations-cible définis comme *déviants* (faible, faible), *dépendants* (fort, faible), *contestataires* (faible, fort) et *avantagés* (élevé, élevé). Il ne serait pas inintéressant de confronter les attitudes glottopolitiques affirmées ou exhibées par les acteurs (et les enseignants interviewés, en l'occurrence) à de telles variables, afin de mesurer leur degré d'adhésion ou d'opposition aux politiques linguistiques étatiques — tant dans leur dimension nationale que dans leur implémentation à l'échelle régionale⁸². Ceci étant, la complexité (et relative binarité) de cette approche semble se prêter davantage à une étude sociologique de grande ampleur, qu'à l'enquête exploratoire (d'inspiration expressément anthropologique) menée ici selon un cadre transdisciplinaire relativement expérimental.

⁸² L'on pourrait peut-être y déceler quelques éléments de compréhension du rôle des enseignants antillais dans l'émergence d'un référentiel glottopolitique créoliste.

De fait, le format d'enquête adopté ne reflète pas uniquement la posture épistémologique que le chapitre suivant aura pour tâche de détailler. Il découle surtout d'une double réalisation, vouée à se renforcer au fil des travaux entrepris et à conforter le choix d'un cadre conceptuel à dominante cognitive. Cette double réalisation naît d'abord de l'absence de données sociodémographiques et sociolinguistiques⁸³ ou même d'études préalables — dans le contexte guadeloupéen, en l'occurrence — permettant de vérifier la congruence des facettes institutionnelles et pratiques sectorielles (des enseignants) relatives aux politiques linguistiques étatiques.

En réalité, c'est la question de l'existence même de ces politiques dans la France actuelle qui va se poser, avec pour conséquence le constat d'une impossibilité logistique à combler le déficit de données susmentionné sans sacrifier l'objet d'étude initial. D'où la décision de privilégier une approche de l'objet glottopolitique en France au travers des représentations d'acteurs pourvus de fonctions spécifiques, et de n'aborder le volet historique et institutionnel de cet objet que dans le but d'identifier le régime linguistique au cœur duquel s'érigent et se meuvent lesdites représentations.

Nombre d'approches taxées de maximalisme cognitif ont vu le jour au fil des ans, avec pour vocation de diminuer l'importance accordée aux composantes socio-économiques, institutionnelles et globalement, non-cognitives dans l'analyse des politiques publiques, au profit de facteurs typiquement cognitifs. Néanmoins, plusieurs de ces approches n'appliquent le prisme cognitif qu'aux acteurs de l'élaboration à proprement parler des politiques publiques et manquent cruellement de variables vérifiables sur le plan théorique. A l'instar des *cadres de l'action publique* ou des *récits de politiques publiques* qui cherchent à circonscrire, respectivement, des modes de problématisation sociale d'une situation donnée et de prescription de solutions adaptées ; ou des scénarios et argumentaires voués à asseoir les postulats sous-tendant le processus décisionnel dans des situations jugées complexes (Sabatier & Schlager, *op. cit.*, 220-1).

Une approche potentiellement mieux adaptée aux objectifs de recherche poursuivis, est celle de la théorie culturaliste (*cultural theory*) développée par l'anthropologue Mary Douglas (Douglas, 1982) et dont les soubassements disciplinaires se prêtent, en soi, à l'optique fortement

⁸³ Auquel participe, en tout état de cause, l'interdiction de statistiques dites ethniques au sein de la République française. C'est tout un pan d'analyse sociodémographique pourtant cruciale à l'approfondissement de l'analyse sociolinguistique et glottopolitique proposée ici, qui reste hors de portée du cheminement réflexif envisagé.

empirique embrassée en amont comme au cours de cette thèse. L'avantage de cette approche tient notamment à ce qu'elle propose quatre types de croyances permettant d'identifier autant d'archétypes culturels à l'aune desquels les individus interagissent avec l'action publique. À la base de ce raisonnement se trouve une typologie des *modes de vie* nourrie de deux variables : *group* et *grid*.

La notion de *group* sert ainsi à poser la question du degré d'appartenance (et donc d'autonomie) ressenti par l'individu au sein de la collectivité – tandis que le concept de *grid* renvoie au niveau de contrainte apposé à l'individu par des règles prescrites en dehors de la collectivité (*Ibid.*, p. 222). À partir de là, les archétypes culturels susmentionnés comprennent : des *hiérarchistes*, se distinguant par un fort sentiment d'intégration au sein de la collectivité et activement favorables aux règles prescrites extérieurement ; avec à l'opposé du spectre les *individualistes* caractérisés par leur sentiment d'autonomie et leur rejet des règles en question ; suivis d'*égalitaristes* dotés d'un sentiment d'appartenance à la collectivité mais peu enclins à l'acceptation des règles externes ; tandis que les *fatalistes* se reconnaissent à un sentiment d'autonomie contrastant avec leur admission des règles (*Ibid.*). Là encore, une enquête de terrain plus conséquente sur le plan quantitatif, se serait sans nul doute prêtée à une lecture des représentations sociolinguistiques observées chez les enseignants interrogés, au prisme des terminologie et typologie proposées par Douglas. Toujours est-il que les entretiens menés pour les besoins de cette thèse se font l'écho de ces différents archétypes, tout particulièrement dans la cristallisation des représentations apposées au français ainsi qu'au créole.

Aussi, l'avantage que présente cette approche en dépit de son orientation maximaliste, relève de sa capacité à rendre opérationnelles un large éventail de croyances, et à en expliciter l'existence au sein de secteurs spécifiques de l'action publique — ainsi qu'en témoignent notamment les travaux de Jenkins-Smith et Smith (1994) autour de l'énergie nucléaire, ou d'Ellis et Thompson (1997) sur l'environnement. De ce fait, les tenants de cette approche se sont efforcés d'articuler non seulement les biais culturels des acteurs, mais également les systèmes de croyances sous-tendant l'élaboration et l'implémentation des politiques publiques – à la fois que les stratégies de gestion du risque inhérentes au partage du pouvoir dans le cadre de ces politiques. Reste toutefois problématique, la faible ou non prise en compte de l'élément socioéconomique dans la configuration de ces biais culturels, et des règles institutionnelles qui façonnent nécessairement l'action publique tant dans leur conception que dans leur mise en application.

4. Sur le choix de l'approche par les référentiels de politiques publiques

C'est donc par les *référentiels* de politiques publiques que l'on tâchera de traiter le présent sujet ; approche qui se prête on ne peut mieux à la mise en lumière de l'action glottopolitique étatique comme construction permanente d'un rapport au monde par ses divers protagonistes. Les concepteurs de cette approche résolument cognitive⁸⁴, Bruno Jobert et Pierre Müller, désignent ainsi par *référentiel* d'une politique :

“un ensemble de prescriptions qui donnent du sens à un programme politique en définissant des critères de choix et des modes de désignation des objectifs. Il s'agit à la fois d'un processus cognitif permettant de comprendre le réel en limitant sa complexité et d'un processus prescriptif permettant d'agir sur le réel.” (Müller, 2013, chap. III)

Ainsi l'action publique s'inscrit-elle à la croisée du *méso* et du *macro*, dépassant la simple logique décisionnelle pour refléter des processus à travers lesquels une société donnée parvient à édifier les représentations régissant sa vision du monde (et d'elle-même, bien entendu). Cette vision du monde, porteuse d'une double fonction *normative* et *cognitive* (Müller, 2005, 171-2), se découpe en deux espaces de production de sens que Müller et Jobert désignent comme référentiels *global* et *sectoriel*.

Le référentiel *global* correspond au système de croyances dominant voué à nourrir différentes représentations sectorielles, et dénote “la représentation qu'une société se fait de son rapport au monde et de sa capacité à agir sur elle-même par l'action publique” (Müller, 2013, chap. III). Il traduit le caractère autoréférentiel de l'État-nation moderne dont il a été fait mention plus haut, et le prisme – composé de *valeurs* fondamentales et de *normes* instituant le rôle de l'État et de son action – via lequel il se positionne au monde autant qu'il construit ses réalités internes. Ceci étant dit, le référentiel global ne doit pas être envisagé comme l'expression d'un consensus ; il constitue plutôt un cadre au sein duquel sont amenés à s'affronter les valeurs antagonistes ou dissonantes à partir desquelles s'organisent les conflits sociaux. Aussi, si dans le cas glottopolitique français, ce cadre peut être qualifié de monolingue mais ne fait pas pour autant l'unanimité.

À l'échelle sectorielle, en revanche, le référentiel invoque la représentation d'un secteur⁸⁵ qu'en ont les décideurs d'une part, et les professionnels de ce secteur d'autre part. Le référentiel *sectoriel* reflète donc l'image que l'on se fait du secteur – de son rôle, de sa place – au sein de

⁸⁴ Dont l'inspiration provient des travaux de L. Nizard sur la planification en France.

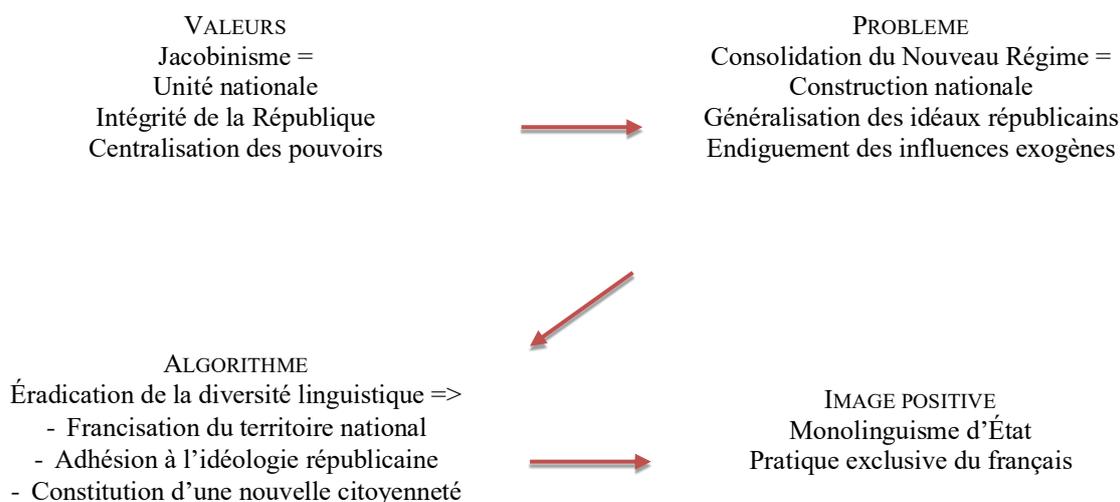
⁸⁵ Une profession, un champ disciplinaire.

la société de manière plus large. Il ne s'en avère pas pour autant plus fluide ni plus cohérent que son équivalent *global*. Il est inéluctablement marqué d'écarts et de nuances fomentés par des conceptions plus ou moins éloignées du standard global, lesquelles mènent à leur tour vers la confrontation d'intérêts et de perceptions singuliers. Typiquement, ce sont les représentations les plus conformes à l'ensemble de normes et de valeurs portées par le référentiel *global* qui primeront au sein du référentiel *sectoriel*, et assureront l'articulation des deux niveaux de production de sens.

Un référentiel se compose de *valeurs* fondamentales exprimant une interprétation particulière du monde et du réel ; mais également de *problèmes* construits à partir de ces valeurs. Des relations causales sont alors établies ; elles s'apparentent à des *algorithmes* susceptibles d'expliquer l'apparition de ces problèmes et par conséquent, d'en projeter la résolution – toujours dans le cadre formé par les valeurs fondamentales. Enfin, des *images positives* ou *favorables* ressortent de ce tableau, qui nourrissent logiquement le volet normatif du référentiel ; ou la confection de normes dominantes avec lesquelles dialoguent les acteurs des politiques publiques, à la fois que les publics ciblés par ces dernières (Müller, *op. cit.*).

L'on assistera ainsi en France à l'émergence graduelle des valeurs jacobines qui, dans le sillage des nouvelles structures idéologiques et politiques amenées par la Révolution, dénigrent les vernaculaires présents sur le territoire national. Cette perception négative de la glottodiversité hexagonale tient à ce que le faible taux de locution du français – médium des idées et événements révolutionnaires, idiome de la nation en devenir – apparaît alors comme une entrave à la diffusion de ces idées, ainsi qu'une porte ouverte aux influences subversives allochtones – de par la proximité de certaines langues et cultures régionales avec celles des pays voisins. Par conséquent, l'acquisition de la langue française allait signifier une forme d'adhésion à la pensée républicaine à la fois qu'au nouveau régime fondé sur un modèle de souveraineté (et de citoyenneté) innovant.

2. Modélisation du référentiel glottopolitique de l'État français



En ressort la dimension foncièrement identitaire du référentiel, qui permet à l'acteur collectif de se pourvoir d'une existence d'ordre social (Müller, 2005, p. 174) ; – c'est-à-dire que certains groupes sont amenés à se définir au regard de l'assignation sectorielle opérée via l'action publique. Par conséquent, le référentiel d'une politique publique se compose à la fois :

- D'un référentiel d'*action publique* qui se rapporte au cadre normatif et cognitif régissant la problématisation d'une situation par l'instance étatique ;
- Et d'un référentiel d'*action collective* qui dénote la manière dont un groupe social conditionne l'action publique en fonction de stratégies identitaires et de pouvoir qui lui sont propres (*Ibid.*).

Cette distinction fait valoir que les groupes ciblés par l'action publique peuvent à tout moment s'en emparer – ne serait-ce qu'en s'en réappropriant les visées et modalités d'implémentation. Constat qui invite à investiguer le rôle pour le moins distinct et déterminant de certains types d'acteurs, que Jobert et Müller désignent sous le vocable de *médiateurs* des politiques publiques⁸⁶.

⁸⁶ D'autres approches désignent la fonction de *médiateur* par les termes de *policy brokers* (Sabatier), de *skilled actors* (Fligstein), de *transcodeur* (Lascombes) ou encore de *traducteur* (Callon) : "Ils ont en commun d'effectuer un travail de médiation entre le modèle en place et les alternatives, afin de faciliter l'acceptation d'une innovation. Ils ont une importante capacité d'intervention, de par leurs ressources positionnelles et sociales. Ils font le lien entre différentes institutions, réalisent une sorte de « diplomatie » entre les différents intérêts existants -et les leurs, qu'ils traduisent avec un certain degré de liberté. Ils

Les médiateurs se distinguent par leur capacité d'articulation entre des espaces de production de sens relevant de temporalités et de cadres spatiaux différents ; ce sont "les agents qui vont incarner la relation complexe entre les contraintes du global et l'autonomie du sectoriel" (*Ibid.* p. 183). Si l'identification de ces agents est particulièrement centrale à l'analyse du changement d'une politique publique⁸⁷, elle se prête tout autant à celle de politiques linguistiques aux champs d'application aussi vastes que subtils. Le concept de *médiateur* rappelle ainsi qu'un *référentiel* de politique publique ne se constitue pas uniquement d'idées, mais surtout d'idées *en action*.

La fonction du médiateur se veut simultanément *normative* et *cognitive*. En effet, elle consiste à interpréter (et donc à façonner) en relative autonomie les directives étatiques pour mieux les transposer aux réalités du terrain de leur mise en œuvre. Cette fonction est endossée par deux types d'agents dont le niveau d'intervention diffère un tant soit peu. D'un côté, des *experts* contribuent à définir le cadre cognitif (et inévitablement, le volet normatif) de l'action publique par la production de savoirs scientifiques et techniques – mais également par la représentation d'intérêts divers allant du lobbying à la consultation... Leur impact majeur concerne la formation des algorithmes voués à légitimer les politiques ultérieurement ; "parce que ce sont ces schèmes de causalité qui expriment de la façon la plus explicite la contrainte des structures" (*Ibid.*, p. 184). Autrement dit, ces *experts* produisent les outils conceptuels desquels dépendent les politiques publiques pour se matérialiser, puisqu'elles reposent fondamentalement sur un *décryptage* du monde à la fois synchronique et diachronique.

La seconde catégorie de médiateurs est celle des *praticiens* dont l'action ne porte pas tant sur la conceptualisation du monde que sur le changement (de référentiel). Quand bien même leur fonction s'appuie en grande partie sur les instruments intellectuels conçus par les *experts*, ces *praticiens* effectuent la jonction entre l'aspect cognitif de la politique publique et les divers intérêts en jeu (*Ibid.*, p. 185). C'est en ce sens que l'on envisage le corps enseignant comme un collectif de médiateurs, situé à la croisée des politiques (linguistiques) étatiques qu'il représente, et des contraintes inhérentes à l'hétérogénéité sociodémographique de leurs territoires et publics d'affectation. A priori, il s'agit là d'un type de médiateur *praticien* plutôt

proposent des évolutions des institutions, en les présentant comme étant plus adaptées à la situation. Ils sont créateurs de sens collectif, de référentiels (Jobert & Muller, 1987) pouvant favoriser leur position ou accroître l'efficacité du système suivant la vision qu'ils en ont (Bergeron & Castel, 2015). Ces médiateurs ont également un rôle dans la mise en œuvre effective de ces réformes, car leur application nécessite leur diffusion, l'appropriation et l'institutionnalisation." (Dégremont-Dorville, *op. cit.*, p. 22).
⁸⁷ Outre l'appréhension des logiques d'action, types d'instruments mobilisés et ancrages institutionnels desdites politiques.

qu'*expert* ; bien que la distinction entre l'une et l'autre catégorie ne soit pas toujours évidente, au vu des possibilités d'évolution intra-sectorielle propres au milieu éducatif. En outre, la figure de l'enseignant a longtemps été vectrice d'un fort symbolisme au sein de l'État-nation moderne, de par son rôle essentiel dans la consolidation de cet État en tant que régime d'idées et de croyances, mais aussi en tant que collectivité de citoyens formés en ce sens.

C. Postulats et problématique de recherche

Plusieurs hypothèses gouvernent ainsi l'exposé des travaux menés dans le cadre de cette thèse ; autant d'orientations choisies sur la base du cadre théorique tissé au fil de ce chapitre, et qui puisent également dans l'importante part empirique dépeinte au prochain chapitre.

Un premier postulat consiste donc à admettre l'existence (à tout le moins tacite) d'un programme d'action spécifique visant la régulation du fait linguistique par l'État français, et se traduisant par la formation d'un référentiel global monolingue en faveur du seul français.

Cette politique publique émerge de façon progressive, à mesure qu'affluent aux mains de l'État les moyens humains et institutionnels de sa mise en application. Aussi, l'institution scolaire en devient le bras armé ; en tant qu'instrument étatique ayant pour vocation d'assurer la reproduction et la diffusion des principes républicains et de citoyenneté à travers notamment l'usage exclusif du français comme médium d'enseignement.

Si la volonté d'annihiler toute glottodiversité s'affirme tout particulièrement à partir de la Révolution française, ce n'est que sous la Troisième République que les aspirations jacobines de ses protagonistes aboutissent sous la forme d'une École laïque, gratuite et obligatoire qui exclut explicitement la locution des vernaculaires en son sein. En tant qu'instrument étatique, l'école républicaine devient à la fois lieu et plateforme privilégiée de l'homogénéisation culturelle et linguistique du territoire national.

Bien que des directives officielles instruisent les acteurs du secteur éducatif en ce sens, les modalités de leur mise en œuvre restent largement soumises aux pratiques et postures de l'enseignant. Des pratiques et postures qui sont nécessairement soumises aux *représentations* que celui-ci se fait de son office mais aussi, des langues en présence.

Incarnant l'autorité symbolique et le sacerdoce idéologique du standard langagier, il a pour mission d'inculquer ce dernier à son jeune public ; l'enseignant occupe donc une place centrale dans l'entreprise francisante et glottophage menée pour les besoins du projet de construction nationale.

De par son double positionnement de *fonctionnaire* (représentant de l'État) et de *praticien* (professionnel de terrain) doué d'une certaine autonomie dans l'exercice de ses fonctions, l'enseignant dispose d'un pouvoir d'agentivité considérable et singulier — témoignant de la charge à la fois normative et cognitive du *médiateur* de politiques publiques.

Loin de se résumer à un simple rôle d'exécutant, la figure de l'enseignant cristallise à elle-seule les tensions entre l'agenda étatique et son appropriation par les destinataires de l'action publique. Enjoint à transposer le contenu des politiques étatiques tout en tenant compte des réalités du terrain, l'enseignant se situe par conséquent au carrefour des logiques *top down* et *bottom up* de l'action publique.

Si son importante contribution au processus de francisation susmentionné illustre bien l'implémentation de politiques publiques partant du haut (c'est-à-dire, des autorités centrales), le corps enseignant n'en est pas moins parvenu, en certains lieux, à façonner des pans d'action publique par le bas (via la mobilisation des bénéficiaires). Tel semble être le cas en Guadeloupe notamment, où les actions menées par plusieurs enseignants-pionniers ont manifestement fomenté l'émergence relativement prompte d'un référentiel glottopolitique alternatif voué à promouvoir le bilinguisme endémique et à réhabiliter le créole — idiome longtemps minoré à l'aune du monolinguisme universaliste français.

Se pose alors la question des conditions d'émersion et de dissémination de ce référentiel alternatif — que l'on qualifiera de *créoliste* — à travers et au sein du corps enseignant en poste sur l'archipel guadeloupéen. En quoi et jusqu'où remet-il en cause le référentiel global dont l'enseignant se veut l'historique porte-étendard ? Comment les référentiels monolingue et créoliste s'articulent-ils au cœur des positionnements glottopolitiques des enseignants ? Pour quels degrés d'adhésion chez les principaux intéressés ? Quelles interactions et reconfigurations l'imbrication de ces deux référentiels suscite-t-elle au niveau des représentations sociolinguistiques et socioprofessionnelles de ces enseignants ? **Dans quelle mesure l'émergence d'un référentiel (d'enseignement) bilingue traduit-il le rôle et la place de l'enseignant-médiateur à la croisée des politiques publiques et de l'action glottopolitique non-étatique ?**

Autant d'interrogations qui guideront la restitution des recherches effectuées, et partent du postulat selon lequel la question linguistique n'est pas qu'affaire de linguistes, de même que la question du créole n'est pas qu'affaire de créolistes. Autrement dit, l'imbrication et la confrontation des référentiels glottopolitiques global et local doivent être appréhendées chez l'enseignant indépendamment de sa spécialité, de son origine ou de son niveau de locution de

l'idiome minoré. Ces facteurs professionnels, démographiques et sociolinguistiques seront en revanche pris en considération dans l'analyse des représentations décelées au fil des échanges et interactions avec la population d'enquête. L'examen de ces indicateurs et variables aura pour objectif principal de souligner l'étendue des capacités de construction et d'intervention de l'enseignant en matière glottopolitique, de par sa qualité de médiateur des politiques publiques au sein du champ toujours plus ouvert de l'action publique.

Chapitre II - Posture réflexive et épistémologique

Comme évoqué en introduction, l'objet de la présente thèse reflète un processus réflexif de longue date — amorcé bien avant que ne soit envisagée (ou envisageable) son insertion dans un cadre doctoral. La tradition anthropologique dont je me réclame exige de relier les travaux effectués aux facettes plus privées de ce processus ; celles qui pourront éclairer, en quelque sorte, les ramifications du raisonnement proposé ainsi que le choix des angles adoptés tant sur le plan thématique que théorique.

Une première section de ce chapitre aura pour vocation de retracer les origines et évolutions du questionnement sous-tendant mes travaux ; des problématiques rencontrées en tant qu'enfant bilingue au sein du système scolaire français, aux leçons tirées de la conjoncture sociolinguistique de la Catalogne espagnole où se déroula mon adolescence. C'est dans la juxtaposition de ces deux contextes que le rôle glottopolitique de l'École m'apparaît comme un point nodal de compréhension des expériences engrangées jusqu'alors. Subséquemment, l'intérêt croissant porté à la didactique (des langues, tout particulièrement) aboutit à une exploration fortuite et graduelle du milieu éducatif guadeloupéen. D'un premier poste d'assistante de langue étrangère à l'enseignement d'une discipline non linguistique en anglais, les interrogations fécondées par un vécu multiculturel et transnational fleurissent à l'aune des intrications diglossiques observées en Guadeloupe. Ce sont ces observations qui impulseront une volonté de recherche académique, pétrie de considérations et aspirations pratiques.

Aussi, la seconde portion de ce chapitre sera consacrée à l'explicitation de la démarche de recherche. Il s'agira d'abord d'introduire la posture épistémologique endossée au regard de mon implication au sein du terrain d'enquête (en tant qu'enseignante) avant d'examiner les subtilités de mon affiliation ethnoculturelle à ce terrain.

Une fois délimité celui-ci – en tenant compte notamment des contraintes inhérentes à la position de chercheure en situation de familiarité – il sera temps de préciser le dispositif d'enquête mis en œuvre, avec pour but de mieux souligner quelques-unes des questions clé soulevées au fil des échanges, et que le restant de cette thèse aura pour tâche de dénouer.

A. Origines et évolution du questionnement

Le chercheur n'a sans doute jamais d'autre terrain que sa personne. Du recueil à l'examen des données, ses pérégrinations trahissent irrémédiablement l'étendue plus ou moins apprivoisée de sa subjectivité. Ce, malgré l'impératif de distanciation scientifique d'inspiration

positiviste, que l'on tâchera de déconstruire au fil des prochains paragraphes. Car si le chercheur appose au monde un regard empreint de *filtres* qui lui sont propres, ceux-ci n'entraveront l'entreprise académique que dans la mesure où l'intéressé omet de les inclure au bilan réflexif censé participer d'une forme de contrôle méthodologique. Il importe en effet de saisir en quoi, selon la thématique étudiée, des *biais*⁸⁸ tels que le bagage socioculturel ou le genre du chercheur (entre autres) instruisent sa manière de définir le sujet, d'établir un protocole d'enquête ou encore de traiter la matière collectée :

“Communément défini comme une erreur méthodologique, le biais contribuerait à des interprétations erronées et empêcherait le chercheur d'accéder au « réel ». Si en psychologie sociale, il est question de biais cognitifs ou culturels lorsqu'une personne interprète les phénomènes, les événements et les discours d'autrui uniquement à partir de ses propres références culturelles, nous envisageons ici le mot « biais » dans une acceptation plus large. Des données objectives (comme le sexe, l'âge, la couleur de la peau) et des effets de situations contextuels engendrent des représentations et des interactions spécifiques, qui ont une incidence sur le déroulement de l'entretien. Ces différents paramètres ou biais concourent à créer une situation d'enquête unique, dont l'analyse des interactions participe de la production de savoirs.” (Vivet & Ginisty, 2008, p. 2)

D'où la pertinence — et la nécessité — d'affirmer d'emblée cette part subjective de toute démarche de recherche, en vue de mieux en illustrer les limitations épistémologiques et pratiques.

Comme en écho aux propos d'un collègue évoquant la dimension *auto-psychanalytique*⁸⁹ de la thèse en sciences sociales, mes travaux n'ont pas manqué de révéler, de manière parfois inattendue, l'entrelacement du projet doctoral et du parcours personnel... bien au-delà du lieu commun ou des connexions évidentes⁹⁰. Par conséquent — et sans toutefois céder au piège d'une autoréflexivité excessive et contre-productive — il apparaît essentiel d'opérer un retour analytique sur les ramifications préalables aux travaux en question. L'objectif de cette mise en

⁸⁸ Le terme même de *biais* s'accompagne d'une connotation relativement négative dans la mesure où il menace, en l'occurrence, d'altérer la validité des données collectées et de leur traitement ultérieur. Autrement dit, il est suspecté d'entraver la scientificité des travaux entrepris. Outre ce jugement *normatif* d'une facette pourtant inéluctable de toute recherche scientifique, la notion renvoie, dans le champ des sciences sociales, à une orientation positiviste directement héritée d'une quête de légitimité fondée sur la comparaison avec des sciences dites dures au sein desquelles l'élément humain est a priori tempéré, gommé par l'implémentation de protocoles généralisables. (Vivet & Ginisty, 2008).

⁸⁹ Echanges du vendredi 23 mars 2018 avec l'économiste Christian Saad, sur le campus de Schœlcher en Martinique.

⁹⁰ Raison de l'emploi du “je” méthodologique, préféré au “nous” conventionnel.

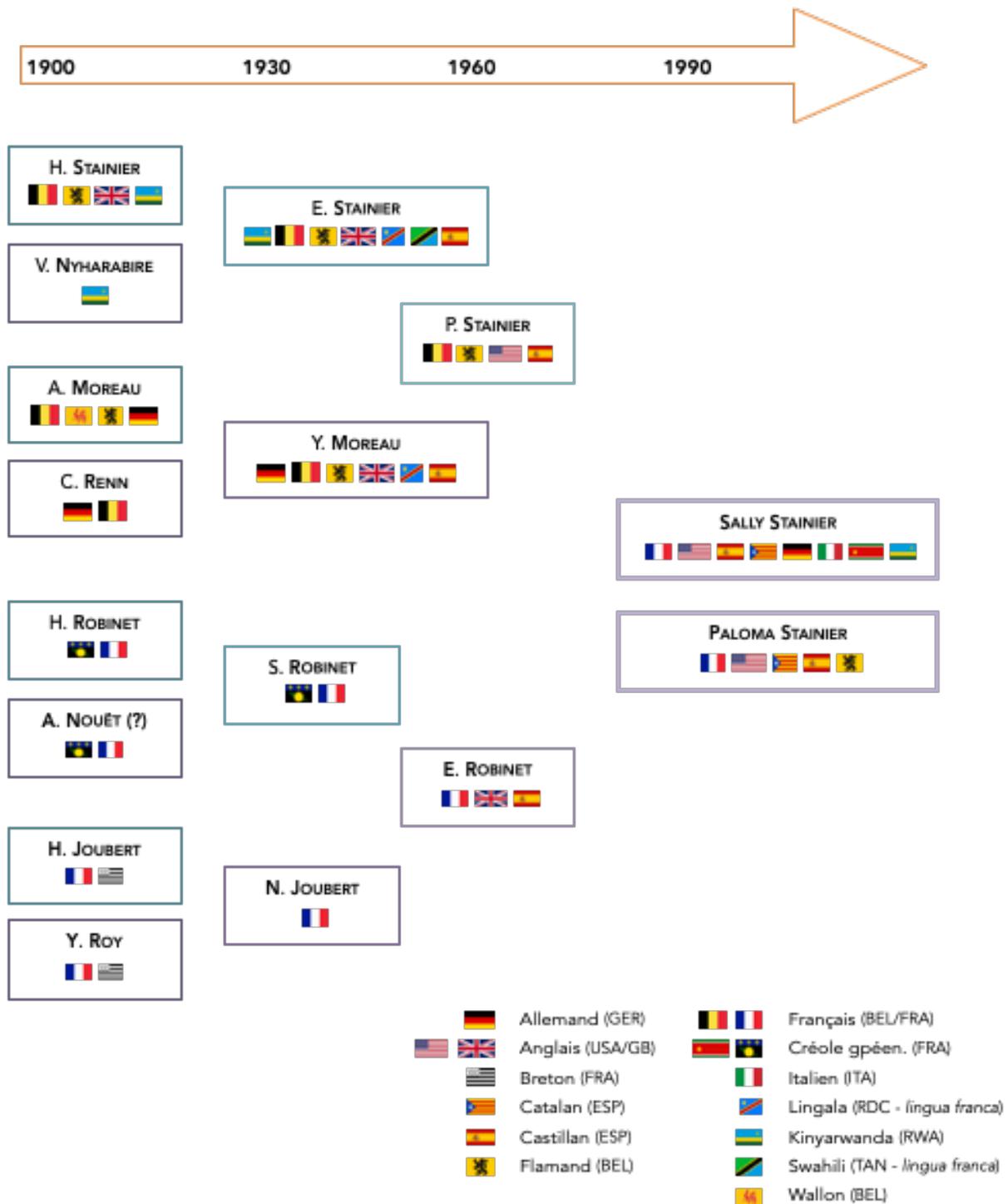
perspective étant de fournir des clés de compréhension utiles à la lecture des analyses proposées par la suite.

Dans cette optique, je tenterai de dépeindre les pierres fondatrices et murs porteurs du questionnement développé ici, au prisme de mon capital socioculturel puis de mes trajectoires professionnelle et universitaire. Parce que ce chantier n'aura cessé de dévoiler des relations causales et vestiges réflexifs inattendus, il semble sage d'admettre que l'exposé à venir ne suffira pas à rendre compte de l'intégralité des *filtres* qui parcourent cette thèse, mais permettra néanmoins d'en identifier les plus heuristiques.

1. La trace généalogique

Pur produit de contacts répétés entre cultures et continents divers, mon arbre généalogique pourrait à lui seul justifier d'un goût prononcé pour l'univers des langues ; entre amour des sonorités et désir de remonter le fil toujours plus ténu des ascendances. Consciente dès le plus jeune âge de cet héritage rhizomatique, c'est à l'école que surgissent les premières incertitudes quant à la langue ; et qui en font transparaître le potentiel répressif, dénigrant, déstructurant. En effet, la lutte subconsciente qui s'engage dès le cycle primaire pour la préservation d'une identité quelque peu hors-norme — ou comment être Française *sans en avoir l'air* — se manifeste notamment par la subtile négociation de mes appartenances sociolinguistiques dans le cadre scolaire. Je me trouve alors confrontée à des représentations du plurilinguisme particulièrement prégnantes en France, et auxquelles le travail de thèse allait me ramener vingt ans plus tard...

3. Arbre généa-linguistique⁹¹ de la famille Stainier-Robinet



⁹¹ Par ordre supposé d'acquisition et/ou d'importance des langues (en termes de pratique). Dans le cas des foyers bilingues, c'est la langue de la mère qui est placée en première position. Seules sont indiquées les langues témoignant d'une capacité de locution active (indépendamment du niveau de locution).

Une brève explication de texte s'impose. Toutes deux nées dans l'Indre à Châteauroux, ma sœur cadette et moi-même bénéficions de prime abord du double legs linguistique de nos parents : le français standard du pays natal et l'anglais acquis par notre père lors de ses années de vie aux États-Unis. De fait, le plurilinguisme prononcé dont atteste la branche paternelle de l'arbre s'explique en grande partie par l'extrême propension au voyage affichée par ses protagonistes... Sur fond de colonisation puisque l'alliance de Henri Stainier et Vianney Nyharabire s'inscrit uniquement dans la logique de rapprochement des élites belge et rwandaise ; tandis qu'Éric Stainier et son épouse belgo-allemande Yvonne, rejoindront le Congo belge suite à son recrutement en tant que cadre colonial. C'est là que grandiront Patrick Stainier et son frère avant un retour forcé au royaume belge et la naissance de leur sœur.

Du côté maternel, la déperdition des langues régionales va de pair avec la rencontre de minorités socioculturelles dominées ; l'on notera que le breton disparaît une génération plus tôt que le créole — qui fait l'objet d'une rupture de transmission délibérée à l'aune du contexte hexagonal dans lequel évoluent notre mère et sa fratrie. Si Nicole Joubert ne s'émeut manifestement pas outre mesure de la perte d'un idiome qu'elle semble considérer comme un simple vestige de ses origines géoculturelles, Samuel Robinet émet a contrario le souhait exprès de préserver ses enfants des stigmates associés au créole... Le français, dont il perfectionne la locution et apprend l'écriture et la lecture au contact de notre grand-mère (rencontrée en France), lui apparaît comme une indispensable clé de réussite et de respectabilité. Curieusement, ayant réussi son pari d'élever une progéniture non-créolophone, il s'émerveillera de mon entrée dans la langue guadeloupéenne, ravi de pouvoir converser avec sa petite-fille dans l'idiome de ses origines, de ses entrailles⁹².

Ainsi Paloma et moi héritons-nous à notre insu, au travers des répertoires et pratiques linguistiques de nos parents et grands-parents, de regards fort divergents sur la glottodiversité. Du côté paternel, la compétence plurilingue s'apparente à un état de fait ; plutôt positif dans la mesure où elle se voit associée au mouvement, à la découverte de soi et d'autres horizons, à d'improbables conjonctions et à l'indépendance des personnes qui s'en réclament. Quand bien même l'effacement relatif des parlers régionaux que sont le flamand et le wallon pourrait bien être relié au processus d'étatisation du français qui a lieu en Belgique dans la deuxième moitié du vingtième siècle. Ceci étant, le seul critère de hiérarchisation au sein des répertoires linguistiques exhibés relève de préférences individuelles (au sens affectif) — plutôt que

⁹² Joie qu'il ne manquera pas, ironiquement, de notifier à ma mère ainsi qu'à mes oncle et tantes à chaque occasion !

d'images plus ou moins favorables à l'une ou l'autre langue. L'idiome y est vu à la fois comme *moyen et témoin*.

À l'opposé du spectre s'élèvent les représentations entretenues par la famille maternelle. Les vernaculaires régionaux sont vécus comme les stigmates d'une existence subalterne voire médiocre⁹³, mais aussi comme des entraves à l'avancement social. Leur retrait plus ou moins délibéré du cercle familial coïncide de fait avec les processus d'homogénéisation linguistique auquel font face les provinces hexagonales telles la Bretagne dans un premier temps, puis les vieilles colonies comme la Guadeloupe à partir de la départementalisation de 1946. Aussi, bien que l'apprentissage de langues internationales telles l'anglais ou l'allemand soit largement encouragé⁹⁴ par le couple parental, c'est bien la locution du français qui prédomine dans l'éducation reçue par ma mère. La langue y est envisagée comme *gage de succès* et *marqueur d'intégration* à la société (française) moderne et urbanisée.

En somme, si les répertoires linguistiques des Stainier semblent se remodeler au gré des besoins et des déplacements, ceux des Robinet évoluent dans une visée de conformité sociale ; l'arbre généalogique et linguistique de notre famille se faisant l'écho indirect des effets glottophages de la francisation. Écho dont je ne prendrai la pleine mesure qu'avec l'avancée de cette thèse.

Toujours est-il que le bilinguisme nous est d'emblée présenté sous un jour extrêmement positif : avantage concurrentiel ; rappel de nos appartenances multiples ; injonction à l'ouverture. Or, malgré l'évolution de la recherche dans les décennies suivant la Seconde Guerre Mondiale, ces représentations sont encore loin de faire l'unanimité au sein des foyers et dans l'espace public où le bilinguisme précoce reste perçu comme un handicap, susceptible de brouiller les capacités cognitives de l'enfant (Jeannot-Fourcaud, 2017 ; Castellotti, 2010 ; Hazaël-Massieux, 2006). C'est-à-dire que l'enfant bilingue serait incapable de distinguer les caractéristiques syntaxiques et phonétiques de systèmes langagiers complexes, avec pour conséquences potentielles, des retards d'apprentissage. Or, des voix de plus en plus nombreuses jaillissent du champ académique pour souligner les atouts inhérents au bilinguisme précoce, lequel fomenterait bien au contraire les ressources cognitives de l'enfant au profit de tous types d'apprentissages ; linguistiques ou autres (UNESCO, 2003). En ce qui nous concerne — ma sœur et moi-même —, les moments de confusion relative suscités par la juxtaposition de

⁹³ Soit un monde rural désormais aboli pour ma grand-mère, et la misère noire de la Guadeloupe de l'entre deux guerres pour mon grand-père.

⁹⁴ Deux de mes oncle et tante se spécialiseront d'ailleurs dans ces aires culturelles respectives.

plusieurs systèmes linguistiques n'ont pas tant contrarié notre fluidité d'expression que nos modes de socialisation et de construction identitaire.

a. L'anglais illégitime

Pour ma part, c'est l'anglais qui recevra la première pierre. L'altérisation de ma langue *paternelle* à laquelle je fais face sur les bancs de l'école, marque un virage progressif mais fondateur dans mon cheminement sociolinguistique. Le problème se découpe en deux volets. Un premier volet découle de l'écart entre la variété d'anglais enseignée dans le système éducatif français — le standard britannique — et la norme étasunienne usitée à la maison. La majeure partie de ma scolarité se déroulera sans que je ne saisisse l'impact ni même la nature de cet écart. Aux rappels des règles orthographiques et corrections lexicales qui parsèment mes copies, je présume d'une inadéquation due à mon acquisition informelle de l'anglais — laquelle s'inscrit principalement dans le champ oral. Mes notes demeurent néanmoins élevées et je ne me sens pas le besoin de guetter quelque explication en la matière auprès de mon père. Constamment confrontée à la locution de l'anglais dans la sphère parentale (élargie aux relations privées et professionnelles) il n'y a pas lieu, à mon sens, de remettre en cause cette compétence anglophone. Pourtant, après avoir bénéficié d'une enseignante d'anglais native de Grande-Bretagne au tout début du cycle primaire, débute le calvaire standardisant des enseignements officiels. Les spécificités graphiques et terminologiques de ma variété linguistique seront désormais pointées comme de véritables fautes de langue, m'amenant à interroger puis nier la compétence susmentionnée. Avec le recul des ans et des expériences d'enseignement, il semble improbable qu'aucun de mes enseignants d'anglais (du CM2 au baccalauréat) n'ait su reconnaître et me signaler l'origine de cet écart entre deux normes langagières... Écart dont je n'ai eu conscience que beaucoup plus tard mais auquel ces professionnels auraient logiquement dû être formés.

Outre l'approche et l'application restrictive de la norme langagière admise, c'est le poids de la correction — qui reflète de manière indirecte l'importance accordée au standard langagier dans un contexte français marqué par l'hégémonie statutaire et symbolique d'un seul idiome — qui allait ensuite affecter mon rapport à l'anglais. Et pour cause, le seul autre élève anglophone de ma promotion et moi-même n'avions pas droit à l'erreur en la matière : la moindre faute d'orthographe étant pointée par nos camarades et professeurs comme une véritable disgrâce, preuve de la faillibilité de notre anglophonie. Le titre d'anglophone à part entière semblait alors conditionné à une perfection d'exécution qui pour le coup, n'était nullement attendue de la masse d'élèves francophones recevant l'essentiel de leur éducation, en français !

Qu'importe : le doute avait fait son nid.⁹⁵ De plus, il m'était impossible de relier cette appartenance sociolinguistique (anglophone) à l'identification nationale (française) dont j'avais déjà, subrepticement, intégré les modalités. Comment expliquer que mon père belge naturalisé français puisse se définir comme anglophone sans toutefois arborer de nationalité anglo-saxonne ? Comment savoir si sa locution de l'anglais était bien légitime, comparable à celle d'un natif ? Si je suis Française et étudie l'anglais comme une langue *étrangère* (tant en termes de contenus que de statut), cela signifie-t-il qu'elle l'est pour moi également, en dépit de sa présence marquée dans mon quotidien et imaginaire ? Cela pourrait-il expliquer pourquoi je ne la parle pas parfaitement ? À un moment de la construction de l'enfant où l'École vient titiller les savoirs et autorités parentaux, j'en déduis subconsciemment que la langue que je *crois* parler n'est pas celle que je *dois* parler et qu'elle m'est externe au même titre — quoique dans une moindre mesure — qu'elle l'est pour l'ensemble de mes camarades (pratiquement tous monolingues, au demeurant).

À cela s'ajoute un second volet d'aliénation. Les relents américains de mon accent ont tôt fait d'offenser les timides prononciations des étudiants exclusivement francophones, qui y voient une marque d'arrogance, de prétention. Il me sera ainsi souvent reproché, ouvertement ou à demi-mots, de manier l'anglais de façon à solliciter les bonnes grâces du corps enseignant ou encore, dans le seul but de ridiculiser mes pairs. Petit à petit, je me retiens donc de prendre la parole en cours d'anglais ; et lors des prises de paroles imposées par les professeurs — en interaction comme en exposé — je m'applique cette fois-ci consciemment à atténuer la consonance anglophone de mon élocution⁹⁶.

Les motifs de cette rupture subtile et progressive d'avec l'anglais réfléchissent ainsi les représentations sociolinguistiques prégnantes chez les enseignants et reproduites via l'application (que l'on pourra qualifier d'arbitraire) de la norme langagière entérinée par le système éducatif français (historiquement relié à l'outre-Manche plutôt qu'à l'outre-Atlantique). De même que transparaissent les effets des représentations monolingues uniformisantes dont

⁹⁵ La recherche en sociolinguistique a révélé, en Europe occidentale et en France tout particulièrement, la prédominance d'une conception du plurilinguisme "entre prouesse et handicap". Deux valeurs trop opposées que pour permettre l'affirmation sociolinguistique sereine du plurilingue dans un contexte scolaire nourri de cette vision. (Castellotti, 2010, p. 183).

⁹⁶ La francisation de mon accent passa de tactique évasive ponctuelle à mécanisme de défense identitaire pleinement assumé une fois aux États-Unis, où se déroulent mes deux premières années de licence. Là-bas, je conserve malgré moi un accent francisant largement superflu, par ailleurs absent de mon énonciation hispanophone pourtant acquise bien plus tard. Ce n'est qu'aujourd'hui, dix ans après l'ère philadelphienne, que je peux passer pour Américaine de par mon accent — et ce malgré mon retour, depuis, en terres francophones...

l'institution scolaire française se fait le vecteur privilégié⁹⁷. S'il est relativement admis qu'un sujet puisse s'avérer bilingue, il est toutefois attendu que sa qualité de francophone prévale — y compris dans la locution de la variété étrangère. Ainsi, en quelques années d'enseignement formel, l'École républicaine avait su me convaincre que ma langue primordiale était celle de Molière ; et que l'anglais, sorte d'anomalie langagière dénuée d'ancrage, n'avait fait son apparition lacunaire à mon répertoire linguistique que par d'inexplicables circonstances familiales dépourvues de valeur concrète et de légitimité.

b. Révélations catalanes

J'affiche une douzaine d'années au compteur lorsque ma famille déménage en périphérie de Barcelone. Sur fond de sport de haut niveau⁹⁸, le grand départ vers le Sud —après plusieurs années passées dans le Calaisis — se solde par mon inscription au Centre National d'Éducation à Distance (CNED) ; changement d'envergure opéré à ma demande explicite. Ma cadette transitera, au fil des presque dix années passées en Espagne, de l'école publique catalane au lycée français de Barcelone⁹⁹ avant de solliciter à son tour la poursuite de ses études via le CNED, jusqu'au baccalauréat passé en candidate libre en Belgique.

Une chose est sûre, nous arrivons là munis de notions on ne peut plus basiques de catalan et d'espagnol. Le ciment linguistique familial se fissure, entraînant la reconfiguration de la parole. Paloma, du haut de ses six ans, entre de plein pied dans le bilinguisme catalan-espagnol ; placée d'entrée dans une classe dont l'institutrice principale, fort heureusement, parle assez bien français. Pour ma part, je plonge sans le savoir dans ma première odyssee autoguidée d'acquisition langagière au profit de l'espagnol¹⁰⁰.

C'est donc sur une base empirique que j'aborde l'apprentissage du castillan et, en filigranes, du vernaculaire régional. Mes questionnements syntaxiques et lexicaux donnent lieu

⁹⁷ Plusieurs de mes lectures ont effectivement mis en exergue une "école française {...} largement sous l'emprise d'une idéologie uniciste exacerbée (Bertucci & Corblin, 2004), {où} les statuts sociolinguistiques sont largement sous-jacents aux choix linguistiques scolaires et certains plurilinguismes sont essentiellement caractérisés par la souffrance" — un tableau en forte résonance avec le ressenti dépeint à l'instant. (Castellotti, *op. cit.*, p. 197).

⁹⁸ Puisque j'avais déjà effectué plusieurs séjours en académie de tennis dans la région au cours des deux années précédentes ; récurrence qui avait incité mes parents à y relocaliser leurs activités professionnelles, également inscrites dans le domaine sportif.

⁹⁹ A noter qu'en Catalogne, l'enseignement est strictement bilingue et les établissements privés ont pour obligation d'inscrire catalan et espagnol à leurs curriculums.

¹⁰⁰ Dans la mesure où je décide de conserver l'anglais et l'allemand en langues vivantes avant d'ajouter, au lycée, l'italien au rang de mes options linguistiques... Je finirai par substituer l'espagnol à l'allemand, par facilité, l'année du baccalauréat.

à des recherches théoriques, menées à coup de Bescherelle et autres dictionnaires qui me permettront de relier l’observation et la pratique aux règles grammaticales et diverses subtilités sémantiques de ces langues. Ceci étant, mon approche du catalan se fait timide, passive... je me sens submergée par cet idiome dont je n’apprécie pas particulièrement la consonance, mais qui m’inspire et m’intrigue par la puissance politico-identitaire qui s’en dégage. Sur les murs du village où nous habitons (comme partout ailleurs dans la province), trônent des cris de ralliement : “*Visca Catalunya !*” ou encore “*Catalunya, terra d’independença*”¹⁰¹. Des drapeaux catalans ondulent çà et là, sur les rebords de fenêtres ; et les références au conflit sociolinguistique latent viennent constamment ponctuer nos discussions d’adolescents. Au final, le catalan allait s’immiscer dans mon esprit sous un jour plus politique que linguistique ou culturel. Il me devient étrangement impossible de prononcer la moindre phrase de catalan sans que ma pensée passe au préalable par le castillan¹⁰², malgré la forte prévalence du parler régional dans notre lieu de résidence.

Constat inavouable, dans un environnement où la locution de l’espagnol provoque parfois le rejet, et des réactions virulentes. Comme celle de certains vendeurs de grands centres commerciaux préférant s’exprimer dans un anglais embryonnaire plutôt qu’en langue castillane ; symbole d’une oppression encore trop fraîchement inscrite dans la mémoire collective¹⁰³. Avec le passage des années, voisins et commerçants de quartier me titillent gentiment, m’encouragent à opter pour le parler régional — comme pour mieux affirmer mon ancrage dans la communauté. Si certains ne s’offusquent pas particulièrement de mon usage préférentiel de l’espagnol et répondent dans la langue de leur choix, d’autres me reprochent tantôt implicitement, tantôt ouvertement de ne pas avoir adopté une bonne fois pour toutes l’objet et médium de leurs revendications. Étrangère ou pas, je me dois de choisir un camp — et décide de rejoindre la rébellion.

J’interromps sans cérémonie mes efforts d’apprentissage du catalan. Cesse d’en faire le moindre usage. Personne ne m’obligera à parler quelque langue que ce soit — quoi que ses locuteurs aient pu subir du fait de leur appartenance ethnolinguistique (puisqu’il faut bien rappeler la persécution dont on fait l’objet les catalanophones sous le régime franquiste). Le

¹⁰¹ “Vive la Catalogne !” ; “Catalogne, terre d’indépendance”.

¹⁰² Ce qui n’était pas le cas au début de mes apprentissages et ne se justifie pas non plus entièrement par la proximité des deux langues, le catalan étant plus semblable au français grammaticalement, et très distinct du castillan phonétiquement.

¹⁰³ Au vu de la répression franquiste des idiomes régionaux.

tournant est pris à 180 degrés qui marquera mon opposition à toute forme d’oppression en matière de langues ; répression pure et simple ou prosélytisme quelconque.

Une prise de position consciente et semi-réfléchie qui dénote la prégnance de rapports de force glottopolitiques dans des situations quotidiennes d’une extrême banalité, a priori dépourvues d’enjeux. De fait, la prégnance des revendications ethnolinguistiques dans cette province autonome de l’Espagne fédérale me permettra d’appréhender et d’interroger la dimension foncièrement identitaire et politique des langues. Il n’est pas inutile de préciser, d’ailleurs, que la tradition catalane de sociolinguistique s’inscrit dans cette approche politique et politisée des questions usuellement traitées dans ce champ disciplinaire. La notion de *conflit linguistique* qui se verra évoquée plus loin dans cette thèse, figure parmi les concepts majeurs développés par cette école de pensée, et largement usités hors son sein.

Ironiquement, c’est donc le cas de la Catalogne — dont j’allais pourtant bannir la langue de mon répertoire — qui m’instille plusieurs des idées et postulats fondateurs de l’aventure doctorale ; à commencer par la vision d’une école plurilingue comme modèle éducatif viable et démocratique. Mon propre bagage plurilingue n’apparaît dès lors plus comme une tare mais bien une partie intégrante et indivisible de mon être, quoique vulnérable aux influences externes... De fait, ces quelques lignes rétrospectives mettent en relief le lien entre ma sortie du système scolaire classique et cette compréhension nouvelle du fait linguistique. C’est dire que la langue de mes études diffère du paysage écolinguistique de ma société d’accueil — dont il me faut assimiler les composantes hors cadre d’apprentissage formel ou schème de transmission familiale. La dynamique cognitive, empirico-inductive qui s’engage alors en complète autonomie, facilite une nécessaire prise de recul quant aux représentations sociolinguistiques environnantes — propice à la remise en question de mes motifs d’apprentissage et pratiques linguistiques.

Le choix d’un médium d’expression n’est donc pas exempt de tensions, de luttes plus ou moins visibles pour acquérir, définir et préserver son propre droit à la parole, à l’auto-détermination. L’expérience catalane me montre que la langue est un *droit* individuel, collectif et dans tous les cas, inaliénable ; à la fois but et moyen de revendication. Les sentiments d’*insécurité linguistique* évoqués plus haut¹⁰⁴ et attisés par le contexte hexagonal apparaissent

¹⁰⁴ “Il y a insécurité linguistique lorsque les locuteurs considèrent leur façon de parler comme peu valorisante et ont en tête un autre modèle, plus prestigieux, mais qu’ils ne pratiquent pas.” (Calvet, *op. cit.*, chap. 3). L’on détaillera ce concept central tout au long des travaux présentés ici.

alors comme des révélateurs (plus que des catalyseurs) des inégalités sociolinguistiques rencontrées à l'échelle sociétale et cristallisées par l'institution scolaire.

2. Prémises d'une vocation de pédagogue

a. Auto-didactique des langues

C'est dans ce contexte que s'opèrent mes premiers pas dans le domaine de la didactique des langues ; avec mes parents et moi-même pour champs d'expérimentation et d'observation. Puis, à quinze ans, je donne mes premiers cours à des adultes désireux, individuellement et en petits groupes d'amis, de s'initier au français ou d'en retrouver le fil. Le succès relatif de l'entreprise¹⁰⁵ m'offre le prétexte et le loisir d'élargir le terrain d'enquête : chaque séance est soigneusement calibrée et re-calibrée au fil d'une réflexion à base empirique, nourrie par mon propre processus cognitif. Autrement dit, je m'efforçais de recouper les facteurs actifs et passifs de mon processus d'apprentissage de l'espagnol, pour les reproduire méthodiquement au sein d'un cours à la mesure de chaque apprenant. L'approche fait mouche et contribue à remettre en question les modes d'enseignement classiques mobilisés par l'institution scolaire. Ces modes dominants semblent appréhender la langue de manière algorithmique alors même que le travail de terrain révèle l'impact des représentations sociales sur le processus et l'investissement de l'apprenant dans son apprentissage (Darvin & Norton, *op. cit.*). Perspective réifiante donc, qui tend à extraire l'idiome de son environnement socio-symbolique et à l'essentialiser ; avec pour conséquence indirecte de fomentier des conceptions inégalitaires des langues¹⁰⁶.

L'exploration pédagogique se poursuit au fil des ans et des langues à conquérir ; j'entretiens alors des rêves de polyglossie. J'approfondis l'allemand puis m'attaque à l'italien avant de faire une incursion vers l'arabe classique. Puis survient le départ vers les États-Unis pour un début de licence en Relations internationales qui me voit dispensée d'enseignements linguistiques, étant donné le déficit d'options ne figurant pas déjà à mon répertoire. Les cours particuliers mutent en tutorat — activité qui ne satisfera nullement mon goût pour la recherche, nourri au cours des quatre années précédentes. En revanche, le retour physique sur les bancs de l'école après sept ans passés en marge du système, constitue pour moi l'occasion de redéfinir et d'élargir ma posture d'apprenante.

¹⁰⁵ Qui se traduit par plusieurs cours hebdomadaires ainsi que par l'expansion et fidélisation de ma clientèle sur plusieurs années.

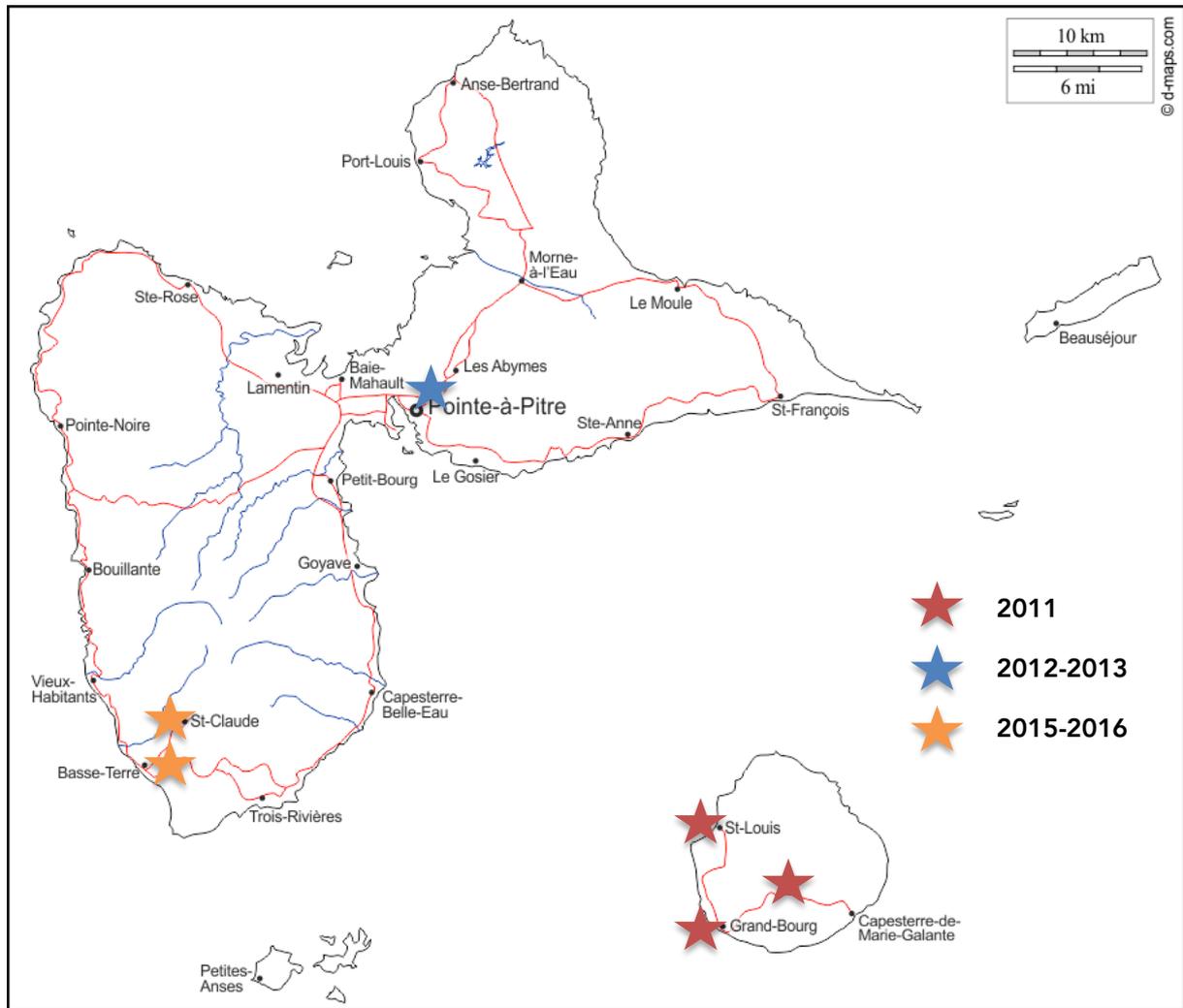
¹⁰⁶ En effet, la dynamique apprentissage/enseignement d'une langue requiert, idéalement, l'identification et prise en compte des points d'ancrage sociolinguistique de l'apprenant ; ce ne sont pas tant les contenus de l'enseignement que l'on cherche à adapter, mais plutôt les manières d'y accéder.

Ici, la prise de parole de l'étudiant est encouragée et la plupart du temps exigée, voire notée. Mon positionnement au sein de la communauté universitaire se dessine sur les contours de mon identité sociolinguistique. Le temps d'un semestre, le goût de la participation en classe me quitte soudainement suite à plusieurs événements à caractère raciste survenus sur le campus et dont avaient souffert des étudiants internationaux, dotés comme moi-même de signes linguistiques distinctifs. Les deux années passées à Philadelphie sont également l'occasion d'un rapprochement avec mes racines caribéennes, dans la mesure où j'y fréquente les diasporas jamaïcaine et haïtienne, à l'université comme en dehors. Je retrouve chez les Jamaïcains des traits langagiers familiers, des discours non-verbaux semblables à ceux observés chez mes proches guadeloupéens lors des réunions familiales. En compagnie haïtienne, je renoue avec l'aire créolophone, toujours présente en filigrane lors de ces réunions, mais toujours hors de portée...

b. Premiers pas dans l'enseignement formel

L'opportunité rêvée (quoique inattendue) me sera néanmoins donnée d'y accéder, en plein milieu de cursus. Censée rendre visite à mes grands-parents retraités en Guadeloupe avant de retrouver ma famille désormais relocalisée en Belgique, je me vois dans l'incapacité financière de repartir. Rapidement embauchée (bien qu'en cours d'année 2010-2011) en tant qu'assistante en langue anglaise et assignée à l'île de Marie-Galante, j'allais très vite faire face au choc culturel voué à impulser la réflexion glottopolitique développée ici.

4. Localisation des établissements par année d'intervention en milieu éducatif guadeloupéen



À commencer par une dissonance palpable entre mon phénotype et mon capital sociolinguistique ; le premier suggérant une origine créole et possiblement créolophone, là où le second trahit une affiliation culturelle plutôt européenne. Puis, surgissent de la salle de classe une kyrielle de constats et questionnements qui se font l'écho de mémoires éparses ; le tableau sociolinguistique dressé à partir de mon vécu familial devient grille de lecture des réalités perçues à travers l'activité d'enseignement.

À Marie-Galante donc, j'interviens sous supervision avec une classe de sixième et je prends en charge des groupes réduits de seconde et première euro-caribéennes. Au lycée, j'anime des stages de perfectionnement pendant les vacances scolaires ainsi qu'un club d'expression anglaise, un midi par semaine, avec des étudiants majoritairement issus des filières précitées. Le cadre de ces activités m'offre l'opportunité de creuser davantage leurs profils sociolinguistiques, alors même que je me trouve une fois de plus amenée à ré-agencer mon identité linguistique après près de dix ans passés au sein d'espaces non francophones. J'arbore

en effet un accent américain prononcé et me perds dans les particularités argotiques et régionales en vigueur sur le territoire guadeloupéen, entre influences françaises et créoles.

C'est au prisme de ces reconfigurations internes que je m'intéresse aux capitaux et représentations linguistiques de mes élèves ; engageant régulièrement la conversation autour de l'écologie linguistique locale et de nos pratiques individuelles en la matière. À plusieurs reprises, je signale à mes élèves ma surprise de les voir exclure le créole — que je les entends pourtant parler au quotidien — de leur propre répertoire linguistique ; allant jusqu'à y faire figurer des langues étrangères qu'ils utilisent peu et difficilement. Autrement dit, certains évoquent promptement leur locution de l'anglais ou de l'espagnol mais omettent de mentionner l'idiome guadeloupéen. Deux types de publics ressortent de ce tableau. L'un se compose de *bons* élèves dont les parents figurent dans des catégories socio-professionnelles (CSP) supérieures ; leur locution du français est fluide et leur usage du créole, plus hésitant, presque timide. Curieusement, ce sont eux qui s'identifient plus facilement comme créolophones. Le second groupe est formé d'élèves issus de milieux socioéconomiques inférieurs et qui paraissent plus fortement ancrés dans le vernaculaire régional ; tout en se montrant plus réticents à en admettre la qualité de langue. Les mêmes explications ressortent sous des formulations variées : on ne le parle *pas si bien* en réalité ; le créole *ça ne compte pas vraiment*, *ça n'est pas vraiment une langue...*

Ces échanges me font l'effet d'un électrochoc. Le contraste avec le modèle plurilingue observé en Catalogne pose question. Je n'avais à aucun moment envisagé que le système éducatif français puisse ne pas avoir évolué en ce sens — surtout dans des contextes bilingues comme celui de la Guadeloupe. Là où je n'avais jamais éprouvé qu'une légère déception à l'idée de ne pas avoir hérité du créole de mon grand-père maternel, je songeais désormais aux fondements et conséquences de la rupture de transmission responsable de cette lacune.

À mesure que se multiplient mes expériences pédagogique¹⁰⁷, s'étoffe ma compréhension des enjeux imputables aux représentations des langues, aux méthodes d'enseignement qui leurs sont appliquées ainsi qu'aux paradigmes didactiques qu'elles véhiculent. La problématique du médium d'instruction gagne en complexité. En tant qu'assistante *d'éducation* à vocation

¹⁰⁷ Avec notamment une incursion en Maison Familiale Rurale où j'ai affaire à deux publics fort distincts. L'un, formé de femmes d'âge moyen de nationalités diverses, présentant divers degrés d'alphabétisation et pour la plupart actives dans le secteur agricole. L'autre, constitué pour moitié de jeunes en situation de décrochage scolaire et d'autres marqués par divers troubles cognitifs et/ou comportementaux. En ressort un aperçu assez extensif et surtout, diversifié du paysage éducatif et sociolinguistique guadeloupéen (dans sa dimension archipélique et pluridimensionnelle).

*pédagogique*¹⁰⁸ (dans un grand collège de l'agglomération pointoise), affectée à des interventions ponctuelles en cours d'anglais, d'espagnol ou d'allemand selon les mêmes modalités que le poste précédent, je tente de faire appel à la compétence langagière de mes élèves (plutôt qu'à leurs seuls acquis linguistiques).

Autrement dit, j'ai recours non seulement au français mais également au créole pour la contextualisation de telle expression hispanophone ou de telle référence anglicisante. Le but étant d'établir des passerelles entre chaque langue pour mieux en révéler les particularités. En ce sens, les représentations du créole comme d'une version amoindrie du français, se verraient confrontées aux représentations du créole comme d'une ressource langagière facilitant l'accès à d'autres systèmes et univers linguistiques. Sous cet angle, les langues apparaissent en piliers complémentaires d'une même compétence langagière. Dès lors, l'idiome minoré qu'est le créole ne se mesure plus tant au français, qu'à un panorama linguistique plus vaste. Et c'est bien là qu'il prend toute sa valeur en tant que fruit des contacts mondialisés impulsés par les colonisations européennes. Le créole existe bien au-delà de sa principale source lexicale, dans sa capacité à communiquer avec d'autres idiomes de parentés plus lointaines, au carrefour des syncrétismes dont il découle.

Cependant, au-devant de cette réalisation se dressent les réactions de mes élèves face à l'incartade que constitue pour eux l'usage ponctuel du créole dans ma didactique. Ces réactions m'incitent à leur demander d'en expliquer les motifs : pourquoi la présence du créole dans l'arsenal pédagogique mobilisé par leur enseignante, leur paraît-elle inappropriée ? Nos échanges répétés sur le sujet permettent d'approfondir le tableau esquissé à Marie-Galante et qui révélait une dévaluation multifacétée du créole.

Aussi, ce nouveau public (essentiellement composé d'élèves de la sixième à la quatrième) apportera plusieurs éléments de réponse à mon questionnement. Un premier argument signale un certain degré de conscience quant à l'existence de niches d'expression et attributs statutaires du créole. D'abord, parce que celui-ci n'est pas habituellement employé dans l'enceinte de l'école autrement qu'en situations d'informalité relative : entre élèves (principalement hors salle de classe) ; mais aussi lorsque les encadrants (autres que les enseignants et membres de l'administration) tentent d'interpeller l'un ou l'autre élève après plusieurs sommations. Et c'est en général cette perte de patience, la réprimande que traduirait l'usage du créole à leur égard... Un adulte qui s'adresse à un enfant en langue guadeloupéenne exprimerait par là son

¹⁰⁸ Puisque je suis recrutée au premier titre mais mobilisée au second titre.

mécontentement, une volonté d’asseoir son autorité et la supériorité conférée par l’âge et la fonction. Telle est en tout cas la compréhension qu’en dégagent mes jeunes interlocuteurs : le créole, aux mains des plus grands, est perçu comme une arme de répression voire d’humiliation par celui qui en reçoit les coups.

Pourtant, ces mêmes discussions aboutissent à la mise en lumière des apports didactiques du créole dans l’étude d’une langue étrangère. Si les élèves en situation de réussite semblent moins sensibles à l’intérêt cognitif du créole dans ce cadre, ceux qui constituent l’essentiel de mon public témoignent de sérieuses difficultés académiques et perçoivent davantage l’avantage présenté par la double ressource cognitive *français-créole*. Aux constats succèdent de nouvelles interrogations, qui coïncident avec la décision de terminer ma Licence à l’Université des Antilles et de la Guyane. Le campus de Camp Jacob, à Saint-Claude, propose un cursus de Langues Étrangères Appliquées — spécialité Anglais-Espagnol dans l’espace Caraïbes-Amériques — dont je compléterai la troisième et dernière année sous le statut d’étudiante-salariée. Il s’agit alors d’accéder au stade du Master et à la possibilité d’approfondir les questions glottopolitiques que font émerger mes pérégrinations dans le domaine pédagogique. C’est dans ce contexte de fin d’année 2012-2013 que j’en viens à considérer la notion de *politique linguistique* comme un élément central du questionnement mené jusqu’alors ; à l’aune des enjeux citoyens et sociétaux entrevus en Catalogne puis en Guadeloupe.

B. Structuration de la démarche de recherche

1. Maturation de l’objet d’étude

Le seul programme de Master¹⁰⁹ auquel je décide de soumettre ma candidature se réclame d’un fort ancrage pluridisciplinaire et empirique. Ne sachant pas quelle direction donner à des questionnements encore diffus, il m’importe surtout de conserver et peaufiner ma dynamique de terrain au moyen des ressources théoriques et méthodologiques mobilisées en sciences sociales. De fait, le cursus repose sur un stage de terrain que chaque étudiant doit réaliser obligatoirement au deuxième semestre de chaque année, durant trois à quatre mois dans un territoire de leur choix — de préférence un pays dit du *Sud*.

¹⁰⁹ Master en Sciences de la Société, mention “Expertise en population et développement”, à la faculté de Sciences Humaines et Sociales Paris IV Descartes-Sorbonne.

Si les rapports entre français et créole tels qu'ils émanent de *l'île aux belles eaux*¹¹⁰ m'intriguent assurément, je ne me sens pas de taille, à l'époque, à choisir l'archipel guadeloupéen pour premier terrain d'enquête socio-anthropologique – de crainte que mon âge ne sape ma légitimité et compromette ainsi la qualité et le recueil des données. Singulièrement attirée par le contexte haïtien depuis mon séjour à Philadelphie, j'envisage quelques temps d'investiguer les tensions diglossiques observables sur place et en diaspora. Une manière d'éclairer un autre cas de figure français-créole tout en y incorporant des éléments sociolinguistiques distincts —notamment l'anglais et l'espagnol particulièrement prégnants au sein du pays et de ses communautés éparses aux quatre coins des Amériques.

C'est sans compter, toutefois, avec l'ouï-dire d'un important remue-ménage glottopolitique en cours au Rwanda, terre de mes aïeux où je n'avais encore, jusqu'alors, jamais posé le moindre orteil. Vingt ans après le génocide, le *pays des mille collines* délaissait le français — langue imposée et officialisée par le pouvoir colonial belge — au profit de l'anglais ; notamment en tant que médium d'instruction. Certains invoquent la dégradation de l'entente avec la France, dont l'implication auprès du régime génocidaire reste aussi trouble et inavouée qu'elle est avérée¹¹¹. Les autorités rwandaises, a contrario, estiment nécessaire les mesures drastiques prises en faveur de l'idiome shakespearien, dans le cadre de leur récente intégration à la Communauté d'Afrique de l'Est (officiellement anglophone et swahilophone) — sans oublier la multiplication des partenariats avec des institutions et États anglophiles ou de langue anglaise.

Hautement intriguée par cette situation, convaincue qu'il s'agit là d'une opportunité inégalable de retrouver le sol de mes pères et pairs, j'aborde le Rwanda comme un espace de découverte et d'exploration du champ sociolinguistique et glottopolitique, suffisamment nouveau et différent que pour prendre un tant soit peu de distance, de recul vis-à-vis du cas singulier de la Guadeloupe. Mon premier mémoire portera ainsi sur le rôle des politiques

¹¹⁰ Traduit du nom que donnaient ses premiers habitants, les Arawaks, à la Guadeloupe (hors dépendances) : *Caloucaera* ou *Karukera*.

¹¹¹ Certains, sous Mitterrand, diront même du Rwanda qu'il forme une "ligne Maginot linguistique" ; sous-entendu, face à la progression de l'anglais en Afrique de l'Est et des Grands Lacs. (Voir le Rapport d'information de la Mission d'information de la Commission de la Défense nationale et des forces armées et de la commission des affaires étrangères sur les opérations militaires menées par la France, d'autres pays et l'ONU au Rwanda entre 1990 et 1994 (Disponible sur : <http://www.assemblee-nationale.fr/11/dossiers/rwanda/r1271.asp>]).

relatives aux langues d'enseignement dans le processus de reconstruction identitaire post-génocide¹¹².

Lancée à la rencontre d'enseignants, étudiants et chefs d'établissements secondaires et universitaires, je m'intéresse alors aux interactions entre modes d'assignation identitaire et affiliations sociolinguistiques, alors même que la résolution sociale et politique du conflit génocidaire s'appuie sur une redéfinition collective des appartenances¹¹³. Face à l'écrasante prévalence du kinyarwanda (langue usitée à titre exclusif par plus de 90 % de la population ; principal médium d'instruction aux cycles primaire et pré-primaire) ainsi que l'incorporation essentiellement symbolique du swahili ; le français et l'anglais dénotent indirectement les trajectoires scolaires et surtout migratoires des sujets — ainsi que leurs affiliations familiales et politiques potentielles ou probables.

Toujours est-il que le corps enseignant se voit hautement affecté et mobilisé par ses changements abrupts de politiques linguistiques que certains de mes interlocuteurs qualifieront de *tâtonnements* (Stainier, 2014). Le coût financier et humain de toute politique linguistique, surtout dans son application au champ complexe de l'éducation, est ici palpable. Ainsi, les enseignants formés sous l'ancien régime en français et kinyarwanda se voient-ils missionnés au Kenya ou régulièrement envoyés en stages de perfectionnement en langue anglaise – mais peinent (selon leurs propres dires) à se l'approprier de façon suffisante que pour en faire un usage correct en salle de classe (*Ibid.*). Les établissements de meilleure réputation concentrent les enseignants les plus performants, les mieux habilités à user du français comme de l'anglais en médiums d'instruction. Si le fondement des décisions glottopolitiques du pouvoir central semble faire l'unanimité, leur application n'en pose pas moins question pour ces professionnels conscients des limitations existantes et du sacrifice imposé à toute une génération d'étudiants embarqués dans cette ambitieuse transition.

L'examen du cas de figure rwandais éclaire plusieurs points d'intérêts quant au contexte guadeloupéen. D'une part, se tient la place des langues (entre politiques, représentations et

¹¹² Lorsque le Front Patriotique Rwandais (FPR) s'empare de la capitale Kigali, le 4 juillet 1994 — après que le régime extrémiste Hutu ait précipité la mort d'au moins 800 000 Tutsis et Hutus modérés — ses rangs sont formés d'une majorité d'exilés partis en réponse aux vagues de massacres que subit la minorité Tutsi avant même l'indépendance du pays en 1962. Nombre de ces familles et individus ayant trouvé refuge dans des états anglophones dont l'Ouganda voisin, ceux d'entre eux qui retournent au Rwanda pendant ou après la guerre, amènent dans leurs bagages un tout autre capital sociolinguistique que les autorités prendront immédiatement en compte afin de faciliter l'intégration de leurs enfants à l'école, notamment.

¹¹³ Il n'est alors plus question de s'identifier en termes *ethniques* — Hutu, Tutsi, Twa — mais selon des termes nationaux — *munyarwanda*, *banyarwanda* — antérieurs à la colonisation européenne.

pratiques) au cœur des processus de construction identitaire à l'échelle collective et bien entendu, individuelle. L'importance du choix des médiums d'enseignement relève non seulement de l'influence exercée par la langue d'instruction sur les contenus étudiés, mais également du sentiment d'appartenance à la collectivité qu'elle véhicule et qui en découle. De la même manière que la modification des pratiques linguistiques institutionnelles au Rwanda doit permettre de reconfigurer certaines représentations sociales dans l'optique de la réconciliation, la francisation de l'archipel guadeloupéen vient asseoir et alimenter la démarche de départementalisation enclenchée près d'un siècle après l'ultime abolition de l'esclavage.

Là où l'école rwandaise cherche, par une approche plurilingue, à transcender les stigmates du conflit et fomenter l'unité de la communauté nationale en tenant compte de ses spécificités diasporiques et de son ouverture inédite à l'international, c'est par l'imposition de l'école républicaine monolingue que la Guadeloupe doit acter son intégration à l'entité hexagonale. L'une comme l'autre approche contribuent à redéfinir le positionnement au monde du territoire concerné, et donc de sa population ; en modifiant le statut de la langue et donc les rapports qu'entretiennent les locuteurs avec celle-ci. Or, dans le cas du Rwanda, l'idiome majoritaire démographiquement — à la fin de la guerre comme aujourd'hui — reste le kinyarwanda, marqueur-clé de l'appartenance à la communauté nationale (*Ibid.*). L'incorporation du français, de l'anglais et du swahili qui figurent toutes trois, outre le kinyarwanda, au panel des langues officielles, répond à une double volonté d'ouverture vers des filières et territorialités extranationales, et d'inclusion des Rwandais et autres individus ou entités allophones.

Dans le cas de la Guadeloupe au moment de la départementalisation, c'est la locution du créole qui prévaut numériquement au sein de la population. Mais la construction d'une nouvelle Guadeloupe pleinement incorporée à la mère-patrie et ancienne tutrice coloniale, passe par la mise à l'écart de l'idiome plantationnaire – notamment dans le contexte scolaire. Dès lors, devenir français implique pour le Guadeloupéen de se départir d'une dimension pourtant fondatrice de son capital socioculturel et identitaire et de son existence collective : la langue créole. Aussi, la dépréciation de cette langue créole et l'évolution des rapports vis-à-vis du français (idiome autrefois exclusivement réservé à l'élite mais désormais accessible par voie d'éducation formelle et de surcroît, requis sur le marché de l'emploi) fomentent l'apparition de nouveaux problèmes, en lien avec le référentiel glottopolitique uniformisant de l'État français. En effet, il ne suffit pas de parler français : il s'agit de se rapprocher le plus possible du standard parisien. Les particularismes et accents régionaux (qui ont lieu en Guadeloupe comme ailleurs

sur le territoire national) attisent nombre de discriminations systémiques (en Guadeloupe comme ailleurs sur le territoire national).

Le parler créole, loin de s'être éclipsé, imprègne subrepticement le parler français (Coursil, 1996), renvoyant une fois encore le locuteur guadeloupéen à ses particularités au moment même où se renforce sa francité. Bien que l'idéologie jacobine admette difficilement, on l'a vu, que la diversité puisse servir et conduire à l'unité, l'essor de la langue française dans l'archipel guadeloupéen ne parviendra pas à en gommer les spécificités ethnolinguistiques et culturelles. Néanmoins, le processus de construction identitaire et politique de la collectivité guadeloupéenne s'appuie sur un réagencement des fonctions de chaque langue à la faveur d'une hégémonie renforcée du français ; qui sous couvert d'inclusion à la matrice hexagonale, suscite l'exclusion des locuteurs les plus éloignés de la norme francophone standard. Or c'est à l'École qu'est inculquée, massivement et de prime abord, cette norme linguistique. Par conséquent, la mise en rapport des problématiques glottopolitiques rwandaise et guadeloupéenne souligne le rôle de l'enseignant dans l'implémentation des politiques linguistiques promulguées par l'État. Dans le cas rwandais, il incarne le résultat escompté de ces politiques : l'affirmation d'un citoyen plurilingue, résolument ancré dans le kinyarwanda qui définit son appartenance nationale ; mais armé de plusieurs autres idiomes qui facilitent et traduisent son positionnement tant régional que mondial. Dans le cas guadeloupéen, l'enseignant symbolise un autre but à atteindre : une maîtrise du français comparable à celle des *Français de France*, extrait de son environnement régional pour ne plus se définir qu'à travers et en relation à l'affiliation nationale. Là où le kinyarwanda sert de base, le créole fait donc figure d'accessoire et frappe par son absence des champs d'application pédagogiques.

Ce mouvement réflexif me ramène donc au terrain d'enquête guadeloupéen, auquel je choisis de consacrer un doctorat voué à élargir ma compréhension du fait linguistique dans sa dimension politique et identitaire, mais aussi à dénouer certaines des interrogations soulevées par l'activité d'enseignement que je reprends, sous des modalités encore distinctes, parallèlement à ma première inscription en thèse. La boucle des savoirs empiriques reste à boucler dans une démarche de recherche académique, méthodique, que la prochaine section aura pour vocation d'éclairer ; de la posture épistémologique adoptée au dispositif d'enquête employé.

5. *Évolution du questionnement de recherche*

| ANNÉES | CONTEXTE DE RECHERCHE Niveau d'enseignement / d'études | QUESTIONS DE RECHERCHE | |
|-----------|--|---|--|
| 2005-2009 | INFORMEL <i>Cours particuliers</i> | Comment mobiliser le répertoire linguistique de l'apprenant dans l'acquisition d'une nouvelle langue ? | Quelles images l'apprenant a-t-il de la langue étudiée et dans quelle mesure ces images influent-elles sur son processus cognitif ? |
| 2011 | SECONDAIRE <i>Assistante de langue étrangère</i> | Quels sont les motifs (conscients ou pas) de hiérarchisation des langues parlées par les apprenants ? | Dans quelle mesure l'auto-identification linguistique des apprenants traduit-elle leurs appartenances socioéconomiques et capitaux culturels ? |
| | FORMATION CONTINUE / ADAPTEE <i>Formatrice en langues et culture générale</i> | Comment réhabiliter les représentations qu'ont les locuteurs des variétés régionales minorées ? | Comment mobiliser la langue minorée dans le travail d'alphabétisation réalisé en français ? |
| 2012-2013 | SECONDAIRE <i>Assistante d'éducation (pédagogique)</i> | Comment mobiliser le créole comme ressource cognitive et didactique face aux représentations négatives qu'en ont les enfants ? | Quelles sont les modalités d'usage du créole en milieu scolaire ? |
| 2013-2015 | MASTER - <i>Étudiante</i> | Quels rôles et impacts de la langue d'enseignement dans les processus de construction identitaire ? | Selon quelles modalités les affiliations sociolinguistiques peuvent-elles traduire des appartenances collectives ? |
| 2015-2016 | SECONDAIRE <i>Enseignante d'histoire-géographie en anglais</i> | Comment les enseignants se représentent-ils le créole et le français au regard de leur bagage (socio)linguistique et (socio)professionnel ? | Comment ces représentations affectent-elles leurs pratiques ? |

2. Choix épistémologiques

Il ne subsiste plus aucun doute, à ce stade de l'exposé, quant aux nombreuses ramifications personnelles de l'objet d'étude sélectionné. Or, *personnel* n'équivaut pas à *subjectif* (Feldman, 2002, p. 86) ; il s'agit surtout ici de reconnaître le processus foncièrement empirique (et quelque peu aléatoire) de construction des savoirs mobilisés dans cette recherche doctorale. Celle-ci aura permis de souligner l'importance du vécu dans les choix thématiques, méthodologiques ou encore théoriques opérés par le chercheur, qui n'est "pas dans tel terrain, face à telles données, par hasard. Pour des raisons liées, en partie au moins, à sa curiosité et ses intérêts, il souhaite travailler sur ces données et dans ce terrain. Il y a souvent inévitablement, là, une source de tension dont il faudrait pouvoir mesurer les effets." (Demazière & Narcy-Combes, 2007, p. 17). De fait, il semble ici crucial d'octroyer au *comment* de la recherche, une place *centrale*¹¹⁴ au sein de la restitution des travaux ; afin d'en expliciter le rôle structurant dans la problématisation puis le traitement du sujet (Vivet & Ginisty, *op. cit.* p. 1). La seule description des méthodologies déployées ne saurait suffire à retranscrire l'ensemble des *rapports humains* impliqués dans la construction des savoirs, et qui ne peuvent être circonscrits au "registre secondaire du personnel et de l'anecdotique" (*Ibid.*)¹¹⁵. En rendre compte revient à souscrire au principe de transparence encore savamment sous-exploité voire négligé dans nos disciplines (Adam, 2009).

Outre la nécessaire prise en considération de ces facteurs, il a ainsi fallu définir une posture de recherche défiant dans une large mesure l'impératif de distanciation objectivante usuellement promu dans le champ des sciences sociales. C'est pourtant cette prise de distance qui garantit en vastes proportions la qualité de l'observation et par conséquent, de l'interprétation ultérieure des données. Plus qu'une simple mesure de prévention méthodologique, elle traduit en principe une posture négociée à chaque fois que le chercheur investit son terrain et y ajuste son dispositif d'enquête. L'anthropologue Gérard Althabe désigne ainsi comme *opération fondatrice* l'ensemble des *stratégies de distanciation* (vis-à-vis de la population d'enquête) résultant de cette double exigence (Althabe, 1990).

Nonobstant, la démarche de distanciation mise en œuvre par le chercheur se nourrit tout autant de son individualité et de sa subjectivité : distance géographique d'avec la société

¹¹⁴ Plutôt que *marginale* comme tel est trop souvent le cas.

¹¹⁵ "Aussi, l'essence de la relation entre 'le Même et l'Autre' n'est-elle pas explicitée et se confond à travers les terminologies génériques 'd'observation participante', 'd'entretiens qualitatifs', 'entretiens compréhensifs' et 'enquête quantitative'". (Vivet & Ginisty, *op. cit.* p. 1).

étudiée, distance sociale avec les enquêtés... Autant de facteurs susceptibles de faciliter ou au contraire d'obstruer sa quête de distance scientifique¹¹⁶ – et qu'il importe d'identifier au mieux, en amont du terrain et tout au long des travaux (Ouattara, 2004). Dans le cas présent, la mise à distance s'est effectuée entre lignes ténues ; du fait de l'évidente proximité affective et physique au terrain¹¹⁷ mais aussi des spécificités sectorielles et locales du corps socioprofessionnel ciblé par l'enquête.

L'*épistémologie* est partie intégrante de la démarche scientifique dans la mesure où elle traduit la réflexion portée "sur la *construction* et la *gestion*"¹¹⁸ du savoir dans un domaine donné et dans son rapport avec les autres domaines de la réflexion scientifique" (Demazières & Narcy-Combes, *op. cit.*, p. 4). À cela s'ajoute une acception plus large sur laquelle se base cette section, et qui relève de "la façon dont la connaissance se construit pour chaque individu ; c'est alors que le mot "positionnement" prend son sens." (*Ibid.*). L'on notera ici la prévalence d'une approche anthropologique quant à ce *positionnement*, qui reflète la somme des savoirs personnels dépeints plus haut et des savoirs de recherche bâtis au fil des travaux menés dans le cadre doctoral.

Plusieurs *obstacles* épistémologiques¹¹⁹ ont d'ores-et-déjà été identifiés et annoncés précédemment, qui relèvent en grande partie de ma relation à l'objet d'étude : racines

¹¹⁶ À ce sujet, l'on retiendra que "la scientificité repose sur le caractère généralisable et non réfutable des matériaux théoriques et empiriques construits par le chercheur. Cette définition de la scientificité limite la réflexion à la nature des échanges entre « l'Autre et le Même ». Le biais est ce qui interfère dans la relation entre « l'Autre et le Même » et la méthode est le moyen de construire la « vérité » dans la réalité des échanges vécus entre « l'Autre et le Même ». Conçue avant le terrain, la méthode n'est pas adaptée aux biais rencontrés et à la réalité des échanges vécus entre « l'Autre et le Même ». Elle ne contient pas de mécanismes spécifiques qui permettent l'identification et la connaissance des biais. Les biais, dans une telle conception de la recherche et de la méthodologie sont toujours considérés comme extérieurs au processus de recherche, comme des gênes, des obstacles imprévus. La conception classique de la temporalité de la recherche porte donc à considérer le biais comme extérieur à la recherche, comme une gêne, un imprévu. Dans une démarche réflexive, la prise en compte des biais alimente alors un questionnement sur la distinction entre le « réel », le « vrai » et la « vérité » et amène à critiquer ces différentes notions. Une situation d'entretien est réelle, mais la réalité énoncée par les enquêtés est-elle représentative des discours et des pratiques qui ont cours en dehors de la présence du chercheur ?" (Vivet & Ginisty, *op. cit.* p. 10).

¹¹⁷ L'on pourrait également citer le critère ethnoculturel mais hormis mon phénotype, peu d'éléments me rattachent objectivement au paysage guadeloupéen ; chaque prise de parole semble démarquer mon bagage socioculturel et je me reconnais beaucoup plus — tant sur le plan du langage verbal que corporel ou même de l'éducation reçue — au Rwanda qu'en Guadeloupe.

¹¹⁸ Italiques ajoutés ici.

¹¹⁹ D'après Bachelard (1936), l'*obstacle* épistémologique se réfère notamment "aux représentations naïves que l'on se fait initialement, et qui ne vient pas de difficultés liées à l'objet" ; et vient entraver la nécessaire *rupture* épistémologique consistant à "passer d'une explication "toute prête" d'un phénomène, suscitée par divers conditionnements ou habitudes, à une compréhension qui s'appuie sur une théorie ou une approche scientifiques" (Demazières & Narcy-Combes, *op. cit.*, p. 4).

guadeloupéennes, activités d'enseignement (des langues), transhumances plurilingues... Autrement dit, le filtre de mes expériences, ancrages disciplinaires et compréhensions préétablies pourrait venir teinter l'analyse et entraver la quête de *vérité* scientifique. La question se pose d'autant plus qu'il s'agit là d'un écueil souvent évoqué (et survolé) par les principaux intéressés :

“que cherche le chercheur ? S'il cherche l'autre, qui donc est l'autre ? {...} Le problème de la scientificité des sciences sociales et de leurs modèles d'interprétation peut être considéré comme lié à cette question de l'autre. Notre immersion dans le monde que nous étudions nous condamne à une anthropologie pratique, pour reprendre l'expression kantienne, et toute la question, s'agissant de l'ethnologie, est de savoir si l'extériorité supposée de son objet est si assurée qu'elle lui permette d'échapper à cette contrainte. Cette extériorité est bien problématique. Trois paramètres en effet la définissent, qui ne peuvent ni se confondre ni s'éliminer l'un l'autre : l'exigence de scientificité ou, si l'on veut, l'exigence paradigmatique, qui voudrait maîtriser l'instabilité de l'objet social ; la reconnaissance de l'altérité culturelle, sociale, historique, psychologique, qui correspond toujours à une distance de fait entre l'observateur et ce qu'il observe — groupe ou individu ; l'évidence, en sens contraire, de ce qu'il faudrait appeler l'intériorité de l'observateur à son objet.” (Augé, 1987, 7-8)

Aussi, il a longtemps été considéré comme problématique voire impossible, pour un chercheur en sciences sociales de s'inscrire dans un terrain familier. L'anthropologie hérite sur ce plan d'une ancienne conception coloniale voulant que l'Autre et l'ailleurs équivaillent à un lointain tangible, visible. La quête de distance scientifique débute alors par le choix d'un terrain et d'une population d'enquête aussi distincts que possible de la personne du chercheur ; sur le plan géoculturel, socio-économique, ou encore ethnolinguistique.

Dans le cas présent, la démarche de recherche s'inscrit d'emblée dans une logique de proximité (géoculturelle, socio-économique et ethnolinguistique) exigeant d'autres stratégies de préservation de la posture de recherche. Des stratégies qui s'appuient précisément sur les nombreuses expériences de *dépaysement social* emmagasinées jusqu'alors et qui facilitent le type de posture exigé par le raisonnement sociologique et par l'entretien ethnographique mobilisés autour de l'objet d'étude (Beaud, 1996, p. 247). Si la première phase de ce chapitre s'est attelée à dévoiler l'*intériorité* de l'observatrice à cet objet d'étude, l'examen de sa posture épistémologique et de sa méthodologie de recherche aura pour vocation d'en éclairer respectivement l'*altérité* et l'*exigence paradigmatique* évoquées par Augé.

Plusieurs détails doivent ici être remis en lumière. Mon inscription en doctorat traduit la conjonction de plusieurs décisions et idées tenaces : à commencer par la volonté de poursuivre la recherche de terrain et de creuser davantage les questions glottopolitiques résolument ancrées dans mon esprit. Cette volonté se plie toutefois à deux conditions : celle de produire une thèse entièrement autofinancée et compatible avec l'exercice d'une activité professionnelle hors du milieu académique¹²⁰. C'est dans cette optique que j'obtiens un poste dans l'enseignement secondaire, qui me permettra de satisfaire à chacune de ces conditions en présentant de surcroît l'avantage de me plonger au cœur du terrain d'enquête envisagé. La décision d'entamer une thèse à l'Université des Antilles découle elle aussi d'une double ambition : il m'importe de produire un travail indépendant et de qualité au sein d'une institution présente et ancrée sur le territoire où se déroulent mes recherches. Les deux années de Master passées sous le seuil de l'extrême pauvreté (sur la base de mes économies et d'une faible bourse attribuée sur critères sociaux) ont en effet conforté mon besoin d'indépendance financière et souligné l'importance d'un ancrage dans la vie active pour mon bien-être personnel.

Le choix de l'immersion constitue donc l'un des piliers de cette aventure doctorale, et pose d'emblée le principal enjeu épistémologique : celui de la mise en perspective des savoirs et réflexions accumulés jusqu'alors et de ma participation active et consciente au terrain étudié en tant que membre du groupe socioprofessionnel ciblé. Recrutée pour enseigner l'histoire-géographie (avec la langue anglaise pour médium) dans la section internationale britannique de l'archipel, l'opportunité m'était donnée de sonder confortablement, de l'intérieur, les dynamiques et pratiques sociolinguistiques de mes collègues.

a. Premier obstacle : l'observateur observé

Il s'agit là d'un poste d'observation *participante* a priori idéal de par ses potentialités heuristiques. Posture privilégiée des anthropologues, "les données y gagnent, outre en authenticité, en qualité et en intérêt, en compréhensibilité du point de vue des acteurs ; et c'est un accès sans équivalent aux pratiques non officielles, sur lesquelles les observés ne diront rien à un enquêteur, qu'ils les trouvent trop banales ou trop peu légitimes." (Gadet, 2003, p. 3). En ce sens, les échanges de couloirs, les agissements en salle des professeurs ou encore le déroulé d'un cours entrevu au hasard constituent autant de données qui seraient demeurées peu

¹²⁰ Les deux années de Master passées sous le seuil de l'extrême pauvreté (selon les critères établis alors pour la France) sur la base de mes économies et d'une faible bourse attribuée sur critères sociaux, ont en effet conforté mon besoin d'indépendance financière et souligné l'importance d'un ancrage dans la vie active pour mon bien-être personnel.

accessibles ou hors de portée si j'avais mené mes recherches sur un pied d'extériorité au cadre scolaire. D'autant qu'un enseignant aura toujours à cœur de se montrer sous son meilleur jour face à l'observateur externe (ne serait-ce que par habitude de l'inspection, officielle comme officieuse)¹²¹.

L'incorporation du chercheur au groupe d'enquêtés a donc pour but et effet d'*assouplir* leurs rapports (*Ibid.*), et de dépasser certaines barrières alimentées par la méfiance voire la défiance des intéressés envers tout élément perçu comme allogène (et parfois même envers leurs propres homologues, pour des motifs distincts). Ceci étant, mon incorporation à la classe enseignante mettra en relief un subtil processus de négociation entre identités assignées et affirmées *sur* autant que *par* le terrain. En effet, mon recrutement relativement tardif, au moment de la rentrée de septembre 2015, ne me permet pas d'être introduite formellement aux futurs collègues du collège et du lycée où doivent se dérouler mes interventions. Jeune contractuelle plurilingue, je passe d'abord pour assistante de langue étrangère... En effet, les premiers collègues avec lesquels je sympathise sont les enseignantes de littérature anglaise exerçant également au sein de la section internationale, et qui sont toutes deux de nationalités anglo-saxonnes. Suivent les professeurs hispaniques, ravis de pouvoir converser dans leur langue de prédilection. Avec pour conséquence l'amalgame néanmoins révélateur effectué par nombre de mes pairs, qui associe mon âge et ma compétence plurilingue au profil d'une intervenante d'importance secondaire, dénuée de réelle autonomie ou du moindre prestige socioprofessionnel... profil que j'endossais effectivement, quelques années à peine auparavant.

Or, une fois répandue la rumeur de mon rôle réel au sein de ces établissements, les rapports changent du tout au tout. Si les premiers contacts établis se confortent naturellement au fil du temps et des discussions, des enseignants qui semblaient ignorer ma présence se fendent désormais des salutations d'usage, en me croisant. D'autres, jusqu'alors peu curieux, s'intéressent à mon parcours jusqu'à ce poste-profil pour le moins atypique et prestigieux. Les réactions des enseignants de disciplines linguistiques d'origine francophone sont sans nul doute les plus instructives. Alors que certains professeurs semblent profiter de ma présence pour s'exercer à l'espagnol ou à l'anglais, ceux-là même qui s'en réclament professionnellement et qui n'hésitaient pas à en faire l'usage à mon égard avant que ne soit révélé mon poste véritable, ne m'adresseront plus la parole qu'en français pour le restant de l'année scolaire. Certains

¹²¹ Outre les connaissances bâties sur le terrain, j'arrivais sur ce dernier avec une certaine idée du milieu enseignant, du fait que ma mère et deux de mes oncles aient respectivement fait une part et la totalité de leurs carrières dans l'enseignement.

passeront, à mon égard, de la condescendance à la concurrence... Le revirement statutaire est palpable.

Dans ce contexte, j'use de la carte de doctorante avec prudence et parcimonie. D'abord, celle-ci se révèle doublement tranchante dans la mesure où elle me confère un positionnement socialement et symboliquement inférieur en tant qu'étudiante, tout en me plaçant au-delà du niveau de formation de la quasi-totalité de mes collègues. Encore une fois, ce qui favorisera les interactions avec certains de mes pairs semble en dissuader d'autres de trop s'exposer à mon regard ou à ma répartie. Or, mes recherches nécessitent de garder autant que possible le champ de l'observation ouvert, accessible. Pour ce faire, je dois pouvoir instiller la confiance qu'inspire l'absence de jugement, et me garde par conséquent d'émettre (publiquement) la moindre opinion trop tranchée, ou de prendre part aux discussions expressément liées à l'exercice de nos activités.

C'est la principale raison pour laquelle j'évite, en toutes circonstances, d'évoquer la nature et le sujet exact de mes recherches. Je redoute plus que tout de voir le cercle professoral se refermer en réponse à la menace que pourrait poser mon objet d'étude aux yeux de certains. D'une part, parce que la relation français-créole reste hautement politique, notamment dans le milieu enseignant (guadeloupéen)¹²² ; ainsi qu'en attesteront les observations de terrain bien avant d'en arriver au stade de l'entretien. D'autre part, parce que je m'intéresse à l'intégralité du corps enseignant, et non aux seuls spécialistes de disciplines linguistiques ! Autrement dit, tous pourraient (à juste titre) se sentir concernés et observés par ma persona de chercheure, et produire des discours et pratiques jugés conformes à mes attentes et/ou au statuquo. Un risque que j'anticipe en formulant mon sujet de recherche en des termes relativement vagues et mouvants ; oscillant d'un mot-clé à l'autre sans jamais affirmer de problématique précise. Seul facteur de distanciation exploitable : l'ancrage politiste de cette thèse, qui suggère une approche plus macro que micro.

Mais ces lignes de distanciation ne suffisent pas. L'obtention d'un poste stratégique auxquels peu de profils locaux sont en capacité de répondre (tant sur le plan thématique que disciplinaire) présage, selon mes collègues et en dépit de mon statut contractuel, d'une présence durable. Il faut dire que dans le contexte français et guadeloupéen tout particulièrement, le fonctionnariat représente un graal qui rend le milieu éducatif d'autant plus attractif qu'il

¹²² À l'époque et a posteriori, plusieurs des enseignants interviewés ultérieurement ou informés de mon objet d'étude me mettent en garde quant au champ de mines qui m'attend au carrefour de la question linguistique et du milieu enseignant (notamment créoliste).

présente les avantages de vacances régulières et de volumes horaires moindres sur le plan présentiel. En somme, il paraît improbable que je quitte la maison de sitôt en tant que jeune active ayant trouvé chaussure (professionnelle) à son pied (académique). Or, être reconnue comme membre à part entière de la famille enseignante implique de nouvelles exigences de sa part ; il est tacitement attendu que je prenne position dans les débats et conflits internes à l'établissement, que je fasse entendre ma voix au sein de la section, et que je mesure mes résultats à ceux des collègues qui y interviennent également. Encore une fois, cette évolution dans l'identité qui m'est assignée par le groupe ciblé vient compromettre la richesse et le naturel de certains échanges, de certaines observations ; je ne suis plus l'observatrice neutre et inexpérimentée que l'on s'imaginait au premier trimestre. Comment, dans ces circonstances, envisager la réalisation d'entretiens susceptibles d'entretenir la confusion entre mes casquettes d'enseignante et de doctorante, aux dépens de l'authenticité et de la profondeur des renseignements fournis ?

La réponse à ces craintes épistémologiques vient sous la forme d'une autre activité professionnelle qui, tout en renforçant ma légitimité dans le domaine linguistique, me dédouane des éventuelles prétentions associées à la position/profession d'enseignant. Progressivement introduite dans le milieu de l'interprétariat et de la traduction par une des intervenantes rencontrées en dernière année de Licence, j'y trouve à la fois une passion et la clé de voûte de mon positionnement de recherche. Un pied dedans, un pied dehors à compter du second trimestre, je joue dès lors d'un *flottement* identitaire entre le rang d'*initiale* et celui d'agent *externe*¹²³, dissociée de certains enjeux susceptibles d'affecter la parole dans le milieu enseignant.

Ce qui semble avoir pour effet de justifier davantage mon objet d'étude : l'on conçoit que je puisse m'intéresser aux faits linguistiques observables en milieu scolaire tout en bénéficiant de la compréhension acquise au travers de ma propre expérience d'enseignement ; mais l'on s'attend également à ce que mes analyses dépassent le cadre réflexif des autres praticiens... D'un côté, parce que j'évolue dans un secteur autre mais néanmoins associé à une haute expertise linguistique, et de l'autre côté parce que ma thèse s'inscrit dans le champ de la science politique, a priori plus éloigné que celui des sciences de l'éducation ou du langage. Ce

¹²³ En écho à l'idée que "Quelle que soit sa relation de départ avec les gens chez qui il travaille, le chercheur met en œuvre des stratégies marquant une dés-implication dans les jeux sociaux et les enjeux locaux même si ceux-ci l'intéressent dans la mesure où ils éclairent ou constituent son objet d'étude. {...} Un usage habile de cette extériorité de l'enquêteur, c'est-à-dire de ce flottement [...] maîtrisé (mais en tout cas réfléchi) d'identité »." (Ouattara, *op cit.*, p. 645).

déplacement sensible de mon curseur identitaire en tant que chercheuse démontrera bien assez tôt sa pertinence. En somme, je parviens de cette façon à la juste dose de subjectivité (par voie d'appartenance) et d'objectivation nécessaire au versant semi-directif de l'enquête.

b. Deuxième obstacle : être anthropologue chez soi

Le deuxième grand obstacle épistémologique auquel se frotte ma posture de recherche, est celui qui relève de mon affiliation personnelle au terrain. Affiliation qui de prime abord semble obstruer l'impérieuse quête de distance censée garantir l'objectivisation du terrain et donc la *scientificité* de mes travaux. À tout moment, le chercheur doit appréhender et tenter d'atténuer les filtres susceptibles de s'interposer entre la réalité observée et sa capacité à en extraire, traiter et restituer les caractéristiques. Encore une fois, il ne s'agit pas ici d'explicitement d'éventuelles mesures de prévention ou de contention de ces biais potentiels, mais plutôt d'en rappeler l'inéluctable présence ainsi que l'impalpable influence sur le terrain d'enquête.

Le jeu de négociation identitaire quasi constant et semi-conscient avec la population d'enquête concerne tout chercheur en sciences de la société. Mais cette négociation s'opère sur une base différente selon que le chercheur mène ses travaux loin de ses attaches ethnoculturelles, ou investisse un terrain qui lui est familier, qui lui *ressemble* littéralement, en quelque sorte. Dans le second cas de figure, l'affect du chercheur peut apparaître plus présent, plus palpable. Or c'est surtout l'accueil et le traitement que lui réserveront ses enquêtés en tant que l'un des leurs, qui peut s'avérer particulièrement délicat ; la reconnaissance du chercheur au sein de la communauté étudiée se traduit nécessairement par d'autres attentes et attitudes qu'il devra anticiper et pallier dans ses méthodes de collecte des données. Aussi, outre la configuration de mon identité professionnelle, il a fallu comprendre et moduler mon identité personnelle sur la base des expériences de recherche passées et de mon vécu guadeloupéen, mais aussi à partir du terrain en lui-même qui allait dicter dans une large mesure les modalités à suivre dans cette visée.

En effet, j'avais envisagé mon premier *retour* au Rwanda avec un détachement relatif : mon grand-père étant décédé quelques semaines avant ma naissance, il faudra l'aventure universitaire philadelphienne pour que je rencontre un premier ressortissant rwandais¹²⁴. Mon père n'étant jamais allé au Rwanda et ayant restreint son expérience diasporique à une poignée d'amitiés, mon rapport au *pays des mille collines* s'était donc longtemps résumé au seul bagage généalogique et à une connaissance substantielle de l'histoire ; arrivée européenne, fabrication

¹²⁴ Que j'allais d'ailleurs retrouver à Kigali lors de ce voyage !

des ethnies, les massacres, l'exil, la solution finale puis son dénouement. De fait, j'avais appris à me méfier des Rwandais à l'étranger, consciente de ce que de nombreux génocidaires avaient trouvé refuge en France, notamment¹²⁵.

En somme, peu de choses semblaient objectivement me rattacher au Rwanda, exception faite d'un affect pour le moins abstrait. Ce n'est qu'une fois sur place que j'allais (me) découvrir d'incontestables racines rwandaises, et décider d'investiguer davantage les manifestations de cette subjectivité dans la recherche, en axant mon Master 2 sur l'étude des sentiments d'appartenance parmi la diaspora de retour au pays¹²⁶. À contre-courant des postures d'altérité maximale censées faciliter la rupture épistémologique — posture inscrite dans une démarche positiviste mobilisée par l'entreprise coloniale¹²⁷ — je choisis donc instinctivement puis délibérément de faire de la recherche *chez moi* ; bien que les pourtours et la substance de ce *chez soi* restent à définir et relativiser.

Et pour cause : si je me sens à mon aise et reconnue auprès de mes pairs rwandais, je n'en reste pas moins profondément distincte sur le plan culturel, phénotypique et linguistique. Là-bas, je revêts des identités encore jamais expérimentées et susceptibles de mettre en doute l'idée d'une quelconque familiarité avec l'espace investigué. Je représente à la fois une minorité visible (reconnaissable à sa couleur de peau) et une élite occidentalisée constituée en diaspora. Cependant, jamais mon phénotype n'avait été associé à un capital culturel et socio-économique supérieur ; jamais n'avait-il été motif d'inclusion plus que d'exclusion. Par ailleurs, le fait que je ne parle pas le kinyarwanda, lors de mon premier séjour, est perçu comme un simple dommage collatéral de l'exil et m'est d'autant moins reproché que ma couleur trahit un métissage culturel forcément plus marqué que chez d'autres membres de la diaspora ; mes

¹²⁵ Voir : https://www.lepoint.fr/societe/la-france-terre-prisee-des-presumes-genocidaires-rwandais-16-05-2020-2375760_23.php

¹²⁶ Le contrecoup émotionnel et psychique du premier séjour avait pourtant été tel que j'avais longuement hésité à réinvestir le terrain l'année suivante.

¹²⁷ Et notamment dans les champs de la sociologie et de l'anthropologie — se distinguant par la forte place accordée au séjour sur le terrain étudié — où le positivisme méthodologique vient satisfaire un besoin croissant de légitimer la discipline via le gage de scientificité revendiqué par les sciences dites dures... Ce positionnement épistémologique argue qu'il importe pour le socio-anthropologue d'adopter une posture d'altérité culturelle maximale quant au terrain étudié ; une manière de faciliter la rupture épistémologique nécessaire au recueil et à l'interprétation objective des données. Or, l'après Seconde Guerre Mondiale a vu l'essor d'experts en sciences sociales — dont un nombre croissant de ressortissants dudit Sud — associant la démarche positiviste à l'entreprise coloniale et posant donc la question des enjeux, difficultés et bénéfices de faire de la recherche *chez soi*. (Ouattara, *op. cit.* ; Lien & Melhuus, 2008 ; Narayan, 1993).

efforts de locution en sont d'autant plus appréciés et félicités. L'essentiel, me dit-on, est que je sois revenue ; *uri munyarwanda*¹²⁸, tu es chez toi.

En Guadeloupe, la tendance s'inverse. Si mes caractéristiques physiques m'inscrivent bel et bien dans le paysage local, la relation de familiarité s'y avère beaucoup plus ténue qu'elle ne l'est sur le papier. J'ai pourtant toujours été baignée de sa culture, ayant côtoyé la famille sainte-annaise depuis ma plus tendre enfance et grandi à la mesure du zouk qui, je dois l'admettre, m'insupportera longtemps au plus haut point (de l'avoir trop entendu). Le créole ne m'est pas tout-à-fait étranger puisqu'il ponctue les éclats de voix et de rires de mon grand-père communiant avec ses proches, et peuple les chansons fétiches de ma mère. Les images de la Guadeloupe qu'elle et sa fratrie ralliaient régulièrement pendant les vacances scolaires, remplissent les albums photos et je sais qu'en dépit de certaines réserves, c'est là-bas qu'elle se sent *chez elle*.

Il faudra cependant attendre mes dix-huit ans avant de découvrir enfin l'*île aux belles eaux* ; pour la première fois, j'ai l'impression de faire partie du paysage. Les trois semaines de reconnexion et d'exploration me signaleront néanmoins plusieurs éléments socioculturels (notamment dans les relations sociales et familiales) peu compatibles avec mon éducation et mes valeurs. Je repars avec l'idée de ne jamais vivre en Guadeloupe, et de ne surtout pas y retourner sans permis ! C'est pourtant tout le contraire qui se réalise lorsque j'y débarque à la fin d'année 2010. Débute alors une longue période d'acclimatation à un contexte socioculturel qui assurément m'échappe et auquel je ne parviens pas à adhérer ; aux retrouvailles avec le Rwanda a ainsi précédé la conquête de la Guadeloupe¹²⁹.

C'est donc avec une conscience aigüe des difficultés posées par l'attache au terrain d'enquête que j'appréhende l'étape doctorale. Et ce n'est pas ma familiarité avec la Guadeloupe que je crains, mais plutôt le sentiment persistant d'extranéité que j'y éprouve¹³⁰ (encore dix ans

¹²⁸ Tu es Rwandaise.

¹²⁹ Les séjours kigalois et l'entrée de plein pied dans la sphère diasporique rwandaise m'auront en effet amenée à concevoir mon vécu dans l'espace antillais comme la résultante d'un processus d'intégration, là où de l'expérience rwandaise avait surgi le surprenant constat d'une reconnaissance réciproque, relevant d'une dynamique d'identification (mutuelle).

¹³⁰ Kirin Narayan (*op. cit.*) souligne en effet la complexité des liens de familiarité, qui dépendent à des degrés infiniment variés du profil (culturel, socioéconomique, académique, généalogique, migratoire...) de l'anthropologue *natif*, et de représentations intersubjectives entre celui-ci et une société — la sienne — qu'il prétend observer de manière scientifique. Dans son cas comme dans le mien, un métissage (ethno-culturel) suffisamment visible que pour être identifié comme tel place le chercheur entre deux eaux élusives... De même, Fatoumata Ouattara souligne que "le lien d'appartenance à une société ne

plus tard, à l'heure où s'écrivent ces lignes). Aussi, je décide de parier une fois encore sur le flottement identitaire que favorisent, en l'occurrence, mes multiples ancrages ethnoculturels. La mise en exergue de mes origines est-africaines facilite la distanciation tout en mobilisant à mon avantage les représentations collectives. Une fois posée l'incontournable question de mon affiliation *ethnique* (Hutu ou Tutsi ?), la racine rwandaise suscite sympathie et curiosité voire, une certaine fascination¹³¹. De même, j'accentue les dimensions ibérique et étasunienne de mon bagage sociolinguistique en vue de m'éloigner autant que possible de l'aire géoculturelle caribéenne à laquelle s'identifient en majeure partie mes collègues enseignants. Je naviguai ainsi les eaux de mon antillanité — assumée mais peu ressentie comme telle et souvent minorée au gré des besoins — et de l'extériorité seyant aux recherches entreprises.

Or, la complexité du terrain scientifique veut que le chercheur ne soit pas le seul décideur des assignations identitaires qui le visent au même titre que les groupes observés. Ces derniers, individuellement et collectivement, façonnent l'identité du chercheur selon des critères propres et évolutifs que celui-ci doit s'efforcer de saisir au vol pour s'y adapter au plus vite. La particularité de l'exercice ethnographique en *terra cognita* ne relève alors pas tant d'un risque de biais plus élevé, mais surtout du recul à conserver sur un terrain que la proximité peut rendre autrement capricieux. Dans le cas présent, plusieurs éléments semblaient susceptibles d'alimenter ce bras-de-fer¹³². A commencer par l'âgisme, prégnant dans les rapports sociaux guadeloupéens au détriment des plus jeunes et de relations transgénérationnelles équilibrées¹³³.

signifie pas nécessairement que le chercheur en partage tout l'espace culturel ou qu'il adhère au sens commun des enquêtés." (Ouattara, *op. cit.* p. 650).

En d'autres termes, la posture positiviste évoquée précédemment exacerbe une vision indûment homogénéisante de l'Autre tout en prétendant restituer son point de vue... L'on comprend qu'un tel pilier épistémologique ait pu se trouver ébranlé par la vague de décolonisation post- Seconde Guerre et l'émergence simultanée de chercheurs issus des colonies, anciennes comme existantes.

¹³¹ Ce qui n'est pas anodin dans un contexte antillais longtemps propice à des représentations extrêmement négatives de l'Afrique.

¹³² Les dernières décennies ont vu fleurir dans le champ des sciences sociales, des voix soulignant l'importance à donner aux négociations relationnelles opérées réciproquement par l'enquêteur et l'enquêté en situation d'entretien (semi)-ouvert. De même, sont progressivement intégrés les rôles déterminants joués par le genre, le statut social ou encore l'âge sur le terrain des négociations :

"*new directions in qualitative interviewing focusing on increased attention to the voices of the respondents (Marcus & Fischer, 1986), the interviewer-respondent relationship (Crapanzano, 1980), the importance of the researcher's gender in interviewing (Gluck & Patai, 1991), and the roles of other elements, such as race, social status, and age (Seidman, 1991).*" (Fontana & Frey, 1997, p. 3).

¹³³ A ce sujet, deux faits marquants. Premièrement, il est symptomatique que certains des gardiens du lycée où j'intervenais trois à quatre fois par semaine, persistassent à me demander tout au long de l'année de présenter mon badge étudiant... seul le port de talons hauts sembla les en dissuader, aux très rares occasions où cela me parut opportun d'en exhiber. Deuxièmement, les propos du chef d'établissement qui, tentant de justifier les invraisemblables retards de paiement qui m'avaient incitée à poser ma

Particulièrement palpable en début de terrain — au travers des postures et discours paternalistes de certains pairs et supérieurs hiérarchiques — cette problématique allait assez naturellement s’atténuer avec le temps. Sans doute, quelques efforts délibérés visant à me *vieillir* d’un point de vue social ont-ils également fait mouche ; à savoir le port de maquillage et de talons dont je m’étais jusqu’alors toujours abstenue dans le contexte professionnel.

Autre écueil attendu et confirmé ; l’impact de mon phénotype¹³⁴ sur certains modes de relation, dans la mesure où la clarté de l’épiderme éveille dans la Caraïbe des construits d’origine coloniale globalement positifs, mais dont les avantages se discutent néanmoins. Quoiqu’ayant pu constater son incidence à de multiples reprises¹³⁵, il m’est impossible de conclure aux effets réels de cette dimension. Par ailleurs, curieusement, le critère linguistique ne m’inquiétait pas outre mesure : le fait que je ne puisse me définir comme pleinement créolophone aurait pourtant pu saborder la légitimité de ma démarche. Or, le choix de taire les détails de l’objet d’étude allait là aussi faire ses preuves, dans la mesure où mon inscription dans l’écologie linguistique locale ne semblait pas de prime abord, nécessaire à l’étude des politiques linguistiques étatiques – telle que je présentais le sujet de ma thèse. En outre, comme au Rwanda, mon profil singulièrement éclaté sur le plan ethnoculturel ainsi que mes compétences plurilingues semblaient excuser, aux yeux de mes interlocuteurs, mon faible niveau de locution créole... D’autant que la dynamique de décréolisation à laquelle fait face la

démission avant même la fin du premier trimestre, me signifia qu’à mon âge (comprendre, âge d’entrée dans la vie active) il était normal de ressentir une certaine impatience face aux lenteurs administratives mais que le métier finirait par rentrer bien assez tôt. Ce à quoi j’avais jugé bon de lui signifier qu’un rapide retour sur mon *curriculum vitae* lui permettrait de constater qu’il ne s’agissait pas là de mon tout premier rodéo...

¹³⁴ Typiquement, je rentre ici dans la catégorie des *chabin.e.s* (sans toutefois m’y identifier particulièrement) ; terme que le *Dictionnaire de créole guadeloupéen* relie à “yon nèg wouj a chivéjon” soit “un nègre à la peau claire et aux cheveux crépus blonds» (Chaudenson, 2002). Or, dans le contexte des sociétés post-plantationnaires, ces classifications d’ordre phénotypique revêtent également une dimension sociale dans la mesure où les *métis* sont historiquement associés aux classes moyennes supérieures (Confiant, 1989).

Outre ce prisme épidermique, les *chabin.e.s* se distinguent également, dans l’imaginaire collectif, par des caractères fort marqués (colériques, susceptibles, imprévisibles) qui dans le cas des *chabines*, s’étend aux champs de la sexualité et du mysticisme. En ressort un positionnement à la fois convoité et célébré au sein des sociétés antillaises, ainsi que le signalent les travaux de Stéphanie Mulot : “Ainsi, cette négresse paradoxale qu’est la *chabine* est socialement construite comme une véritable alliance non seulement au niveau du phénotype, du « tempérament » et de la nature (critères qui ont servi à déterminer celui de race), mais surtout au niveau du genre. Plus que le *chabin*, la *chabine* fascine car elle fait exception dans l’univers souvent hiérarchisé des attributs raciaux et sexuels.” (Mulot, 2008).

¹³⁵ Lors desquelles des collègues ont explicitement commenté ou fait référence à ma couleur de peau dans le cadre de discussions, remarques, ou ressentis liés à notre pratique professionnelle.

langue guadeloupéenne n'est inconnue d'aucun des enquêtés ; il est presque attendu qu'une personne de mon âge et parcours n'en ait pas hérité.

Enfin, reste à noter un facteur de distanciation non négligeable et qu'il m'aura été donné de vérifier à l'aune des interrogations qu'il suscite inmanquablement : mon patronyme n'est évidemment pas guadeloupéen, et sa rareté ne permet pas non plus de le rattacher naturellement à l'aire francophone. Aussi, je remarque que les enseignants qui me connaissent d'abord par mon nom de famille sont plutôt surpris de me savoir en partie guadeloupéenne. Avec le recul, ce sont donc plutôt les subtilités de ma posture socioprofessionnelle qui auront été les plus délicates à agencer pour les besoins de la recherche. Contrairement aux postulats du positivisme méthodologique encore prégnants dans le milieu des sciences sociales, ma situation de familiarité au terrain en tant que chercheuse d'origine guadeloupéenne n'aura suscité que quelques écueils et ajustements mineurs, auxquels les expériences de terrain précédentes m'avaient on ne peut mieux préparée.

Chapitre III - Méthodologie d'enquête

La méthodologie adoptée dans le cadre de cette enquête doctorale puise donc dans un bagage empirique substantiel, et dans une expérience de recherche académique non négligeable. En ressortent des dispositions et des outils de prédilection, qu'il me faudra mobiliser et reconfigurer au fil du travail de thèse qui par son ampleur et sa singularité, amènent à certains choix et ré-aiguillages essentiels. En outre, la volonté d'appréhender le sujet d'étude de manière transdisciplinaire exige de définir un dispositif d'enquête aussi fluide que possible, propice à l'édification de passerelles entre champs politistes et approche anthropologique, tout en tenant compte des spécificités du fait linguistique comme objet d'étude particulièrement complexe, souvent empreint d'intangible.

Aussi, ce court chapitre aura pour but d'explicitier les choix opérés pour la collecte des données, et de présenter quelques-uns des piliers de la méthodologie adoptée. À commencer par la délicate question du terrain d'enquête à proprement parler, dont il a fallu réduire le périmètre physique et humain au fur et à mesure que se dessinaient les contraintes logistiques inhérentes à un projet doctoral initialement trop ambitieux. Partant de ces constats et repositionnements instillés par les premières phases de terrain, je tâcherai de mettre en lumière la prégnance de l'observation participante et notamment de l'écriture dans la construction du sujet, de la problématique. L'usage constant et continu de carnets dédiés aux pérégrinations de cette thèse pourrait donner lieu à une discussion méthodologique poussée ; mais il s'agira surtout ici d'en identifier les différentes facettes pour mieux en souligner l'importance fondamentale dans mon processus de recherche.

Une mise en exergue qui semble d'autant plus cruciale que la seconde section de ce chapitre pourrait induire, à tort, l'entretien comme pilier central du dispositif d'enquête. Or, il endosse ici un rôle essentiellement exploratoire, voué à infirmer et confirmer, dépasser et approfondir les observations accumulées au fil du temps passé sur le terrain, en donnant la parole à quelques représentants de la population d'enquête : le corps enseignant. Dans cette optique, l'on s'attachera également à expliciter la technique d'association de mots (ou *word association*) qui est apparue fort heuristique au travers des interviews, et qui se fait l'écho subtil de l'approche transversale privilégiée.

A. Terrain : contraintes et méthodes

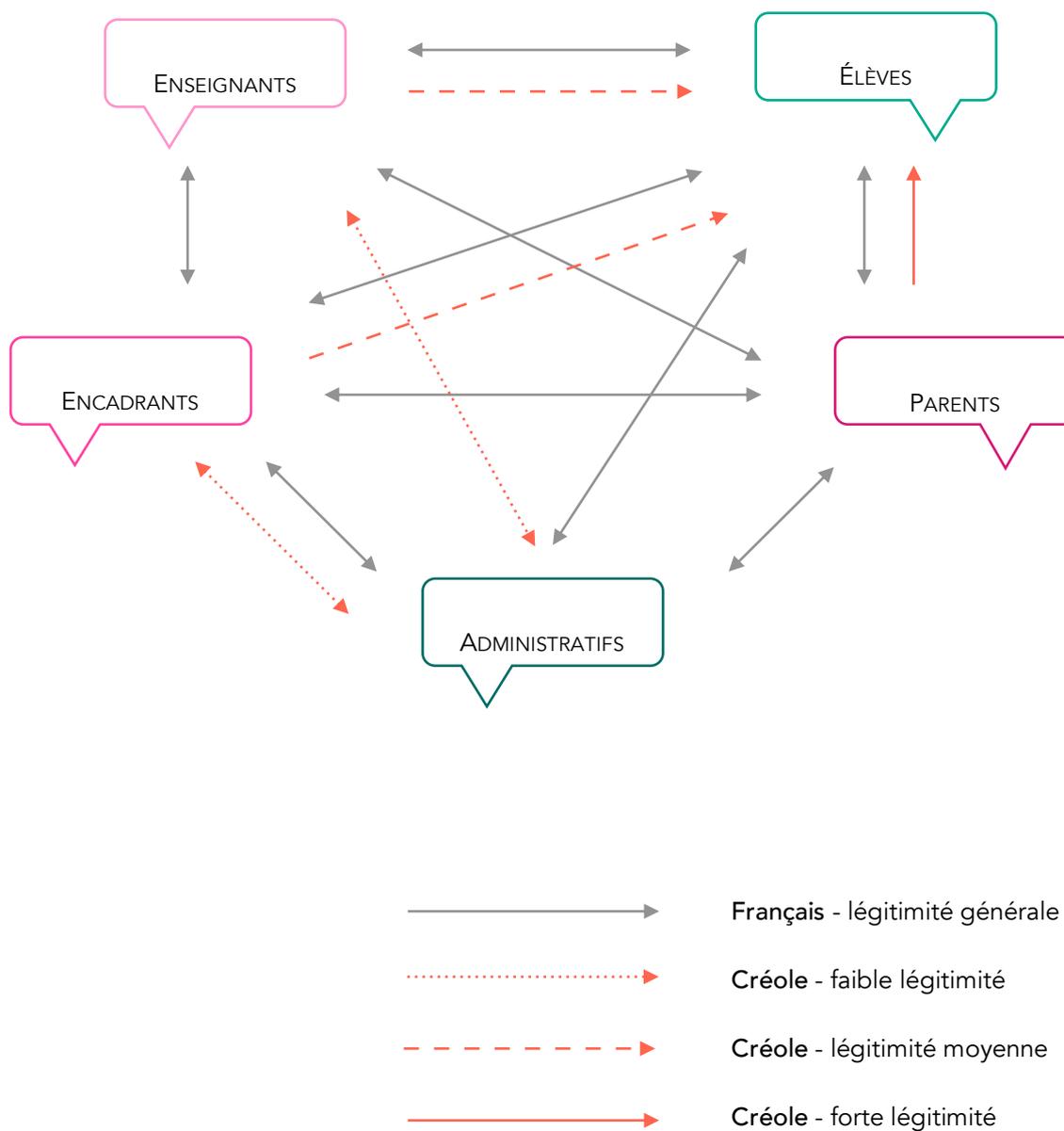
Bien que le choix d'étudier le secteur éducatif guadeloupéen se soit très tôt imposé comme la voie à emprunter, la délimitation du terrain d'enquête à proprement parler s'est donc vue largement remodelée par... le terrain, précisément. L'année passée en immersion allait en effet remettre en cause une vision de départ trop large au regard des moyens logistiques dont je disposais.

D'abord, il convient de rappeler que ma première inscription en thèse coïncide avec l'essor de ma vie professionnelle, entre un poste d'enseignement occupé à plein temps¹³⁶ et la multiplication des missions de traduction et d'interprétariat. En somme, cette phase de lancement ne laissera place qu'à l'observation — néanmoins mêlée de réflexions et questionnements stratégiques. Les recherches bibliographiques, qui ne débiteront qu'au cours des grandes vacances suivantes, souligneront encore davantage le défi posé par l'étude d'un objet rarement traité sous l'angle analytique des politiques publiques. Il s'agit alors d'ériger des passerelles conceptuelles entre les champs disciplinaires jusqu'ici peu communicants de la science politique et de la sociolinguistique ; le tout, impulsé par une approche résolument anthropologique de l'enquête de terrain.

En outre, la question linguistique guadeloupéenne a été essentiellement traitée jusqu'ici par les sciences du langage ou de l'éducation. Or, il m'importe de ne pas restreindre l'entreprise à la seule relation français-créole telle qu'elle s'articule dans le milieu scolaire. L'objectif est plutôt de tracer un cadre transdisciplinaire basé sur une approche politiste, conçu pour l'étude du fait glottopolitique au prisme des représentations sociolinguistiques présentes à l'École. Se dégagent alors plusieurs types d'acteurs-clé formant l'écologie scolaire, et que mon projet de thèse — soumis en octobre 2015 — affirmait vouloir sonder.

¹³⁶ Histoire-géographie comme discipline non-linguistique (DNL), c'est-à-dire en anglais, pour la section internationale britannique de l'île.

6. Typologie des pratiques linguistiques en milieu scolaire par degré de légitimité¹³⁷



Ces acteurs sont les encadrants, les administratifs, les parents d'élèves, les élèves ou étudiants et bien entendu, les enseignants. Sur la base de cette typologie se profile une enquête d'ampleur considérable, que j'envisageais de mener (indépendamment de mon activité

¹³⁷ Établie sur la base de mes observations de terrain au fil des ans. L'on entend par *légitimité* que la l'emploi de l'idiome concerné est admis (officielle- ou officieusement) dans ces espaces d'interaction, et prédomine ces dernières. L'usage de langues autres n'est pas pour autant absent ni proscrit. A noter qu'à l'intérieur des groupes, l'usage du créole est admis mais dénote un degré d'affinité plus élevé entre les individus.

d'enseignante) sous l'égide de l'entretien semi-directif ; méthode déjà éprouvée et particulièrement propice à mon objet d'étude. Dans cette optique, j'envisage d'investiguer chaque niveau d'enseignement et sous-région de l'archipel — dépendances y compris... Une tâche irréalisable de par sa magnitude et le peu de temps et ressources disponibles à cet effet.

1. Projections initiales et ajustements

D'abord, parce que souscrire à ces ambitions aurait a minima exigé de faire fi des entretiens semi-ouverts pour privilégier le questionnaire. Or, un tel sacrifice aurait contrevenu non seulement à la dynamique empirico-inductive intrinsèque à mon questionnement de recherche, mais aussi à la phase d'observation participante déjà réalisée. Par ailleurs, le questionnaire en tant qu'outil ne pouvait en aucun cas permettre l'appréhension des images préconstruites et subtilités discursives intrinsèques aux représentations sociales que je me proposais d'examiner. Ensuite, j'avais d'entrée de jeu émis la volonté de réaliser ma thèse dans une temporalité limitée au regard de mes activités professionnelles et contraintes financières. En d'autres termes, il me fallait travailler avec réalisme, en accord avec mon positionnement épistémologique, mes préférences méthodologiques et la contrainte de l'autofinancement qui dans mon cas, allait rapidement se matérialiser sous forme entrepreneuriale.

De ce constat résulte un nécessaire rétrécissement du terrain pressenti, et de la portée de l'enquête en elle-même. La réduction de la part quantitative du projet s'effectue au profit d'une dimension qualitative déjà assumée, mais qui s'inscrit désormais dans une logique essentiellement exploratoire ; il s'agira davantage de soulever des pistes de réflexion que d'apporter quelque réponse concluante aux questions qui animent la recherche. C'est ainsi que se dessine, en plusieurs étapes, un ré-aiguillage de l'étude non plus sur l'ensemble des protagonistes du secteur éducatif guadeloupéen, mais sur le groupe d'acteurs le plus accessible et le plus propice à une approche du fait glottopolitique sous l'angle cognitif de l'analyse des politiques publiques : le corps enseignant.

Plus propice, enfin, du fait que la classe enseignante s'intègre aisément dans le cadre analytique des politiques publiques, de par sa fonction médiatrice de l'action publique. Elle constitue une branche sectorielle au sein et au travers de laquelle s'articulent de nombreux enjeux sociolinguistiques et glottopolitiques élusifs au demeurant. Par conséquent, de la même manière que les théories féministes ont pour vocation initiale de mettre en lumière les structures de domination expliquant les logiques de discrimination dont souffrent certaines franges de population, en focalisant leur attention sur des groupes traditionnellement minorés ; il s'agit ici

d'éclairer ces structures inhérentes au fait glottopolitique, à l'aune de catégorie d'acteurs dont les caractéristiques socioprofessionnelles, statutaires et sectorielles favorisent et cristallisent les dynamiques minorantes susmentionnées.

Une fois définie la population d'enquête privilégiée, il convenait tout autant de revoir à la baisse le périmètre d'investigation, à savoir les types d'établissements et zones géographiques explorés. Là où j'avais de prime abord envisagé d'interviewer des spécialistes de diverses matières (linguistiques et non linguistiques, avec une légère prévalence des experts en lettres / français et créole) pour chaque cycle d'enseignement, dans diverses zones rurales et urbaines de l'archipel, le recentrage de l'enquête sur une dimension strictement exploratoire m'a conduite une fois de plus à favoriser le niveau d'enseignement duquel j'étais le plus familière : le secondaire. J'abandonnais en revanche l'idée de parcourir les îles de Guadeloupe et décidais de concentrer mes efforts sur la partie *continentale* formée par la Basse Terre et la Grande Terre.

La pertinence de ces divers réglages allait rapidement faire ses preuves. D'une part, l'entretien semi-ouvert — tel que je le pratique, à savoir sans script strict ni timing prédéfini — s'avère à la fois chronophage et énergivore, tant dans sa préparation que dans sa réalisation puis son traitement. Par ailleurs, le processus de recrutement des interviewés allait s'avérer plus ardu que prévu. D'une part, parce que j'excluais très tôt la possibilité de faire appel aux chefs d'établissement pour ce faire ; consciente des effets potentiels de ce type d'intermédiaire sur les motifs et modalités de mobilisation des enquêtés.

Au Rwanda, c'est pourtant aux chefs d'établissements que j'avais eu recours pour la mise en œuvre de mon enquête : ceux-ci s'étaient chargés de me présenter à divers enseignants de disciplines variées, et d'organiser le cas échéant, les interviews correspondantes. Il faut dire aussi que je n'avais alors guère le choix, n'ayant pas d'autres points d'entrée dans le milieu et devant respecter un échancier strict. Le cas d'étude guadeloupéen, en revanche, se présentait sous un jour bien distinct. Les relations hiérarchiques qui y ont cours s'inscrivent en effet dans le cadre de la fonction publique française, dont les mécanismes de contrôle interne constituent d'importants filtres à la parole, selon les individus. L'ombre de l'inspection, de la délation et des instructions officielles y plane de telle façon que les rapports de l'enseignant à sa hiérarchie sont empreints de postures caractérisées par la retenue et la méfiance. En d'autres termes, je craignais qu'un chef d'établissement puisse influencer sur la qualité de mon enquête en sélectionnant des interlocuteurs jugés conformes à sa ligne discursive — et à sa politique interne, en quelque sorte. Par contraste, je craignais que le fait d'avoir été sollicité par sa

hiérarchie puisse affecter la posture de l'interviewé et son idée de mes attentes en tant que chercheuse — à mon avantage comme à mon détriment.

Une seconde inquiétude concernant la mobilisation de cet intermédiaire, relève de la complexité de mon objet d'étude et de l'originalité de l'approche choisie. Tout au long de ce doctorat, j'ai dû insister et insister encore sur le fait que celui-ci ne s'inscrivait pas dans le champ des sciences de l'éducation ou du langage. Les représentations collectives de la langue comme d'un simple outil sont plus latentes qu'elles n'y paraissent et la notion de politiques linguistiques, trop méconnue, exige une explication du sujet systématique, de laquelle la majorité de mes interlocuteurs (*in* et hors champs académique) ne retiennent généralement *que* le volet *linguistique*.

Aussi, l'idée que je puisse aborder le fait linguistique sous un prisme disciplinaire alternatif a-t-elle du mal à faire son chemin et mon sujet se voit souvent réduit à une simple étude des langues dans le secteur éducatif voire de la diglossie français-créole. Par conséquent, nombre de mes interlocuteurs, candidats à l'interview ou autres, partent du principe que l'enquête idéal est un enseignant de langues et tout particulièrement, de créole. Or, l'un des objectifs majeurs de cette thèse est précisément de souligner non seulement le caractère éminemment politique du fait linguistique, mais surtout l'omnisciente dimension glottopolitique du métier d'enseignant.

Cette double réflexion m'incite à diffuser (par e-mail et Whatsapp, début février 2017) un appel à participation via mon réseau personnel et d'anciens collègues, qui allait susciter un engouement sans doute plus faible que je ne l'aurais souhaité, mais néanmoins suffisant à l'exploration de ma problématique de recherche (à travers douze entrevues). La densité des premiers entretiens m'amène effectivement à réviser mes objectifs quantitatifs et à faire le deuil du terrain *rêvé*¹³⁸. À la phase d'immersion succèdera donc celle des entretiens, précédée de plusieurs mois de recherches bibliographiques et documentaires. L'une et l'autre avaient toujours été envisagées comme indispensables ; initialement dans une optique simultanée, puis successive pour les raisons méthodologiques et épistémologiques évoquées précédemment. Leur complémentarité relève du fait que "questionner les individus sur leurs pratiques linguistiques à partir d'entretiens ou de questionnaires ne permet pas en effet d'avoir accès à ce qu'ils font mais plutôt à ce qu'ils disent qu'ils font et seule l'observation d'interactions peut

¹³⁸ Revenant sur les spécificités de l'entretien comme outil et méthode d'enquête, Stéphane Beaud signale d'ailleurs que "la première illusion dont un chercheur — j'en ai été moi-même victime — doit se débarrasser est celle du nombre d'entretiens." (Beaud, 1996, p. 234).

nous permettre de rendre compte des activités quelles qu'elles soient" (Fihon, 2016, p. 29). En ce sens, l'année d'enseignement qui coïncide avec ma première inscription aura permis de prendre la température du terrain, d'identifier les points d'interrogation et grandes tendances qui allaient non seulement guider la réalisation et l'analyse des entretiens, mais aussi orienter mes lectures.

2. Outillage d'une démarche empirique

Et c'est que le temps passé sur le terrain, y compris auprès de ma population d'enquête — ne serait-ce qu'à travers mon réseau personnel, parmi lequel figurent nombre d'enseignants de spécialités variables et exerçant du second degré au cycle supérieur — a pu nourrir ma réflexion bien au-delà du seul cadre de l'enquête doctorale. Par conséquent, l'usage de l'entretien et le débroussaillage bibliographique auront pour principale vocation de compléter, compléter, approfondir et conforter les problématiques soulevées au quotidien ; entre conversations informelles et activités habituelles. Tel est l'avantage que je souhaitais m'octroyer en retournant vivre en Guadeloupe pour la durée du doctorat : celui de baigner dans l'environnement humain le plus à même d'alimenter et de polir ma compréhension des phénomènes étudiés. Ce à quoi s'ajoute une propension au nomadisme assez marquée qui s'est traduite, depuis mon arrivée sur l'archipel, par le désir affirmé d'explorer des lieux de vie toujours distincts ; de l'agglomération baie-mahaultienne au bord de mer moulien, de la campagne saint-franciscaine à Gosier la balnéaire, de la ville de Basse-Terre aux luxuriants flancs de morne de Trois-Rivières. À chaque nouveau lieu, c'est une relation distincte qui se crée avec la population avoisinante, et qui se manifeste notamment par des pratiques langagières fort variées. Je me trouve ainsi ballottée entre indianité rurale et créolophonie urbaine, entre la virulente francisation de sections entières et la subtile assise ethnoculturelle de communautés haïtiennes investies de leur langue, autrement positionnées au monde alentour. Face à ces ballottements délibérés et heuristiques d'une Guadeloupe à l'autre, l'écriture me sert à la fois de point d'ancrage, de chute et de départ ; écrin de pensées tantôt cadrées, tantôt débridées. Elle est la face cachée de mes plongées répétées au cœur du terrain choisi, à la fois que le révélateur de mes observations et l'espace d'une prise de recul essentielle à la bonne exploitation des données collectées.

En milieu scolaire, je me limite à quelques brèves explications de mon sujet d'étude et encore, uniquement lorsque je ne peux en faire l'économie. Dans le cas contraire, je tâche d'opérer dans la plus grande discrétion, évitant de me laisser définir par mon positionnement

doctoral pour privilégier l'image d'une jeune professionnelle assez détachée, libre de ses mouvements de pensée et de socialisation. La première règle d'observation participante que je me fixe, est celle de susciter la confiance chez mes interlocuteurs potentiels et mon environnement professionnel au sens large. Cela implique de conserver une certaine réserve lors des discussions croisées, d'éviter d'émettre un quelconque jugement ou la moindre opinion trop tranchée. Il s'agit d'asseoir ma présence sans qu'elle ne paraisse menaçante, suspecte ou pire : indésirable. Véritable moulin à parole en temps normal, je fais autant que possible vœu de silence, me place physiquement en retrait des conversations et tente de compenser ma retenue par une présence régulière et joviale. Dans l'espace clé que constitue la salle des professeurs — propice à la multiplication des échanges et des situations, là où les discussions de couloir restent pour la plupart, bilatérales — cela signifie que sans me connaître particulièrement, chaque *clique* semble pouvoir s'exprimer librement en ma présence ; je note bien la différence lorsque surviennent d'autres individus — qu'ils soient explicitement jugés hostiles ou peu dignes de confiance, ou simplement externes au groupe d'interlocuteurs réunis. En somme, je parviens à créer du lien (aussi ténu ou superficiel soit-il) avec la majorité de mes collègues ; qui entre eux, ne se saluent pas toujours ou s'ignorent et s'affrontent parfois sans ménagement. Sans doute ma présence est-elle d'autant plus facile à accepter que l'on me trouve souvent le nez plongé dans mes carnets ou les yeux rivés sur un écran d'ordinateur. Une posture qui me permet de mieux maintenir la distance souhaitée ; qu'on l'interprète comme un signe d'indisponibilité ou qu'elle signifie que mon attention se place ailleurs (plutôt que sur mes pairs et leurs conversations). Toujours est-il que *faire partie des meubles* me permet d'absorber attentivement ce qui se passe autour de moi, tout en consignait en direct nombre de constats et réflexions instillés par des scènes ponctuelles ou situations récurrentes.

Au total, ce sont plus de mille pages de carnets (taille A5) que j'allais remplir en cinq années de thèse. Une myriade de contenus s'y mêlent qui brossent un tableau on ne peut plus complet de mon cheminement doctoral, au travers d'écritures qui posent tantôt une réflexion théorique ou pratique, tantôt des envolées réflexives et littéraires — tout en passant par des phases d'analyse méthodologique et de questionnements pratiques. Autrement dit, au moment où s'enclenche la phase de rédaction de thèse à proprement parler, celle-ci s'appuie sur un raisonnement déjà construit, éprouvé, affiné — et qui concilie méthodiquement les parts empiriques et théoriques de l'enquête, facilitant par là-même la confection d'un exposé conscient de ses lacunes et des choix effectués tout le long.

7. Usages du carnet de terrain par objectifs et type d'écriture

| | OBSERVATIONS DE TERRAIN | RECHERCHES BIBLIO. | DISPOSITIF D'ENQUÊTE | VIE ACADÉMIQUE | RÉDACTION |
|---------------------------------|--|----------------------------|--|---|--|
| Prise de notes | Quotidien (scènes, réflexions, discussions...) | Concepts, références... | Idées, questionnements | Conférences, séminaires, réunions | Idées, épiphanies |
| Brainstorming | Postures et défis épistémologiques | Orientation des lectures | Choix méthodologiques, formats | Projets de communications, d'articles... | Fil argumentaire, plan de thèse, plan de rédaction |
| Débriefing | Évènements spécifiques ou récurrents | Lectures clés, marquantes | Entretiens (déroulé, écueils, réussites, résultats), questionnaire | Communications effectuées, discussions afférentes... | État d'avancement, difficultés et réussites... |
| Analyse | | Apports théoriques majeurs | | Retours et communications des pairs | |
| Discussion | Quotidien (scènes, réflexions, discussions...) | Choix théoriques | | Bilans et états d'avancement | Choix argumentaires, théoriques |
| Élaboration / Définition | | Thématiques | Grille d'entretien, appel à participation, questionnaire | Plans de communications, articles, chapitres, appels à contributions... | Plans de chapitres, tableaux... |

En somme, ces carnets de terrains — qui transitent naturellement vers la fonction de carnets de thèse — me permettent de structurer ma pensée tout en la mettant à l'épreuve, fomentent la prise de recul envers des interrogations qui de prime abord peuvent sembler obtuses ou élusives du fait de leur complexité ou d'éléments de compréhension encore manquants. De même, ce format d'écriture sert de contrôle méthodologique et facilite le tri des données tant empiriques que théoriques. Plus encore, le processus de rationalisation qui s'opère sous ma plume est essentiel à l'apaisement de certaines craintes ou à l'évacuation d'angoisses diverses qui dépassent finalement le seul champ académique et ont trait à mon positionnement épistémologique, à des états d'âme passagers ou à des doutes plus profonds, qu'il importe de dénouer pour poursuivre la recherche dans les meilleures conditions possibles.

B. L'entretien comme complément d'enquête

L'observation participante a soulevé des zones d'ombres qui m'ont permis de bâtir une méthodologie pluridisciplinaire adaptée au sujet et à l'approche envisagée. Rappelons-le : il s'agit en l'occurrence de **saisir les configurations et interactions des référentiels glottopolitiques local et étatique (variables indépendantes), au prisme des représentations sociolinguistiques et socioprofessionnelles (variables dépendantes) de l'enseignant** — précisément au carrefour de ses casquettes potentiellement antagonistes de fonctionnaire et de praticien.

1. Élaboration et mise en œuvre du dispositif

Bien que menés avec pour seul matériel un enregistreur compact, les entretiens suivent la feuille de route retranscrite en page suivante et complétée, à chaque séance, de questions complémentaires et digressions utiles à l'approfondissement des profils rencontrés et à la contextualisation des propos recueillis. Dans un premier temps, je m'intéressais donc au capital sociolinguistique de mon interlocuteur ainsi qu'à son rapport aux langues étudiées de manière structurée et/ou côtoyées dans le cadre familial. Puis, je m'enquêrais de leurs motifs d'entrée dans la profession, de leurs parcours académiques et surtout migratoires, le cas échéant. Tout élément susceptible de renseigner les notions préconstruites vis-à-vis des langues présentes sur le territoire guadeloupéen, et au sein de leur propre répertoire.

En seconde partie d'entretien, la discussion porte davantage sur les impacts potentiels, présumés ou affirmés de ces caractéristiques sociodémographiques et sociolinguistiques, sur les perceptions des enquêtés envers le plurilinguisme, l'École et le positionnement de l'enseignant au carrefour des injonctions étatiques, contraintes pratiques et partis pris idéologiques ; ou encore la vocation de certains dispositifs d'enseignement (en faveur du créole notamment) et de la mission d'enseignement en elle-même. Aux questions posées directement ou soulevées naturellement par le fil des échanges, mes interlocuteurs répondent avec des degrés d'exhaustivité fort variables. Les enseignants de lettres feront montre d'un niveau de réflexivité notable, qui évoque à la fois les spécificités de leur discipline tout en suggérant l'existence de tensions suscitées par l'enseignement de cette discipline dans un contexte où elle reflète les schèmes de domination glottopolitique étudiés. À noter, en outre, l'élaboration et la diffusion préalable d'un questionnaire voué à recueillir une base de données sociodémographiques et sociolinguistiques à partir desquelles préparer l'interview. Consciemment ou pas, plusieurs des intéressés allaient omettre cette étape, m'amenant à

collecter ces données au cours de l’entrevue. Aussi, m’étant résolue à réduire la magnitude de l’enquête, je décidais de ne mobiliser les données collectées qu’à titre d’amorce, le moment venu. Peu importe son faible impact : la conception du questionnaire et les quelques résultats obtenus par son biais auront au moins permis d’apaiser certaines de mes incertitudes, à l’aube de cette étape-clé de l’enquête.

8. Grille d’entretien indicative ¹³⁹

| SENS DE L’ENTRETIEN => | | |
|--|--|---|
| VARIABLES DÉPENDANTES | | VARIABLES INDÉPENDANTES |
| Représentations sociolinguistiques | Représentations socioprofessionnelles | Référentiels glottopolitiques |
| Précisions concernant les langues utilisées au quotidien (contexte informel et familial) ; modalités d’usage | Choix professionnels : origine (vocation ou voie de garage ?) et parcours (vécu ou envisagé) | Valeurs de la république française / Image de la France (via technique de <i>word association</i>) |
| Précisions concernant les langues apprises / étudiées : expliquer origine et teneur des choix | Conception de la mission d’enseignant / de l’encadrant en tant que tel / en tant que fonctionnaire | Langues officielles en France : explication du statut, origine du français... |
| Préciser difficultés ou facilités éventuelles | Mission de l’École en tant qu’institution | Langues “historiquement” parlées sur le territoire français : estimation du nombre et de leur localisation / taux de locution |
| Précisions concernant les langues apprises / étudiées par les enfants : expliquer l’origine et la teneur des choix | Rôle et importance de la langue quant à la mission de l’École | Pertinence et implications (réelles, potentielles...) du français comme unique langue d’enseignement (indépendamment de l’écologie linguistique locale) |
| Sur la base de toutes les langues expérimentées (parlées, étudiées, fréquentées), jeu d’association de mots | Rôle et importance de l’enseignement des langues à l’École | Monolinguisme vs plurilinguisme dans l’éducation : obstacle ou atout (sur le plan académique puis socioprofessionnel) ? |
| Discussion autour des notions mises en lumière | Mission / Objectifs du niveau d’enseignement (pré-primaire et primaire) | Problématiques cognitives, académiques et socioprofessionnelles |
| Langues parlées / côtoyées dans le contexte professionnel : modalités d’emploi et explication | Mission / Objectifs de la discipline enseignée ou de la famille disciplinaire (secondaire) | Instructions officielles concernant les langues dans l’enseignement : origines, évolutions et explication |

¹³⁹ Le texte en bleu indique des questions posées ou explorées uniquement le cas échéant.

| SENS DE L'ENTRETIEN => | | |
|---|---|---|
| VARIABLES DÉPENDANTES | | VARIABLES INDÉPENDANTES |
| Représentations sociolinguistiques | Représentations socioprofessionnelles | Référentiels glottopolitiques |
| Que représente l'usage d'une langue donnée dans le cadre de l'école ? Implications | Méthodes d'enseignement, difficultés rencontrées, solutions préconisées/proposées/adoptées | Connaissance des recommandations européennes et/ou internationales en la matière ? |
| Précisions concernant les langues parlées avec les élèves (in/hors salle de classe) : modalités d'emploi et explication des choix | Représentations de la discipline parmi le public étudiant / le corps enseignant/encadrant/législatif | Perspectives (espérées, préconisées) |
| | Langues employées dans l'enseignement : modalités, choix et utilité | |
| | Difficultés rencontrées dans l'enseignement liées ou imputées à la maîtrise de la langue d'enseignement : explication et/ou exemples concrets | |
| O B J E C T I F S <p>1. Approfondir le profil sociolinguistique du répondant (sur la base du questionnaire pré-entretien)</p> <p>2. Analyser les pratiques linguistiques (en contexte formel/informel) du répondant.</p> <p>3. Mettre en lumière ses attitudes, dispositions et notions préconstruites envers les langues.</p> | <p>1. Révéler les postures et identités du répondant en tant que médiateur de l'action publique (fonctionnaire vs éducateur)</p> <p>2. Déceler les problèmes perçus / vécus par le médiateur de par sa fonction / posture / identité</p> <p>3. Identifier stratégies et techniques d'adaptation ou de réponse aux problématiques linguistiques en présence dans le contexte professionnel</p> | <p>1. Tester les connaissances du répondant en matière de langues et politiques linguistiques en France ainsi qu'en Europe</p> <p>2. Expliciter les affinités idéologiques du répondant autour des 4 piliers du référentiel (valeurs, images, relations causales & problèmes)</p> <p>3. Encourager le répondant à exprimer librement sa vision des langues dans l'Éducation</p> |

Au-delà de l'intérêt de l'entretien comme instrument d'enquête, à la fois *source* d'informations et *voie d'accès* aux acteurs (Laborier & Bongrand, 2005, p. 77), le choix d'en faire usage dans le cadre de cette étude découle d'un double constat. D'abord, celui d'une nette préférence épistémologique pour le format du dialogue avec l'enquêté ; il m'importe alors de réduire autant que possible les filtres induits par la posture du chercheur usuellement signifiée

par la prise de notes ou le suivi rigoureux de grilles d'entretien¹⁴⁰. Ici, hormis la présence discrète de l'enregistreur (consentie, bien entendu, par l'interviewé), rien ne permet d'indiquer la conduite d'un entretien un tant soit peu dirigé.

En second lieu, le principe de l'entretien semi-ouvert se prête particulièrement bien à l'appréhension des notions préconstruites que sont les représentations (Duchesnes, 1996). Or, l'approche cognitive des politiques publiques consiste précisément à saisir ces dernières comme la "construction d'un rapport au monde. Elles sont le produit de croyances communes aux acteurs publics et privés concernés, croyances au prisme desquelles ces acteurs 'envisagent les problèmes publics et conçoivent les réponses adaptées à cette perception des problèmes'." (*Ibid.*, 79-80). Par conséquent, si l'analyse documentaire s'avère indispensable, "c'est dans l'interview que l'on peut faire émerger les éléments essentiels des structures de sens que constituent les référentiels d'action collective et les référentiels d'action publique." (*Ibid.*).

Enfin, le choix de l'échange semi-dirigé s'est imposé face aux inadéquations épistémologiques d'autres types d'entretien. Le principe de l'entretien entièrement ouvert, quoique présentant certaines qualités quant à l'étude des représentations (Duchesnes, *op. cit.*), s'est ainsi vu rapidement écarté pour des raisons essentiellement pratiques¹⁴¹. Il aurait pu présenter l'inconvénient de ne pas suffisamment cadrer les débats, aux dépens du temps disponible et des variables à sonder ; certaines s'avérant plus élusives que d'autres... au risque également de verser dans la surinterprétation des données voire, l'instrumentalisation des interviewés¹⁴². L'idée de mener des entretiens dirigés, quant à elle, était d'emblée exclue car

¹⁴⁰ Stéphane Beaud note que l'usage d'un guide d'entretien produit des effets sensiblement distincts selon le profil de l'enquêté : "sur le plan pratique, il est clair que l'utilisation d'un guide d'entretien modifie le rapport entre enquêteur et enquêté de manière différenciée selon les caractéristiques scolaires et sociales des enquêtés. Lorsque ces derniers possèdent un certain capital culturel ou social, le guide d'entretien peut apparaître comme un brevet de sérieux et de compétence et ainsi atténuer les soupçons qui ne peuvent manquer de peser sur cette « bête sociale » étrange qu'est à leurs yeux un sociologue. {...} L'utilisation du guide d'entretien pose en revanche d'autres problèmes dans le cas d'entretiens en milieux populaires. Elle risque fort d'accroître la distance sociale entre enquêteur et enquêté, en renforçant le mécanisme d'assignation statutaire" (Beaud, *op. cit.*, p. 239).

Remarque sans nul doute pertinente mais méritant de se voir nuancée au regard de la singularité socioprofessionnelle et biodémographique caractéristique du corps de métier étudié ici, et qui mériterait que l'on s'attarde davantage sur la variété de postures d'ores-et-déjà observées selon les individus, leurs profils, et les disciplines enseignées.

¹⁴¹ Puisqu'il aurait dès lors fallu prévoir un temps d'entrevue indéfini, contraignant pour les deux parties, sous peine de ne pouvoir précisément toucher aux éléments d'information recherchés.

¹⁴² Si "L'entretien non-préstructuré, que beaucoup continuent de désigner par le terme "non directif", n'est qu'une technique parmi d'autres utilisables dans le cadre d'une stratégie de recherche visant l'étude des systèmes de représentations", il soulève néanmoins une problématique éthique dans la mesure où "{q}uelles que soient les précautions déontologiques et la bonne volonté morale dont il fait preuve, le

susceptible de fomenter une distance contre-productive entre enquêteur et enquêté — contrevenant ainsi à la posture de recherche adoptée — mais aussi d’entraver la mise en lumière des variables ciblées (toujours du fait de leur subtilité intrinsèque).

Toujours dans l’optique de contrôle méthodologique (Olivier de Sardan, 2000, p. 441) esquissée par les modalités de l’entretien *per se*, chaque rencontre s’est déroulée hors du cadre professionnel des intéressés¹⁴³ ; seuls deux (enseignants de créole) ont préféré une rencontre au sein de leur établissement d’affectation¹⁴⁴. Un choix qui doit permettre, avant toute chose, de mettre à distance les éventuelles tensions présentes sur le lieu de travail, qu’elles émanent des relations entre collègues ou avec une hiérarchie omnisciente, et qui pourraient venir teinter la fluidité voire l’authenticité des propos. De surcroît, le format de l’entrevue demeurant relativement flexible, il semblait préférable d’inscrire des rencontres potentiellement chronophages, dans un espace calme ou du moins jugé relativement neutre par l’interviewé ; un espace, en somme, favorable au relâchement des paroles et postures.

De même, la dominante linguistique des échanges fut laissée à leur entière discrétion, débouchant sur une diversité révélatrice vu la taille réduite de l’échantillon enquêté¹⁴⁵. À ce sujet et comme évoqué plus haut, l’accent s’est vu sensiblement porté sur les enseignants de français-littérature, et de créole langue et culture régionale (LCR), afin de cristalliser un tant

sociologue qui utilise ce type d’entretiens instrumentalise les personnes qu’il interroge. L’entretien non-préstructuré exige beaucoup de l’interviewé, mais ne lui apporte pas grand chose en échange : au mieux le sentiment fugitif d’avoir été écouté, compris peut-être.” (Duchesnes, *op. cit.*, p. 25).

Or, expérience et posture épistémologique m’ont toujours suggéré de mettre sur la table une part de ma personne, à l’heure de mener une entrevue. L’interviewé est encouragé à poser ses propres questions, qu’il s’agisse d’éclairer une part de mon parcours où précisément, un des points investigués. Sans pour autant qualifier le processus de co-construction préméditée des savoirs, il s’agit d’impulser la part de vulnérabilité du chercheur, encourageant l’interlocuteur à se saisir des enjeux sous-tendant l’interaction... Une manière de contrer le sentiment ou la dynamique d’*extraction* qu’induit nécessairement un entretien mené en catimini à la manière d’un agent double.

¹⁴³ Toujours dans l’article précité, Stéphane Beaud évoque l’existence de “règles inhérentes au déroulement d’un entretien approfondi : nécessité de réaliser des entretiens qui soient longs et enregistrés, qui ne soient pas fermés mais ouverts sur différents aspects de la réalité sociale, devant aussi être effectués en dehors du cadre de travail, si possible au domicile des enquêtes.” (Beaud, 1996, p. 238).

¹⁴⁴ Quelques nuances méritent d’être apportées à ce constat. L’une de ces personnes, ancienne collègue, m’a reçue dans sa salle de classe dédiée — à domicile, d’une certaine façon. Je rencontrai le second intervenant (collègue d’un interlocuteur antérieur) en salle des professeurs de son collège d’affectation — ce qui eu pour effet de susciter une certaine discrétion de ton et de volume dans nos échanges, surtout en première partie d’entretien. Je soupçonne que cela ait tout particulièrement amoindri la part personnelle des éléments partagés par l’enquêté, quoiqu’en tout état de cause, il me soit impossible de tirer pareille conclusion avec certitude.

¹⁴⁵ L’on compte en effet quatre langues de travail — français, anglais, espagnol et créole ; sans compter moult éclats d’*alternance codique* — pour douze interlocuteurs. L’alternance codique consiste à passer dans une même phrase ou dans un même dialogue, d’une langue à l’autre. (Anciaux, 2010).

soit peu la situation linguistique observable à travers le territoire. Enfin, la dimension sociodémographique de la population-cible se vit restreinte au minimum. Contrainte de composer avec un taux de réponse plus faible qu'espéré initialement, je ne bénéficiai que d'une anecdotique marge de sélection et me vit donc dans l'incapacité d'atteindre la parité de sexe souhaitée au départ¹⁴⁶. Par contre, il paraissait crucial au vu de la thématique explorée, de parvenir (et tel fut le cas) à un semblant de parité ethnoculturelle — difficile à définir ou même à formuler de la sorte au vu de la proscription des statistiques ethnoraciales dans l'espace public français. En d'autres termes, il importait d'interviewer au moins autant de personnes *extérieures* que d'individus nés et/ou élevés dans les Antilles françaises.

Ultime élément de contextualisation de cette phase d'entretiens : il semblait vital, par rigueur méthodologique, de modérer le recours à mon réseau personnel pour le recrutement d'enquêtés. La moitié de la population interviewée est ainsi issue d'un cercle de connaissance direct, la seconde moitié ayant été contactée via ou grâce à d'anciens collègues voire, certains interviewés. En outre, chaque entretien s'est effectué d'emblée et explicitement sous couvert d'anonymat, lequel se traduit ici par la modification des noms, lieux exacts des entrevues, et établissements d'affiliation. De même, sont délibérément exclus les renseignements ou éléments de verbatim susceptibles de révéler l'identité du locuteur. Ci-après, la liste des entrevues menées en ces termes.

¹⁴⁶ Reste à voir ce qu'il en est de cette parité à l'échelle de l'académie de la Guadeloupe.

9. Liste d'entretiens¹⁴⁷

| PRÉNOM | SPECIALITÉS | DATE | LIEU | DURÉE | LANGUES | PRISE DE CONTACT [DIRECTE - INDIRECTE] |
|----------|-------------------------|------------|------------------------|--------|----------|---|
| Sylvain | Maths. | 02/09/2017 | Campus universitaire | 1h33 | FRA | D - 2016 (via réseau universitaire) |
| Fanny | Espagnol | 02/19/2017 | Domicile | 1h38 | FRA | D - 2012 (via poste EN n°2) |
| Ambroise | Anglais / Français | 03/06/2017 | Campus universitaire | 1h35 | FRA | D - 2015 (via réseau universitaire) |
| Odile | Français / Philosophie | 03/11/2017 | Domicile | 1h56 | FRA | D - 2012 (via réseau privé) |
| Patricia | Français | 03/24/2017 | Campus universitaire | 2h06 | FRA | I - 2017 (via réseau privé Sylvain) |
| Blandine | Espagnol | 05/02/2017 | Restaurant | 1h13 | FRA | I - 2017 (via réseau pro. Sylvain) |
| Henri | Histoire- Géographie | 05/04/2017 | Domicile | 58min. | ENG | I - 2017 (via réseau pro. / poste EN n°3) |
| Gabriela | Espagnol | 05/04/2017 | Domicile | 58min. | ESP | D - 2015 (via poste EN n°3) |
| Laurence | Français- Lettres | 05/05/2017 | Domicile | 3h22 | FRA | I - 2017 (via réseau pro / poste EN n°3) |
| Karine | Français / Créole | 06/01/2017 | Etablissement scolaire | 2h30 | FRA | D - 2015 (via poste EN n°3) |
| Daniella | Créole / Français-Latin | 06/07/2017 | Campus universitaire | 2h12 | FRA, GPE | I - 2017 (via réseau pro. Patricia) |
| Gaëtan | Créole / Histoire-Géo. | 06/08/2017 | Etablissement scolaire | 1h30 | FRA | I - 2017 (via réseau pro. Patricia) |

Chaque session de retranscription appelle à une recontextualisation des échanges ; subtile cartographie des éléments de langage corporel et verbal, des bruits environnants, des haltes, souffles, hésitations et interruptions... Suite à quoi je procédais à un débriefing succinct de la rencontre sur une à deux pages d'un carnet de thèse ; juste assez pour consigner tout détail mémorable, toute information remarquable ou anecdote frappante. Il s'agit de prendre du recul

¹⁴⁷ Les prénoms des participants ont été modifiés afin de préserver leur anonymat. En brun, les individus nés et élevés hors de Guadeloupe. Un profilage plus détaillé et basé sur mes notes de terrain figure en annexe 1.

vis-à-vis des données, d'entendre ce qui m'avait peut-être échappé ou ce dont je n'avais pas pris toute la mesure dans le vif de l'action.

L'exercice constitue également un important rituel d'auto-évaluation. Comment ai-je posé telle question ou amené tel sujet ? Les termes employés pourraient-ils avoir influencé la réponse de mon interlocuteur ? Aurait-il fallu creuser davantage ? Je reporte ainsi l'efficacité des méthodes, du déroulé. Je prête attention aux indices de fatigue, de déconcentration ou d'enthousiasme. Regrette la pollution sonore ou me félicite d'une formulation. J'examine l'évolution des postures — la mienne y compris. Toute leçon est bonne à prendre, consciente de ce “{1}es biais liés à la technique de l'entretien ne sont en effet pas des conséquences liées à la qualité des personnes que l'on interroge, mais à la construction de la situation d'interaction.” (Laborier & Bongrand, *op. cit.*, p. 103).

Quelques mois plus tard, j'allais reprendre chaque verbatim avec l'objectif d'y déceler des clés d'analyse et des passages éclairant les variables spécifiques sondées via l'entretien. L'occasion, par exemple, d'évaluer l'efficacité d'une technique employée systématiquement et invoquant des associations de mots. Chaque enquêté devait lister et commenter à sa guise, les trois premiers termes (voire plus, le cas échéant) lui venant à l'esprit à l'évocation des divers idiomes composant son répertoire linguistique. Un procédé performant, qui aura poussé certains interviewés dans les retranchements de leurs notions préconstruites, et m'aura permis d'identifier rapidement et succinctement, les tendances retrouvées à plusieurs moments de l'entretien.

2. De la technique d'association de mots

Avant d'aborder le vif du sujet, quelques rappels et précisions semblent s'imposer. À commencer par le sens octroyé au concept de *représentations sociales* – notamment dans le champ linguistique – et ce que cela implique sur le plan méthodologique, plus que théorique. D'autant qu'il s'agit là d'un concept issu d'une toute autre tradition disciplinaire, ainsi que le souligne la définition fournie par les sociolinguistes Jean-Claude Beacco et Jean-Michel Byram dans leur *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* :

“On entend par représentation sociale, avec la psycholo-sociologie, une connaissance spontanée, socialement élaborée et partagée relativement à un objet. Cette notion est souvent rapprochée d'autres comme : stéréotype, cliché ou préjugé. Ces représentations collectives ne sont pas nécessairement fondées, mais elles influencent les motivations à l'apprentissage.” (Beacco & Byram, *op. cit.*, 42-3)

Dans le cas présent, s'intéresser aux représentations sociolinguistiques exprimées par divers enseignants revient donc à poser la question de leurs propres motifs d'apprentissage mais également de spécialisation et de pratique – principalement en salle de classe, ainsi qu'en dehors. L'on doit beaucoup à l'experte en psychologie sociale Denise Jodelet dans l'explicitation de cette notion devenue clé dans le domaine des sciences humaines et de la société, tant elle sous-tend l'ensemble des structures symboliques et immatérielles qui régissent nos interactions, prises de décisions et stratégies individuelles comme collectives :

“Pour Jodelet (1989), une représentation sociale 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 apparaissent alors déterminantes dans la gestion des relations sociales, tant du point de vue des conduites que de la communication. Les définitions traditionnelles chez les psychologues sociaux insistent sur trois aspects interdépendants qui caractérisent les représentations : leur élaboration dans et par la communication, la (re)construction du réel et la maîtrise de l'environnement par son organisation” (Castellotti & Moore, 2002, p. 8)

D'où l'usage de l'entretien, dans le cadre de la présente étude, pour appréhender les fondements des pratiques linguistiques et référentiels glottopolitiques de chaque enseignant interviewé. En partant en effet du principe selon lequel l'entrelacement des discours et pratiques tenus dans l'environnement familial, les expériences d'apprenant ou encore les degrés d'exposition au plurilinguisme (réel et/ou officiel) – parmi tant d'autres facteurs – ont pu déterminer la construction et adoption plus ou moins consciente de systèmes de représentations variant dans leur conformité au référentiel dominant à l'échelle locale et nationale.

Le concept de représentations sociales constitue en soi un vaste champ dont le découpage en plusieurs sous-catégories pourra faciliter la compréhension qu'en adopte cette étude, et qui peuvent se décliner en représentations *analytiques*, *de référence* ou *en usage*. La première sous-catégorie exprime – en contraste avec la notion de représentation *analogique*¹⁴⁸ – un rapport à l'objet fondé sur “une convention arbitraire où le symbolisme joue un rôle très important. Ce sont, par exemple, les mots du langage parlé ou les codes de signalisation régissant la circulation ferroviaire, routière, maritime ou aéronautique” (Mannoni, 2016, chap. 5). Autrement dit, des représentations établies ou figées délibérément dans l'optique de faciliter l'intercompréhension

¹⁴⁸ Impliquant une reproduction pure et dure de l'objet, ainsi que le permettent la photographie ou le croquis, par exemple. (Mannoni, 2016, chap. 5).

au sein d'un groupe – non pas parce que cela fait consciemment sens pour l'ensemble du groupe mais parce que l'ensemble du groupe est jugé capable de s'en saisir, ne serait-ce que par voie d'apprentissage. Que l'orthographe du mot "oignon" ne reflète pas sa prononciation relève ainsi d'une convention fixée et maintenue par une poignée d'érudits chargés de régir la langue française... Convention qui certes, peut s'expliquer sur le plan historique et étymologique, mais ne traduit pas les réalités phonétiques de ce mot.

Aussi, le sociolinguiste Bernard Py distingue-t-il représentations *de référence* et représentations *en usage* afin de marquer cet écart entre convention et pratique, qualifiant l'une d'"élément de la mémoire discursive (et peut-être de la culture du groupe)" constituant "un point de repère commun à tous les participants". Ce sur quoi il ajoute que "les RR sont constituées de croyances reconnues ou réputées reconnues par l'ensemble des membres d'un groupe quelconque, indépendamment du fait que les membres eux-mêmes y adhèrent ou pas" (Py, 2000, 13-4). En ce sens, une représentation *de référence* rencontrée au cours de notre étude voudrait que la valeur socioéconomique du créole se situe bien en deçà de celle du français ou d'autres langues internationales plus prestigieuses, pour des raisons multiples et essentiellement historiques. Or, une représentation *en usage* – sachant que celles-ci "sont évolutives en ce sens qu'elles s'élaborent au fil de l'interaction" et qu'"en s'élaborant elles se socialisent dans la mesure où elles parviennent à une version qui fasse l'objet d'un consensus explicite ou tacite" (*Ibid.*) – voudrait que l'usage croissant du créole dans les niches formelles ou officielles dont il a été historiquement exclu (telles que le débat politique ou la diffusion de l'information) participe, de manière sous-jacente, à la permutation des représentations de référence évoquées plus haut, vers une revalorisation symbolique de la langue minorée.

L'idée d'utiliser la technique de *word association* (soit, « association de mots ») découle donc directement des racines psychosociologiques d'un concept qui nourrit pourtant les sciences du langage tout comme la science politique. On le trouve notamment au cœur de l'approche par les référentiels qui mobilise, sous une terminologie sensiblement distincte, une base conceptuelle tout à fait comparable. Le jeu d'association de mots mis en œuvre ici pourrait aisément se confondre avec la technique dite d'association libre ; outil de psychanalyse développé par Sigmund Freud vers la fin du dix-neuvième siècle et qui repose sur un principe de déterminisme psychique hors-sujet et hors-paradigme en ce qui nous concerne. Un point commun de l'une et l'autre technique, cependant, tient à ce qu'elles reflètent un effort d'accès par le chercheur (ou le psychanalyste) au subconscient de l'interlocuteur qui s'y soumet, et se

voit exprimer librement les images ou pensées qui lui viennent à l'esprit spontanément dans le cadre d'échanges plus ou moins structurés, ou à l'évocation d'éléments spécifiques.

Aussi, la technique de *word association* s'est-elle vue usitée dans le domaine de la publicité et du marketing, par exemple, afin de vérifier la viabilité des mots-clés employés à des fins promotionnelles. De même, il peut prendre la forme d'un jeu voué à stimuler la créativité de ses participants... Enfin, des chercheurs en psychologie tels Carl Jung se sont intéressés non seulement à la nature mais aussi aux modalités et temps de réponse à des mots *déclencheurs* soigneusement choisis par l'analyste, et auxquels l'individu se doit d'apposer successivement le premier mot lui passant par la tête – tout en étant chronométré. Il en ressort que si certains mots suscitent une réponse immédiate, d'autres fomentent des hésitations que Jung explique comme des formes de blocages auto-infligés selon que survienne un flot trop important de réponses possibles (exigeant de l'enquêté d'effectuer un tri sélectif sur la base d'un raisonnement plus ou moins propre), ou que l'enquêté juge sa réponse inadéquate ou dérangeante.

Par conséquent, l'usage de cette technique dans le cadre des entretiens réalisés pour l'étude s'inscrit dans une volonté d'explorer les images sous-tendant les rapports des personnes interviewées aux langues maniées ou côtoyées à un moment ou l'autre de leur vie d'enfant, d'apprenant, de conjoint, parent et/ou praticien. Formulé comme un jeu plutôt qu'un test à part entière, il consistait ici à demander à l'enquêté d'apposer un maximum de trois mots à chacun des idiomes composant son répertoire linguistique, indépendamment de son niveau ou de la fréquence de locution. La possibilité lui étant ensuite offerte de détailler librement chacune de ses propositions. Une technique qui s'est avérée payante au vu de la richesse et profondeur des réponses fournies par une majorité d'interviewés, et mises en perspective à travers d'autres questions déjà prévues ou posées sur la base de la grille d'entretien préétablie. L'ensemble des enquêtés présentant des répertoires linguistiques relativement semblables ou du moins, aisément comparables sur deux à trois idiomes – notamment le créole et le français – plusieurs grandes tendances s'affirment au cœur desquelles les quelques singularités observées semblent tout autant pouvoir s'expliquer à l'aune des données recueillies individuellement.

Plusieurs questionnements ressortent de ce tableau, que l'on interrogera plus en profondeur dans la deuxième partie de la thèse. Certains de ces questionnements confortent des hypothèses précédant la phase d'entretiens ; d'autres, en revanche, éclairent de nouvelles voies de réflexion. Si l'image du français laisse transparaître une place prédominante dans la formation des individus interviewés, à la fois en tant que médium et objet d'enseignement mais

aussi en tant que première langue d'acquisition ; celle du créole trahit la complexité des affects y associés tout en soulignant sa valeur sur le plan socioculturel et identitaire. On le verra par ailleurs ; ces représentations du créole reflètent dans une vaste mesure les sentiments d'*in/sécurité linguistique* qu'il suscite chez mes interlocuteurs — qu'ils en soient ou pas conscients. Ces représentations évoquent en effet, de manière subtile, le rapport construit au cours de l'enfance et/ou entretenu désormais à l'âge adulte avec la langue de Rupaïre ; celui d'une langue dont on ne sait trop si elle est conflictuelle *per se* ou si elle cristallise simplement les conflits internes à la société guadeloupéenne assimilée.

L'on pourrait s'attendre à ce qu'en émane la multitude de tensions historiques qu'incarnent et véhiculent les rapports entre langue de la République et langue guadeloupéenne au sein du territoire. La première se verrait alors largement associée à l'entreprise coloniale là où la seconde rappellerait l'ère plantationnaire. Or, les images proposées par le groupe d'enquêtés semblent plutôt traduire un regard synchronique, reflet des référentiels glottopolitiques que l'on s'attèlera à retracer et expliciter au fil des prochains chapitres. Reflet également des politiques linguistiques étatiques menées par une succession de gouvernements français (tout particulièrement depuis la Révolution) et que des acteurs tels les enseignants — centraux dans l'implémentation de ces politiques — ont été amenés à retranscrire, ajuster et confronter par des moyens et dans des buts divers ; tantôt conformes à la norme, tantôt subversifs. Autrement dit, ce tableau brut des représentations sociolinguistiques en présence lève délicatement le voile sur les discours, pratiques et postures glottopolitiques des enseignants, et se fait l'écho des référentiels de politiques publiques — d'origine étatique mais aussi d'ancrage local — que leur fonction met inévitablement en exergue et possiblement, en opposition.

Conclusion partielle

Cette première partie de thèse avait pour mission de poser les jalons du raisonnement mené le long de presque cinq années en doctorat et inscrit dans la continuité des savoirs empiriques accumulés depuis l'enfance. Un vécu qui alimente le regard posé sur le fait linguistique, notamment dans des contextes politiques complexes tels ceux de la province autonome de Catalogne en Espagne, du Rwanda post-génocide ou de la Guadeloupe départementalisée. Dans chacun des cas cités et dans la plupart des États-nations modernes, la régulation du fait linguistique par les autorités (centrales et/ou régionales) est fréquente et revêt des intérêts tant idéologiques que politiques — et dont les effets sur les pratiques des locuteurs sont inévitablement et hautement symboliques.

Officialiser une langue, c'est lui conférer un niveau de légitimité supérieur et reconnu ; c'est lui octroyer le droit de *régir* en partie la vie des citoyens tout comme les affaires d'État et d'en imposer la *loi*, la *norme*. Sur l'archipel guadeloupéen, où cohabitent notamment idiome national et vernaculaire local, seul le premier a pour mandat d'investir les espaces d'expression formels tels les administrations publiques ou l'institution scolaire. De fait, cette dernière se veut l'instrument et l'interface privilégiés de l'action glottopolitique — que l'action émane de l'agenda étatique ou de la pratique d'un agent de terrain.

C'est dans cette optique que la figure de l'enseignant s'élève au centre de la thématique choisie. En tant que *médiateur* de politiques publiques, sa profession revêt une double dimension *cognitive* et *normative* ; ce qu'il apprend *du terrain sur le terrain* influe sur sa retranscription de la norme dictée par l'instance ministérielle. Dans le cas de la Guadeloupe, cela implique d'employer le français comme unique médium d'instruction (hors disciplines linguistiques) tout en tenant compte d'un public globalement bilingue — quoique selon des modalités diglossiques. En outre, le créole qui se voyait autrefois proscrit de l'environnement scolaire, a depuis fait son apparition parmi les options proposées par une majorité d'établissements. La question de sa généralisation demeure entière ou du moins, entièrement conditionnée à l'assertion d'un référentiel glottopolitique créoliste, susceptible d'impulser la reconfiguration du référentiel monolingue dont l'École se veut l'un des principaux piliers.

L'étude menée ici dans une optique exploratoire, se dresse ainsi à la croisée de plusieurs traditions disciplinaires ; et s'efforce d'ériger quelques passerelles conceptuelles utiles à l'appréhension du fait linguistique sous un angle politiste. Pour ce faire, le dispositif d'enquête adopté traduit la nécessaire prise en compte des embranchements personnels de l'objet d'étude,

à la fois qu'une démarche de recherche résolument empirique. Mais l'exploitation de cette matière empirique doit être mise en perspective avec le processus d'émergence et la substance des politiques linguistiques susmentionnées. C'est pourquoi les deux prochains chapitres s'attèleront à retracer les conditions sociohistoriques et géopolitiques qui ont pu favoriser cette émergence. Car appréhender l'enseignant au prisme de son action et positionnement glottopolitique, exige de les examiner à l'aune des référentiels dont il hérite en tant que citoyen, mais aussi en tant que praticien. La seconde portion de cette thèse tâchera ainsi d'imbriquer deux angles d'approche des politiques linguistiques étatiques : par les référentiels puis, par corps sectoriel constitué en médiateur des politiques publiques.

**Deuxième partie - Constitution et
implémentation d'un monolinguisme d'État, de
la France hexagonale à la Guadeloupe
départementale**

Chapitre IV - Avènement d'un référentiel monolingue

La France présente un cas de figure glottopolitique pour le moins atypique, qui se démarque autant par ses fondements idéologiques et sociohistoriques que par son influence sur les modes de régulation du fait linguistique, caractéristiques du modèle occidental de l'État-nation. De fait, il semblerait que l'Hexagone ait été le théâtre de la toute première politique linguistique étatique connue ; à savoir l'édit de Villers-Cotterêts qui en 1539, institue l'usage exclusif du français comme langue administrative et juridique. Or, si la démarche de francisation du territoire s'est bien traduite par un ensemble de mesures assimilables à un programme d'action publique, leur appréhension en tant que tel n'est guère évidente — la notion même de *politiques linguistiques* demeurant largement absente du champ législatif, discursif et dialectique des gouvernements français successifs.

Par conséquent, le chapitre IV ouvrira le second mouvement de cette thèse en retraçant la genèse de l'action glottopolitique menée par l'État français, tout particulièrement depuis le XVI^{ème} siècle et ses premières décisions centralisatrices sur le plan linguistique. L'on verra comment les événements révolutionnaires marquent un virage politico-idéologique décisif dans l'édification du référentiel monolingue, que viendront consacrer dans les faits les lois Ferry généralisant l'éducation formelle et obligatoire, sous la Troisième République. Suite à quoi, l'on examinera l'évolution des rapports entretenus par l'Hexagone avec ses vernaculaires régionaux après que son entreprise glottophagique de francisation ait porté ses fruits. Entre bouleversements des structures sociétales et monolinguisme d'État, la problématique statutaire qui oppose le français à la pluralité linguistique interne reste entière lorsque la France intègre l'Union Européenne à travers la signature du Traité de Maastricht, en 1992. Il s'agira donc en dernière instance de confronter le référentiel monolingue caractéristique de la République française, aux exigences et orientations glottopolitiques de l'Europe, notamment en matière de protection des langues minoritaires. Un tableau qui permettra l'examen du discours glottopolitique de l'État français, tel que le dénotent les interventions de ses hauts dignitaires, dans un contexte toujours plus globalisé et propice aux reconfigurations de l'action publique en matière linguistique.

A. Développement d'une langue de pouvoir

En dépit de son image d'État monolingue par excellence, la République française est pourtant historiquement empreinte d'une importante hétérogénéité linguistique — y compris avant son expansion impérialiste et coloniale. Au lendemain de la Seconde Guerre Mondiale,

une vaste part de sa population ignorait encore les substrats de l'unique idiome officiel (Giacomo, 1975, p. 12). Saisir les enjeux du monolinguisme d'État à la française exige donc de replonger brièvement au cœur de la dynamique qui aura progressivement amené une langue romane parmi tant d'autres, à se détacher du latin et à s'imposer aux dépens d'une extraordinaire diversité idiomatique aujourd'hui réduite à l'ombre d'elle-même.

1. Actes fondateurs, de Strasbourg à Villers-Cotterêts

Les origines latines, romanes de la langue française font aujourd'hui consensus ; bien que moult philologues lui aient trouvé, par le passé, des racines grecques, celtes ou encore hébraïques (Cerquiglini, 2013, Chap. 1.1). Ici, l'on tâchera d'en examiner l'apparition progressive sur la scène politico-administrative — tout en soulignant le rôle joué par le secteur religieux dans cette montée en puissance. En effet, le concile de Tours constitue un tournant capital qui édicte en 813 — au crépuscule du règne de Charlemagne — que dans l'ensemble de son empire, les homélies seraient désormais prononcées non plus en latin mais en *lingua romana rustica* ainsi qu'en langue tudesque. L'on en déduit que le fossé est devenu trop important entre le peuple et le latin, et qu'il s'avère nécessaire pour la classe ecclésiastique de prendre en compte les deux grands ensembles linguistiques constitutifs du royaume. Une décision qui pose explicitement la question de la “mise en écrit” de cette langue romane rustique, bien au-delà du simple impératif de traduction. Il s'agit là d'une “opération de transfert” qui selon Bernard Cerquiglini “attribue à la langue maternelle quelques-unes des valeurs de l'idiome paternel. Non pas toutes les valeurs, ce qui revient à l'idée courante du français emporté par l'essor scripturaire du latin, mais un déplacement local, la langue vulgaire acquérant un lien au savoir et au pouvoir, mais gardant, ce qui est fondamental, le signe de la diversité et de la mutabilité” (*Op. cit.*, Chap. III.1). Il convient à ce titre de souligner l'importance conférée par Charlemagne à la scripturalité sur laquelle s'appuient résolument ses politiques éducatives comme religieuses. De fait, l'effort scriptural découle d'une double inquiétude : dans quelle mesure les langues usitées pour l'implémentation de ces politiques (par les couches éduquées du clergé et autres exécutants du pouvoir central) sauront-elles communiquer leur contenu, leur substance aux populations destinataires desdites politiques ? (*Ibid.*)

C'est sur cette base que les Serments de Strasbourg, rédigés en 842, s'érigent en acte fondateur de l'émergence d'une langue française *écrite* et par la même occasion, d'une langue française *de pouvoir*. En effet, ces serments forment un accord plurilingue entre Louis le

Germanique et Charles le Chauve, qui cherchent alors à se préserver mutuellement de la menace que représente leur frère Lothaire. Louis fit le choix employer la langue romane au lieu du latin vernaculaire ou de l’idiome germanique que la fratrie a en commun. Plusieurs analystes voient là un indice palpable des évolutions sociolinguistiques des royaumes concernés (*Ibid.*). L’évolution politique est elle aussi tangible, dans la mesure où la signature des serments signifie la mise à bas de l’idée impériale — propice à l’unification linguistique des territoires administrés — et la création de deux États distincts qui se reconnaissent mutuellement : “Puisque la langue donne identité au royaume, s’adresser à l’autre dans la langue qui, comme la terre, lui revient, c’est tout à la fois convenir de sa légitimité et, de façon performative, l’installer dans cette légitimation. Un acte linguistique établit la nouvelle répartition des pouvoirs et des terres, et fonde l’Europe” (*Ibid.*).

Et c’est par ce même acte sacré — puisque l’accord est déclamé puis et juré sur l’Écriture sainte par l’un et l’autre partis — que se voient constituées en langues administratives et surtout, *nationales*, deux langues jusqu’alors considérées comme de simples vernaculaires, pratiquement dépourvues de la moindre légitimité politique ou religieuse (Balibar, 1999, p. 17). Certains auteurs ne manqueront pas de noter, non sans ironie, que cet acte fondateur du français en tant que langue nationale, s’est déroulé dans la capitale alsacienne qui, il y a quelques décennies encore, s’avérait largement germanophone... Néanmoins, les Serments de Strasbourg, soulignent nettement l’émergence d’une conscience sociolinguistique distincte du latin qui dominait auparavant les sphères décisionnelles et de haute valeur symbolique (Schiffman, 1996, 77-8). Par conséquent, le passage vers l’écrit incarné par cet accord implique d’une part la redéfinition des fonctions de la langue romane, ainsi qu’un vaste effort de construction et de conceptualisation de sa forme syntaxique et graphique. Le remodellement du statut et du corpus du français octroie à l’ancienne langue *maternelle* une fraction conséquente de l’autorité jusque-là endossée par le latin en tant que langue *paternelle* (Cerquiglini, *ibid.*). L’impact sur les représentations sociolinguistiques est substantiel. Les domaines auparavant occupés sans partage par le latin, allant des sciences au juridique sans oublier le champ ecclésiastique, se retrouvent dès lors accessibles à ce parler nouvellement promu.

L’évènement prend toute sa dimension à l’aune de l’édit de Villers-Cotterêts (et notamment de ses articles 110 et 111) pris par François 1er en 1539, et qu’une majorité d’auteurs s’accordent à considérer comme la toute première politique linguistique instituée par l’État français — et sans doute la première dont on ait connaissance à l’échelle mondiale (Schiffman, *op. cit.*). Comme en écho aux Serments — dont l’existence témoigne déjà d’un

affaiblissement certain du latin comme *lingua franca* face à l'éclatement fratricide du legs impérial de Charlemagne — cette ordonnance se dresse résolument à l'encontre de l'idiome hérité de l'ère romaine :

"Et afin qu'il n'y ait cause de douter sur l'intelligence desdits arrests, nous voulons et ordonnons qu'ils soient faits et écrits si clairement qu'il n'y ait ne puisse avoir aucune ambiguïté ou incertitude, ne lieu à demander interprétation. Et pour ce que de telles choses sont souvent advenues sur l'intelligence des mots latins contenus esdits arrests, nous voulons d'ores en avant que tous arrests... soient prononcez, enregistrez et délivrez aux parties en langage maternel françois et non autrement" (Brunot, 1906, p. 30)

De fait, cet édit s'inscrit dans le cadre d'une réforme de l'appareil juridique, avec pour dessein assumé d'en faciliter la compréhension et par conséquent, la mise en œuvre — que menace alors la désuétude progressive du latin (Giacomo, *op. cit.* p. 13). Or — et c'est là que l'Ordonnance de Villers-Cotterêts marque un virage déterminant — l'idée d'une *langue maternelle française* valable pour l'ensemble de la population tranche féroce avec le parti pris par de précédentes ordonnances. Celle du 28 décembre 1490 par exemple, autorise l'usage du français mais aussi des idiomes dits *maternels* (c'est-à-dire, régionaux) en vue de garantir l'intercompréhension des parties prenantes :

"Est ordonné que les dits et depositions des témoins qui seront oïis et examinez d'oresnavant es Cours et en tout le país de Languedoc... seront mis et rédigez par écrit en langage François ou maternel tel que lesdits témoins puisse entendre leurs depositions [...]" (Brunot, *op. cit.*, p. 485)

Il convient toutefois de noter une évolution sensible entre l'ordonnance de juin 1510 et celle d'octobre 1535 qui, bien que portant également sur les médiums admissibles dans le cadre juridique, dénotent la valorisation exponentielle du français aux dépens des parlers régionaux — tout en permettant encore explicitement leur emploi, sans aucune discrimination. Ainsi, en 1510, c'est encore le pragmatisme qui prévaut dans l'idée que

"tous les procès criminels et lesdites enquêtes en quelque matière que ce soit, seront faites en vulgaire et langage du país où seront faits lesdits procès criminels et enquestes [...]" (*Ibid.* p. 486)

Il est alors inenvisageable, vu le faible taux de diffusion du français au sein des territoires administrés, d'en imposer l'utilisation au détriment du bon fonctionnement des instances concernées (*Ibid.*, p. 486). La règle veut donc que le lieu des démarches juridico-administratives détermine la langue usitée dans ces démarches. Pourtant, sans que la locution du français ne se

soit répandue davantage parmi la population, l'ordonnance prise quatre ans avant Villers-Cotterêts institue que

"tous les procès criminels et lesdites enquestes, en quelque matière que ce soit, seront faits en Français ou à tout le moins en vulgaire du país où seront faits lesdits procès et enquestes [...]" (*Ibid.* p. 486)

S'y affirme en quelque sorte la primauté du français ; les parlers régionaux ne sont plus autorisés que par défaut. En somme, bien que s'opposant explicitement au seul latin, l'ordonnance de Villers-Cotterêts aura pour effet de dénuer les parlers régionaux de leur *légitimité* juridico-administrative (Benoît-Rohmer, 2001, p. 6). Il convient cependant de noter que les "tolérances antérieures" à l'égard de ces *vulgaires* perdureront dans la pratique (Giacomo, *op. cit.* p. 13). Et pour cause : le pouvoir central manque encore de portée et le taux d'alphabétisation et de diffusion du français reste faible hors des sphères éduquées — lesquelles sont par ailleurs chargées de l'administration des affaires juridiques aux quatre coins du royaume (Schiffman, *op. cit.*, p. 84). Ceci étant, à mesure que son application s'élargit et se généralise aux territoires récemment annexés, l'ordonnance de Villers-Cotterêts sera "de plus en plus interprétée dans le sens d'une utilisation exclusive de la langue d'État, même si celle-ci n'est pas le 'langage maternel' des plaideurs" (Giacomo, *ibid.*). Plus encore, la mise à l'écart des vernaculaires "montre que le souci d'intelligibilité n'est plus essentiel et que l'entourage du roi, selon toute vraisemblance, a pris conscience de l'importance de l'unification linguistique comme facteur d'unification politique" (*Ibid.*). À ce stade, il semble difficile d'affirmer (sans faire preuve d'anachronisme) que cette évolution marque une réelle *volonté d'assimilation* sur le plan linguistique (*Ibid.*). Les élites provinciales, chargées d'administrer la périphérie, seront longtemps les principales et uniques franges de population concernées par ce nouvel ordre linguistique, au travers duquel se renforcera logiquement leur position de domination (*Ibid.*). Aussi, il y a lieu d'interroger les motifs véritables d'une mesure qui, tout en se prononçant en faveur de l'intercompréhension dans une interface clé de la vie individuelle et collective, abolit *de facto* la marge de manœuvre qui autorisait, précisément dans cette optique, l'usage des divers parlers régionaux dans le domaine juridique (Del Pup, 2003).

Aussi, l'ordonnance de Villers-Cotterêts inspirera une multitude de mesures attestant d'une disposition croissante, de la part de la monarchie, à "régenter la langue pour en faire un instrument de sa politique" (Schiffman, *op. cit.*, p. 85). Grammaires (1531) et dictionnaires (1539, 1549, 1573, 1694) fleurissent avec pour point d'orgue la création de l'Académie Française en 1643. Quoique en réalité, cette institution avait déjà vu le jour sous la forme d'une

initiative privée que le Cardinal Richelieu fera en sorte d'intégrer à l'appareil étatique sur décision parlementaire, dès 1637 (*Ibid.*). Une intervention venue du sommet qui non seulement confirme l'intérêt grandissant porté par l'État à l'édification de *sa* langue, mais signifie aussi que cette dernière dispose désormais d'un organisme entièrement consacré à son aménagement syntaxique et graphique : encore une fois, un cas d'école en la matière. Si le doute subsista longtemps quant au choix d'une variété — parmi les multiples langues romanes disponibles à l'époque — digne de se substituer au latin comme langue d'État, l'édit de 1539 l'éclipse définitivement et ouvre la voie à une affirmation hégémonique vouée à se consolider au gré des événements révolutionnaires de la fin du dix-huitième siècle.

2. Racines du jacobinisme linguistique

C'est au cours puis à l'issue de la Révolution que la langue française acquiert la mission homogénéisante dont elle peine encore aujourd'hui à se départir. Et pour cause : si les quelques mesures évoquées plus haut dénotent bel et bien l'existence de *politiques linguistiques* qui n'en portent pas encore le nom, les lendemains de 1789 voient surgir des ambitions sociolinguistiques d'un genre nouveau au cœur de l'agenda gouvernemental.

En 1791 est ainsi menée, sous l'égide de l'abbé Grégoire¹⁴⁹, la toute première enquête de terrain visant à évaluer les pratiques sociolinguistiques à travers le territoire hexagonal, et dont les conclusions portent le titre on ne peut plus évocateur de *Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française*. L'initiative reflète fondamentalement la volonté d'alors, qui est d'éradiquer toute trace de l'Ancien Régime. Or, cette volonté a tôt fait d'entrevoir la glottodiversité d'un pays écartelé entre victoire républicaine et allégeances persistantes à la monarchie, comme une menace à la démarche d'unification nationale. Abstraction faite de ses insuffisances méthodologiques (qui invitent à en lire les résultats avec le discernement nécessaire), l'enquête de l'Abbé Grégoire n'en reste pas moins fort instructive quant à l'idéologie jacobine ambiante et surtout, à la place qu'y occupe la question linguistique.

¹⁴⁹ Alors que les événements révolutionnaires viennent mettre à mal l'élite ecclésiastique associée à l'Ancien Régime, Henri-Baptiste Grégoire incarne la figure du *prêtre-citoyen*. Issu d'une famille modeste d'artisans, il sera formé par les Jésuites et poursuivra une carrière prolifique en tant qu'homme d'Église, de lettres et d'idées politiques — entièrement consacré à la Révolution et à la défense de causes relativement inédites. En effet, si son positionnement envers la pluralité linguistique n'est guère flatteur de notre point de vue actuel, il convient de rappeler son engagement pour l'émancipation des Juifs ainsi que pour l'abolition de l'esclavage, qu'il contribue à faire voter le 4 février 1794.

Le questionnaire comporte deux sections distinctes. L'une concerne le paysage écolinguistique français et cherche à circonscrire la prévalence des *maux* auxquels sont assimilés les *patois* (Filion, *op. cit.*, p. 18). Elle pose des questions telles "l'usage de la langue française est-il universel dans votre contrée ?" Ou "Y parle-t-on plusieurs patois ?" "Ce patois varie-t-il beaucoup de village à village ?" "Le parle-t-on dans les villes ?". La deuxième section du questionnaire révèle quant à elle une part de la stratégie envisagée par l'abbé Grégoire pour atteindre l'objectif affiché par son rapport, et des enjeux d'une régulation des langues au détriment des vernaculaires régionaux. Les questions dénotent clairement une dynamique de francisation impulsée par l'École et l'écrit : "Quelle serait l'importance religieuse et politique de détruire entièrement ce patois ? Quels en seraient les moyens ?" ; "Dans les écoles de campagne, l'enseignement se fait-il en français ? Les livres sont-ils uniformes ?" ; "Les gens de la campagne ont-ils le goût de la lecture ?" (*Ibid.*) L'ampleur du chantier s'annonce considérable lorsque les résultats de son enquête parviennent à l'abbé Grégoire ; faisant état d'une trentaine de patois différents et du faible niveau de pénétration du français : seule une quinzaine de départements (sur quatre-vingt-trois) en ferait un usage exclusif, soit un peu moins de trois millions d'individus sur près de vingt-cinq millions (*Ibid.*).

Cette problématisation inédite de la langue comme objet politique s'inscrit dans un double mouvement. Aux velléités républicaines caractérisant les débats et travaux politistes de la seconde moitié du dix-huitième siècle, s'ajoutent des théories relatives au langage en général et au français plus spécifiquement — des origines à sa diffusion. De fait, dans les années 1740, les Serments de Strasbourg serviront à prouver la valeur historique et politique de la langue française "dans un domaine où l'on s'est aperçu tardivement qu'il convenait de prouver [...]"¹⁵⁰ (Cerquiglini, *op. cit.*, Chap. I. 2). Il faut noter que l'Europe d'alors (notamment occidentale) se fait le théâtre d'une quête d'universalité qui s'applique en l'occurrence au champ linguistique : établir la dominance d'une langue parmi tant d'autres à l'heure où se réarticulent les modes d'existence politique collective, exige de lui conférer le prestige et la légitimité associés à l'ancienneté, aux grands faits du passé. Paradoxalement, l'ouverture que traduit la progressive (et relative) démocratisation de la sphère politique se trouve contrebalancée par le repli qui sous-tend la redéfinition des espaces en termes nationaux et territoriaux (Spaëth, 2010, p. 6). Fruit de son temps ; le *jacobinisme (linguistique)* conduit ses partisans, tels Grégoire, à concevoir le français comme l'idiome des idées révolutionnaires et des valeurs républicaines

¹⁵⁰ "[...] Preuve importante, car ce texte, de par son exceptionnelle antiquité (écrit en 842, il est de loin le premier monument des langues romanes), peut donner un aperçu {...} de ce qu'était la langue vulgaire, en France, au IV^e siècle." (*Id.*)

(Boltanski & Bourdieu, 1975, p. 6) — tout en assimilant les patois à la réaction, bien à l’opposé du projet de construction nationale¹⁵¹.

En somme, les révolutionnaires envisagent identité régionale et identité nationale comme étant mutuellement exclusives. D’autant que les résistances cléricales envers la Convention, l’insurrection fédéraliste, la guerre de Vendée sans compter la menace d’ingérence externe que suppose la proximité linguistico-culturelle de certaines régions limitrophes, alimentent les soupçons de l’Assemblée à l’encontre des particularismes locaux (Meyer, 2003, 410-1). De fait, les interlocuteurs de l’abbé Grégoire soulignent cette crainte latente, et désignent la glottodiversité observée comme un indésirable vestige de l’éclatement socio-administratif caractéristique de l’Ancien Régime. Au vu des circonstances, le faible taux de diffusion du français au sein des provinces entraverait la propagation des idées révolutionnaires et perpétuerait par là-même les disparités ciblées par ces dernières — la maîtrise du français étant devenue indispensable pour accéder aux postes les plus élevés sous le Nouveau Régime (Giacomo, *op. cit.*, 16-7). Aussi, le dilemme de la dissémination du français se pose-t-il en étroite relation avec celui de l’enseignement, que le rapport de Talleyrand, truffé de références à la Nation naissante et présenté dès septembre 1791, propose de rendre gratuit et commun sous forme d’école primaire, avec la langue nationale pour principal médium d’instruction :

“Cette instruction première... dette véritable de la société envers ses membres, doit comprendre des documents généraux nécessaires à tous, et dont l’ensemble puisse être regardé comme l’introduction de l’enfant dans la société. Ce caractère nous a paru désigner les points objets suivants : 1° Les principes de la langue nationale, soit parlée soit écrite ; car le premier besoin social est la communication des idées et des sentiments” (Brunot, *op. cit.*, DC, p. 97)

Condorcet, dans un rapport ultérieur, reprendra les arguments de son prédécesseur. Il y souligne l’importance d’enseigner le français en vue de réduire les inégalités de classe historiquement incarnées et perpétuées par l’inaccessibilité de la langue d’État. Aussi, là où la persistance des parlers régionaux était jusqu’alors perçue comme un obstacle au nouvel ordre socio-politique, que l’expansion du français pourrait permettre de surmonter ; elle devient rapidement l’objet de mesures plus radicales sous la Convention. En effet, le rapport de Lanthenas face à l’Assemblée, le 18 décembre 1792, désigne l’ensemble de ces idiomes comme

¹⁵¹ A ce sujet, il est tout aussi ironique que révélateur que la Marseillaise, devenue hymne national de la République Française et composée par Rouget de l’Isle aux temps de la Révolution, vit en réalité le jour à... Strasbourg — bien que la ville où furent signés les Serments près d’un millénaire auparavant demeura largement plus germanophone que francophone, encore à l’époque. (Schiffman, *op. cit.*, p. 83).

“un reste de barbarie des siècles passés”. La même conception sous-tend le *Rapport sur les idiomes étrangers et l’enseignement de la langue française* soumis le 27 janvier 1794 par Barère, député des Hautes-Pyrénées, au nom du Comité du Salut Public ; lequel affirme sans ménagement que “le fédéralisme et la superstition parlent le bas-breton, l’émigration et la haine de la république parlent allemand, la contre-révolution parle italien et le fanatisme le basque”. Ce même jour (soit le 8 pluviôse an II), un décret est ainsi publié qui précise que “Dans les départements frontaliers, tout doit être mis en œuvre pour favoriser l'apprentissage du français. Dans le domaine de l'enseignement, un instituteur parlant le français doit être nommé dans chaque commune”. L’on note bien ici l’inquiétude de voir la proximité ethnolinguistique entre certains terroirs et les puissances étrangères adjacentes, fragiliser la nation naissante en la rendant perméable aux influences externes et subversives. Par contraste, l’on notera que les langues les plus singulières du lot — à savoir le basque et le breton¹⁵² — sont connotées de manière autrement négative : leur locution dénote, plus qu’un potentiel subversif, une forme d’obscurantisme tout autant incompatible avec les fondements idéologiques et politiques du Nouveau Régime.

Aussi, le décret susmentionné se verra complété, au 2 thermidor, d’un décret stipulant l’usage exclusif du français pour la rédaction de tout acte public, applicable à l’intégralité du territoire (Harguindéguy & Cole, 2009, p. 944). À noter toutefois que l’article 3 du décret reconnaît l’utilité voire la nécessité des *idiomes particuliers* pour faciliter l’apprentissage du français (entre autres enseignements) :

"Dans les contrées où l'on parle un idiome particulier, on enseignera à lire et à écrire en français ; dans toutes les autres parties de l'instruction, l'enseignement se fera en même temps en langue française et dans l'idiome du pays, autant qu'il sera nécessaire pour propager rapidement les connaissances utiles." (Brunot, *op. cit.* LX, p. 136)

Au final, la réforme parie essentiellement sur la mise en place de vecteurs et dispositifs propices à l’appropriation du nouveau régime par la population — dont la francisation du territoire par voie d’éducation formelle. Pourtant, le déficit d’enseignants qualifiés (notamment en langue française) ne permettra à cette ambition d’aboutir. Loin des bancs de l’école envisagés comme l’interface idéale du projet républicain, la propagation du français

¹⁵² La principale théorie des origines du basque suppose qu’il constitue le seul isolat linguistique d’Europe : fort ancien, il ne se rattacherait à aucune famille de langues (slave, romane...) connue. D’autres hypothèses ont été émises et dans tous les cas, il semblerait que le basque ait alimenté le celte duquel est directement dérivé le breton.

s'effectuera davantage “dans le climat général de discussion, d'échange des idées et dans l'enthousiasme des fêtes patriotiques” (Giacomo, *op. cit.*, p. 20).

En d'autres termes, il manque aux Révolutionnaires les moyens pratiques de cette volonté d'unification nationale via la langue de leurs idées. Une volonté qui n'en demeure pas moins le fer de lance d'une modernité politique et idéologique qui s'avèrera “aussi féconde pour la langue que pour la nation même, et par ses résultats immédiats et par ses lointaines conséquences” (Brunot, *op. cit.* Tome I., XVI). Et pour cause : à défaut d'avoir pu s'ériger en pilier effectif de l'*appartenance* nationale, le français allait devenir un soubassement majeur du processus de *construction* nationale (Benoît-Rohmer, *op. cit.*, p. 7). Il faudra cependant attendre la Troisième République pour que se parachève le processus enclenché par les jacobins (“puisque la République est la Révolution accomplie” (Citron, *op. cit.* p. 113)), au travers d'une importante réforme éducative – dont les emblématiques lois Ferry de 1881 et 1882 qui feront de l'école un passage obligé pour l'ensemble de la population.

3. La Troisième République : l'accomplissement d'une vision

En 1864, le ministre de l'Instruction Publique Victor Duruy lance une nouvelle enquête par questionnaires — la première à succéder à l'initiative de l'abbé Grégoire. Pionnière de multiples campagnes exploratoires menées sous son mandat dans le secteur éducatif, cette nouvelle enquête a pour objectif central de mesurer la prévalence du français sur les bancs de l'école. Suivant le fil hiérarchique en vigueur, les préfets réceptionnent le questionnaire avant de le faire parvenir aux inspecteurs (d'académie et du cycle primaire) ainsi qu'aux recteurs, dont la participation permet d'établir qu'environ “un quart de la population ne parle pas français et plus encore dans certaines communes de Bretagne, d'Alsace ou dans le Midi occitan” (Filion, *op. cit.*, p. 18). Bien que cette enquête, à l'instar de la précédente, soit cruellement dépourvue de la rigueur méthodologique exigée de nos jours en sciences de la société, elles permettent néanmoins de constater une “volonté politique d'unifier le pays avec un usage exclusif du français même si les résultats mis en avant ne donnent pas lieu officiellement à une répression nationale à l'encontre des langues régionales” (*Ibid.*).

Aussi, à l'heure où Duruy tente de mesurer le degré de francisation de l'Hexagone — sur la base des usages observables au sein de l'institution scolaire en tant que plateforme privilégiée

de ce processus¹⁵³ — les idéaux universalistes du siècle précédent laissent place à des considérations plus drastiques. La généralisation graduelle de l'éducation s'effectue aussi bien au travers qu'au profit de l'idiome national ; en synergie avec la transformation connexe de l'appareil étatique et laboral, ainsi que l'expansion de la presse et du service militaire (Harguindéguy & Cole, *op. cit.*, 944-5) :

“Au 19e siècle, le système d'enseignement constitue l'instrument le plus puissant d'unification linguistique. D'une part, directement, en tant qu'il tend à étendre la reconnaissance de la langue officielle, avec l'accroissement du nombre des écoles, des enfants scolarisés et aussi, corrélativement, avec l'accroissement du volume et de la dispersion dans l'espace du personnel enseignant (qui s'opère de façon continue à partir de 1816 et précède largement l'officialisation de l'obligation scolaire) ; d'autre part, indirectement, par l'intermédiaire de la relation qu'il entretient avec le marché du travail : le processus dialectique qui relie l'unification du marché scolaire (avec l'institution de titres scolaires dotés d'une valeur nationale indépendante, au moins formellement, des propriétés sociales et régionales de leurs porteurs) et l'unification du marché du travail, lié historiquement au développement du système administratif, joue un rôle déterminant dans le système des mécanismes responsables de la dévaluation puis de l'abandon des dialectes et de l'instauration de la nouvelle hiérarchie des usages linguistiques.” (Boltanski & Bourdieu, *op. cit.*, p. 7)

Face au souvenir de la Terreur instillée par la Commune, il importe au pouvoir central de *franciser* le peuple en douceur en vue de le *républicaniser* définitivement. De fait, la stratégie adoptée dans cette optique ne cherchera plus tant à extraire les provinciaux de leur ancrage territorial, qu'à montrer en quoi chaque région renferme l'essence de la nation France ; il s'agit désormais de faire de “l'amour de la petite patrie la base pour l'amour de la grande Patrie” (Thiesse *et. al.*, 2007, p. 18). Cette stratégie s'articule autour d'un système éducatif commun à l'ensemble du territoire national et s'appuie initialement — du moins en principe — sur l'environnement immédiat de l'élève. Or, l'une des singularités de ce système est qu'il admet difficilement (voire aucunement) la glottodiversité intrinsèque au territoire français d'alors ; le façonnement et la promotion d'une idéologie monolingue en faveur du français donne lieu à de

¹⁵³ À ce propos, il convient de noter que l'historien Ernest Lavisse – précepteur du fils de Napoléon III, directeur de l'École Nationale Supérieure et professeur à la Sorbonne – compte alors parmi les collaborateurs de Victor Duruy. Cette collaboration n'est pas étrangère au succès de l'*Histoire de France* dont Lavisse est l'auteur ; ouvrage à la fois fondateur et emblématique de la vision nationale instituée sous la Troisième République, qui sera diffusé à plusieurs centaines d'exemplaires de 1895 à 1950, avec un impact estimé à des millions de Français. Pourtant, Lavisse n'était pas un fervent républicain (en termes d'idéologie) et ne semble s'être conformé à ce régime que par réalisme (Citron, *op. cit.*, 122-3).

nouvelles tensions et négociations identitaires au sein de l'école, dont le rôle est de réguler l'usage des vernaculaires, voire même de les proscrire (Spaëth, *op. cit.*, p. 7). Originaire du pays catalan français, Christelle – qui enseigne l'espagnol en lycée général – note en ce sens que :

“l'école c'est le sanctuaire de la République française ! Donc, le français c'est un passeport pour intégrer cette république française — de ce fait, je pense qu'on a inculqué aux Guadeloupéens que pour s'intégrer à la République, il faut parler français. Simplement. L'identité française passe par la langue et donc, ratatine toutes les velléités régionales — c'est le principe du jacobinisme ! Et je pense que ça a été très bien assimilé en Guadeloupe.”

Par conséquent, l'acquisition du français devient à la fois *gage* d'affiliation à la communauté de destin dont il se veut le vecteur langagier, et *vœu* d'avancement pour le sujet qui se voit ainsi en capacité d'accéder à des postes autrefois réservés aux élites soigneusement préservées par leur maîtrise de l'idiome officiel. Et l'École (tout comme les administrations publiques, au demeurant) s'affirme quant à elle en *lieu stratégique* de *l'aliénation* (Glissant, 1981, p. 85). En outre, les ressources humaines et matérielles existent désormais pour la mise en œuvre de cette vision unificatrice, en passe de devenir homogénéisante : c'est la fin des *tolérances antérieures* qui, tant sous François 1er que pendant la Révolution, reflétaient davantage la réalité pratique du pays que les convictions de ses classes dirigeantes.

Pourtant, le cas historiquement problématique de l'Alsace-Lorraine, longtemps ballottée entre deux allégeances nationales, laissait encore présager des écueils inhérents à une corrélation stricte entre *langue* et *nation*. Dans une région dont la plupart des habitants continuaient d'avoir un parler germanique pour première langue, une région qui devait faire, au demeurant, l'objet d'une reconquête en bonne et due forme ; il était essentiel de fomenter une volonté d'appartenance nationale indépendante du paysage sociolinguistique local. Dès lors, l'étude de la langue, de l'histoire et de la géographie française devait impulser un désir d'identification à l'Hexagone ou “la volonté de partager un même avenir politique” (Giblin, 2002, p. 7). Dans son discours *Qu'est-ce qu'une nation*, Renan semble tenir compte des nuances instillées par le cas de l'Alsace-Lorraine, et confirme ce réajustement dialectique en amenuisant le rôle conféré à la langue dans la construction nationale (*Ibid.*) :

“La langue invite à se réunir ; elle n'y force pas. [...] Il y a dans l'homme quelque chose de supérieur à la langue : c'est la volonté. [...] Une nation est donc une grande solidarité, constituée par le sentiment des sacrifices qu'on a faits et de ceux qu'on est disposé à faire encore.”

Néanmoins, la re/valorisation des régionalismes comme base du projet national ne suffira pas à prévenir l'entrée en scène des premières mesures visant à restreindre l'emploi des vernaculaires dans le cadre scolaire. Des mesures qui accompagnent la relative démocratisation de l'éducation, pour se renforcer avec l'arrivée de la scolarisation laïque, publique et obligatoire. Ce revirement majeur a pour effet d'élargir davantage le champ des opportunités socioprofessionnelles offertes au peuple. Des fonctions de cadre sont proposées aux quatre coins du territoire (continental et colonial), qui renforcent la perception négative des parlers régionaux, vus comme des freins à l'ascenseur social (Giacomo, *op. cit.*, p. 21) et par association, au progrès de la nation. Une image que viennent consolider les instructions officielles aux enseignants en 1890 puis 1923 ; et tout particulièrement le décret du 6 janvier 1891 qui institue le français en médium d'instruction unique et exclusif (Benoît-Rohmer, *op. cit.*, p. 8). Le rôle des instituteurs de la Troisième République dans la diffusion du français et par là-même, d'un patriotisme déjà miroité par les Jacobins, pose question (Glissant, 2007, p. 110).

En l'occurrence, des circulaires à l'attention des enseignants prescrivent des techniques spécifiquement pensées en vue de fomenter le sentiment de rejet des apprenants envers leurs propres vernaculaires :

“L'enfant pris en flagrant délit de ‘patoiser’ recevait un objet d’‘infamie’ – bout de carton ou de bâton dans les Pyrénées orientales, cheville dans le Cantal, brique en Corrèze et dans les Flandres (qu'on devait tenir à bout de bras). Le délinquant n'était délivré de sa honte que par un petit camarade fautif à son tour. A la fin de la classe, celui qui détenait l'objet exécutait un pensum.” (Citron, *op. cit.*, p. 772)

Dans ces circonstances, le coût de parler une langue régionale dans l'espace public – dès le moment de socialisation crucial qu'est la scolarisation du jeune citoyen – devient trop élevé. En l'occurrence, il faut rappeler que l'enseignement républicain a pour vocation ultime d'instiller et d'alimenter le sentiment d'appartenance à la nation France (*Ibid.*, p.118) : le français étant à la fois une composante et l'un des principaux vecteurs de ce sentiment. Quoique la sémantique ait évolué au fil des siècles, plusieurs de mes interlocuteurs (au cours de la phase d'entretiens) définissent la mission formelle de l'enseignant en tant que représentant de l'État, en partant du principe de formation du citoyen en cohérence avec les valeurs républicaines et une certaine projection de la nation française :

“Sa mission première, suprême ; former de futurs citoyens responsables. Et qu'ils entrent dans les savoirs ou pas, il faut qu'en quittant l'école, à leur majorité, ce soient des

gens capables de prendre des bonnes décisions en fonction des valeurs qui sont celles du pays où ils habitent — de la République française. Donc, développer leur esprit critique, les rendre capables de comprendre le monde qui les entoure ; vraiment, ce serait sur le vivre ensemble que la première mission s'accomplirait. Faire en sorte que ce jeune adulte soit capable d'être un bon citoyen, et qu'il œuvre au quotidien en respectant des valeurs communes. Ou en les faisant respecter.” (Fanny, enseignante d'espagnol)

En outre, les bénéfices socio-économiques apportés par la généralisation de l'éducation explique la rapide insertion du médium d'enseignement dans les foyers, là où se déploie la machine francisante qu'est l'institution scolaire. À partir des années 1890, dans l'Hexagone, l'École et français apparaissent ainsi comme d'indispensables jalons d'ascension sociale (*Ibid.*, p. 773). Un phénomène similaire allait avoir lieu dans des territoires comme la Guadeloupe, à compter de la loi assimilationniste votée en 1946, avec pour conséquence la persistance de freins institutionnels et symboliques à la revalorisation du créole, ancrés dans les représentations du français comme (seule) langue *de la réussite* :

“souvent, les chefs d'établissements qui ne sont pas forcément favorables au développement du créole dans les établissements, ils sont bel et bien Guadeloupéens ! Ils sont bel et bien Guadeloupéens, ils sont bel et bien, parfois, créolophones mais voilà quoi, c'est pas... *Ka ou ké fè èvè kréyòl ? Sa pé ké méné-w pon koté !*¹⁵⁴ Tu vois ? Donc on est quand même dans... et pourtant, ils reconnaissent bien que c'est leur langue !” (Gaëtan, enseignant de créole et d'histoire-géographie)

Aussi, si l'histoire retient volontiers que l'École sert de véritable tremplin au monolinguisme d'État aujourd'hui encore caractéristique de la République française, plusieurs tentatives firent surface, au même moment, pour la reconnaissance et l'officialisation des idiomes dits régionaux. Dès 1870, un groupe de philologues argue en faveur de l'enseignement formel de “six langues véritables” : langue d'oc, basque, flamand, breton ainsi que le “dialecte haut-allemand d'Alsace” et le “dialecte italien de Corse”¹⁵⁵ (Giacomo, *op. cit.*, p. 22). Il s'agirait alors de permettre aux étudiants, sur la base du volontariat, de développer une maîtrise grammaticalement correcte de l'idiome local, quitte à valider cette expertise via un examen spécifique et standardisé. En complément de quoi est sollicitée la légalisation du recours des maîtres (tant à l'oral que par des supports pédagogiques adaptés) aux parlers vernaculaires en

¹⁵⁴ “Qu'est-ce que tu vas faire avec le créole ? Ça ne t'emmènera nulle part !” [Ma traduction]

¹⁵⁵ L'on notera que le rattachement de l'alsacien et du corse à l'allemand et à l'italien respectivement, dénotent des représentations minorantes des vernaculaires concernés ; qui ne peuvent exister que dans l'ombre des variétés promues au rang de langues nationales.

vue de faciliter la didactique du français. Quelques décennies plus tard, en 1911, Jean Jaurès (alors membre de l'opposition de gauche) évoquera lors d'un discours tenu près de la jeunesse d'Albi, l'importance — en termes de développement cognitif — d'un enseignement des parlers vernaculaires dès le cycle primaire. Rejoint en ce point par diverses personnalités du monde politique et intellectuel (pour la plupart issues de régions sujettes à des tensions diglossiques palpables, telles la Bretagne), il se peut que son positionnement ait inspiré le lent et relatif relâchement des instructions officielles qui, d'une hiérarchisation encore explicite des langues locales en 1923, n'en fait plus mention à partir de 1938 (*Ibid.*). Ironiquement, le Parti communiste reverra assez rapidement son positionnement envers certains groupes de revendications ethnolinguistiques ; à l'instar du mouvement autonomiste breton que Marcel Cachin estime (dans son discours du 20 décembre 1938 au Sénat) être tombé sous "la main du fascisme allemand". Une crainte que viendront confirmer les événements de 1939-45, puisque c'est sous le régime de Vichy que seront adoptés "les premiers projets en faveur des langues régionales, issus des salons intellectuels régionalistes du 19^e siècle" (Harguindéguy & Cole, *op. cit.*, 944-5).

Ainsi s'essouffle l'épopée qui aura octroyé au français ses lettres de langue hégémonique dans l'Hexagone et jusque dans certaines colonies. De toute évidence, les deux grandes guerres qui secouent le Vieux Continent ainsi que le reste du globe avant même la seconde moitié du vingtième siècle, ne sont pas sans impact sur la posture glottopolitique des gouvernements français. La tangente mutuellement destructive prise par les nationalismes européens (en l'occurrence) mène à une reconfiguration forcée des identités forgées depuis le temps des Lumières. L'idylle universaliste — qui sous-tend la dynamique synchronique d'homogénéisation domestique et d'expansion coloniale — s'était matérialisée, dans le cas hexagonal, par une politique francisante maximisée dans la sphère éducative. L'éclosion d'organismes supranationaux destinés à noyer toute velléité suprématiste — y compris sur le plan linguistique — allait drastiquement remettre en cause la validité et la perpétuation d'un tel projet. De la Société des Nations devenue Organisation des Nations Unies aux multiples étapes de la construction européenne, le plurilinguisme s'impose au sommet et intime de nouveaux et anciens États souverains à reconnaître la glottodiversité comme un fait légitime et nécessaire.

B. L'après-guerre et le tournant européen

Quel meilleur exemple d'idiome *majoritaire* — "qui n'est, après tout, qu'une langue régionale parmi d'autres ayant réussi dans son entreprise de monopolisation" (*Ibid.*, p. 940) —

que le français ? Imprégnée des ambitions universalistes de ses défenseurs, elle brillera tel l'astre aveuglant d'une idéologie unilingue héritière de son temps. De l'argument essentialiste (qui voudrait que la langue française se soit naturellement étendue par-delà son berceau géoculturel originel) est née une dialectique vouée à rationaliser sa généralisation dans l'aire internationale (Siouffi, 2010, 22-3). Voltaire expliquera cette dynamique dans son ouvrage *Histoire de la guerre de 1741* (1755) en notant que

De douze langues qu'on parle en Europe, il faut bien qu'on en choisisse une qui soit commune. Les nations ont insensiblement choisi le français comme la langue qui porte avec le plus de clarté, celle qui a fourni le plus de livres d'usage, la seule avec laquelle on ait recueilli tous les derniers traités, et enfin celle d'un pays situé entre l'Espagne, l'Allemagne, l'Angleterre et l'Italie [...].

De par la richesse de sa production littéraire (tant scientifique qu'artistique) et sa prévalence sur la scène diplomatique, la nation France se dresse, *via* sa langue et *dans* sa langue, au centre du monde (européen). Une représentation qui détermine la façon dont cette *communauté imaginée* perçoit et traite les concurrences idiomatiques internes et externes. En effet, le cheminement glottopolitique de la France se distingue substantiellement de celui emprunté par plusieurs de ses voisins immédiats : la Belgique, l'Italie, l'Espagne ou encore la Suisse sont autant d'États qui, à l'ère contemporaine, ont privilégié le plurilinguisme à différents niveaux et sous des modalités diverses (Harguindéguy & Cole, *op. cit.*, p. 939). A contrario, le cas français affiche une logique ancienne et particulièrement aboutie d'institutionnalisation des dispositifs voués à préserver l'idiome étatique — dispositifs dont s'inspirent d'ailleurs des puissances modernes telles que les États-Unis (*Ibid.*).

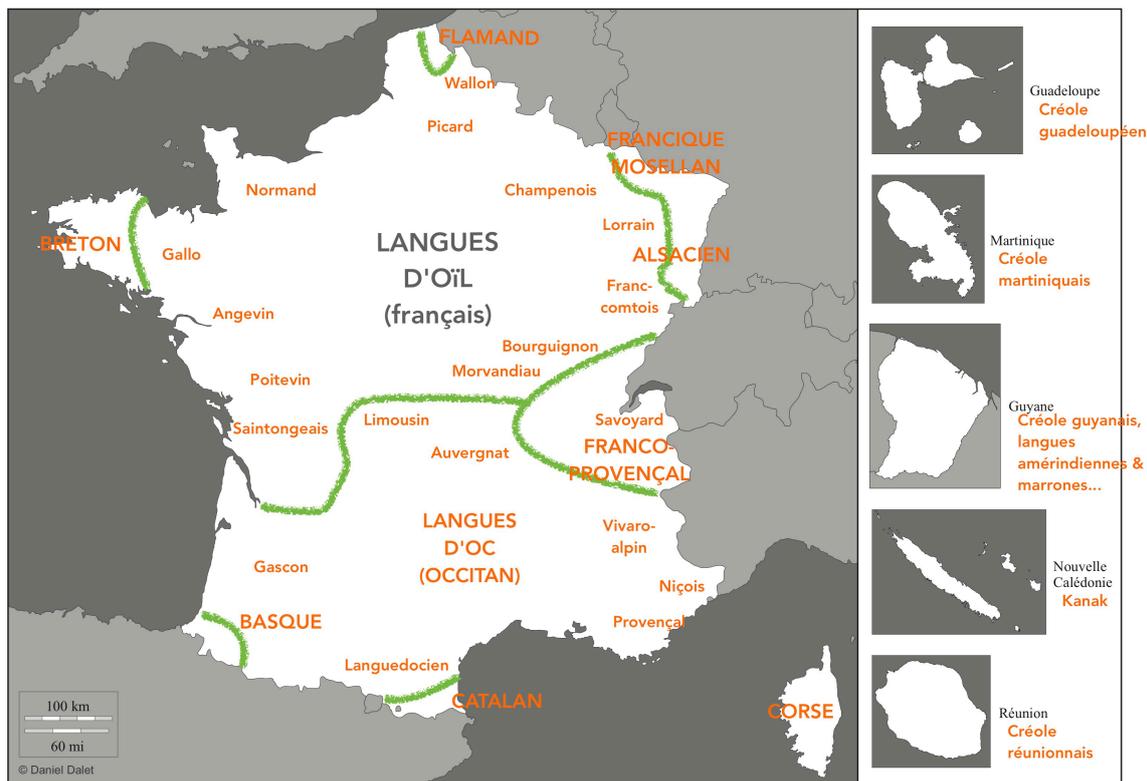
Cette section aura donc pour vocation d'examiner le tournant marqué par l'après-guerre dans la gestion domestique de la glottodiversité hexagonale, avant d'interroger le positionnement de la France envers la pluralité linguistique fomentée par la construction européenne. L'on s'intéressera notamment aux politiques linguistiques étatiques ayant plus particulièrement trait au champ éducatif, au prisme duquel semblent se révéler bon nombre des questions glottopolitiques mises à l'agenda des gouvernements français. Il convient cependant de ne pas éluder la problématique bien réelle du statut des langues, qui demeure entière et dont

la résolution souffre de ce que la question glottopolitique française se voit aisément circonscrite au champ de l'éducation (De Robillard, 2007, 90-1)¹⁵⁶.

1. La France et ses langues régionales

L'idée que le français puisse suffire (et exceller plus que tout autre idiome) à l'expression de toutes les réalités de ce monde, voit le jour au siècle des Lumières ; réminiscence de la gloire passée du latin précédemment investi de cette fonction. Or, le caractère universel du français au sens hégémoniste du terme, semble avoir été davantage le produit d'arguments propagandistes ou fallacieux sur les plans factuel et rhétorique (Siouffi, *op. cit.*, p. 27) ; le simple fait de sa généralisation encore récente à tout l'Hexagone, suffit à le rappeler (Blanchet, 2002, p. 90).

10. Carte des langues régionales de France¹⁵⁷



En réalité, cette généralisation du français (en termes quantitatifs) ne s'est opérée qu'au gré des mutations sociétales qui allaient frapper d'obsolescence les parlers vernaculaires

¹⁵⁶ À ce propos, Didier de Robillard regrette que cette réduction de la question glottopolitique étatique au seul champ de l'éducation ne serve à éluder la problématique bien réelle du statut des langues, comme si celle-ci avait été résolue *de facto*... (2007, 90-1).

¹⁵⁷ Liste non exhaustive. Carte réalisée approximativement et à titre purement indicatif, à partir d'une cartographie des langues régionales de France réalisée par Idé - Radio France.

jusqu'alors prédominants dans les campagnes. Autrement dit, c'est l'entrelacement de plusieurs dynamiques caractéristiques du vingtième siècle— ruralité tombée en désuétude, progrès technologiques et communicationnels, tertiairisation massive des emplois — qui propulse le français au rang de langue véritablement *vernaculaire* et non plus uniquement *véhiculaire*. Le recul des parlers régionaux s'explique donc avant toute chose par les permutations socio-économiques qui touchent la société française dès les années 1950. La mécanisation de l'agriculture se solde par un exode rural sans précédent, avec pour conséquence une urbanisation galopante. Si l'accroissement du temps de scolarisation et du volume de scolarisés apporte sa pierre à l'édifice de la francisation, tel est également le cas de la radio puis de la télévision, qui introduisent le français en plein cœur des foyers (Giblin, *op. cit.*, p. 8). À l'aune de cette avalanche de bouleversements sociétaux, le déclin des langues régionales apparaît davantage comme un dommage collatéral des Trente glorieuses, que “le résultat d'un acharnement politique centralisateur” (*Ibid.*).

Nonobstant, les rapports entre langue nationale et langues régionales demeurent historiquement conflictuels sur le sol français ; d'où un regain des revendications ethnolinguistiques à la fin de la Seconde Guerre Mondiale. La quête de réparations est en marche, avec en toile de fond un dilemme à la fois dialectique et pratique à résoudre : comment raviver des idiomes laissés pour morts ? Des parlers témoins de mondes révolus et de modes de vie obsolètes ? Si les locuteurs de langues régionales et leurs descendants ne se mobilisent pas pour leur protection, sur quelle base mobiliser l'exécutif, investir l'espace législatif et rallier la classe politique ? À ces interrogations, plusieurs auteurs avancent l'hypothèse selon laquelle

“le discours sur l'oppression des langues régionales, certains parlent même de génocide, qui fait référence à la politique scolaire de la fin du XIXe siècle, est nécessaire pour pallier l'absence de volonté du peuple, ou d'un nombre massif de citoyens, de s'investir dans le sauvetage de langues patrimoines. Ces langues étaient des langues rurales qui meurent avec la société qui les parlait. Aussi, comme il est impossible de mettre le train des sociétés en marche arrière, les défenseurs des langues régionales ne peuvent-ils proposer que le retour à un droit antérieur. Pour cela, il leur faut convaincre que la domination de fait du français est *illégitime*. Insister sur la seule dimension politique de l'évolution linguistique qui aboutit à la domination du français, et faire fi des évolutions sociales que traduit sa substitution aux langues régionales, est un moyen de justifier l'exigence d'un effort financier de la communauté politique française.”¹⁵⁸ (Loyer, 2007, p. 104)

¹⁵⁸ Les italiques ne figurent pas au texte original.

La notion de *légitimité* est ici encore centrale au bras-de-fer dans lequel s'affrontent langues dominantes et dominées. La préservation d'une langue menacée implique une démarche de valorisation multifacétiquée qui tienne compte de la fonction identitaire de la langue (Blanchet, *op. cit.*, p. 98) ; il sera toujours plus difficile de sauvegarder ce à quoi l'on attache peu ou pas d'importance. Or, dans la société française moderne, les parlers régionaux semblent avoir pour seule ou principale valeur, celle d'un héritage partagé par les communautés de locuteurs encore existantes, et les jeunes générations conscientes de ce legs : "aujourd'hui, la fonction symbolique a souvent tendance à devenir plus importante que la fonction communicative elle-même" (*Ibid.*). Or, si cette dimension patrimoniale des langues peut paraître relativement évidente, force est de constater que l'idiome ne saurait être envisagé ni traité comme un objet muséologique classique ; il est physiquement impossible de le placer dans une vitrine pour le bonheur des plus curieux. La seule façon de sauver une langue de l'extinction, c'est d'en perpétuer la locution ; écrite, orale — pourvu qu'elle fasse l'objet de productions actuelles et renouvelées. En ce qui concerne les multiples vernaculaires réduits à l'état de survivance sur le sol français, la question se pose de savoir comment relancer et stimuler tant leur acquisition que leur locution, alors même que leur socle socioculturel et socioéconomique semble s'être effrité jusqu'à un point de non-retour¹⁵⁹.

Vaines¹⁶⁰ ou valides, ces revendications projettent une représentation alternative du territoire national et mettent à mal l'image *unitaire* véhiculée par l'État français — ou encore l'idée que l'homogénéité linguistique puisse servir l'égalité de ses citoyens (Loyer, *op. cit.*, p. 18). Car en dépit de sa généralisation à l'ensemble de la population, le français n'en demeure pas moins porteur d'une idéologie uniformisante propice aux disparités et aux discriminations. En effet, si les vernaculaires se sont pour ainsi dire éclipsés du paysage écolinguistique français, des particularismes régionaux persistent, sur le plan langagier, qui restent lourds de conséquences pour ceux qui les arborent. Les accents du Sud et du Nord de la France font facilement l'objet de moqueries ; de même qu'une énonciation créolisante sera souvent stigmatisée. Il ne suffirait donc pas de connaître la langue nationale : il conviendrait d'en maîtriser le *standard*, la forme officielle, socialement et politiquement admise. Un postulat qui

¹⁵⁹ L'hawaïen, qui connaît depuis quelques années un regain de locution inespéré après avoir été proche de l'extinction dans la deuxième moitié du vingtième siècle, est un cas édifiant de revendications ethnolinguistiques portées par la communauté native de l'archipel et première concernée par la disparition de l'idiome pré-colonial. Sans doute l'élément clé de ce rebondissement réside dans la dynamique *grassroots* de ces efforts de réhabilitation de l'hawaïen.

¹⁶⁰ L'on estime à près de six mille le nombre de langues en existence à travers le monde, dont la moitié seraient vouées à disparaître (Jensdottir, 2002, p. 175).

reviendrait à nier qu'une même langue puisse être légitimement parlée de différentes manières (selon les affiliations identitaires du locuteur, notamment).

Pour les enseignants de français et de lettres exerçant auprès du public guadeloupéen, cela se traduit par une nécessaire intervention auprès des jeunes locuteurs, concernant la coexistence *légitime* de plusieurs variétés de français façonnées par les aires géoculturelles investies par ce dernier. Plusieurs des personnes interviewées dans le cadre de ce doctorat ont ainsi mis en exergue les logiques minorantes qui sous-tendent l'autocensure ou l'hypercorrection pratiquées par nombre de Guadeloupéens du fait des représentations négatives apposées au français parlé sur l'archipel comparé au *français de France* (pour reprendre l'expression consacrée localement). Ainsi, Patricia – qui intervient dans un collège d'une zone fortement urbanisée – indique-t-elle œuvrer de manière à ce que ses élèves "puissent comprendre la différence entre un texte en français régional, et un texte en français 'standard'. Qu'ils voient la différence entre les deux, sans considérer que c'est une faute !". Ambroise – aujourd'hui professeur d'anglais et ancien enseignant de français – souligne quant à lui que les particularismes linguistiques observables dans l'espace créolophone font l'objet d'une stigmatisation dialectique marquée. Le terme *créolisme* – usité pour signaler une *faute* en langue française, imputable à une construction syntaxique ou lexicale créole – est ici prégnant mais ne semble pas avoir d'équivalents aussi populaires dans d'autres régions de France dont les spécificités ethnolinguistiques imprègnent nettement la locution de l'idiome national. Dès lors, la sauvegarde des vernaculaires régionaux implique de revendiquer tout un ensemble de spécificités socioculturelles que la francisation a eu pour mission de gommer mais qu'elle a simplement continué à dénigrer sous couvert d'arguments égalitaires :

“la politique linguistique actuellement en vigueur en France, au service à peu près exclusif de la langue française, a instauré de facto deux catégories de citoyens, quoi qu'en disent ceux qui clament que l'égalité n'existe que dans l'uniformité. Il faut être clair : la «langue collective», dite officiellement «de la République» (article 2 de notre Constitution) et usuellement appelée «nationale», n'est pas une langue neutre, venue de nulle part et à l'égard de laquelle tous les citoyens français se trouveraient à égalité. Le français est en effet l'une des langues de France venue de l'une des zones géolinguistiques françaises (en termes diatopiques), la langue dominante des couches sociales hégémoniques – notamment des écrits de l'État – depuis cinq siècles, langue qui n'est toujours pas la seule utilisée par les Français, qui ne sont pas tous monolingues et ne l'ont pas tous comme langue première (en termes diastratiques et diaphasiques), et enfin une langue récemment répandue en France – à peine plus d'un siècle dans les usages oraux effectifs majoritaires (en termes

diachroniques) Imposer le français, langue de certains, comme langue exclusive pour tous, en renvoyant les autres langues à des usages « privés » longtemps combattus et aujourd'hui à peine tolérés, cela a été et reste aujourd'hui un parti pris politique très fort." (Blanchet, *op. cit.* p. 90)

Dans la mesure où l'idiome se veut le vecteur (conscient, délibéré, explicite — ou pas) des individualités dans toute leur complexité sociohistorique et géoculturelle, le monolinguisme d'État à la française soulève l'enjeu de certaines libertés individuelles — ne serait-ce qu'en matière d'expression. Il pose également la question des modes d'appartenance nationale, et modalités d'existence citoyenne au sein de la République. Outre le versant purement pratique de ce monolinguisme — à savoir, l'usage préférentiel voire exclusif du français notamment dans la sphère publique — sa dimension idéologique se traduit par la prévalence d'une norme langagière plus subtile mais non moins hiérarchisante : celle du standard parisien (Calvet, 2013, p. 35), lointaine progéniture de l'ancien francien (Citron, *op. cit.*, p. 383). Le tableau sociolinguistique de l'après-guerre en France, est celui d'une langue légitime unique qui s'est imposée aux dépens de tout type de diversité : celles des autres langues présentes sur le territoire, mais aussi celle des locuteurs dont le capital ethnolinguistique diverge dudit standard. Ceci étant, la montée des revendications ethnolinguistiques dans l'ensemble du pays (outremers y compris) dans un contexte post-conflit marqué par le traumatisme des dissensions internes, donnera lieu à de nécessaires reconfigurations des politiques linguistiques étatiques — sans toutefois remettre en cause les tendances homogénéisantes observées précédemment.

2. Réponses étatiques aux revendications ethnoterritoriales

L'on dénombre une cinquantaine de propositions de lois, dont certaines d'ordre constitutionnel, portant sur la prise en considération des langues régionales et issues de l'immigration consécutive à l'effondrement de l'empire colonial français (Olivesi, *op. cit.*, p. 209). C'est la loi Deixonne du 11 janvier 1951 — toujours en vigueur — qui inaugure la longue marche vers une véritable reconnaissance des vernaculaires régionaux, redéfinissant les conditions de leur usage dans le cadre scolaire. Fruit de trois projets législatifs portés au lendemain de la Seconde Guerre Mondiale par des membres de la mouvance communiste près l'Assemblée et le Conseil de la République, ce texte reflète une avancée majeure dans la perception des régionalismes ; non plus considérés comme des menaces latentes à l'unité nationale, mais plutôt comme des canaux d'enrichissement culturel que pourront mobiliser les populations provinciales pour mieux s'inscrire dans la nation (dont l'éclatement face au

nazisme aura mis en exergue la fragilité). Tels sont, en tout cas, les arguments soulevés lors de l'exposé des motifs qui précède la proposition de loi (Giacomo, *op. cit.*, 22-3).

Ainsi, l'article 2 qui autorise les enseignants des cycles primaire et pré-primaire à avoir recours aux parlers régionaux pour faciliter la démarche pédagogique — tout particulièrement dans ce qui relève de la didactique du français — n'est bien sûr pas sans rappeler les pratiques plus ou moins officieuses (mais reconnues) des siècles précédents. La pédagogie bilingue se justifiait alors par l'infime proportion de locuteurs francophones dans les campagnes, et le déficit de personnels capables d'user du français comme médium d'instruction. Aussi, cette disposition se voit complétée à l'article 5 par une proposition inédite :

"Dans les écoles normales, des cours et stages facultatifs seront organisés, dans toute la mesure du possible, pendant la durée de la formation professionnelle, à l'usage des élèves-maîtres et des élèves-maîtresses qui se destinent à enseigner dans une région *où une langue locale a affirmé sa vitalité*. Les cours et stages porteront, non seulement sur la langue elle-même, mais sur le folklore, la littérature et les arts populaires locaux."¹⁶¹

En effet, l'enseignement étant affaire d'une fonction publique centralisée, les enseignants peuvent être affectés à n'importe quelle fraction du territoire continental ou ultramarin en fonction de leurs vœux et des besoins ou opportunités identifiés localement. L'ambiguïté de la formulation portée en italique pose néanmoins la question non négligeable des critères d'évaluation de la "vitalité" d'une langue, dont il n'est nulle part fait mention. Sera-t-elle mesurée à l'aune du nombre de locuteurs qui s'en réclament ? Des productions dont elle est le médium ? Comment appréhender la vitalité d'une langue qui se meurt ?

De fait, l'article 6 du texte de loi s'annonce en faveur d'une offre éducative formelle visant la promotion des "langues et dialectes locaux, ainsi que du folklore, de la littérature et des arts populaires locaux" dans le cadre d'"activités dirigées", et suggère une démarche plus structurée qu'au niveau des classes inférieures. L'on dépasse la simple utilisation des vernaculaires comme *médiums* d'enseignement, pour en faire des *objets* d'enseignement dans leur dimension non seulement linguistique mais aussi socioculturelle. De même, est prévue par l'article 7 la mise en place d'"instituts d'études régionalistes" comprenant la création de "chaires pour l'enseignement des langues et littératures locales, ainsi que de l'ethnographie folklorique". Un dispositif qui implique le lancement de nouveaux cursus d'études supérieures et diplômes d'État attestant des connaissances voire de l'expertise acquise par les apprenants.

¹⁶¹ Les italiques ne figurent pas au texte original.

Toujours est-il que la loi Deixonne de 1951, selon son dixième article, ne s'applique qu'à quatre idiomes dont le rayonnement et l'assise historique justifient, aux yeux du législateur, les mesures listées précédemment : le basque ; le breton ; l'occitan et le catalan. À titre de point de référence : le rapport sur "Les Langues de la France" présenté au Ministre de l'Éducation Nationale en 1999 par Bernard Cerquiglini, faisait état de quelques soixante-quinze idiomes sur l'ensemble du territoire — les deux-tiers provenant des outremer. Il convient de souligner, de surcroît, le caractère entièrement facultatif (à raison de trois heures d'enseignement hebdomadaires) de ces diverses provisions qui ne concernent d'ailleurs que les établissements publics. De fait, les académies régionales ne sont aucunement tenues d'instaurer les enseignements ou programmes afférents aux langues régionales ; pas plus que les enseignants ne sont contraints de s'en faire les apôtres — ou les étudiants, les disciples (Benoît-Rohmer, *op. cit.*, p. 18). Il y a donc lieu de s'interroger quant à l'impact d'une loi qui laisse ainsi à la discrétion des autorités compétentes mais aussi du couple encadrant/apprenant, le choix d'intégrer ou non cet éventail de mesures destinées à (re)valoriser les particularismes régionaux véhiculés par – et inhérents aux – parlers vernaculaires. Ironiquement, la violence symbolique inhérente à la proscription de ces vernaculaires au sein de l'école perdure dans l'assouplissement de la posture étatique en la matière. Après des décennies de minoration de leurs idiomes, elle offre alors à une poignée de communautés ethnolinguistiques le cadre légal d'une revalorisation sans néanmoins leur en fournir les moyens effectifs ni les ressources symboliques et hiérarchiques.

Aussi, la loi Deixonne ne fera pas l'unanimité parmi les courants de défense des langues régionales et inspirera, vers la fin des années 1950, l'essor de revendications de plus en plus structurées dans les périphéries concernées. L'on pense notamment aux classes *clandestines*¹⁶² (Harguindéguy & Cole, *op. cit.*, p. 946) venues pallier la dimension en tout point optionnelle des dispositifs prévus par le texte de 1951 — qui se verra également entravé par la succession de réformes éducatives peu propices à sa mise en œuvre (Giacomo, *op. cit.*, p. 24). Il faudra en effet attendre près d'un quart de siècle pour que la loi n°75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation — mieux connue sous le nom de Loi Haby — dispose dans son article 12 qu'"un enseignement des *langues et cultures régionales* peut être dispensé tout au long de la scolarité". C'est d'ailleurs cette loi qui institue de manière pérenne la formulation mise ici en italique (et abrégée désormais sous l'acronyme LCR), qui signifie une sensible avancée dans la définition

¹⁶² Développées dans un cadre associatif et non sanctionnées par l'État ou une quelconque entité institutionnelle.

du statut de parlars désignés par la loi Deixonne sous la terminologie relativement vague de “langues ou dialectes locaux”. (Beacco & Cherkaoui-Messin, *op. cit.*, p. 103). Aussi, le 21 juin 1982, la circulaire Savary — du nom du Ministre de l’Éducation — sur l’enseignement des cultures et des langues régionales dans l’éducation nationale, viendra étoffer quelque peu le dispositif (suite à la victoire des socialistes aux élections présidentielles tenues l’année antérieure).

La circulaire Savary “fonde l’action de l’État sur trois principes : *l’engagement* de l’État en ce qui concerne l’organisation des enseignements de langues et cultures régionales, l’adoption d’un véritable statut pour ces langues dans l’Éducation nationale ainsi qu’un enseignement de celles-ci basé sur le volontariat des élèves et des enseignants”¹⁶³ (Benoît-Rohmer, *op. cit.*, p. 19). Il s’agit avec cette mesure de combler les failles d’une Loi Deixonne dont la portée aura été jusqu’alors, plus symbolique qu’effective. D’une part, en signifiant la responsabilité de l’administration centrale quant à la mise en œuvre active desdites provisions, et d’autre part, en extirpant les parlars vernaculaires de leur marginalité *de facto* au sein de l’institution scolaire. S’il est question de conférer à ces oubliées de l’histoire (éducative) une place à part entière — dont il est difficile, sur la base de ce seul texte, de mesurer la valeur ou même la teneur — au sein de l’appareil éducatif national, leur réhabilitation reste sujette au bien (ou bon) vouloir des apprenants comme de leurs encadrants. Il est permis de douter de la capacité de telles dispositions à chambouler les chemins déjà tracés en faveur de quelques idiomes *nationaux* et aux dépens de parlars longtemps dépréciés. Ces derniers ont vu leur fonction (sociale, économique) réduite à l’expression de sentimentalismes aux relents parfois folkloriques, ou à l’affirmation d’un militantisme communautariste et circonspect. Sans modification drastique de leur statut — ne serait-ce qu’à l’école — les représentations sociolinguistiques des étudiants et de leurs familles risquent difficilement de transiter vers une réappropriation des langues minorées :

“Se pose donc ainsi la question de savoir si des élèves sont susceptibles d’apprendre des langues seulement parce que celles-ci entrent en jeu dans la construction d’identités (et alors on ne l’enseigne qu’à une partie des élèves, ce qui la dévalorise implicitement” (De Robillard, *op. cit.*, 90-1)

¹⁶³ Italiques rajoutés ici.

Raison pour laquelle nombre de groupe¹⁶⁴ œuvrant pour leur reconnaissance brandissent l'argument de la co-officialité en guise de *réparation* d'une relation jugée *inégalitaire et injuste* entre français et langues régionales (Loyer, *op. cit.*, p. 88). L'on notera par conséquent la circulaire 83-547 du 30 décembre 1983 qui spécifie, à l'attention des inspecteurs et recteurs d'académie, les méthodologies et visées pédagogiques attendues pour ces enseignements. Avancée notable sur le plan statutaire, ce *texte d'orientation sur l'enseignement des cultures et langues régionales* ouvre la voie à l'enseignement bilingue français/langue régionale dans certaines régions. Enfin, la circulaire 95-086 du 7 avril 1995, dite circulaire Bayrou, réitère quant à elle *l'engagement* étatique en faveur de cette démarche, tout en rappelant qu'elle doit s'établir sur la base du volontariat des apprenants et de leur entourage familial, ainsi que sur la participation des collectivités locales et la création de structures académiques dédiées à sa coordination effective (Benoît-Rohmer, *op. cit.*, p. 19).

Sur l'épineux dossier des langues régionales — lequel se cantonne essentiellement à la sphère éducative — la République procède à tâtons ; distillant des textes de lois dont la redondance frappe en certains points — tels celui du caractère résolument optionnel des enseignements concernés. Autrement dit, l'élargissement du dispositif de promotion des LCR à la possibilité de cursus entièrement bilingues, ne modifie pas fondamentalement le statut des idiomes concernés ; ceux-ci restent perçus et abordés dans une dimension strictement patrimoniale et n'aboutissent pas à une revalorisation concrète dans l'espace public. De fait, les langues et cultures régionales y sont encore aujourd'hui assez peu présentes, et l'édit de Villers-Cotterêts reste, sur le plan juridico-administratif, toujours en vigueur (Harguindéguy & Cole, *ibid.*). Particulièrement au fait de ces enjeux au vu de son héritage catalan, Christelle note à ce propos que :

“la co-officialité des langues en France, c'est compliqué. Puisque, quand bien même on, je sais pas, depuis Mitterrand quoi, on attend la reconnaissance officielle des langues régionales et on ne l'a toujours pas obtenu — que ce soit de gauche ou de droite. Là on touche à l'unité de la France... et ça pose... voilà. On voit bien que c'est pas une question d'orientation politique ; ça pose un problème... de modifier la constitution. [...] Bon. Alors, les ‘dérives’ qu'il y a en Espagne, peut-être que ça fait peur ! Tu te dis : oui mais voilà, on a commencé à reconnaître le catalan ; maintenant ils veulent être indépendants ! Bon. Moi

¹⁶⁴ Voir notamment le combat des nationalistes basiques et des associations travaillant pour la défense de l'euskera.

je pense pas que c'est ce qui se passerait en France, mais on voit bien que ça réveille des peurs.”

Aussi, comme pour prévenir tout débordement des évolutions glottopolitiques observées en milieu scolaire, le Conseil Constitutionnel rappellera en deux occasions distinctes que l'intégration des LCR aux curriculums ne doit en aucun cas remettre en cause les “droits et obligations applicables à l'ensemble des usagers des établissements qui assurent le service public de l'enseignement ou sont associés à celui-ci” (Benoît-Rohmer, *op. cit.*, p. 22). Une manière de signifier que le français ne saurait être remplacé dans sa fonction de langue officielle et principal médium d'instruction, et que les LCR ne peuvent être imposées ni comme médium, ni comme objet d'enseignement.

3. Le sacre constitutionnel du français

Aussi, la progressive prise en compte des particularismes régionaux par l'État français s'opère-t-elle dans une logique décidément minorante, et dont la restriction au champ des politiques éducatives n'est pas anodine. En effet, la question de la pluralité linguistique française se voit ainsi cloisonnée au sein du périmètre institutionnel privilégié que constitue l'école : lieu de construction et de diffusion des représentations dominantes où le parler régional se voit désormais admis sans pour autant changer de statut social, administratif ou politique. La sauvegarde des langues autrefois perçues comme des entraves effectives et/ou politiques à l'unité nationale, passe désormais par leur incorporation aux mêmes instruments étatiques auparavant chargés de les mettre hors d'état de nuire. Chose due chose faite ; au crépuscule du vingtième siècle, la menace interne semble bel et bien annihilée.

Cependant, des dynamiques supranationales viendront motiver le renouvellement des efforts voués à renforcer la posture hégémonique de l'idiome national. Ainsi la loi du 31 décembre 1975 relative à l'emploi de la langue française, dont la substance reflète une crainte de voir la langue nationale ternie d'emprunts allochtones. En filigrane se dessine la crainte de la langue anglaise dont le potentiel voire la propension hégémonique interroge étant donné la montée en puissance des États-Unis à l'échelle mondiale, après la Libération. Son article premier prévoit que :

“Dans la désignation, l'offre, la présentation, la publicité écrite ou parlée, le mode d'emploi ou d'utilisation, l'étendue et les conditions de garantie d'un bien ou d'un service, ainsi que dans les factures et quittances, l'emploi de la langue française est obligatoire. Le recours à tout terme étranger ou à toute expression étrangère est prohibé lorsqu'il existe une

expression ou un terme approuvés dans les conditions prévues par le décret n° 7219 du 7 janvier 1972 relatif à l'enrichissement de la langue française. Le texte français peut se compléter d'une ou plusieurs traductions en langue étrangère.

Les mêmes règles s'appliquent à toutes informations ou présentations de programmes de radiodiffusion et de télévision, sauf lorsqu'elles sont destinées expressément à un public étranger.”

S'il n'est pas fait mention explicite de l'anglais au sein du texte de loi, les débats précédant son élaboration ne laissent guère place au doute quant au réel objet de cette levée de boucliers. La délimitation du statut du français au sein de l'espace public dénote également une volonté de préservation de son profil lexical face aux incursions d'expressions allophones fomentées par l'ouverture des marchés, et donc en réponse à l'apparition exponentielle (et débridée) des néologismes associés¹⁶⁵. Aussi, c'est cette ouverture croissante liée à la globalisation qui conduit à un amendement sans équivoque de la Constitution française en prévision de la signature du Traité de Maastricht, document fondateur de la construction européenne. Le 25 juin 1992, la question linguistique fait une entrée fracassante à l'article 2 de la Constitution du 4 octobre 1958, qui stipule dès son premier alinéa que

“La langue de la République est le français.”

Le français se voit ainsi conférer un statut d'officialité sans précédent, équivalent aux principes fondateurs de la République ; à savoir son caractère *indivisible, laïque, démocratique et social* (Olivesi, *op. cit.*, p. 212). De fait, chacun des entretiens menés dans le cadre de cette thèse témoigne de l'étroite imbrication de la question linguistique et des notions d'unicité et d'indivisibilité au sein de l'espace français. Sans qu'il ne soit jamais fait mention de ces notions par l'enquêtrice, l'intégralité des interviewés y associent explicitement la problématique statutaire des langues de/en France. D'autant que la loi n° 94-665 du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française et qui abroge celle de 1975, lui substitue la provision suivante, continuant d'asseoir l'hégémonie du français :

"Langue de la République en vertu de la Constitution, la langue française est un élément fondamental de la personnalité et du patrimoine de la France.

¹⁶⁵ L'Académie française endosse, depuis sa création, la fonction de réglementer les évolutions internes de la langue française en en déterminant notamment les règles graphiques. Si cette institution a contribué à nourrir et consolider l'aura du français depuis le dix-septième siècle, elle fera bien assez tôt preuve d'un conservatisme peu propice à la réinvention ou au renouvellement contextuel de l'idiome (Schiffman, *op. cit.*, p. 86).

Elle est la langue de l'enseignement, du travail, des échanges et des services publics.

Elle est le lien privilégié des États constituant la communauté de la francophonie."

S'en suit une série d'articles régulant avec une exhaustivité accrue, les modalités d'usage du français dans des domaines touchant au code du travail ou au domaine publicitaire¹⁶⁶, mais également à la sphère académique et à l'enseignement, notamment dans l'article 11 du texte :

“La langue de l'enseignement, des examens et concours, ainsi que des thèses et mémoires dans les établissements publics et privés d'enseignement est le français, sauf exceptions justifiées par les nécessités de l'enseignement des langues et cultures régionales ou étrangères ou lorsque les enseignants sont des professeurs associés ou invités étrangers.

Les écoles étrangères ou spécialement ouvertes pour accueillir des élèves de nationalité étrangère, ainsi que les établissements dispensant un enseignement à caractère international, ne sont pas soumis à cette obligation.

II. - Il est inséré, après le deuxième alinéa de l'article 1er de la loi no 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation, un alinéa ainsi rédigé :

La *maîtrise* de la langue française et la connaissance de deux autres langues font partie des objectifs fondamentaux de l'enseignement.”

L'on notera que l'emploi d'une langue autre que le français par un enseignant n'est admis que dans la mesure où son enseignement concerne une discipline linguistique, et/ou que sa nationalité suggère que le français puisse ne pas être sa langue première. Autrement dit, la parole allophone ne peut en aucun cas découler d'une préférence ou d'un choix personnel, et ne peut se justifier que du fait des lacunes du locuteur. La notion de *maîtrise* fait ici encore figure d'indicateur élué du degré de francophonie attendu, et a pour effet de réduire implicitement la langue au simple rang d'outil de communication, gommant par là-même ses fonctions identitaires, socioculturelles et symboliques. L'on notera enfin, à l'article 21, que “les dispositions de la présente loi s'appliquent sans préjudice de la législation et de la réglementation relatives aux langues régionales de France et ne s'opposent pas à leur usage” — promesse qui se veut bien sûr rassurante mais peine à éclipser la récente inscription constitutionnelle du français au rang de langue d'État unique.

Cette révision inédite de la Constitution incorpore définitivement la problématique linguistique à l'agenda étatique : face à la persistance des revendications ethnolinguistiques

¹⁶⁶ Soit les deux principaux secteurs ciblés par le texte de 1975 dans le but (officiel) de protéger le salarié et le consommateur du manque de transparence et des problèmes de compréhension potentiellement imputables à la prolifération de termes et expressions allophones.

internes, face à la redistribution des cartes glottopolitiques à l'échelle mondiale et notamment, européenne (Béacco & Cherkaoui-Messin, *op. cit.*, p. 103), il importe de fortifier la souveraineté idiomatique du pays. La France se voit contrainte de réajuster sa monture à la sphère supranationale : entre opportunités nouvelles d'expansion universaliste après le démantèlement de l'empire ; et risque de perméabilité aux influences culturelles (et géopolitiques ?) extérieures.

C. Frictions glottopolitiques sur la scène supranationale

Réponse collective à la violente crise des nationalismes qui culmine au beau milieu du vingtième siècle, ainsi qu'aux transformations multifacétiques qui affectent les sociétés européennes dans son sillage, le projet européen constitue un effort d'intégration régionale voué à reconfigurer les rapports économiques et positionnements géopolitiques de ses artisans, à l'échelle continentale et planétaire. S'il n'a *a priori* pas vocation à remplacer l'État-nation ni à en entraver la souveraineté, le processus de construction européenne en interroge néanmoins la primauté, et replace sur l'échiquier politique nombre de régionalismes jusqu'alors mis en sourdine (Giblin, *op. cit.*, p. 9). Un processus qui exige notamment de régir et modérer les relations entre ses participants, tout en prenant acte de leurs spécificités socioculturelles, démographiques, institutionnelles et bien entendu, linguistiques. A ce propos, il convient de souligner qu'en termes comparatifs, le continent européen ne se distingue pas par sa glottodiversité. En revanche, il se démarque par la prévalence du monolinguisme d'État dans la dynamique de construction stato-nationale ; ce n'est qu'aux dernières lueurs du XIXème siècle que des mouvances nationalistes — allant des Flandres au Pays de Galles, sans oublier le Pays basque, la Catalogne ou encore la Bretagne — vont revendiquer leur distinction socioculturelle auprès des pouvoirs centraux, sans toutefois prôner l'abolition du modèle de l'État-nation (Harguindéguy & Cole, *op. cit.*, 946-7). De fait, les séparatismes régionaux qui encore aujourd'hui secouent l'Europe (à l'instar des cas catalan en Espagne, et flamand en Belgique) révèlent la perpétuation voire le renouvellement des nationalismes sur l'autel d'une Europe plurielle — envisagée par ces mouvements comme une interface alternative pour l'exposé de leurs revendications, une voie d'accès potentielle vers l'autonomie recherchée.

Toujours est-il qu'à la question initiale de savoir quelles *langues de travail* devraient opérer au sein des institutions européennes, s'esquisse avec force la réponse du *colinguisme*, qui implique que "même si la pratique de toutes les langues au sein de l'ingénierie communautaire représente un handicap quasiment insurmontable, cela ne doit pas conduire [...]"

au refus du principe de l'égalité de toutes les langues" (Olivesi, *op. cit.*, p. 214). C'est sur la base de ce postulat du *pluralisme intégral* que le catalan sera voté au Parlement européen, le 11 décembre 1990, comme *langue d'usage*, instituant par là-même la légitimité d'idiomes officiels non-étatiques dans la sphère institutionnelle européenne. En d'autres termes, l'image du français comme *langue européenne* par excellence se voit quelque peu malmenée par les orientations glottopolitiques affichées par les instances communautaires¹⁶⁷. Aussi, la problématique des langues (au sein de l'UE et des États souverains) semble étroitement liée à "celle de l'évolution des pouvoirs dans l'aire communautaire" (Loyer, *op. cit.*, p. 37). La révision constitutionnelle de 1992¹⁶⁸ trahit ce lien latent entre langue et pouvoir, que la République hexagonale était pourtant parvenue à passer sous silence au gré de la francisation de son territoire. Les tensions qui sous-tendent ce lien à l'ère européenne opposent d'abord la langue de Molière à son homologue d'outre-Manche, dont l'influence semble alors renforcée par la puissance étasunienne. Elles l'opposent aussi à la volonté affirmée par l'Union Européenne, de promouvoir les parlers régionaux qui suscitent le double enjeu de préserver sa richesse culturelle, et de garantir le droit de ses citoyens à mobiliser l'idiome de leur choix en tous lieux de l'espace et de la vie publics.

Au-delà des seuls textes de loi, une analyse du discours glottopolitique français s'impose donc. L'ultime section de ce chapitre 4 aura pour mission de mettre en lumière l'évolution du discours officiel tels que le laissent transparaître différents hommes d'État, avant d'examiner plus attentivement la réponse hexagonale à la Charte Européenne des Langues Régionales ou Minoritaires ; document glottopolitique fort innovant élaboré en marge du Traité de Maastricht. Officieusement, sa parution expliquerait en grande partie l'amendement de la Constitution française qui institue le français en langue de la République — statut qu'il avait jusqu'alors endossé sans remise en cause majeure. Pourquoi cette charte est-elle perçue comme une menace à la souveraineté linguistique de l'État français ? Dans quelle mesure ses contenus, visées et modalités d'application impliquent-elles la révision de la gestion interne des langues régionales, et la reformulation des revendications y associées ? Entre résistances et concessions, constance et mises à l'amende, les tribulations glottopolitiques de l'enfant jacobin mériteront que l'on s'y attarde un tant soit peu, afin de mieux en appréhender les manifestations contemporaines.

¹⁶⁷ Image nourrie des multiples "textes apologétiques" dont est truffé le dix-huitième siècle, et qui associent la langue française à des personnages historiques majeurs ou l'érigent en "langue des traités" ; instrument privilégié des relations internationales d'alors (Siouffi, *op. cit.*, 14-5).

¹⁶⁸ Sur amendement parlementaire de l'opposition, représentée par les députés Toubon, Lamassoure et Hyest.

1. La Charte Européenne des Langues Régionales ou Minoritaires

Avant de rentrer dans le vif de cette section, il importe de rappeler le rôle du Conseil de l'Europe au nom duquel est élaborée la Charte Européenne des Langues Régionales ou Minoritaires parue en 1992. Loin de posséder la compétence lui permettant d'édicter de tels traités ou documents en toute autonomie, le Conseil est une entité intergouvernementale composée de 47 États-membres (dont 28 États-membres de l'UE), et qui se consacre à formuler les orientations et résolutions adoptées de manière concertée. En d'autres termes, les actions de cette organisation intergouvernementale résultent nécessairement d'un processus démocratique et reflètent la volonté conjointe de ses membres. En l'occurrence, cette volonté s'exprime par le vœu de "préserver le patrimoine linguistique de l'Europe" et se fait l'écho de la mission du Conseil consistant à "favoriser la prise de conscience et la mise en valeur de l'identité culturelle de l'Europe et de sa diversité"¹⁶⁹.

Le document revêt un caractère assurément novateur, en cela qu'il porte l'accent non plus sur l'usuelle démarche de protection des groupes minoritaires¹⁷⁰, mais plutôt sur leurs koinè ; prises en tant que patrimoine commun de l'UE. Aussi, son préambule indique-t-il qu'au vu du risque de disparition planant sur un certain nombre de *langues régionales ou minoritaires historiques* de l'Europe, la démarche de préservation engagée à leur endroit doit fomenter non seulement le maintien mais aussi l'expansion des *traditions* et de la *richesse culturelle* propres au Vieux Continent. En outre — et c'est là que le bât blesse du côté de l'Hexagone — il est d'entrée énoncé que

“le droit de pratiquer une langue régionale ou minoritaire dans la vie privée et publique constitue un droit *imprescriptible*, conformément aux principes contenus dans le Pacte international relatif aux droits civils et politiques des Nations Unies, et conformément à l'esprit de la Convention de sauvegarde des Droits de l'Homme et des Libertés fondamentales du Conseil de l'Europe” (Conseil de l'Europe, 1992, p. 3).

¹⁶⁹ Ainsi que le souligne Regina Jendsottir, administrateur-juriste au Conseil de l'Europe, et co-secrétaire du comité d'experts de la charte (Jensdottir, *op. cit.*, p. 169).

¹⁷⁰ En ce sens, une Convention-cadre pour la protection des minorités nationales précède l'existence de la Charte et se destine spécifiquement à la défense et à la promotion des individus appartenant à ces groupes. Nonobstant, les références aux "groupes de locuteurs" dont l'article 7.4 de la Charte fournit un bon exemple, s'inscrivent dans l'idée que le bon déroulement d'une politique (de ce type et quelle qu'elle soit) requiert idéalement l'adhésion de ses bénéficiaires. Il s'agit ainsi de garantir aux principaux intéressés une intégration de rigueur au processus décisionnel, ne fut-ce qu'au travers d'éventuelles consultations. Ceci étant dit, l'État conserve le choix de ses interlocuteurs en la matière, et n'est aucunement tenu de se calquer sur leurs souhaits ou recommandations (Jendsottir, *op. cit.*, p. 170).

Or, dans un contexte diglossique comme celui de l'archipel guadeloupéen, la cohabitation des deux langues majoritaires et reconnues officiellement ne signifie pas une répartition égalitaire de leurs usages. Bien au contraire, l'emploi du créole dans la sphère publique reste délicat pour des locuteurs conscients d'enfreindre par là un ensemble de règles reflétant le monolinguisme d'État dont l'enseignant, en l'occurrence, se fait bon gré mal gré le porte-parole et l'étendard. Élevée aux Antilles, résolue à faire du créole un médium linguistique et culturel d'instruction dans sa salle de classe, Patricia reste consciente de ce que ses choix linguistiques demeurent contraints, socialement et symboliquement, par la place attribuée au créole – usuellement hors des niches d'expression formelle :

“même moi, lorsqu'il m'arrive de rentrer dans les administrations je suis toujours obligée de faire attention à ce que je dis mais a priori ce n'est pas normal ! Dans une administration, je pourrais rentrer et dire *an vin pran papyé*¹⁷¹ et machin, passer d'une langue à une autre sans aucun problème ! Je ne vais pas le faire, je sens qu'il y a cette espèce d'épée de Damoclès sur la tête où si tu te mets à parler créole...” (Patricia)

Le cas de figure évoqué (que plusieurs de mes interlocuteurs reprendront à leur compte à savoir : la question du choix linguistique opéré face aux corps administratifs ou représentants de l'État, y compris dans le milieu scolaire) tombe bel et bien sous les dispositions du droit *imprescriptible* énoncé dans la Charte. La dimension foncièrement supranationale des provisions susmentionnées met donc nettement à l'épreuve le principe de souveraineté étatique, notamment là où la langue officielle concentre et véhicule une part substantielle de la puissance symbolique de l'État. D'où la réticence de plusieurs membres à en ratifier le contenu, et notamment la stratégie française d'en conjurer les implications supposées ou potentielles, par voie de révision constitutionnelle. Pourtant, les alinéas suivants admettent que

“la protection et l'encouragement des langues régionales ou minoritaires ne devraient pas se faire au détriment des langues officielles et de la nécessité de les apprendre” (*Ibid.*).

Ils prônent une logique d'implémentation à la fois conforme aux principes de “souveraineté nationale et de l'intégrité territoriale”, et sensible aux “conditions spécifiques et {des} traditions historiques propres à chaque région des pays d'Europe” (*Ibid.*). Des précautions nécessaires, donc, pour rassurer les signataires prospectifs ; et auxquelles suivent

¹⁷¹ “[...] je suis venue chercher des papiers” [Ma traduction].

d'importantes précisions quant à l'acception conférée aux termes-clés du projet — à commencer par le concept de *langues régionales ou minoritaires*.

Celui-ci désigne en premier lieu les idiomes pratiqués *traditionnellement*¹⁷² au sein d'un *territoire* étatique par un “groupe numériquement inférieur au reste de la population de l'État” (Conseil de l'Europe, *op. cit.*, p. 2) — formulation qui interroge une fois encore quant à la valeur objective à lui accorder. Ces idiomes, en outre, ne bénéficient pas du statut de langue officielle au sein de l'État en question. L'article 1 se poursuit en définissant la notion de *territoire* comme :

“l'aire géographique dans laquelle cette langue est le mode d'expression d'un nombre de personnes justifiant l'adoption des différentes mesures de protection et de promotion prévues par la présente Charte.” (*Ibid.*)

Ici aussi, l'absence d'indicateur objectivement vérifiable quant à la valeur numéraire évoquée, interroge — surtout au vu des constats établis précédemment quant au recul massif de la locution des vernaculaires dans nombre de régions françaises. De même, si le point suivant admet bien que certaines de ces langues puissent exister sans attribution territoriale particulière, elles se doivent néanmoins de démontrer un ancrage tangible au cœur du périmètre considéré. Par conséquent, le texte prévoit que la spécification (“pratique” et “logique”) de ce qui est entendu par *territoire* revienne *de facto* aux États — tout en excluant que cette démarche (pour le coup, souveraine) puisse venir obstruer¹⁷³ l'effort (collectif) de protection des langues bénéficiaires (*Ibid.*, p. 4).

De ce point de vue, l'un des principaux obstacles à ce projet relève de la vaste pluralité de situations sociolinguistiques et par association, juridiques, à travers l'Europe — dilemme auquel la Charte oppose divers degrés d'intervention glottopolitique. L'article 3 souligne notamment que l'État contractant doit obligatoirement renseigner “chaque langue régionale ou minoritaire, ou chaque langue officielle moins répandue sur l'ensemble ou une partie de son territoire” jugée éligible à l'application de la Charte. L'article suivant, quant à lui, réitère son alignement sur la Convention européenne des Droits de l'Homme et permet de conditionner la ratification de la Charte à toutes

¹⁷² Comprendre *historiquement* ; il s'agit de reconnaître des langues dont la vitalité est attestée depuis suffisamment longtemps ou dans des proportions lui conférant un caractère pour ainsi dire *endémique*.

¹⁷³ Il n'est pas admis, par exemple, que l'organisation administrative du pays opère délibérément dans le but d'en compliquer la mise en œuvre (Jensdottir, *op. cit.* p. 170).

“dispositions plus favorables régissant la situation des langues régionales ou minoritaires ou le statut juridique des personnes appartenant à des minorités, qui existent déjà dans une Partie ou sont prévues par des accords internationaux bilatéraux ou multilatéraux pertinents” (*Ibid.*, p. 3)

Ces précisions prennent tout leur sens dans la mesure où la Charte ne spécifie point à quels idiomes se réfère l’appellation de *langues régionales ou minoritaires* ; elle se contente d’en inclure une liste, en annexe, sur laquelle pourront se baser les parties prenantes au moment de se l’approprier. Cette disposition traduit le constat, tiré des étapes préparatoires du projet, d’une trop grande diversité des réalités sociolinguistiques et glottopolitiques européennes que pour régir ne serait-ce que l’éligibilité des langues candidates aux mesures conservatoires envisagées. Par exemple, la langue catalane ne témoigne pas de la même vitalité (ni du même statut) de part et d’autre de la chaîne pyrénéenne ; il était donc prévisible que ses pays d’attache, la France et l’Espagne, lui destinent des mesures fort distinctes (Jensdottir, *op. cit.*, p. 172). En l’occurrence, l’article 3 de la Constitution espagnole de 1978 stipule que la langue officielle de l’État est bien le castillan, mais que les autres langues espagnoles bénéficient également du statut d’officialité dans les provinces autonomes auxquelles elles se rattachent. Gabriela, enseignante d’espagnol originaire du pays basque espagnol, s’émeut lors de notre entrevue de ce que la France n’ait pas encore franchi le pas de la co-officialité linguistique à l’égard de ses vernaculaires régionaux :

“me parece horrible el hecho de que el criollo no esté reconocido como lengua oficial o sea, me parece una aberración. Me parece que es una aberración, que es parte de lo que explica el problema societal y educacional en Guadalupe porque al haber un montón de niños que son criollofonos y que no pueden aprender a leer en criollo, pues provoca, después, un iletrismo. Saben leer, pero no tienen una... o sea, se hace a través del dolor. Y entonces, no... los perdemos desde el principio, desde la primaria.”

“je trouve ça terrible que le créole ne soit pas reconnu comme langue officielle enfin, ça me paraît aberrant. Ça me paraît aberrant, que cela explique en partie les problèmes sociétaux et éducatifs en Guadeloupe du fait qu’une multitude d’enfants soient créolophones mais ne puissent pas apprendre à lire en créole, ce qui a pour conséquence, un phénomène d’illettrisme. Ils savent lire mais ils ont... enfin, ça se fait dans la douleur. Et du coup... on les perd dès le départ, dès l’école primaire.”¹⁷⁴ (Gabriela)

¹⁷⁴ Ma traduction.

Toujours est-il que le dispositif de préservation de la glottodiversité européenne envisagé par la Charte se décline en deux volets principaux. L'un porte sur l'endigement du phénomène d'extinction qui frappe les langues régionales ou minoritaires présentes historiquement sur le continent ; l'autre tente de poser les bases d'une revalorisation de ces parlers en vue de stimuler et d'accroître son bassin de locuteurs. Parmi les objectifs affichés dans cette optique, apparaît au point 1.d de l'article 7 "la facilitation et/ou l'encouragement de l'usage oral et écrit des langues régionales ou minoritaires dans la vie publique et dans la vie privée" (Conseil de l'Europe, *op. cit.*, p. 3). Une ambition qui passe nécessairement par l'instauration de "formes et de moyens adéquats d'enseignement et d'étude {...} à tous les stades appropriés" — au profit des locuteurs comme des non-locuteurs (*Ibid.*). L'on comprendra que l'article 8 qui ouvre la partie consacrée aux *Mesures en faveur de l'emploi des langues régionales ou minoritaires dans la vie publique*, porte précisément sur l'enseignement : cycle par cycle et jusqu'à la formation continue des adultes.

Le champ d'application de la Charte s'avère, dans tous les cas, substantiel et comprend les "différents ordres juridictionnels (art. 9), l'activité des autorités et services publics (art.10), les médias (art. 11), les activités et équipements culturels (art.12), la vie économique et sociale (art. 13), les échanges transfrontaliers (art. 14)" (Olivesi, *op. cit.*, p. 211). Seule contrainte énoncée à l'article 2 du document : les signataires doivent obligatoirement retenir "trente-cinq paragraphes ou alinéas choisis parmi les dispositions de la partie III dont au moins trois dans chacun des articles 8 et 13, un dans chacun des articles 9, 10, 11 et 13" (Conseil de l'Europe, *op. cit.*, p. 3).

Auparavant, et toujours dans l'énumération des objectifs de la Charte, l'article 7.2 intime les parties contractantes à

"éliminer, si elles ne l'ont pas encore fait, toute distinction, exclusion, restriction ou préférence injustifiées portant sur la pratique d'une langue régionale ou minoritaire et ayant pour but de décourager ou de mettre en danger le maintien ou le développement de celle-ci. L'adoption de mesures spéciales en faveur des langues régionales ou minoritaires, destinées à promouvoir une égalité entre les locuteurs de ces langues et le reste de la population ou visant à tenir compte de leurs situations particulières, *n'est pas considérée comme un acte de discrimination envers les locuteurs des langues plus répandues*"¹⁷⁵ (*Ibid.*, p. 6).

¹⁷⁵ Italiques rajoutés ici.

Cette dernière phrase évoque un argument souvent rencontré, qui pose l'impératif d'intercompréhension comme motif justifiant l'emploi de la langue d'État aux dépens du vernaculaire local. Dans le contexte guadeloupéen, il n'est pas rare en effet d'entendre un ressortissant de France hexagonale s'inquiéter de ce qu'un auditeur ou élève non-créolophone puisse se trouver pénalisé face à une prise de parole ou un enseignement *en* créole. À ce sujet, l'entretien avec Karine, enseignante de créole et de français dans un lycée général, met en lumière une anecdote révélatrice de ces situations presque banales au travers desquelles l'utilisation hégémoniste du français se voit justifiée de la sorte :

“Alors je dois faire une présentation d'œuvres bientôt avec Constant X, et il me dit l'autre jour ; tu commences en français. *Ou ka koumansé en fwansé*¹⁷⁶. Et je lui dis Constant mais pourquoi je vais commencer en français ? *An ké koumansé en lang an vlé !* Ah ouais parce que bon, *nou ké Bémao, ké ni moun ki pa kréyolofòn {...}* Et j'ai dit à Constant : non non non non. *An prévwa fè tout intervansyon an mwèn en kréyòl, é an ké fè-y en kréyòl*. Et il me dit ouais mais Gérard Y va intervenir en français, c'est sur le portrait créole et *an ké oblijé réponn sé kèsyon-la en fwansé*. Bon, ça je vais voir. Mais faut pas m'obliger, faut pas me dire que je dois parler telle langue ou telle langue ! [...] En plus, c'est une œuvre qui est produite en créole ! Alors c'est quoi ? Je comprends pas, tu vois ! Et quand on me dit non non, tu dois parler français parce qu'il y a un tel ou parce qu'il y a un tel : je dis ‘non ! Quand j'entends à la radio *"eskizé mwèn, an ka palé en kréyòl"*, je dis non ! Pourquoi tu t'excuses ? On a deux langues, enfin...”¹⁷⁷

Or, le déséquilibre statutaire entre ces deux langues que sont le français et le créole (qui cohabitent dans l'espace guadeloupéen public comme privé) ne joue pas en faveur d'une légitimation du créole dans la sphère officielle. Même lorsqu'il s'agit de la promouvoir et d'en réhabiliter l'image sociétale (précisément par une prise de parole hors des niches d'expression informelles), les défenseurs du créole se retrouvent régulièrement exhortés à privilégier l'idiome national afin de ne froisser personne.

¹⁷⁶ La retranscription par mes soins des éléments d'entretien en créole se base essentiellement sur le standard GEREK 2 avec à l'appui, la quatrième édition du Dictionnaire créole-français publié par Danièle Bernini-Montbrand, Ralph Ludwig, Hector Pouillet et Sylviane Telchid aux éditions Orphie. Etant donné la rapide et constante évolution du créole (guadeloupéen) écrit, il n'est pas impossible que certains choix (ortho)graphiques varient en exactitude voire, en pertinence.

¹⁷⁷ Les prénoms des personnes évoquées ont été changés. Traduction par mes soins des éléments de texte créole dans leur ordre respectif d'apparition : “Tu commences en français” ; “Je vais commencer dans la langue de mon choix !” ; “on sera à Baie-Mahault, il y aura des non-créolophones” ; “J'ai prévu de mener toute mon intervention en créole, et je vais la mener en créole” ; “je serai obligée de répondre aux questions en français” ; “excusez-moi, je vais parler en créole”. [Ma traduction]

C'est dans l'optique d'atténuer de telles logiques — qui reproduisent les schémas minorants institués à l'échelle étatique — que l'alinéa 3 de l'article 7 de la Charte stipule que la responsabilité revient aux États de favoriser les interactions et la communication entre leurs différents groupes sociolinguistiques à travers la (re)valorisation des langues régionales ou minoritaires. En ce sens, la locution et la promotion du créole ne devrait plus se restreindre aux cercles militants et sympathisants ; il importerait au contraire d'y exposer (via l'École et les médias) d'autres communautés linguistiques (et notamment les locuteurs de la variété dominante) afin de fonder des passerelles interculturelles non encore explorées :

“Les Parties s'engagent à promouvoir, au moyen de mesures appropriées, la compréhension mutuelle entre tous les groupes linguistiques du pays, en faisant notamment en sorte que le respect, la compréhension et la tolérance à l'égard des langues régionales ou minoritaires figurent parmi les objectifs de l'éducation et de la formation dispensées dans le pays, et à encourager les moyens de communication de masse à poursuivre le même objectif.” (*Ibid.*)

Une mesure qui touche implicitement au champ des représentations et qui a pour but de réhabiliter les idiomes jusqu'alors minorés par les systèmes éducatifs nationaux et délaissés par l'appareil médiatique, via leur incorporation accrue et légitime au sein de ces mêmes espaces.

2. Réticences hexagonales face à la Charte

À l'heure actuelle, vingt-cinq des vingt-sept États-membres ont ratifié cette Charte Européenne des Langues Régionales ou Minoritaires — et la France n'en fait point partie. Son inscription aux abonnés absents demeure néanmoins conforme au positionnement adopté sur des dispositifs antérieurs. Parmi ceux-ci, la Convention interne de l'Unesco de 1980 sur la lutte contre la discrimination dans le cadre de l'enseignement, dont une fraction (non ratifiée par l'Hexagone) concerne précisément la place des langues minoritaires dans la sphère éducative. En ce qui concerne la Charte, la ratification se voit entravée par l'avis du Conseil Constitutionnel — saisi par le président suite à la signature de la France le 7 mai 1999 — qui la déclare anticonstitutionnelle au motif qu'elle entrerait en contradiction avec le principe d'indivisibilité de la République dont la langue française est devenue le porte-parole exclusif lors de la révision constitutionnelle du 25 juin 1992 (Olivesi, *op. cit.*). De fait, la question de la Charte et de sa ratification anime les discussions attenantes au projet de révision ; mais le gouvernement en place ne répondra pas aux interpellations d'une poignée de parlementaires¹⁷⁸,

¹⁷⁸ Il s'agit de Brienne à l'Assemblée nationale et de Goetschy, au Sénat (Olivesi, *op. cit.*, p. 212).

quant à l'attitude de la France sur le sujet. Or, octroyer au français un rang constitutionnel fondamental, c'est en préserver la position hégémoniste face à d'éventuels dispositifs favorables à la revalorisation d'autres idiomes historiquement présents sur le territoire — quoique sérieusement élimés. En outre, “cette innovation peut être interprétée comme une expression du nationalisme français face aux effets supposés de l'intégration européenne” telle que semble l'annoncer le Traité de Maastricht (*Ibid.*), et dont la Charte pourrait constituer un signe annonciateur et indésirable.

Il est possible d'expliquer cette décision par le fait qu'une ratification de la Charte impliquerait notamment d'identifier des groupes ethnolinguistiques caractérisés (bien qu'ancrés dans la communauté nationale francophone). Une porte ouverte vers la reconnaissance juridique voire constitutionnelle de ces groupes (Loyer, *op. cit.*, 92-3) et qui va fondamentalement à l'encontre d'une “conception du citoyen, être abstrait, désincarné, asexué, issue d'une tradition révolutionnaire développée par un Condorcet” et intrinsèque au “sacro-saint principe politique et juridique de l'indivisibilité de la République” (Olivesi, *op. cit.*, p. 209). Le programme de Nicolas Sarkozy lors de sa candidature aux présidentielles de 2007 est à ce titre fort révélateur de la posture des quinze années précédentes, et que son mandat aller perpétuer :

“Si je suis élu, je ne serai pas favorable à la charte européenne des langues régionales, non pas parce que je conteste les langues régionales, qu'au contraire je veux soutenir et développer, mais parce que je ne veux pas que demain un juge européen ayant une expérience historique du *problème* des minorités différente de la nôtre, décide qu'une langue régionale doit être considérée comme langue de la République au même titre que le français.

Car au-delà de la lettre des textes il y a la dynamique des interprétations et des jurisprudences qui peut aller très loin. J'ai la conviction qu'en France, terre de liberté, aucune minorité n'est opprimée et qu'il n'est donc pas nécessaire de donner à des juges européens le droit de se prononcer sur un sujet qui est consubstantiel à notre *identité nationale* et n'a absolument rien à voir avec la construction de l'Europe.”¹⁷⁹

Ce passage est éclairant à plus d'un égard. Le soupçon d'ingérences futures parcourt la position du candidat de droite, qui rapproche la problématique des groupes minoritaires à celle

¹⁷⁹ Extrait du discours de Caen du 9 mars 2007. Italiques ajoutés ici.

de l'*identité nationale*¹⁸⁰ – un domaine foncièrement réservé à l'exercice des souverainetés étatiques et à laquelle aucune décision, directive ni institution européenne n'a le pouvoir de contrevenir. Au regard des objectifs affichés par la Charte Européenne des Langues Régionales ou Minoritaires — qui relèvent essentiellement de la préservation et revalorisation du plurilinguisme de l'Europe en tant que témoin vivant de son foisonnement culturel — les propos du candidat laissent transparaitre les inébranlables tensions socio-politiques et idéologiques qui entourent la monumentale question des langues de/en France. En effet, la régulation de l'usage des langues sur le territoire français passe par la négation des minorités linguistiques qui y évoluent, et de “tout ce qui pourrait porter atteinte au monopole de l'État en matière d'affaires culturelles” (Giblin, *op. cit.*, p. 945). D'où la mobilisation de l'argument constitutionnel du français comme étant le seul idiome habilité à représenter la République et ses valeurs primordiales.

Par ailleurs, l'apparement des minorités à un *problème* ne constitue certainement pas un abus de langage ; bien au contraire, il s'agit là d'une constante lexicale chez le président Sarkozy pour qui l'immigration est tout autant un *problème public* (Laurens, 2007, p. 23). D'une part, parce que l'existence de minorités, peu importe leur degré de visibilité ou de reconnaissance, sape *de facto* l'image d'une nation homogène ; ourlant les failles d'un modèle assimilationniste peu désireux d'admettre l'échec de sa devise d'ascendance révolutionnaire (Liberté - Égalité – Fraternité). Et c'est sur cette idée que repose le second pan de l'avis du Conseil Constitutionnel, qui estime que “la Charte contiendrait ‘des clauses’ qui portent atteinte ‘aux principes constitutionnels [...] d'égalité devant la loi et d'unicité du peuple français’” (Olivesi, *op. cit.*, p. 220). La décision du 9 mai 1991 définissant le *peuple français* en termes d'*unité* et d'*universalité* des citoyens, le principe d'égalité sous-tend la négation de tout traitement différentiel des individus sur la base de critères d'appartenance communautaire, religieuse ou sociale (*Ibid.*). Un principe qui a pour effet de proscrire “la reconnaissance institutionnelle de minorités au sein de la société française” (Benoît-Rohmer, *op. cit.*, p. 8).

¹⁸⁰ Le concept d'*identité nationale* trouvera une plateforme d'expression privilégiée sous le régime sarkoziste, comme en témoigne la création, dès l'année de son accession au pouvoir (2007), d'un ministère de l'Immigration, de l'Intégration, de l'Identité nationale et du Codéveloppement. S'il traduit avant tout le positionnement français vis-à-vis de toute incursion allogène — plus particulièrement face aux flux issus des territoires anciennement colonisés, mais aussi en réponse à la fluidification des frontières européennes qui émane du processus d'intégration —, ce nouvel organe reflète et affecte le traitement des particularismes internes à la France, tout aussi indésirables dès lors qu'ils semblent rider la surface irréductiblement lisse de la République égalitaire.

D'autre part, il en va de l'image de nation des droits de l'Homme dont continue de se réclamer la France malgré et envers tout ; et qui sous-entend que s'il est bien un endroit en Europe et dans le monde où les minorités devraient être assurées d'une bienveillance étatique à leur égard, il s'agit du sol français. Il faut dire que la décision du 15 juin 1999 du Conseil constitutionnel entre en contradiction palpable avec la révision constitutionnelle survenue le 21 juillet 1998 quant au statut de la Nouvelle-Calédonie, et qui suggère que "les principes constitutionnels d'égalité et d'unicité du peuple français ne s'opposent pas à ce que soient reconnus des droits collectifs à un groupe défini par une communauté d'origine, de culture, de langue ou de croyance." Quand bien même, la tradition jacobine encore prégnante à l'ère moderne et qui consiste à problématiser les minorités (y compris linguistiques), exclut toute résolution en termes statutaires. À l'instar de la décision française de consacrer une langue unique pour les dominer toutes, l'Europe est ainsi confrontée au formidable défi d'articuler des visions du monde distinctes véhiculées par des langues distinctes — et donc d'accorder les États dont elles transcrivent les postures et pensées (Olivesi, *op. cit.*, p. 216).

La démarche de révision constitutionnelle du 25 juin 1992 suscitera néanmoins des positionnements variés sur la question des langues de France. Un groupement de parlementaires représenté par le sénateur d'Alsace H. Goetschy avait ainsi proposé, le 10 juin 1992, que l'article 2 amendé stipule :

“Le français est la langue de la République dans le respect des langues régionales de France.”

En juillet 1998, les six députés du groupe parlementaire Radical Citoyens et Verts s'appuient sur l'article 128 du Traité de Maastricht — qui a pour effet de convertir la culture en champ d'intervention communautaire¹⁸¹ — pour soumettre à leur tour une formulation alternative de l'alinéa 2 du fameux article 2 :

“La langue de la République est le français. La République reconnaît et protège les langues et cultures régionales.”

Cette proposition s'inscrit dans la continuité d'un discours politique plus favorable à la reconnaissance de ces dernières, symbolisé par la signature de la Charte sous l'égide du président Jacques Chirac – dont une prise de parole sur le sol breton en mai 1996 avait établi un parallèle entre le sentiment d'insécurité éprouvé par la langue française face à la menace

¹⁸¹ Il y est en effet inscrit que “La Communauté contribue à l'épanouissement des cultures des États membres dans le respect de leur diversité nationale et régionale, tout en mettant en évidence l'héritage culturel commun.” (Journal officiel n° C 340 du 10/11/1997 p. 0245)

hégémonique de l'anglais, et la minoration des parlers régionaux au sein du territoire national. Une prise de position pour le moins inédite au vu de la famille politique de son auteur¹⁸², qui marque l'apparition progressive de la Charte au cœur du débat public, plusieurs années après sa mise à l'agenda européen. L'évolution se voit renforcée par l'avènement d'une majorité plurielle sous l'égide du premier ministre Lionel Jospin, en 1997, avec pour conséquence de mettre l'acte de signature sur la table des négociations gouvernementales.

C'est en effet dans ce contexte qu'est commandée une série de rapports clés pour la réévaluation du statut des langues régionales au sein de la République ; à commencer par celui de Nicole Péry et Bernard Poignant, qui laisse entrevoir la possibilité de reconnaître ces parlers au travers des politiques éducatives. Suivront le rapport de Gérard Carcassonne, constitutionnaliste chargé de vérifier la compatibilité de la Charte avec la Constitution amendée en 1992, puis celui du linguiste Bernard Cerquiglini dont le portrait sociolinguistique du territoire français aboutira à l'identification de *soixante-quinze* parlers éligibles au renouveau statutaire esquissé par la Charte (Béacco & Cherkaoui-Messin, *op. cit.*, p. 104). Ce dernier pose les jalons d'une rupture paradigmatique conséquente, dans la mesure où il en vient à dépasser l'acception conférée par la Charte au concept de langues régionales ou minoritaires — qui ne prend pas en considération les idiomes des populations migrantes — pour défendre l'idée d'en intégrer certaines au dispositif, au nom des principes républicains. Il établit ainsi sa liste à partir de critères de sélection variés, voués à refléter la diversité des situations sociolinguistiques observables aux quatre coins du territoire français :

“soit ce sont des langues territorialisées, ancrées historiquement, reconnues comme telles linguistiquement (occitan ou basque, par exemple) ; soit il s'agit de langues parlées sur le territoire français qui ne sont pas langues officielles dans leurs territoires d'origine, principalement des langues de migrants (berbère, arabe maghrébin) ; soit ce sont des langues minoritaires non territorialisées (romani, yiddish). À toutes ces langues, il convient d'ajouter les langues parlées dans les départements et territoires d'Outre-mer : outre les créoles à base lexicale française – 4 variétés retenues –, il faut aussi compter 28 langues kanak de la Nouvelle Calédonie, les Îles Loyauté (4 langues), la Guyane (6 langues amérindiennes, 4 créoles à base lexicale anglo-portugaise, dits créoles bushinenge plus le hmong, venu lors de la migration humanitaire de cette communauté d'Asie), la Polynésie française (9 langues) et Mayotte (2 langues).”

¹⁸² À l'époque, Chirac est membre co-fondateur du Rassemblement pour la République (RPR), d'affiliation gaulliste.

Suite à quoi, le chef de l'État autorisera son ministre des Affaires Étrangères à signer la Charte au nom de la République française — mission accomplie à Budapest le 7 mai 1999 dans le cadre de la réunion du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe (Benoît-Rohmer, *op. cit.*, p. 3). Décision vaine, comme on l'a vu, du fait de l'avis rendu ultérieurement par le Conseil Constitutionnel. Une entrave aux chances de ratification qu'allait conforter le président Chirac — en dépit de ses discours d'ouverture glottopolitique — en rejetant, le 23 juin 1999, l'éventualité d'une nouvelle révision de la Constitution susceptible de saper "les principes fondamentaux de la République" (*Ibid.*). Un rebondissement qui ne fait alors qu'attiser la crainte des groupes régionalistes (par opposition aux courants souverainistes) quant à la vacuité relative d'un projet de signature peu à même (au vu des provisions adoptées) de véritablement améliorer le sort des langues et cultures ciblées par la Charte (*Ibid.*, p. 4). Ironiquement, au cours de mes travaux doctoraux, je rencontrai à maintes reprises (auprès de divers acteurs, y compris hors du cadre scolaire) l'argument selon lequel l'enseignement formel du créole LCR prouvait sa reconnaissance comme langue officielle. Ce qui explique sans doute que dans leurs interventions, les enseignants de créole (dont la discipline est particulièrement affectée par de telles représentations) soient régulièrement amenés à rappeler à leurs étudiants que le positionnement français vis-à-vis de la Charte doit leur servir de repère quant à la réalité statutaire de l'idiome régional :

“la Charte des langues n'a toujours pas été ratifiée ! {rires} Alors, j'expliquais ça aux gamins l'autre jour, en Terminale... et je leur dis : vous voyez hein ! Vous faites créole à l'école — alors vous me dites 'langue officielle'. Je doute un peu sur le caractère officiel puisque la France n'a toujours pas ratifié la Charte des langues régionales ! Tu vois ? Et ça c'est... ça montre bien que, au niveau de la politique, la France n'est pas prête du tout à mettre les langues régionales au même niveau que la langue officielle !” (Karine)

3. Du discours glottopolitique français

La réponse étatique de la France aux enjeux glottopolitiques fomentés par l'intégration européenne renvoie au fossé séparant une idéologie universaliste assumée, et l'expression des particularismes internes comme externes. De cet écart émane le spectre d'un rayonnement culturel terni par la reconnaissance de l'égalité intrinsèque entre chaque langue et par conséquent, des cultures qu'elles englobent et véhiculent. C'est donc une grande part de l'imaginaire entourant la langue française qui se voit menacé, et la notion quasi essentialiste selon laquelle elle se destinerait à véhiculer une infinité d'idées dans des domaines à haute valeur socio-symbolique tels les sciences (par contraste à l'obscurantisme idéologique ou

religieux), la culture (par contraste au folklore) ou encore la philosophie — en admettant que la faculté à conceptualiser l’intangible ne soit pas donnée à tout idiome. Tels sont les atouts, si l’on en croit le discours (glotto)politique hexagonal, qui feraient du français un parler désirable et recherché, respecté et reconnu — candidat inégalable au dépassement des frontières érigées par l’être humain. Cette vision transpire continuellement des arguments en faveur d’une francophonie à vocation universaliste¹⁸³, dont le dynamisme est directement corrélé au niveau d’influence économique et géopolitique de son “berceau” ou “territoire-mère” (North, 2007, p. 10). Un regard concentrique et hiérarchisant que le discours étatique hexagonal reprend tout particulièrement sous Sarkozy, y compris à l’égard de la francophonie ; à l’instar des *marches lotharingiennes* que Xavier North, ancien délégué général à la langue française et aux langues de France, évoque pour désigner les régions wallones, romandes et valdotaines (*Ibid.*) :

“si on ne saurait concevoir la langue française sans un lien organique avec la France – et ce n’est aucunement nier la diversité des « parlars français » dans le monde que de le constater, ni légitimer l’autorité centralisatrice de notre pays dans ce domaine –, on peut parfaitement imaginer, en revanche, une France qui aurait cessé de parler le français, ou qui ne le parlerait plus que comme un patois résiduel, comme l’observait également Jacques Attali : perspective hautement improbable, bien sûr, mais qui adviendrait néanmoins si nous finissions par nous résigner aux pertes de *fonctionnalité* qui la menacent, ou encore si la langue cessait d’opposer une résistance, naturelle ou concertée, à des emprunts massifs qui finiraient par la dénaturer (les deux dangers n’étant d’ailleurs pas exclusifs l’un de l’autre).” (*Ibid.*, p. 11)

L’assertion d’un lien *organique* entre France et français relève de cette même vision essentialiste des langues qui sous-tend leur ferme hiérarchisation sous le giron républicain. Alors que le monde anglo-saxon accorde désormais sa langue commune au pluriel¹⁸⁴, ce haut dignitaire admet la pluralité intrinsèque à la francophonie tout en dénonçant le péril allogène que représentent les *emprunts* pourtant inhérents aux situations de contact entre langues — et

¹⁸³ Il y aurait matière à rapprocher la discussion menée jusqu’ici et par la suite, des postures et actions glottopolitiques de la France au sein de la Francophonie — non seulement en tant qu’organisation mais en tant que projet, inscrit dans la continuité de l’idéologie jacobine et universaliste évoquée. Or, le cas de la Guadeloupe étant ici abordée essentiellement sous l’angle départemental, il semble préférable de ne pas approfondir une question qui relève davantage du Ministère des Affaires Etrangères et non du Ministère des Outre-mer. L’on verra néanmoins en conclusion générale de cette thèse que les deux problématiques — celles de la suprématie de la langue française, en interne comme à l’extérieur — sont intimement liées et méritent une approche comparée au prisme du référentiel monolingue d’affiliation jacobine.

¹⁸⁴ L’on parle de *World Englishes* (langues anglaises du monde): voir les travaux de Salikoko Mufwene (2010).

que d'aucuns jugent plus susceptibles d'*enrichir* que de *dénaturer* l'idiome-cible. L'idéal de pureté qui auréole ici la langue, de même que la crainte d'une perte de *fonctionnalité* synonyme de déchéance future, semble à première vue quelque peu dramatique. Pourtant, le passif un tantinet *linguicide* de la posture glottopolitique de la République française, pourrait suffire à justifier cette appréhension : l'on parle de *linguicide d'État* pour désigner "l'élimination concertée d'une ou de plusieurs langues par des mesures politiques explicites" (Hagège, 2000, p. 141).

Aussi, le discours politique français oscille-t-il toujours entre reconnaissance forcée d'une diversité visée par un nombre croissant de mesures préservatrices à l'échelle continentale et globale ; et son usuel mélange de rejet et de méfiance envers l'altérité lorsque celle-ci prétend en titiller le statu quo officiel. Ainsi, North admet que dans le contexte français, la *vivacité* des débats autour de la Charte Européenne des Langues Régionales ou Minoritaires témoigne de la fonction sociale des parlers périphériques délibérément minorés par le français, mais récuse le rôle du monolinguisme d'État dans l'abandon, par leurs locuteurs, des langues issues de l'immigration postcoloniale :

"Je n'évoque pas ici les langues de l'immigration, nos compatriotes ayant beaucoup de peine à comprendre que l'apprentissage de la langue commune à des fins de cohésion sociale n'implique pas nécessairement l'oubli de la langue d'origine" (North, *op. cit.*, p. 12).

Toujours en 2007, dans un contexte européen tiraillé par les élargissements substantiels de 1995 et 2004, Sophie Lovy-Lazslo — à l'époque, sous-directrice du français à la Direction de la coopération internationale et du développement au ministère des Affaires étrangères — situe elle aussi la langue française au rang des puissances idiomatiques menacées. Tout en se félicitant du statut officiel qu'elle revêt dans trois des six pays-membres fondateurs de l'UE et trois des villes-siège d'institutions européennes, elle dénonce une perte de vitesse — "tendance qu'il nous faut absolument inverser" — dans l'arène glottopolitique européenne où désormais "se joue le devenir du français comme grande langue des relations internationales" (Lovy-Lazslo, 2007, p. 176). Il y a là lieu de constater, non sans une pincée d'humour, que les dispositions adoptées en vue précisément de contrer le déclin pressenti du français impliquent son insertion au sein des systèmes éducatifs des pays voisins (*Ibid.*) — sous couvert de promouvoir la richesse culturelle européenne que l'anglais, de toute évidence, ne saurait pleinement assurer. Au vu du sort généralement réservé par la République française aux multiples accords et directives du genre, le soulagement exprimé par la diplomate quant à

“l’adoption le 20 octobre 2005 à l’UNESCO de la Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles qui a été pour nous un réconfort et un encouragement” (*Ibid.*) interroge quant à la valeur des mots face à de telles incohérences dialectiques. Au final, la posture glottopolitique française semble se résumer à l’idée que

“Le monde a besoin de la langue française. Là où le français se parle ou s’écrit, aussitôt un projet unificateur se dessine en lequel la France est totalement présente par sa *culture*¹⁸⁵, c’est-à-dire par l’essentiel” (*Ibid.*, p. 179)

Les révolutionnaires de 1789 autant que les fondateurs de l’École républicaine ont affirmé et institué une vision associant *francité* et *culture* comme deux faces d’une même pièce à l’effigie des élites ; de leurs *Belles Lettres, bonnes manières et beau langage* (Citron, *op. cit.*, p. 657). La prétention universaliste persiste et reprend ainsi des couleurs sous l’ère sarkoziste, qui marque la résurgence d’une droite nationaliste et souverainiste directement imputable à l’expansion du processus d’intégration européenne. De fait, le discours glottopolitique français à l’heure de l’Europe semble afficher la prévalence du souci idéologique sur la logique aménagementiste dans laquelle devrait s’inscrire toute politique linguistique à part entière. Ce qui pourrait expliquer dans une certaine mesure, le fait que l’action publique de l’État français se cantonne largement, en la matière, à la seule sphère éducative — où la question statutaire des idiomes en présence ne se voit à aucun moment remise en cause. En ce point, il convient de

“se demander si les discours ne sont pas essentiellement rituels, et dans quelle mesure les questions linguistiques sont pensées en tant que telles, autonomisées dans une action délibérée d’aménagement linguistique’. De cette question découle l’hypothèse, tout simplement, d’une absence de doctrine : le domaine ne serait pas pensé, ou plutôt ne le serait que de façon fragmentaire, et la cohérence serait tout bonnement absente des préoccupations des acteurs politiques.

Le discours sur la langue serait un thème sectoriel, circonscrit au discours purement idéologique ou à une certaine clientèle, et déconnecté des décisions ‘sérieuses’. Il est bien évident que dans cette hypothèse, qui couvre sans doute une partie de la réalité, les réalités peuvent difficilement être analysées comme un ‘processus décisionnel’ de type aménagementiste.” (Eloy, 1997, 19-20)

¹⁸⁵ Italiques rajoutés ici.

En d'autres termes, existe-t-il, à l'heure actuelle, un pan de l'action publique française spécifiquement dédié à la régulation des rapports entre langue, à l'aménagement de leur statut voire de leur corpus ? Si le mode privilégié de résolution des *problèmes* linguistiques identifiés par l'État est passé par une entreprise de francisation hégémoniste, celle-ci suffit-elle à démontrer l'existence de politiques linguistiques étatiques dignes de ce nom, alors que le déclin des langues régionales semble définitivement acté ?

Chapitre V - Tableau sociolinguistique de la Guadeloupe : de l'ère plantationnaire au virage assimilationniste

Le choix de sonder, dans le contexte ultramarin et postcolonial de la Guadeloupe, les échos du référentiel monolingue dont le précédent chapitre dresse le portrait, repose donc en grande partie sur la singularité de sa situation sociolinguistique. Intégré à l'entité politico-administrative centrale il y a moins d'un siècle, l'archipel guadeloupéen a été le théâtre, au cours des dernières décennies, des mêmes logiques francisantes appliquées au territoire hexagonal. La distance géographique et culturelle qui la sépare de la mère-patrie, de même que les vestiges sociaux et symboliques de l'époque plantationnaire, expliquent cependant que l'entreprise glottophagique menée par l'État au profit du français dès la Révolution, revête en Guadeloupe des enjeux sensiblement distincts.

Celle que ses premiers habitants baptisaient *l'île aux belles eaux*, présente un cas de figure diglossique particulièrement complexe et évolutif. Lorsque les pouvoirs centraux l'incorporent en tant que département d'outre-mer en 1946, elle se voit graduellement sujette au versant glottopolitique de l'action publique française. Le créole se veut alors l'idiome majoritaire et le français, celui d'une élite ; quelques trois générations plus tard, il semblerait que la tendance se soit nettement inversée. Ce renversement de vapeur s'explique en grande partie par la généralisation de l'accès à l'éducation et de la durée de scolarisation, pour l'ensemble de la population. Après l'ouverture des premières écoles coloniales en 1880, c'est une clé d'ascension sociale sans pareil qui s'ouvre dès lors à des franges de Guadeloupéens anciennement asservis. Paradoxalement, dans le sillage de la francisation du territoire et après avoir été plus que jamais proscrite des espaces formels à l'ère départementale, la langue guadeloupéenne semble aujourd'hui bénéficier du long combat mené par ses défenseurs en vue de l'incorporer aux niches d'expression formelle et d'en légitimer l'usage en toutes circonstances.

Partant de ce constat, le présent chapitre aura pour vocation de mieux situer le propos en commençant par un bref exposé historique, afin de comprendre les grandes phases d'évolution et spécificités de l'écologie linguistique locale. En l'occurrence, l'on tâchera de caractériser le créole en tant qu'idiome, et d'en expliciter la genèse supposée — avant de présenter quelques-unes des représentations qu'il suscite aujourd'hui, à l'ère contemporaine. Suite à quoi, l'on s'intéressera à la période de battement politique entre l'abolition finale de l'esclavage, en 1848, et l'*assimilation* de l'ancienne colonie à la République française. Objectif : révéler le tournant

sociolinguistique que constitue l'ouverture progressive de l'École aux groupes anciennement asservis et *engagés*¹⁸⁶, et qui se généralise progressivement après 1946. Un bref aperçu des images associées au français dans ce contexte assimilationniste, permettra de mieux souligner les enjeux glottopolitiques auxquels fait face la Guadeloupe actuelle. L'on terminera par une discussion un peu plus approfondie de certaines représentations du créole, telles que s'en font l'écho mes observations de terrain ainsi que les enseignants interviewés. Il s'agira notamment de déconstruire la notion de langue *maternelle* à la fois au prisme du créole et dans ses dimensions historiques, idéologiques et politiques ; avant de sonder la prégnance du registre de l'émotion parmi les images qui lui sont associées. Enfin, l'on verra en quoi l'interdit d'ordre diglossique qui entoure l'usage du créole après 1946, impulse la reconfiguration des appartenances sociolinguistiques et dénote l'existence d'une norme langagière dont les rouages ne sont pas sans rappeler ceux du référentiel global. Les tensions qui ressortent de ce tableau sont édifiantes, et suggèrent à la fois l'appropriation ainsi qu'une volonté de transcendance du monolingue d'État dont les enseignants demeurent, bon gré mal gré, d'incontournables porte-paroles.

A. Du syncrétisme linguistique issu de la colonisation

1. Essai espagnol transformé par la France

L'île aux belles eaux doit son nom aux Kalinago (ou Caraïbes¹⁸⁷) qui succèdent au cours du VIII^{ème} siècle aux Arawaks — d'autres Amérindiens également originaires du bassin de l'Orénoque, dans l'actuel Venezuela — dont la présence sur l'archipel remonterait au moins à 3000 ans avant J.C.. *Caloucaera* (ou *Karukera*), ainsi que la désignent ses habitants lorsqu'y débarquent Christophe Colomb et ses hommes le 4 novembre 1493, subit une première violence d'ordre à la fois identitaire, symbolique et linguistique lorsque le navigateur génois¹⁸⁸ lui appose le nom de *Guadalupe* — d'après le monastère Santa Maria¹⁸⁹ de Guadalupe situé dans

¹⁸⁶ Le modèle de l'engagisme consistait à recruter des travailleurs sous contrat à durée déterminée, à l'issue duquel ces derniers devaient avoir accès à des bénéfices pré-déterminés (ex. accès à la propriété terrienne). Après avoir facilité, aux tous débuts de la colonisation des Antilles, un peuplement d'origine européenne (en l'occurrence, française), il en sera fait un usage massif suite à l'abolition de l'esclavage, dans l'optique de remplacer la main d'œuvre anciennement asservie.

¹⁸⁷ Les Européens préféreront le terme *Caraïbe* à celui de *Kalinago* (qui signifie "hommes forts" dans la langue du peuple qui s'auto-désigne de la sorte), s'inspirant de l'appellation *Carib* que les Arawaks attribuent aux derniers arrivants amérindiens.

¹⁸⁸ Origine encore largement débattue, la localité corse de Calvi se disputant avec la ville italienne, l'affiliation au célèbre explorateur.

¹⁸⁹ La localité du débarquement a d'ailleurs hérité du nom de Sainte-Marie, aujourd'hui rattachée à la commune de Capesterre-Belle-Eau, en Basse Terre.

la province espagnole d'Estrémadure. Violence qui prend un tournant annonciateur des temps à venir en avril 1496, alors qu'une nouvelle expédition au cœur de ce *Nouveau Monde* en devenir¹⁹⁰ amène Colomb à solliciter, au travers d'accompagnateurs Taïnos¹⁹¹, l'aide de la communauté locale alors que sa compagnie se trouve à court de vivres. La requête se voit auréolée d'un refus qui incite l'amiral à opter pour un débarquement en force suivi d'un affrontement qui repoussera les guerriers caraïbes un peu plus loin dans les terres. Le contact demeure délicat dans les années qui s'en suivent, les Caraïbes opposant une résistance belliqueuse à l'implantation des marins espagnols. Cette résistance motivera l'ordonnance royale autorisant la capture d'autochtones résidant sur les îles dépourvues de gisements aurifères ; dans une optique de colonisation impliquant la pacification des rapports entre Européens et Amérindiens et plus particulièrement, l'exploitation de ces derniers comme main d'œuvre. L'assaut mené en 1515 par Juan Ponce de León — alors porté par sa conquête de Porto Rico — aux côtés d'Antonio Serrano, a pour but de mettre un terme définitif aux velléités insurrectionnelles de la Guadeloupe, et suscite une réponse sans appel des Caraïbes qui ne font pas ou peu de quartier. De guerre lasse, les Espagnols abandonnent progressivement les Petites Antilles qui par ailleurs, n'assouissent aucunement la soif d'or qui sous-tend l'ambition coloniale ibérique à l'époque. Hollandais, Anglais, Français et autres boucaniers leur succèdent, qui établiront d'abord des relations d'échanges commerciaux avec les communautés amérindiennes.

Au XVII^{ème} siècle, la France y affirme plus fermement ses intentions. Une équipée placée sous l'égide de Jean du Plessis d'Ossoville et Charles Liénard de l'Olive¹⁹² — soutenus par le Cardinal Richelieu et mandatés par la Compagnie des Îles d'Amérique — aborde la Pointe Allègre à Nogent¹⁹³ le 28 juin 1635, dans l'idée d'étendre l'aire d'influence française dans la région et accessoirement, d'y faire fortune. Les premiers mois s'avèrent cependant mortifères pour ce groupe de cent-cinquante engagés¹⁹⁴, qu'accompagnent quatre dominicains censés faciliter l'évangélisation des Kalinago. Privations et maladies tropicales ont raison de nombreux colons, poussant la part de survivants à se relocaliser vers le sud de l'île¹⁹⁵. C'est là que viennent

¹⁹⁰ Et qui ironiquement, passe par la déperdition d'un monde bien existant.

¹⁹¹ Groupe de la famille Kalinago.

¹⁹² Qui s'illustrent l'un comme l'autre lors de la conquête de Saint-Christophe, île des Petites Antilles située un peu plus au Nord de la Guadeloupe et qui fonde l'implantation coloniale française dans cette zone, à partir de 1625.

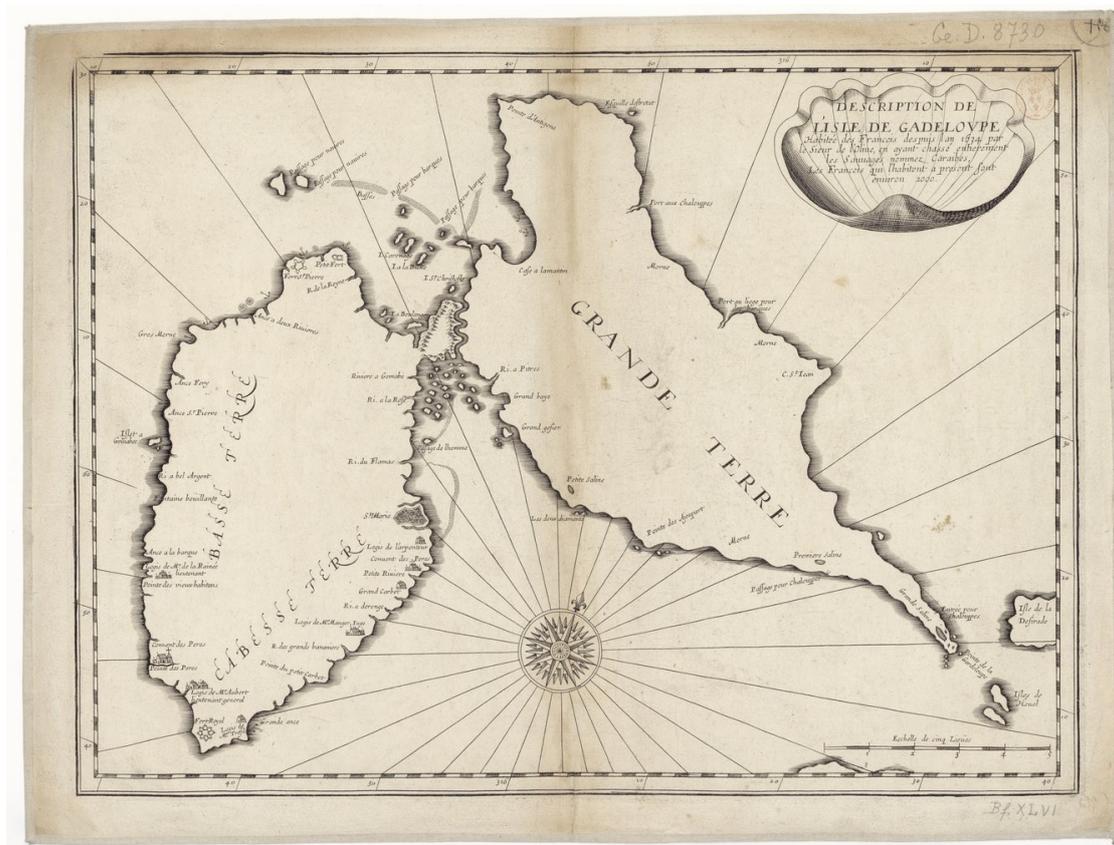
¹⁹³ Dans la commune de Sainte-Rose, au Nord de la Basse Terre.

¹⁹⁴ Des hommes pour la plupart issus de Vendée, Picardie et Normandie. (Confiant, 1989)

¹⁹⁵ Aux alentours de l'actuelle municipalité de Vieux-Fort, au Sud Basse Terre.

à leur secours les communautés caraïbes avoisinantes, auxquelles le sieur de l'Olive jugera bon de rafler femmes et provisions, avec pour effet le début de l'extermination (directe et indirecte) des Amérindiens par les Français. Le traité de paix signé entre les deux camps en 1640 ne suffira pas à inverser la chute démographique amorcée quelques années auparavant, et le besoin de forces vives attisé par l'industrie sucrière naissante incitera les colons à importer plusieurs centaines d'Africains réduits en esclavage dès 1641¹⁹⁶.

11. Carte de la Guadeloupe en 1634¹⁹⁷



Source gallica.bnf.fr / Bibliothèque nationale de France

¹⁹⁶ À ce stade, les limites de l'engagisme de ressortissants hexagonaux se manifestent, du fait de conditions climatiques et laborales suffisamment difficiles que pour venir à bout des hommes avant même l'aboutissement des contrats établis pour trois ans ; tandis que l'annihilation des populations amérindiennes via leur contamination, déportation et persécution anéantit *de facto* toute éventualité d'un gisement de main d'œuvre autochtone.

¹⁹⁷ Titre original du document : "Description de l'Isle de Guadeloupe habitée des François depuis l'an 1634 par le Sieur de l'Olive."

En 1643, la colonie s'organise sous la coupe de Charles Houël, qui en sera le gouverneur jusqu'en 1664¹⁹⁸ et fonde la même année de son entrée en fonction, le chef-lieu de l'archipel en la ville de Basse-Terre. C'est alors que se profile l'ambition sucrière qui allait asseoir le modèle économique plantationnaire et fomentier l'adhésion de la France à la Traite négrière, sur fond d'industrialisation du Vieux Continent. Aussi, l'*île aux belles eaux* compte-t-elle d'ores-et-déjà quelques 3 000 esclaves d'origine africaine en 1656, puis 4 267 en 1671. À l'instar des incessantes guerres de conquête et de possession qui parcourent la région, la répression se renforce envers les Caraïbes demeurés solidement implantés en Martinique ; tandis que les offensives portées par le rival britannique continuent d'entraver l'expansion coloniale (et sucrière) de la France. Reprise par Louis XIV en 1674 suite à l'écroulement de la Compagnie des Indes Occidentales, la Guadeloupe fait alors son entrée dans l'ère moderne — dont les fondements esclavagistes se précisent avec la création par le roi Soleil, un an plus tôt, de la Compagnie du Sénégal vouée à alimenter en main d'œuvre le marché des plantations.

S'esquisse alors un renversement sociodémographique et économique de taille. En effet, la Guadeloupe avait jusqu'alors (suite à la décimation des populations autochtones) été peuplée d'une majorité de petits planteurs blancs (quatre fois plus nombreux en 1656 que la population servile extraite du continent africain) qui pâtissent de la taxation désormais institutionnalisée¹⁹⁹ du tabac — culture alors majoritaire dans les colonies françaises des Amériques. Sans qu'il soit nécessaire de rentrer dans les détails officiels ou officieux de ces bouleversements, l'on note néanmoins que le Roi Soleil impulse délibérément, entre calculs géopolitiques et ambitions pécuniaires, l'essor sucrier qu'il base d'emblée sur le commerce triangulaire. La *consommation* d'êtres asservis va de pair avec un goût toujours plus prononcé, en Europe occidentale, pour (les gains de) la canne à sucre. Une culture qui requiert une masse de travailleurs d'autant plus importante que leur espérance de vie fait les frais des mauvais traitements couplés à la dureté du labeur. Les sociétés plantationnaires qui éclosent en Guadeloupe et en Martinique découlent donc d'un système centralisé, nourri et régi par une politique d'État que trahit la publication en 1685 d'un Code Noir voué à réguler l'esclavage tout comme la traite, au sein des divers territoires (caribéens en l'occurrence) colonisés par la France.

¹⁹⁸ L'ironie de l'histoire voulant que celui-ci s'approprie tout l'archipel aux dépens de la Compagnie des Îles d'Amérique, dont il précipitera la faillite — avant de se voir à son tour *exproprié* par la Compagnie française des Indes Occidentales.

¹⁹⁹ Mesure instaurée par Richelieu mais que Louis XIV institue en 1674.

2. Qu'est-ce qu'un créole ?

À ce stade du récit peut être posée la question du créole (guadeloupéen) en tant qu'entité linguistique. Partant du latin *creare* qui signifie *créer*, tous semblent s'accorder sur l'étymologie ibérique du mot "créole" (Confiant, 1989, p. 5). *Criollo* en espagnol ou *crioulo* en portugais désignent initialement le Blanc né dans la colonie : une des définitions les plus anciennes du terme figure dans le *Thesaurus Hispanus Latinus* de Valeriano Requejo et indique : *Patria Hindus, genere Hispanus* signifiant "Indien par la patrie, Espagnol par la race". En effet, la zone Caraïbes-Amériques est alors connue sous le nom d'Indes occidentales (Chaudenson, 2002, p. 67). Le Créole se distingue du *métis* (*mestizo*) issu de l'union d'un Européen et d'une Amérindienne ou du *mulâtre* (*mulato*) né d'un père européen et d'une mère africaine. Le terme francisé de *criole* fait son apparition dans les dictionnaires dès la fin du XVII^{ème} siècle, et atteste de l'usage qui en est fait dans les colonies espagnoles²⁰⁰ sans pour autant qu'il semble avoir intégré les mœurs langagières des francophones. Et pourtant, des narrateurs français présents dans les colonies vont rapidement creuser l'écart entre la sémantique admise et la réalité terminologique du terrain. Les chroniques du Père Labat, par exemple, soulignent en plusieurs endroits le glissement de l'appellation *Créole* vers une acception plus englobante, qui érige le fait d'être né dans la colonie en pilier d'appartenance.

C'est dire également, que le mot dans son sens initial eut été frappé d'obsolescence prématurée s'il n'avait su s'adapter aux faits démographiques de cette première phase coloniale. La précarité de ces implantations balbutiantes, jugées impropres à la présence de femmes européennes, explique l'inéluctable prévalence d'unions intercommunautaires menaçant la pérennité d'une catégorie *Créole* qui dès lors, se voit contrainte de ne conserver que "le trait sémantique d'indigénéité" pour principal élément de définition (*Ibid.*). D'autant qu'il devient vite nécessaire de distinguer l'exogène de l'endémique, en ces temps d'intense entremêlement des êtres (humains, animaux et végétaux) et des cultures (au sens abstrait, comme de la production agricole). Le terme *créole* en vient progressivement à affirmer l'appartenance au monde colonial et/ou insulaire ; ébauche d'une identité socioculturelle en gestation. Nonobstant, d'importantes variations sémantiques apparaissent en fonction des territoires, quant à l'emploi qui y est fait de l'appellation *créole* ; une dynamique qui témoigne des mutations sociétales en cours. Aussi, la prévalence du trait sémantique d'indigénéité qui persiste en Haïti, se perd quelque peu dans les Petites Antilles où prévalent peu à peu des

²⁰⁰ L'ouvrage de Furetière, paru en 1690, indique que *Criole* "est le nom que les Espagnols donnent à leurs enfants qui sont nés aux Indes" (Chaudenson, *Ibid.* p. 68.)

structures de représentations phénotypiques impliquant des usages et connotations différenciés du vocable *Créole*, selon qu'il soit associé aux Blancs, Noirs, Mulâtres ou autres catégories épidermiques de population.

Or, n'est pas *créole* que l'homme, dans cette saga ! Et si le cheminement séculaire de cette désignation sociale dénote déjà une certaine complexité, l'explication génétique des langues ainsi désignées n'est pas en reste de débâcle (Glissant, 1997 ; Jardel, 1987 ; Hazaël-Massieux, 2005 ; Véronique, 2005). Deux grands courants théoriques s'affrontent à ce sujet, qui avancent des hypothèses d'ordre *socio-historique* pour l'un, et *typologique* pour l'autre. Les hypothèses ainsi émises découlent d'un vaste éventail de "scénarios plus ou moins vraisemblables"²⁰¹ (Hazaël-Massieux, *ibid.*, p. 19), qui recourent la provenance des déportés ou spéculent sur l'opportunité de syncrétisme linguistique que constitue le temps passé au port avant la grande traversée. Bien que le propos développé ici n'ait pas vocation à délibérer sur de telles énigmes, il paraît utile de mettre en lumière quelques tentatives d'explication révélatrices des enjeux à la fois conceptuels et sociolinguistiques de la genèse des créoles associés à l'expansion coloniale européenne.

Et pour cause : les débats sur ce sujet ne sont pas sans affecter les perceptions qu'inspire encore aujourd'hui la langue guadeloupéenne à ceux qui la pratiquent ou la côtoient — tout comme à ceux qui l'imaginent à peine (Véronique, *op. cit.*, p. 25). Une conception encore très largement répandue de part et d'autre de l'Atlantique, voudrait que les créoles ne soient que des "versions radicalement simplifiées {...} de leurs ancêtres européens" — principaux gisements lexicaux de ces perversions idiomatiques, par ailleurs (Degraff, 2005, p. 11). De ce fait, les créoles seraient condamnés, de par leur *dégénérescence* structurelle, à disparaître par voie de *décréolisation*. Un état de bâtardise linguistique imputable à son hybridité intrinsèque, caractérisée par une base lexicale européenne couplée à des syntaxes d'origine africaine. D'autre part, les créoles attesteraient d'une rupture dans la chaîne de transmission de la langue-cible (en l'occurrence le français) ; rupture qui se traduirait par la *pidginisation* des langues en contact pour donner lieu à des idiomes syncrétiques — un cas de figure unique sur le plan contemporain. Ce postulat aux relents évolutionnistes envisage ces créoles comme des *fossiles vivants* ; en ce sens qu'ils illustreraient le processus d'émergence du langage humain à partir des protolangages pré-humains (*Ibid.*, 11-12). Autrement dit, la question fondamentale qui se pose autour des créoles est celle de savoir s'ils témoignent davantage "d'un apprentissage

²⁰¹ Y compris celui qui voudrait que la prévalence phénotypique d'une ascendance subsaharienne dans la population guadeloupéenne d'aujourd'hui, existe pareillement dans le champ linguistique.

imparfait de la langue coloniale dominante” ou plutôt “de la créativité linguistique humaine élaborant un outil de communication interethnique” (Véronique, *op. cit.*, p. 27). Ces créoles, de par l’élusive complexité et l’exceptionnelle rapidité de leur apparition, alimentent ainsi maintes hypothèses qui ne se confinent pas — loin de là — au seul champ de la recherche académique. Bon nombre d’entre elles continuent d’imprégner les discours et discussions attendant à ces parlers ; révélant la difficulté de bâtir une représentation collective de la langue lorsque la question de ses origines ne semble pouvoir susciter de réponse suffisamment fédératrice ou satisfaisante.

Dans cette optique, l’on écartera la thèse acquisitionniste d’une évolution diachronique des langues créoles au gré des contacts interlinguistiques — qui se focalise sur le moment où celles-ci deviennent l’*idiome de première socialisation* des générations ultérieures de locuteurs — au profit du postulat selon lequel celles-ci découlent précisément des mécanismes d’*appropriation* et de *communication* mis en œuvre par les toutes premières générations de locuteurs (*Ibid.*, p. 29). Ce postulat sous-tend les théories dites ‘gradualistes’ de la créolisation, et qui se déclinent en divers angles d’approche accordant néanmoins une importance similaire aux grandes phases d’acquisition de la langue allogène — ici, le français — dont celle de pidginisation. L’on tâchera d’en expliciter les principaux tenants et aboutissants au fil des paragraphes suivants.

3. Genèse d’une famille de langues hybrides

La langue créole est la première géographie du Détour {...}. J’avoue que les disputes sur l’origine et la constitution de la langue (est-ce une langue, est-ce un avatar des parlers français, etc.) m’ennuient ; en quoi sans doute ai-je tort. Je vois surtout dans la poétique du créole un exercice permanent de détournement de la transcendance qui y est impliquée. {...} l’esclave confisque le langage que le maître lui a imposé, langage simplifié, approprié aux exigences du travail (un petit-nègre) et pousse à l’extrême la simplification. Tu veux me réduire au bégaiement, je vais systématiser le bégaiement, nous verrons si tu t’y retrouveras. Le créole serait la langue qui, dans ses structures et sa poétique, aurait assumé à fond le dérisoire de sa genèse. C’est le parvenu de tous les pidgins, l’empereur des “patois”, qui s’est lui-même couronné.

Édouard Glissant - *Le Discours antillais* (p. 48)

Les témoignages d’époque font état, au stade initial du peuplement des colonies françaises (en l’occurrence) et donc au temps de la société d’*habitation*, d’une relative parité

entre colons et population servile — le tout, au profit d’une importante pluralité linguistique. En effet, les Français venus s’y installer proviennent de régions diverses pourvues de vernaculaires bien distincts ; à une époque où le taux de francisation de l’Hexagone demeure insignifiant. De même, les Africains extraits de leurs terres natales sont issus de groupes ethnolinguistiques différenciés. En découlerait un processus de *substitution linguistique*²⁰², qui amène cette première génération d’Africains réduits en esclavage à adopter l’idiome du ‘maître’ (*Ibid.*). Leur reviendra la responsabilité de prendre en charge les flots croissants d’individus soustraits au continent-mère ; étape transitoire qui selon certains auteurs dénote un premier virage démographique majeur (Baker, 1984). C’est alors que la masse d’esclaves *bossales* (nés en Afrique) et *créoles* (nés dans les îles) dépasse celle des colons blancs. Ce moment décisif interviendrait, selon les territoires, entre dix et cinquante ans après l’édification de la colonie (Véronique, *op. cit.*, p. 29) ; vraisemblablement vers la fin du XVII^{ème} siècle dans le cas guadeloupéen, de concert avec l’essor fulgurant de la traite transatlantique.

Le scénario se poursuit avec une phase coloniale caractérisée par la situation d’*urgence communicative* occasionnée par le système économique de *plantation* ; lequel aurait sonné le glas du phénomène d’acculturation permis auparavant par l’équilibre démographique entre colons et population servile (Chaudenson, 2002 ; Bernabé, 2007). Les nouveaux arrivants, directement placés sous la tutelle de leurs prédécesseurs, ne se retrouvent plus qu’au contact “d’approximations de la langue dominante” auxquelles s’apposent et succèdent de nouvelles approximations (Véronique, *ibid.*). Ce phénomène précède ou accompagne un second bouleversement démographique clé, qui voit les rangs d’esclaves *créoles* dépasser le nombre de colons. Un tournant supposé survenir entre cinquante et quatre-vingt-dix ans après le premier, et qui correspond grossièrement à la durée d’un cycle de *language shift* — soit trois générations en moyenne.

Aussi, la prévalence numérique des esclaves nés dans la colonie au moment du troisième évènement décisif identifié par Baker — à savoir, l’*abolition* de la traite — expliquerait la “cristallisation d’une langue créole distincte de la langue des colons” (*Ibid*, p. 30). Partant du postulat selon lequel la créolisation sera d’autant plus affirmée que la rupture qui la sous-tend s’avère brutale, cette théorie souligne l’influence décisive du passage du modèle de l’habitation à celui de la plantation (Bernabé, 2011). En effet, ce passage signifie non seulement l’exacerbation de la séparation tant physique que socioculturelle entre AFRE et colons, mais

²⁰² Communément désigné sous l’appellation anglophone de *language shift*.

également l'ascendant démographique pris par le groupe minoré. À noter toutefois que cette approche gradualiste de l'émergence des langues créoles ne vient aucunement diminuer le rôle des contacts interlinguistiques inhérents au mode de peuplement intercontinental et aux déplacements intra-régionaux, tels que le soulignent les recherches acquisitionnelles évoquées précédemment.

C'est là qu'entrent en jeu les données sociolinguistiques que renferment les premiers textes consignés en langue créole aux XVIII^{ème} et XIX^{ème} siècles — dont il convient néanmoins de rappeler qu'ils se restreignent aux écrits d'une population forcément lettrée et principalement blanche²⁰³. Par conséquent, le créole couché sur papier par ces générations d'observateurs participants est inéluctablement imprégné des représentations imputables notamment à leur place dans la société créole (impliquant des usages différenciés entre Blancs et Noirs liés à des rangs et activités divergents) et leur scolarisation en français (avec un net impact sur la transposition graphique des parlers en question). En outre, les textes fondateurs ne témoignent que de certaines variétés de créole (Hazaël-Massieux, *op. cit.*). Ces pérégrinations scripturales contribueront à asseoir et forger les conceptions dont reste auréolée cette famille de langues encore aujourd'hui ; puisque le processus de graphisation qu'implique le passage de l'oral à l'écrit sous-tend, littéralement, un travail de *représentation*.

Ainsi, les langues *créoles* entrent dans l'histoire (écrite) sous un jour peu favorable, oscillant entre *baragouin* et 'langage meslé' ou encore, 'corrompu' (*Ibid.*). Le portrait dressé par Moreau de Saint-Méry²⁰⁴ dans sa *Description topographique, physique, civile, politique et historique de la partie française de l'isle Saint-Domingue*²⁰⁵, paru en 1793, est à ce titre fort évocateur de la place assignée au créole dans le panthéon des langues :

“J'ai à parler maintenant du langage qui sert à tous les nègres qui habitent la colonie française de Saint-Domingue. C'est un français corrompu, auquel on a mêlé plusieurs mots espagnols francisés, et où les termes marins ont aussi trouvé leur place. On concevra aisément que ce langage, qui n'est qu'un vrai jargon, est souvent inintelligible dans la bouche d'un vieil Africain, et qu'on le parle d'autant mieux, qu'on l'a appris plus jeune. Ce

²⁰³ Ceci étant, si la production écrite a globalement toujours été l'apanage des *privilegiés*, elle constitue néanmoins la meilleure clé (à ce jour) de reconstitution de l'histoire des langues ; les moyens d'enregistrement que l'on possède désormais demeurent en effet fort récents à l'échelle de l'humanité (Hazaël-Massieux, *op. cit.*, p. 21).

²⁰⁴ Historien né en Martinique, Médéric Louis Élie Moreau de Saint-Méry est alors propriétaire d'esclaves et tout aussi investi dans la lutte antiabsolutiste de la Révolution de 1789, que dans la préservation du système esclavagiste et ségrégationniste à l'œuvre dans la Caraïbe.

²⁰⁵ Il s'agit d'Hispaniola, répartie à présent entre Haïti à l'ouest, et la République Dominicaine à l'est.

jargon est extrêmement mignard, et tel que l'inflexion fait la plus grande partie de l'expression. Il a aussi son génie (qu'on passe ce mot à un Créol qui croit ne le pas profaner), et un fait très sûr, c'est qu'un Européen, quelque habitude qu'il en ait, quelque longue qu'ait été sa résidence aux Isles, n'en possède jamais les finesses.”

Ce portrait n'est pas sans évoquer la dynamique d'émergence dépeinte lors de la précédente section. Moreau de Saint-Méry dénote en effet l'imbrication, au cœur du créole, de plusieurs influences correspondant à différentes vagues de peuplement (européen, africain) et divers groupes socioéconomiques (esclaves, marins). De même, sa remarque concernant l'inintelligibilité d'un “vieil Africain” parlant créole semble indiquer le deuxième événement de la théorie de Baker ; à savoir la bascule qui s'opère entre les générations de *bossales* apprenant le créole en guise de français, et les cohortes d'esclaves *nés* dans le créole. Enfin, il est délicat d'appréhender sans surinterpréter les éclats de reconnaissance qui transparaissent d'un portrait autrement condescendant : comment expliquer l'attribution (quoi mesurée) des mots “génie” ou “finesse” à l'égard d'une langue dont les locuteurs sont traités en biens meubles par l'auteur de ce texte ?

Une ambiguïté similaire ressort des lignes empreintes d'exotisme d'un colon de Saint-Domingue, auteur anonyme d'*Idylles et Chansons ou essais de Poésie Créole* ; datés de 1811 mais réédités sous la forme suivante en 1821 :

“La langue créole est une espèce de jargon que parlent généralement les Nègres, les Créols, et la plupart des Colons de nos îles de l'Amérique. C'est un Français corrompu, abâtardi, mais approprié à des organes plus doux, et où l'on fait disparaître, par de fréquentes élisions, par diverses modifications, et surtout par des transpositions continuelles, les sons trop rudes des consonnes et les fortes articulations. Cette langue a, par conséquent, une infinité de mignardises, une extrême douceur, qui la rendent propre à exprimer avec délicatesse, et surtout avec une certaine naïveté, les sentimens de l'amour, dans le caractère que prend cette passion chez les sensuels et voluptueux habitans de la Zone torride. Elle peut même être considérée comme très-chaste à leur égard : la pudeur, dans ces climats brûlans, s'y couvrant d'un voile plus léger, accoutume les regards et la pensée à une transparence qui décèle et embellit les formes de la nature, mais qui ne fait pas rougir. {...} La langue créole est cependant peu propre à la poésie...”

De telles constructions ne contrastent pas particulièrement, en soi, avec les images véhiculées dans l'Hexagone autour des parlers vernaculaires jugés — à l'époque, révolutionnaire tout particulièrement — réactionnaires, anti-républicains ou barbares. La singularité des représentations apposées aux langues créoles tient néanmoins à leur étroite

imbrication avec l'idéologie racialisée et la structure coloriste qui fonde ou du moins renforce l'entreprise coloniale française aux Antilles. De par son caractère syncrétique et l'évidence de son affiliation lexicale avec le français²⁰⁶, le créole se voit réduit à l'état de sous-langue, qui ne lui confère même pas la valeur symbolique et sociopolitique du corse ou de l'alsacien. L'on reconnaît au créole une aptitude à exprimer des *émotions*, mais pas la *pensée*.

Ces parlers syncrétiques qui, en transgressant les frontières érigées par la brutale société plantationnaire fondent un acte émancipateur substantiel — celui de rendre la parole à ceux dont on a arraché la langue — se retrouvent entravés par leur propre appellation et le sens sociohistorique qu'on lui confère. De fait, mes observations de terrain (doctoral et pré-doctorales) ont fait apparaître que “Le regard porté sur les créoles par les lettrés au XXe siècle ou en ce XXIe siècle commençant n'a pas pour autant vraiment changé : ce n'est pas parce que l'on donne un nom autonome à ces langues qu'elles cessent d'être considérées comme des formes déviantes du français, comme du français corrompu” (Hazaël-Massieux, *op. cit.*, p. 27). Bien au contraire, l'examen de ces textes anciens offre tout simplement “un aperçu des propos tenus sur ces langues, considérées, comme toujours en France dès lors qu'il ne s'agit pas du français, de ‘la langue de la République’ (selon l'article 2 de la Constitution), comme des dialectes ‘inférieurs’, au mieux ‘pittoresques’, en tout cas à peine dignes d'être appelés des langues.” (*Ibid.*)

Par ailleurs, la créolisation n'est pas un phénomène strictement linguistique et si la colonisation européenne s'en veut un ingrédient clé, il n'en est certainement pas le seul. Dans le cas contraire, des formes de créolisation du français seraient apparues dans d'autres territoires occupés, tels que l'Algérie (Chaudenson, *op. cit.*, p. 62). C'est donc bien la rencontre forcée entre colons européens et populations asservies qui semble propulser ces parlers dans les colonies des Amériques ou de l'Océan indien, par exemple. En l'occurrence, un lien étroit a été établi entre *créolisation* et *insularité*, dans le sens où le processus émane de l'aire foncièrement close de la plantation à laquelle est consignée la population asservie — là où les maîtres et avant eux, les Amérindiens évoluent à différentes échelles d'espace (Bernabé, 2010). Or, cette insularité contraste fondamentalement avec la logique archipélique à laquelle obéissent les premières nations amérindiennes — logique qui dénote “une dialectique entre le continu et le discontinu, entre le fermé et l'ouvert, entre l'un et le multiple, entre le particulier et l'universel”

²⁰⁶ C'est oublier, d'ailleurs, que ces créoles “résultent plutôt, dans des conditions historiques et sociolinguistiques très spécifiques, de l'appropriation approximative de variétés de français, elles-mêmes koïnèisées à partir de variétés populaires anciennes et régionales de cette dernière langue.” (Chaudenson, *op. cit.*, p. 62).

(*Ibid.*). Cette dialectique est propice à la *pidginisation* qui de fait s’observe dans le Pacifique et aurait pris le dessus dans la Caraïbe, si la présence amérindienne avait subsisté, plutôt que de se voir remplacée par l’importation d’Africains réduits en esclavage. D’où l’hypothèse d’une créolisation qui traduirait en réalité la *naturalisation* ou *nativisation* d’un pidgin devenu langue première “d’un groupe qui pour des raisons historiques — en l’occurrence la Traite et l’esclavage, par exemple — a perdu le recours à sa langue maternelle.” (*Ibid.*)

Le flou qui persiste autour de la dénomination même de *créole* telle qu’on l’applique à la *langue* continue donc d’interroger. Signale-t-elle “un stade de développement des langues, notamment des langues en contact ?” (Massieux, *op. cit.*, p. 29). Auquel cas, n’est-il pas logique de conclure que toute culture résulte d’une phase d’hybridation (Bernabé, 2011) et que toute langue transite pareillement par un stade de créolisation à mesure, notamment, qu’elle se forge une existence dans la conscience collective des locuteurs comme des non-locuteurs — à la manière d’une langue *romane* devenue langue *française* ? Ce qui reviendrait à interroger la durée de cette phase supposée, laquelle doit logiquement aboutir à une dénomination distincte, une fois établie l’existence d’un idiome autonome. En d’autres termes, chaque langue serait alors identifiable et identifiée en son nom propre. Pourtant, certaines langues considérées comme *créoles* ont été baptisées autrement par leurs locuteurs ; l’on pense au papiamentu des îles néerlandaises, au Sud de l’arc antillais, ou au gullah présent entre la Géorgie et la Caroline du Sud aux États-Unis. Par contraste, d’autres langues *créoles* ne se distinguent que par leur affiliation territoriale : créoles guyanais, guadeloupéen, sainte-lucien, dominicain, trinitadien, martiniquais, saint-barthinois ou encore saint-martinois... sans compter les variétés présentes dans l’Océan indien. En d’autres termes, il y a lieu de se demander s’il existe “une raison d’appeler d’un même nom des langues qui se révèlent fort diverses à l’analyse et que l’histoire sépare de plus en plus” (*Ibid.*)

4. Représentations contemporaines de l’idiome plantationnaire

L’appellation d’une langue participe et découle d’un ensemble de représentations qui de prime abord, relèvent souvent du registre *ethnonymique*, et fait donc référence à des groupes ethnoculturels plus ou moins spécifiques : le français dériverait du peuple Franc ; l’anglais, de celui des Angles, et ainsi de suite. Le paragraphe précédent semble pourtant saper cette explication, dans la mesure où les locuteurs du créole guadeloupéen (par exemple) tendent à se définir davantage comme *Guadeloupéens* que comme *Créoles* : l’attache territoriale l’emporte sur une identification d’apparence plus abstraite. En outre, la prévalence, aux Antilles, de

l'identification phénotypique, implique que l'“On est souvent ce que l'on paraît être, ce que montrent ses cheveux ou les traits de son visage, ou encore la couleur de son épiderme, et non ce que l'on est de par son ascendance avérée” (Confiant, 1989, p. 1). Motif pour lequel les auteurs martiniquais Jean Bernabé, Patrick Chamoiseau et Raphaël Confiant proposent, dans *Éloge de la Créolité*, une formule identitaire distincte, vouée à transcender les représentations ethnisantes des populations antillaises, en faveur d'une appartenance basée sur “l'expérience historique commune ainsi que la langue et la culture” (*Ibid.*, p. 2). Aussi, le manifeste débute de la sorte :

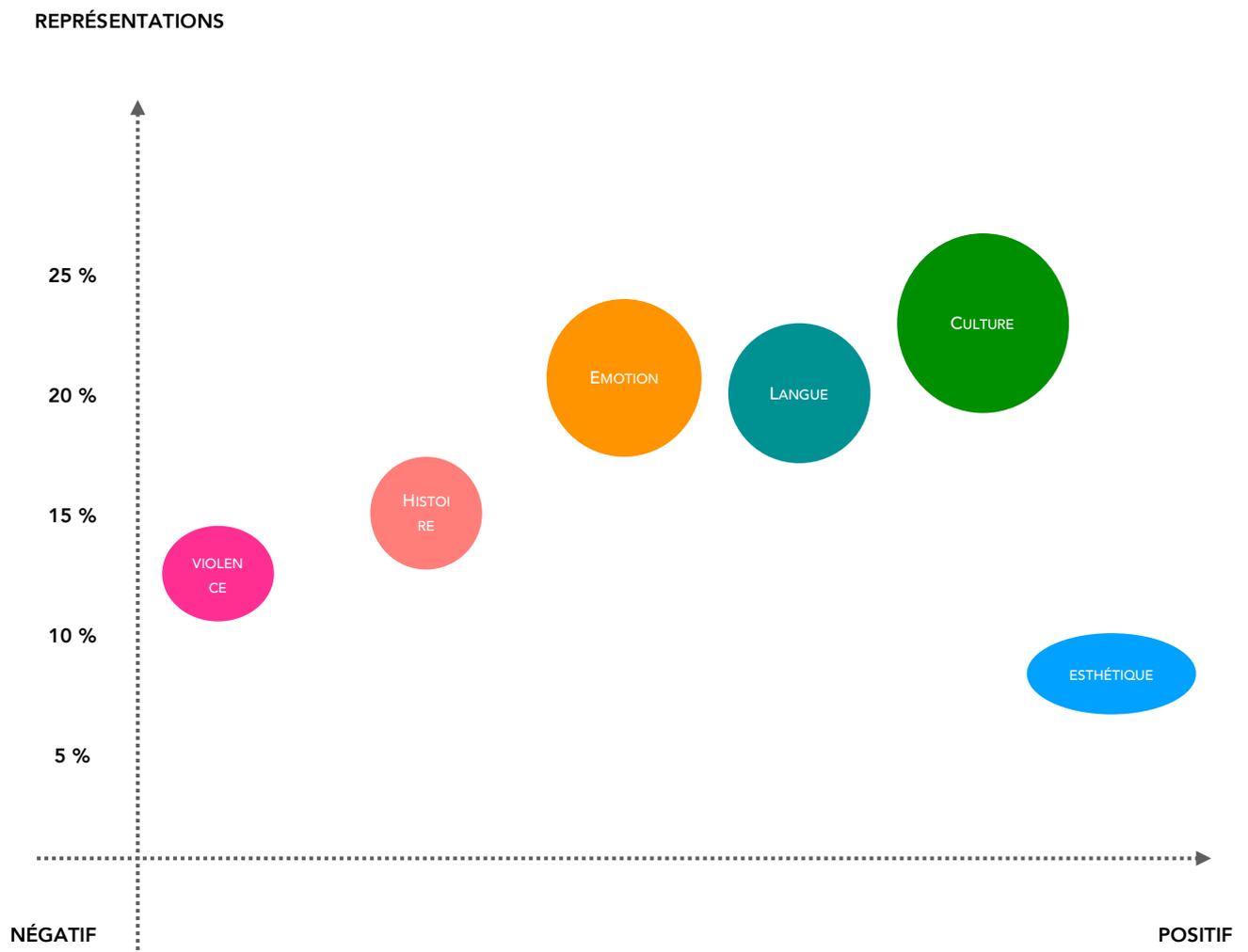
“Ni Européens, ni Africains, ni Asiatiques, nous nous proclamons Créoles.” (1989, p. 13)

Il s'agit clairement d'en finir avec la tyrannie des origines toujours plus lointaines d'une population largement importée sous couvert d'esclavagisme et d'engagisme, au profit d'une collectivité redéfinie en des termes actuels, contemporains. Redéfinie, en somme, de manière à éclairer le présent des sociétés antillaises plutôt que leur seul passé. Ce processus de redéfinition s'articule donc, notamment, autour de la langue créole qui à elle seule cristallise une existence collective au carrefour de multiples influences. Jean Bernabé reviendra néanmoins, quelques années plus tard, sur plusieurs tenants de la Créolité ; notant notamment qu'en dépit de l'existence de *langues* créoles (au sens historique et linguistique du terme), il est difficile d'affirmer celle de *sociétés* ou *cultures* créoles sans sombrer dans une forme d'essentialisation — puisque la Créolité dénote un statut, fige un état là où la créolisation reflète un processus, une dynamique. (Bernabé, 2010 ; 2011).

Par ailleurs, au moment où s'élèvent les voix de la Créolité, les *îles sœurs* ont déjà largement entamé leur assimilation à la République française avec, comme le soulignera le reste de ce chapitre, d'importantes répercussions sur le paysage sociolinguistique du territoire guadeloupéen en l'occurrence. S'il est uniquement possible de spéculer, à ce stade, quant aux représentations de leur première (et pendant longtemps, unique) langue qu'ont pu en avoir les habitants de l'archipel au moment de l'abolition, il semble toutefois pertinent d'interroger, à ce stade, les conceptions affichées par les enseignants interviewés, qui représentent une part de la diversité ethnoculturelle observable en Guadeloupe — qu'ils soient ou non locuteurs du créole. Plusieurs champs lexicaux et sémantiques en émanent, qui traduisent à la fois des degrés d'inspiration variables vis-à-vis de la langue en question, de même que des niveaux de réflexions divergents quant aux problématiques abordées. Il importe ici de préciser que l'interprétation de ces données a pour principal objectif de révéler des tendances réflexives qui

ne sont pas sans faire écho aux observations relevées sur le terrain au fil des ans ; tout en tenant compte du contexte général de chaque interview ainsi que des parcours et discours d'ensemble de chaque enquêté. En ressortent des considérations tantôt esthétiques, tantôt sociétales ; tantôt factuelles, tantôt émotionnelles. D'où l'adoption, pour ce pan d'analyse, d'une échelle de valeur relativement simple, avec pour objectif de rendre compte de la fluidité inhérente à certaines de ces représentations, et surtout de la coexistence de registres que l'on pourrait qualifier d'*objectif* et de *subjectif*. En effet, les termes employés laissent transparaître en plusieurs endroits, l'héritage sociolinguistique des individus ; le registre *maternel* ne figure pas, logiquement, parmi les mots des interlocuteurs allochtones.

12. Registres de représentations associées au créole à l'ère contemporaine²⁰⁷



²⁰⁷ Voir le tableau détaillé des représentations recueillies via *word association* en annexe 2.

Dans l'ensemble, le créole ne suscite que très peu de perceptions purement factuelles (uniquement chez les créolophones) et semble inspirer une majorité d'images fortes en affect ; dont les plus négatives sont formulées par les non créolophones (qui se trouvent également ne pas être originaires des Antilles). Ces derniers offrent des perspectives plus fortement polarisées, avec des images également très positives de la langue minorée. Il n'est pas impossible que cette vision plus fortement contrastée du créole s'explique en partie par leur distance culturelle et affective vis-à-vis de celle-ci : un créolophone serait en ce sens plus enclin à afficher des images positives d'un idiome dont il se réclame tant sur le plan linguistique que culturel voire idéologique et politique — ce qui dénote potentiellement un biais d'ordre affectif dans la valeur des représentations collectées.

Globalement néanmoins, la langue créole évoque davantage de construits positifs, qui la rattachent à sa fonction socio-identitaire et à une importante dimension culturelle. Or, la langue est une abstraction. Aussi, cette fonction semble essentiellement prise dans sa dimension collective au sens où la langue créole représente le groupe tout en catalysant l'appartenance des individus (notamment d'ascendance antillaise) au groupe. Autrement dit, si le créole se veut *revendicateur*, ce n'est pas tant comme médium des convictions du locuteur, qu'en tant qu'arme symbolique : le vecteur du discours prend alors le pas sur la substance du discours. Enfin, l'on notera que seule une personne fait mention du créole en rapport avec la figure maternelle, quoique d'un point de vue strictement factuel : il s'agit d'une langue parlée (et non activement transmise) par sa génitrice. Les représentations les moins positives, quant à elles, décrivent un idiome vecteur de *violence* verbale et sociale, et porteur de complexités linguistiques, historiques et socioculturelles, qui soulignent les difficultés intrinsèques à la locution du créole (orale comme écrite). Enfin, il n'est pas anodin de constater la prévalence d'attributs relevant de sa qualité de langue : notamment en ce qui concerne son caractère foncièrement syncrétique et fluide.

Les débats qui parcourent le champ de la créolistique reflètent donc bon nombre des nœuds conceptuels et identitaires qui continuent de parsemer la société guadeloupéenne, dont on ne sait plus si elle fait preuve de diglossie ou d'aliénation, d'assimilation ou de résistance. Ce sont ces mêmes zones d'incertitude, mêlées d'imaginaires lacunaires, qui transpirent de la création par le Ministère de l'Éducation Nationale d'un CAPES de Créole dont la structure, la substance et l'accord au singulier ne tiennent (ni ne rendent) compte de l'hétérogénéité de ces parlars, dont l'intercompréhension est loin d'être acquise. Motif pour lequel il semble pertinent d'esquisser à présent un aperçu des événements suivant l'abolition de l'esclavage en

Guadeloupe et précédant la loi de départementalisation, afin de mieux contextualiser les représentations qui affluent aux côtés de ces *koinè* d'autant plus énigmatiques que l'on peine à les caractériser véritablement (*Ibid.*, p. 38).

B. De l'abolition à l'assimilation

Le système plantationnaire bat son plein depuis plus d'un siècle lorsque surviennent les événements révolutionnaires de 1789. Le renversement de la monarchie signifie la mise à bas d'un régime pour le moins instrumental dans l'édification du régime esclavagiste auquel sont soumises les colonies françaises. Cette période s'avère tumultueuse pour la Guadeloupe, qui retombe très brièvement aux mains des Anglais en 1794 avant que le commissaire national fraîchement nommé, Victor Hugues, n'en reprenne définitivement les rênes au nom de la République française. L'archipel guadeloupéen avait en effet connu quelques années d'occupation britannique à compter de 1759 — après moult tentatives demeurées vaines en 1666, 1691, 1703 — auxquelles mit fin le Traité de Paris signé en 1763 (Touchelay, 2018). Cette période d'occupation est marquée par un essor substantiel de l'industrie sucrière et par conséquent, de la traite négrière. Par conséquent, une certaine caste de planteurs ne verra pas d'un bon œil la restauration du pouvoir français, et envisagera sérieusement l'éventualité d'une annexion à l'Angleterre (Bangou, 2003). C'est dans la continuité de ces événements que la Guadeloupe connaît des troubles parallèles et connexes à ceux qui secouent l'Hexagone, et voit apparaître en 1790 une véritable scission entre *royalistes* et *patriotes*²⁰⁸, sur fond d'opposition entre planteurs et commerçants²⁰⁹.

Lorsque Victor Hugues dit "Le Terrible" se voit mandaté par la Convention suite à la capitulation, en avril 1794, du gouverneur en place Georges Henri Victor Collot, son entreprise de reconquête porte ses fruits dès le mois de mai avec l'appui de nombreux AFRE dont il avait promis de récompenser l'engagement par l'*émancipation*. Le 7 juin 1794 est ainsi prononcée l'abolition de l'esclavage sous la loi du 16 pluviôse an II, adoptée par la Convention nationale au mois de février. L'application des lois de la Convention se traduit par l'instauration d'un tribunal révolutionnaire qui jugera notamment les planteurs *royalistes*, favorables à l'affiliation britannique et refusant d'adhérer au nouveau régime. Quelques temps plus tard, viendra le tour

²⁰⁸ Le groupe des *patriotes* présente la particularité (non-existante outre Atlantique) de rassembler Blancs commerçants, marins de passage et *hommes de couleur libres* — une catégorie propre aux colonies îliennes (Bangou, 2003, p. 70).

²⁰⁹ Les premiers sont partisans d'une implantation économique-administrative à Pointe-à-Pitre et les seconds, à Basse-Terre — sans doute en rapport à leurs cœurs d'activités respectifs (*Ibid.*).

des *anciens* esclaves coupables de s'être rebellés du fait de ne pas avoir reçu le salaire qui leur était dû. Après que Hugues ait été rappelé sur le Vieux Continent en 1798, les multiples dignitaires délégués à l'administration du territoire guadeloupéen ne cesseront de s'y embourber. L'atmosphère s'y avère d'autant plus subversive que la lutte des anciens esclaves pour la liberté (et la fraternité, et l'égalité) se poursuit sans faiblir, avec à sa tête des militaires et officiers noirs intégrés à l'armée lors de la première abolition. Des officiers que le gouverneur Lacrosse, entré en fonction en 1802, se propose de renvoyer ; c'est l'étincelle décisive dans le feu de la révolte populaire déjà attisé par les promesses non-tenues après 1794. Aide de camp de Lacrosse, un métis du nom de Louis Delgrés se joint aux rangs de la rébellion aux côtés de Joseph Ignace, l'un de ses principaux instigateurs ; le premier Consul Bonaparte réagit en expédiant sur place le général Richepance avec quatre mille hommes sous ses ordres. Poussés dans leurs derniers retranchements, plusieurs centaines de rebelles choisissent d'abrégier leurs jours (de toutes façons, comptés) à Matouba, Saint-Claude, au cri tristement ironique de "Vivre libre ou mourir" — la célèbre devise bonapartiste. Le 16 juillet 1802, Bonaparte annule la loi d'abolition consacrée huit ans plus tôt.

S'en suivent de nouvelles confrontations avec le rival britannique, puis une nouvelle phase d'occupation de l'archipel guadeloupéen dans la foulée de la chute de l'empire napoléonien en avril 1814 — avant qu'un second traité de Paris n'en restitue définitivement la possession à la France, en novembre 1815. Il faudra attendre la Seconde République pour qu'advienne l'ultime abolition de l'esclavage suite à la constitution par le gouvernement provisoire, le 4 mars 1848, d'une commission à cet effet présidée par le sous-secrétaire d'État à la Marine et aux Colonies Victor Schœlcher. Le décret d'abolition sera signé le 27 avril et donne rapidement lieu à l'organisation d'élections législatives qui voient la Guadeloupe désigner, en août, trois députés dont Schœlcher — pour les *îles sœurs*²¹⁰ — qui cède son siège guadeloupéen à Louisy Mathieu, Noir fraîchement affranchi. Ce dernier sera élu député de la Guadeloupe à l'Assemblée législative l'année suivante.

Il va de soi que la fin du règne esclavagiste a pour effet de remodeler durablement le ciment socio-économique guadeloupéen. Sans grande surprise, bon nombre de libres fuient d'un même mouvement les champs de canne à sucre dont les propriétaires se retrouvent alors en manque de main d'œuvre. C'est pour pallier ce déficit²¹¹ que débarque, le 24 décembre 1854,

²¹⁰ Telles que l'on désigne communément Martinique et Guadeloupe.

²¹¹ Qui motivera, en outre, d'autres tentatives d'importation de travailleurs de Chine, du Japon, du Portugal ou même d'Afrique ; ces tentatives n'aboutiront pas mais enrichiront le paysage ethnoculturel guadeloupéen (sans toutefois en modifier profondément les bases).

un premier flot d'Indiens dont les rangs gonflent à mesure que les navires approvisionnent l'archipel en engagés, jusqu'en 1885. Ils n'obtiendront la nationalité française qu'en 1925, sous l'autorité du chef de l'État Raymond Poincaré. À ce stade, la Guadeloupe est sujette – comme d'autres territoires annexés à la France – à un processus progressif d'institutionnalisation républicaine qui voit bon nombre de ses ressortissants intégrer le corps de l'armée puis de la Résistance, lors des deux guerres mondiales.

Cette intégration progressive de l'archipel guadeloupéen à la République — qui a pour fers de lance la représentation politique et l'inclusion militaire (tout relatifs fussent-ils) — aboutit le 19 mars 1946 avec sa départementalisation. Le nouvel arrondissement, qui inclut les îles du Nord Saint-Martin et Saint-Barthélemy, se voit alors incorporé à l'administration centrale, et confère un statut inédit à ses habitants. En 1982, la loi de décentralisation votée par le nouveau gouvernement socialiste permute la Guadeloupe en région française à part entière, et parachève la dynamique d'*assimilation* actée et enclenchée après la guerre. Cet événement constitue non seulement un marqueur de l'évolution géopolitique de l'*île aux belles eaux*, mais aussi un moment déterminant de son cheminement sociolinguistique : la généralisation de l'éducation et la fonctionnarisation des actifs exigeant et fomentant l'acquisition du français standard à vaste échelle. La suite de ce chapitre aura donc pour vocation d'éclairer les rouages de ce processus à l'aune de l'agenda glottopolitique de l'État français, tel que nous en avons dressé le portrait au fil de la partie précédente.

1. Départementalisation d'une vieille colonie

Malgré son affiliation hexagonale plus ancienne que certaines régions de l'Hexagone (notamment l'Alsace-Lorraine), ce n'est donc qu'à partir de 1946 que la Guadeloupe se voit sujette à l'action publique étatique et par conséquent, à son versant glottopolitique. La départementalisation marque la fin définitive de l'oppression brutale, structurelle et institutionnalisée dont fit les frais quatre siècles durant, une main d'œuvre (africaine, puis indienne) systématiquement exploitée au profit d'une infime fraction de population.

La diversité ethnoculturelle qu'affiche cette main d'œuvre (notamment africaine) regroupée sur les plantations, n'a rien d'un hasard : il s'agit là d'une mesure inscrite au guide officieux des bonnes pratiques esclavagistes, et qui préconise une séparation méthodique de personnes dont l'asservissement pourrait naturellement pousser à la révolte. Le placement d'Ibos aux côtés de Bambaras au cœur de l'enfer cannier, ne relève pas d'une bienveillante logique d'unification des peuples mais plutôt d'une volonté d'entraver l'intercompréhension et

donc toute velléité de rébellion. Les déracinés n'ont alors d'autre choix que de s'emparer de l'idiome du planteur ou plutôt, de la variété qui leur est transmis par d'autres personnes réduites en esclavage. C'est là, on l'a vu, que semble prendre forme le parler dit *créole* — serti d'une trainée d'images dénigrantes pour sa qualité de langue, comme pour son locuteur. La départementalisation n'a pas pour effet primordial de modifier les représentations sociolinguistiques érigeant le français en apanage (pratiquement épidermique) du pouvoir socio-économique — et par conséquent, politique — et consignait le créole à celui de vernaculaire rustre et rural, impropre à l'expression du monde moderne. En revanche, elle modifie profondément la donne qui jusqu'alors privait d'éducation l'essentiel de la main d'œuvre susmentionnée, et lui ouvre graduellement la voie à la clé idiomatique d'émancipation.

La loi 46-451 du 19 mars 1946 qui érige les quatre *vieilles colonies* (Guadeloupe, Guyane, Martinique et Réunion) en départements français, prévoit dans son article 2 la mise en place de décrets d'application voués à permettre l'implémentation des lois et décrets en vigueur dans l'Hexagone, mais non encore appliqués aux territoires ultramarins visés. De même, l'article 3 institue que dès la promulgation de cette loi inédite, ces derniers se verraient automatiquement concernés par l'application des nouvelles législations, comme sur le continent. Le timing de cette décision n'est pas anodin : l'euphorie de la Libération ne s'est pas encore estompée et l'on reconnaît plus facilement dans cet après-guerre d'une saveur si singulière, l'engagement des militants antillais auprès de la mère patrie et de ses alliés, de part et d'autre de l'Atlantique — Césaire rappelle d'ailleurs dans son texte lu à l'Assemblée en mars 1946, que c'est dès 1911 et “à la demande expresse des Antillais” que ceux-ci se voient “astreints au service militaire obligatoire”. La décision découle ainsi de trois propositions distinctes émises par les députés Léopold Bissol au nom des *îles sœurs*, Gaston Monnerville pour la Guyane et Raymond Vergés en faveur de la Réunion — mais s'inscrit dans le sillage de multiples revendications similaires, formulées dès la seconde moitié du XIX^{ème} siècle. En ressort un texte unique que défend un jeune Aimé Césaire à qui l'on doit, pour le coup, le néologisme de *départementalisation*. En tant que rapporteur du projet de loi, il argue alors à l'Assemblée, le 1er mars 1946, que “l'intégration réclamée serait l'aboutissement normal d'un processus historique” — d'autant qu'à ce stade, il semble improbable que les élus des territoires en question soient amenés à élaborer des lois dont leurs concitoyens ultramarins ne peuvent bénéficier ! Si leurs députés défendent alors le projet assimilationniste, c'est aussi dans l'idée de rompre avec les stigmates structurels d'un colonialisme dont les fondements plantationnaires

et esclavagistes n'ont pas fini d'enrayer la cohésion sociale nécessaire à l'édification d'une société un tant soit peu égalitaire.

Lors de son premier discours à l'Assemblée (sur le projet de loi portant fixation du budget général de l'exercice 1946) qui intervient rapidement après la fin de la guerre, Césaire interpellait ses pairs parlementaires en ces termes, quant à la situation dramatique des dépendances ultramarines :

“Si vous voulez que les Antilles et la Martinique se tirent du mauvais pas où les a conduites la vieille politique héritée du pacte colonial, il n'y a qu'un moyen : les équiper ; les équiper, pour qu'elles produisent davantage et à meilleur compte, et échappent ainsi aux conséquences de la dévaluation ; les équiper, pour qu'elles cessent d'être à la charge de la métropole ; les équiper, pour résorber le chômage de nos jeunes gens, pour élever le niveau de vie des ouvriers, pour garantir aux masses laborieuses le travail et la sécurité sociale. Il nous faut des routes, des ports, des aérodromes, des égouts, il nous faut des hôpitaux pour préserver notre race de la dégénérescence, il nous faut des écoles pour satisfaire la soif d'instruction de nos enfants. (*Applaudissements.*)”

Une situation qu'il imputera à “un barrage formé par des intérêts privés” ; barrage d'autant plus insoutenable qu'il constitue — après les décennies d'assimilation *de facto* dont témoigne l'évolution administrative et politique de ces colonies — l'ultime obstacle à l'inclusion des peuples antillo-guyanais et réunionnais dans la marche du progrès social entreprise dans l'Hexagone. Globalement, la ligne argumentaire présentée est celle de la légitimité citoyenne de ces populations ultramarines. Légitimité à l'aune des torts subis historiquement ; légitimité à l'aune de son dévouement sur les différents fronts de guerre de la première moitié du siècle ; légitimité à l'aune du processus d'intégration enclenché au 8 septembre 1870 avec l'adoption du principe de représentation des Antilles au Parlement ; légitimité enfin, à l'aune des principes revendiqués par la France des Lumières, à la manière d'un Diderot affirmant qu’“avoir des esclaves n'est rien. Ce qui est intolérable, c'est d'avoir des esclaves en les appelant citoyens”²¹².

C'est sur cette base dialectique que les quatre députés mettent l'instruction au cœur d'un ensemble de revendications d'ordre principalement social ; entre accès aux soins et droits des travailleurs. La question de l'instruction est doublement posée dans l'exposé qui accompagne le projet. L'allusion à l'incorporation précoce et fatale d'une majorité d'enfants ultramarins au labeur agricole rappelle d'abord que les lois Ferry sont bien loin d'avoir fait leur entrée aux

²¹² La référence exacte de cette citation demeure, à ce jour, inconnue ! (Bénot, 2000, p. 742).

Antilles, en Guyane ou à la Réunion²¹³. Une image forte qui suggère la perpétuation d'un système plantationnaire conservant moult stigmates de l'ère esclavagiste : contrainte, exploitation dès le plus jeune âge, espérance de vie écourtée par l'inéluctable éreintement des corps...

En outre, survient la problématique disparité de traitement entre cadres dits *locaux* et cadres *généraux* — survivance du code de l'indigénat que la doctrine “à diplôme égal, ou à travail égal, salaire égal” devrait conduire à annuler définitivement²¹⁴. En d'autres termes, l'accès à l'instruction doit nécessairement se coupler à une réforme de la fonction publique afin qu'une part croissante de la population puisse accéder à la sécurité des postes y associés, et que parallèlement ces postes s'inscrivent hors du schéma foncièrement discriminatoire et arbitraire hérité du régime colonial. Une revendication en deux temps étroitement liés donc, qui implique d'une part l'obtention du même droit à l'instruction dont jouissent (a priori) les compatriotes hexagonaux ; et d'autre part, la régularisation du fonctionnariat de manière à ce qu'il représente une véritable opportunité d'évolution professionnelle pour ceux qui l'intègrent.

2. La promesse assimilationniste en pratique

“Ma seule consolation est que
les colonisations passent, que les
nations ne sommeillent qu'un temps et
que les peuples demeurent.”

Aimé Césaire, *Discours sur le colonialisme*

Une simple lecture du *Discours sur le colonialisme*, que publie Césaire quatre ans après son argumentaire pour la départementalisation face à l'Assemblée, suffit à transcrire les désillusions qu'inspirent au député-maire communiste²¹⁵ de Fort-de-France — comme à bon

²¹³ “Le père et la mère sont aux champs. Les enfants y seront dès huit ans ; ils feront partie de ce qu'on appelle là-bas ‘les petites bandes’ d'un terme qui rappelle assez curieusement ‘les petites hordes’ de Fourier. La tâche est rude sous le soleil ardent ou parmi les piqûres de moustiques. Au bout de quelques années, pour celui qui s'y adonne et qui n'a pour tromper sa faim que les fruits cuits à l'eau de l'arbre à pain, il y a la maladie et l'usure prématurée.” (Césaire, *op. cit.*)

²¹⁴ Césaire note à ce sujet que “Si, plus favorisé, plus instruit, l'Antillais échappe à la servitude de la glèbe il deviendra petit fonctionnaire, et injustement repoussé des cadres généraux auxquels ses diplômes français devraient donner accès, refoulé dans des cadres dits « locaux », loin du ministre des colonies, loin de ses faveurs, sans garantie contre l'arbitraire du gouverneur, sans audience rue Oudinot, à la fois humilié et désarmé, il végétera, soumis à toutes les brimades d'une administration impitoyable” (Césaire, *op. cit.*).

²¹⁵ La mention de cette affiliation politique est peut-être superflue, d'ailleurs, dans la mesure où les lignes de démarcation idéologique de l'époque, aux Antilles, relèvent plutôt de l'adhésion ou de l'opposition au projet assimilationniste.

nombre de ces concitoyens antillais — les manquements de la promesse assimilationniste. Une promesse censée assouvir avant toute chose une “soif d’égalité, entretenue par trois cents ans d’appartenance” (Dumont, 2010, p. 81). Or, la loi votée en mars 1946 peine d’autant plus à se faire sentir qu’elle connaît une mise en œuvre fort timide pour ne pas dire, laborieuse. À commencer par la lente transition du mode d’administration colonial, chapeauté par un gouverneur, vers l’emblème du régime départemental qu’est le préfet. Dix-huit mois s’écouleront avant que les préfets n’entrent en poste, après que le gouvernement ait étudié la possibilité d’y affecter les gouverneurs sortants sans toutefois que l’inanité symbolique d’une telle décision n’imprègne les débats (*Ibid.*, p. 83). L’administration coloniale restera donc en place jusqu’en juillet 1947 ; ce qui pourrait objectivement s’expliquer par le contexte d’après-guerre, qui voit l’administration centrale axer ses efforts sur la constitution d’un nouveau régime républicain, plus que sur la transformation postcoloniale des lointaines sociétés ultramarines.

Et pourtant, c’est précisément l’éloignement de ces territoires qui avait incité le rapporteur de la proposition pour la départementalisation, à solliciter une extension des pouvoirs préfectoraux en vue d’une gestion plus réactive, pertinente et efficace — dérogation dont le principe se voit alors rejeté. En parallèle, le conseil général qui avait été aboli sous Vichy et qui bénéficiait d’un certain pouvoir décisionnel afin d’adapter certaines orientations nationales aux réalités locales, se retrouve pour ainsi dire dénué de ses fonctions. Une évolution qui ne fait que renforcer le sentiment d’une dépendance accrue à la métropole, contrairement au dessein présumé de la départementalisation. Le paradoxe découle de ce que les attributions du préfet restent limitées, dans la mesure où celui-ci répond exclusivement au Ministère de l’Intérieur et se voit réduit à un simple rôle de coordination des services, là où le gouverneur en dirigeait l’intégralité. Autrement dit, l’autonomie de gestion permise par l’organisation coloniale se perd dans la restructuration départementale, plaçant notamment le budget local entre les mains des autorités centrales (*Ibid.*, p. 84). Tirillées entre la volonté actée de s’inscrire hors de la sphère coloniale, et la réalité de leur éloignement tant des imaginaires que des priorités hexagonales, les vieilles colonies (Guadeloupe y compris) ne peuvent que constater l’échec institutionnel de la réforme et se voient contraintes de prendre, une fois encore, leur mal en patience.

De fait, ce n’est qu’à partir des années 1960 que l’alignement sur les lois sociales appliquées sur le continent, devient quelque peu tangible. Il ne résout pas, cependant, la difficile transition du modèle plantationnaire vers une diversification à la fois égalitaire et salubre des

corps et structures socioéconomiques. Or, le développement exponentiel du fonctionnariat comme principale voire, unique alternative aux activités de type agricole, se produit sans que ne parvienne à émerger un “véritable secteur productif endogène” (Audebert, 2011, 526-7). L’état se resserre d’une dépendance économique envers ladite *métropole*²¹⁶, désormais tenue de fournir emplois et bénéfices sociaux en proportions croissantes. D’autant que le secteur primaire qui au cours des années 1950 continue de regrouper près de la moitié de la population active, pâtit considérablement de la crise sucrière et voit ses effectifs diminuer drastiquement au fil des décennies suivantes, pour passer sous la barre des 4 % dans la Guadeloupe actuelle. L’exode rural qui accompagne et découle de cet effondrement du cœur d’activité fondateur de l’archipel, est trop important que pour se voir absorbé par l’industrie balbutiante ou par un secteur tertiaire alors en plein essor — et qui emploie aujourd’hui quatre actifs sur cinq contre tout juste un quart en 1954 (*Ibid.*).

Le risque de désintégration sociale n’incite pas les pouvoirs publics à remettre en cause l’état de dépendance structurelle dans lequel se trouvent la Guadeloupe et ses consœurs assimilées. Bien au contraire, les réponses apportées par l’administration centrale à cette situation aussi implosive qu’explosive, consistent essentiellement à privilégier la tertiairisation massive de la population au travers du fonctionnariat, ainsi que des politiques de transferts sociaux et de défiscalisation. Le processus de restructuration n’interrogera pas la viabilité du tourisme ou de la culture bananière, tous deux cruellement soumis aux aléas croissants des marchés globalisés — qui ne cessent, d’ailleurs, d’en démontrer la vulnérabilité intrinsèque (*Ibid.*, 528-9). Particulièrement polémique, l’une de ces réponses consistera à institutionnaliser les migrations vers l’Hexagone via le Bureau pour le développement des migrations dans les départements d’outre-mer. Établi en 1963, le BUMIDOM organisera le déplacement de quelques 70 000 ressortissants des Départements d’Outre-Mer (DOM) sous couvert de répondre à la crise de l’emploi subie par ces territoires. Accusé par Césaire d’opérer un “génocide par substitution” qui voit des milliers d’ultramarins refoulés dans des postes et filières peu émancipateurs sans que la possibilité du retour ne leur soit facilitée — alors même que sont expédiés outre-mer nombre de cadres originaires de l’Hexagone —, le BUMIDOM créé par

²¹⁶ Bien qu’encore fort courant, l’usage du terme de *métropole* n’est pas neutre, ainsi que le rappelle Cécile Faliès, géographe et maître de conférence à l’Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, dans une intervention récente auprès du journal Le Point : “Il fait implicitement référence, pour le grand public, à l’époque coloniale et au contrôle des territoires ultramarins par le continent.” D’où le choix de lui préférer ici les images d’*hexagone* ou de *France hexagonale*, moins connotées (quoiqu’elles tendent également à simplifier à l’excès la forme géographique de la France). [Voir vidéo explicative sur : <https://mediateur.radiofrance.fr/videos/metropole-ou-hexagone/>].

Michel Debré fermera boutique en 1981. Les logiques et filières non-officielles de cette dynamique subsistent néanmoins, se soldant en Guadeloupe par le vieillissement de la population et un solde migratoire négatif.

Dans tous les cas de figure, qu'il s'agisse d'intégrer la fonction publique ou de se reconverter hors d'un secteur agricole moribond, qu'il s'agisse de rester ou de partir, de survivre ou de s'épanouir ; l'acquisition de la langue française s'érige en impératif du vivre aux Antilles à l'ère départementale. La démocratisation de l'instruction offre une voie d'accès sans précédent au sésame idiomatique, révélant par la même occasion des problématiques cognitives que d'aucuns imputeront à la locution du créole ; là où d'autres pointeront du doigt l'emploi restrictif et contre-productif du français comme seul médium d'enseignement. Une bataille idéologique et pédagogique qui engagera un vaste éventail d'acteurs, sous l'égide d'un corps enseignant d'emblée partagé entre directives officielles et réalités du terrain ; avec en toile de fond l'affleurement bouillonnant des revendications autonomistes face aux discours assimilationnistes.

3. La montée vers le français

Au moment où l'abolition de 1848 émancipe quelques 88 000 Noirs (soit près de 70% de la population guadeloupéenne d'alors (Abou, 1988, p. 74)), la seule forme d'instruction proposée à la majorité opprimée se restreignait au champ religieux. Victor Schœlcher rappelle d'ailleurs, dans *Histoire de l'esclavage pendant les deux dernières années*, que le refus d'instruire les populations asservies ou la volonté de confiner les enseignements impartis à la seule sphère du religieux — aux Antilles comme ailleurs — traduit la crainte des potentialités émancipatrices et donc subversives de l'éducation. Aussi, l'accession au statut de citoyen français à part entière pose-t-elle inéluctablement la question, en marge des lois Ferry de 1883, de la généralisation d'un enseignement demeuré l'apanage exclusif des classes dominantes.

Les premières écoles coloniales font leur apparition sur l'île aux belles eaux vers 1880 ; dans un contexte résolument créolophone où l'idiome plantationnaire est l'unique langue parlée par la majeure partie de la population. Or, l'expansion de l'appareil scolaire — sous couvert d'une instruction devenue *droit* et *devoir* — à compter de la départementalisation, s'opère en violent contraste avec la réalité sociolinguistique du terroir. En effet, la langue de Molière y prévaut aux dépens de la *koinè* majoritaire dont l'usage se voit d'emblée réprimé avant de faire

l'objet d'une prohibition pure et simple²¹⁷ (Glissant, 1997). Pourtant, la persistance du monde rural (malgré son inéluctable érosion) a pour effet de préserver, durant les premières décennies de l'assimilation, la fonctionnalité du créole au sein de l'espace qui l'a vu naître (Jno-Baptiste, 1996, p. 82). Autrement dit, le créole demeure longtemps le principal médium d'expression culturelle en Guadeloupe ; mais le passage du système plantationnaire vers une société de services dominée par le français, met à mal l'écosystème socioculturel et économique au sein duquel il s'était jusqu'alors épanoui. Dès lors, l'école francophone et monolingue semble catalyser le phénomène d'acculturation que d'aucuns imputeront au processus d'assimilation impulsé par la départementalisation. Phénomène qui se traduit par la nécessaire appropriation des outils linguistiques et langagiers du monde moderne qui n'admet pas qu'un parler essentiellement oral puisse transcrire les exigences et réalités.

Ce n'est donc qu'à partir des années 1960 que se dessine une transformation en profondeur de la société guadeloupéenne qui, forte d'une dynamique propice à la démocratisation de l'enseignement, voit un nombre croissant d'enfants d'agriculteurs compléter leur cursus jusqu'à l'âge obligatoire de scolarisation (qui passe à cette époque de quatorze à seize ans). L'extension de ce temps passé à l'école contribue directement à l'éloignement des enfants du substrat socioculturel, économique et donc linguistique entretenu dans la cellule familiale (*Ibid.*, p. 87). Une évolution fomentée par plusieurs mesures — dont la mise en place d'un système d'apprentissage ouvert à tout étudiant ayant soufflé ses quinze bougies ; à condition d'avoir suivi deux années en Classe Pré-Professionnelle de Niveau (CPPN) (*Ibid.*, p. 84). Autrement dit, la possibilité de se former à d'autres métiers que les professions agricoles usuelles, s'ouvre à une population guadeloupéenne en proie à une forte croissance démographique, et qui se voit par là-même en mesure d'investir des secteurs d'activité socialement et géographiquement divers. Une fenêtre d'opportunités que le BUMIDOM s'empresse de fortifier dès 1963, facilitant le départ de milliers d'iliens vers la *métropole*.

Ces bouleversements pluridimensionnels et de vaste ampleur confirmés et confortés au fil des décennies suivantes, ne se traduisent toutefois pas immédiatement par le renversement du statu quo sociolinguistique — à savoir celui d'une majorité créolophone, monolingue et analphabète. Les cohortes des années 1940 et 1950, reflets de l'augmentation des naissances enregistrée au cours des années 1930 et donc premières bénéficiaires des effets des lois Ferry,

²¹⁷ Glissant évoque "En belles rondes blanches sur le tableau neuf des rentrées scolaires : *Il est interdit de parler créole dans la classe et dans la cour.*" (1997, p. 209).

font leur entrée au cycle primaire avec pour première langue le créole de leurs parents, encore bien ancrés dans la vie des campagnes (*Ibid.*, p. 87). Ainsi, l'on passe de quelques 2 699 élèves en 1950-1951, à 7 525 en 1960-1961 puis 22 483 dix ans plus tard (*Ibid.*). Cette explosion du taux de scolarisation s'accompagne, dans les années 1970, d'un essor des médias de masse dont le vecteur de choix demeurera, jusqu'à la décennie suivante, l'idiome national.

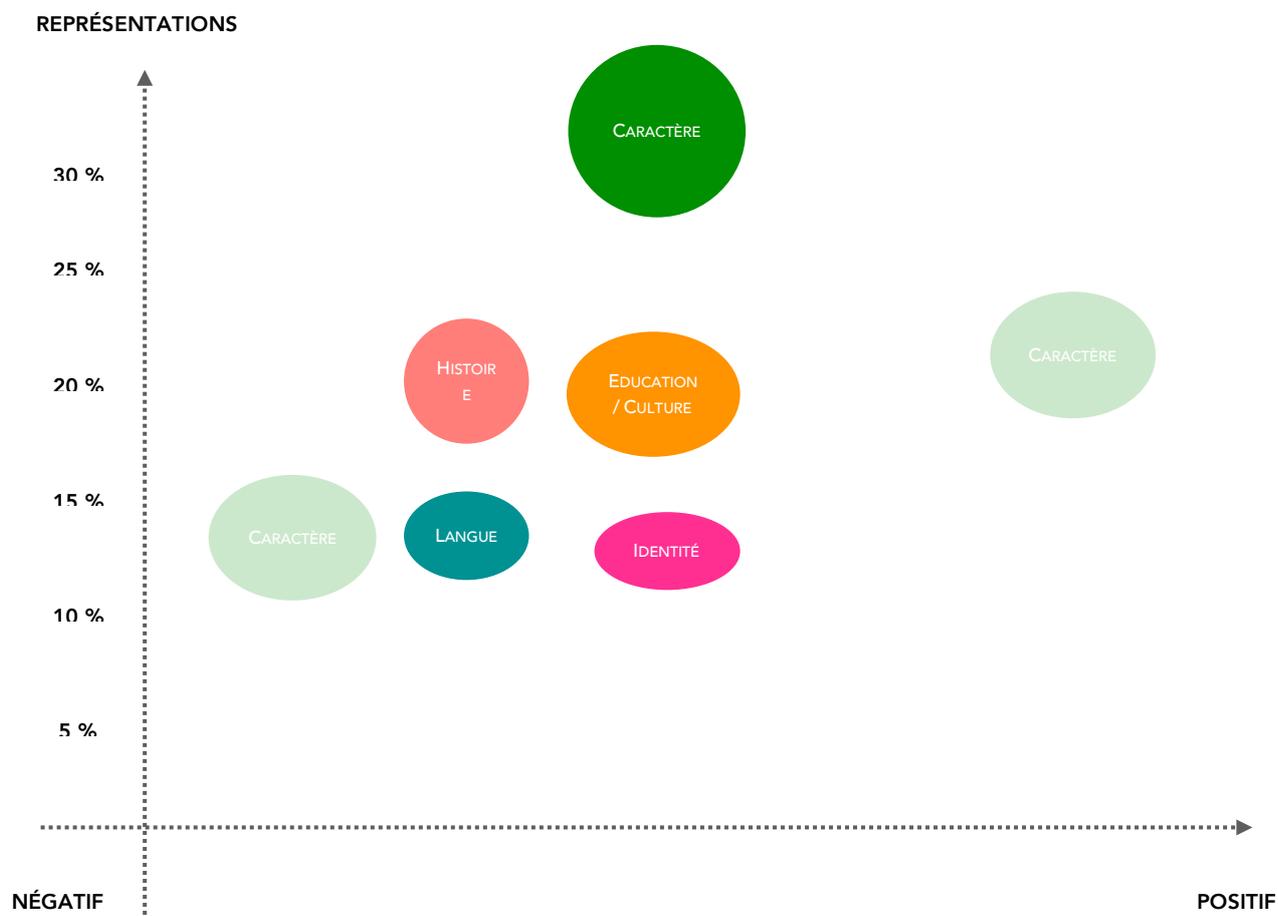
Aussi le processus de départementalisation affecte-t-il le paysage écolinguistique guadeloupéen sur trois plans clés. Premièrement, la démocratisation de l'éducation formelle, devenue gratuite et obligatoire conformément aux lois Ferry en vigueur depuis 1883 dans l'Hexagone, a pour double effet d'accroître la part de Guadeloupéens scolarisés, et d'allonger en outre la durée de scolarisation. Cette dynamique contribue en retour à généraliser l'apprentissage de la langue française et de mettre celle-ci à contribution dans le processus de socialisation et donc de construction identitaire de l'enfant. En second lieu, la profonde mutation des structures socioéconomiques, symbolisée par le sévère déclin des zones rurales qui, si elle résulte a priori de l'obsolescence croissante de la culture cannière, se trouve exacerbée par l'urbanisation connexe des espaces, activités et modes de vie. L'entrée dans le monde *moderne* s'effectue ainsi via le français (dont l'acquisition devient de plus en plus déterminante en matière de positionnement social) aux dépens du créole — dont la fonction socio-économique et par conséquent l'usage, se voient profondément érodés. Enfin, il n'y a qu'un pas entre l'urbanisation exponentielle des populations et la migration économique institutionnalisée ; cette dernière nourrit des échanges de plus en plus importants et prolongés en milieu (principalement) francophone.

Laisé exsangue par la rapide tertiairisation de l'emploi, l'abandon des campagnes et la généralisation de l'éducation francophone, le créole guadeloupéen ne disparaît pas pour autant. Il s'élève progressivement au cœur des préoccupations de praticiens convaincus qu'il ne saurait être exclu de la démarche pédagogique ; dans la mesure où ses fonctions socio-identitaires et culturelles perdurent et ne peuvent être passées sous le silence de la langue dominante. En adviennent un certain nombre d'initiatives plus ou moins admises mais pour la plupart jugées subversives, qui s'attèlent à replacer l'idiome honni au centre de cette démarche. Ce, à partir du postulat qu'un enseignement monolingue (qui plus est, imparti dans la langue numériquement minoritaire) ne peut en aucun cas égaler en efficacité une didactique a minima bilingue ou translinguistique ; et menace surtout de tronquer dès le départ le cheminement cognitif et social d'une fraction substantielle d'étudiants.

4. Représentations contemporaines de la langue dominante

Toujours est-il qu'à l'heure actuelle, les observateurs et acteurs de la langue créole au sein des territoires antillais s'accordent à noter son net recul face au français, qui semble s'y être amplement imposé comme première langue d'acquisition et de socialisation (Bernabé, 2007 ; Bernabé & Confiant, 2002). C'est ce que suggérait déjà le tableau des représentations de l'idiome minoré, présenté en section B.4 de ce chapitre : le créole est indéniablement reconnu pour sa valeur patrimoniale et ses potentialités linguistiques ; mais ne revêt pas le caractère fondateur ou l'autorité d'une première langue ; d'une langue *maternelle* ; d'une langue d'enseignement. Là où le créole fait l'objet d'images pour le moins polarisantes (quoique majoritairement positives d'un point de vue quantitatif), le français suscite auprès de mes interlocuteurs un éventail de perceptions beaucoup plus équilibré, dominé par une large majorité de représentations neutres ou factuelles, ainsi qu'une part égale de représentations positives et négatives.

13. Registres de représentations associées au français à l'ère contemporaine²¹⁸



Les représentations positives relèvent pour la plupart du registre esthétique et semblent traduire le caractère du français : la langue de *Molière*, pour reprendre l'image proposée par une des interviewées, frappe par son élégance, sa délicatesse — que l'on pourrait directement imputer à son ancienneté dans la mesure où elle a pu naturellement s'affiner et se sophistiquer au fil du temps. Il s'agit clairement d'une langue de lettres, reconnue et formalisée (cf. le Bled). Pourtant, c'est également ce qui la rend *difficile* et quelque peu *exclusive* : la langue française requiert d'être étudiée et l'on comprend qu'elle soit d'autant plus associée au champ cognitif et académique que l'ensemble des interviewés (à l'exception de Gabriela) ont été scolarisés sous le régime d'un strict monolinguisme francophone. De fait, le français est à plusieurs reprises associé à la langue de première acquisition et socialisation, voire à la langue maternelle : il dénote un processus de construction identitaire étroitement lié au cheminement cognitif des individus.

²¹⁸ Voir en annexe 2 le tableau détaillé de ces représentations collectées via la technique de *word association*.

Certaines représentations personnifient donc le parler en question, y compris en lien avec une dimension historique assez fortement connotée : le français n'est pas uniquement le témoin des conquêtes passées, il est porteur du paradigme colonial et de la vision du monde qui soutient celui-ci — là où le créole se veut d'abord, dans sa dimension historique, l'emblème d'un patrimoine culturel partagé. De facto, il apparaît de ce tableau fragmentaire que la langue française est frappée du sceau de la *légitimité* qui nulle part ne transparait de celui de la langue créole. Langue d'apprentissage, de communication, de lettres... le prestige qui s'en dégage dénote une aura politique et un poids symbolique que le créole ne paraît pas évoquer — si ce n'est dans sa dimension *revendicatrice* et éventuellement, *identitaire*. De même, si le mot *culture* — qui, associé au créole, revêt une dimension principalement patrimoniale — ne figure pas au tableau des représentations du français, il n'en reste pas moins présent à travers la mise en exergue de son bagage littéraire et de ses usages didactiques. En somme, il représente la culture dominante, là où le créole fait davantage référence à la culture locale ; deux piliers complémentaires d'un cheminement historique spécifique.

La mise en rapport de ces deux tableaux de représentations se fait ainsi l'écho des disparités statutaires observables dans le contexte diglossique de l'archipel guadeloupéen — dans la mesure où l'existence d'une diglossie affecte nécessairement les profils culturels, auto-représentations et représentations croisées des individus évoluant en son sein (Bernabé, 2010). Le relatif consensus suscité par le français traduit son rang de langue officielle, dont la dominance transpire à la fois d'un perpétuel rappel historique, de son rôle dans le cheminement cognitif et académique des intéressés, et de son instrumentalisation idéologique. Les mots associés au créole, *a contrario*, reflètent des expériences plus individuelles que collectives ; étroitement reliées aux vécus et ressentis des interviewés, et pour le moins conformes à sa désignation formelle comme *langue et culture régionale*. Par conséquent, il y a lieu de se demander si l'appellation LCR traduit les représentations collectives majoritaires du créole ; ou si ces représentations — telles qu'elles émanent des propos recueillis — trahissent en réalité l'appropriation collective du champ symbolique inhérent à l'appellation LCR — et donc au référentiel glottopolitique global. En d'autres termes, doit-on en conclure que le positionnement étatique consistant à restreindre les vernaculaires régionaux au seul champ patrimonial ait d'ores-et-déjà, dans un contexte de bilinguisme diglossique tel celui de la Guadeloupe, imprégné la vision qu'en ont ses locuteurs, ses défenseurs et a fortiori, les personnes résidant sur l'archipel ?

C. La question linguistique à l'aune des représentations collectives

Les notions préconstruites recueillies par voie d'association de mots confirment (plus que je ne l'envisageais) les observations accumulées sur plusieurs années d'enseignement, et renforcées par mes interactions hors milieu scolaire, en terres guadeloupéennes. La départementalisation et le processus acculturant qui l'a accompagnée, ont profondément bouleversé les ancrages sociolinguistiques sur lesquels reposait l'archipel, pour laisser place à une abondance de questionnements tantôt pratiques, tantôt existentiels ou encore, idéologiques. Afin de mieux situer les efforts de revalorisation du créole menés à l'ère assimilationniste par un nombre croissant d'enseignants — et surtout d'en saisir les enjeux sociaux et politiques — il semble ici pertinent de mettre certaines de ces représentations en perspective.

D'abord, celle qui voudrait que le créole soit la langue *maternelle*, la langue *naturelle* du *peuple* guadeloupéen. S'il est assez largement admis, aujourd'hui, que le français s'y est substitué dans l'ordre d'acquisition et les espaces de première socialisation, l'image reste prégnante d'un parler créole comme du vecteur fondamental de l'imaginaire collectif et de ses tenants culturels. Le créole reste une langue d'affect et de familiarité — comme le soulignent d'ailleurs les discours recueillis — mais semble avoir perdu sa primauté historique dans la construction du répertoire linguistique des jeunes Guadeloupéens. Une double interrogation émerge de ce constat. Quelle acception donner à la notion de langue maternelle, et quelles en sont les implications glottopolitiques (notamment dans le contexte qui nous intéresse) ? Enfin, si le créole n'est plus (à proprement parler) la première langue des Guadeloupéens : comment sa place s'est-elle redéfinie face à la violence symbolique de la francisation fomentée par la départementalisation ?

Une seconde représentation qui mérite discussion, ressort systématiquement de chaque entretien, et de l'ensemble des échanges menés sur la thématique du créole ; encore une fois, à l'école comme en dehors. Il s'agit de son association au registre de l'*émotion* — et notamment d'une émotion négative. On l'a vu en salle de classe : les élèves interprètent systématiquement l'emploi du créole par un adulte à leur égard, comme l'expression de la colère, d'un mécontentement, d'une réprimande. Or, quelle meilleure façon de dissuader un individu de l'usage d'une langue ou de consigner celle-ci à des niches d'expression informelles ? Quelle meilleure manière, en somme, de priver le créole de toute légitimité politico-économique, que de la circonscrire au champ de l'irrationnel ?

Un troisième pan de cette discussion sans doute peu orthodoxe (d'un point de vue politiste) consistera à définir les termes de l'*interdit* plus ou moins tacite, qui frappe la langue créole du sceau de l'*exclusion* ; aux dépens, une fois encore, de sa locution libre et apaisée. Aux dépens également, par voie de conséquence, de l'impérieuse entreprise de promotion et de réhabilitation dont il a fait l'objet au cours des dernières décennies. Ce triptyque succinct et nourri de plusieurs extraits d'entrevue, a ainsi pour objectif de clore l'exposé du contexte assimilationniste vers lequel évolue l'archipel dans la seconde moitié du vingtième siècle ; et d'introduire l'ultime chapitre de cette thèse — consacré aux actions glottopolitiques menées par plusieurs générations de militants jusqu'à permettre l'émergence d'un véritable référentiel créoliste, auquel sont confrontés les enseignants d'aujourd'hui, qu'ils en aient ou pas conscience.

1. Créole, langue maternelle ? Enjeux politiques d'une image fragmentée

“Je t'avoue que langue maternelle, c'est une expression que j'ai déjà utilisée — que j'utilise sûrement souvent — mais je serais incapable de te dire, de te définir exactement, ce qu'on peut appeler une langue "maternelle", finalement.

Ma mère... et mon beau-père sont des gens assez lettrés, comme on dit... Tous les deux. Donc ils avaient le choix des langues, on va dire — mais en tant que langue maternelle... non. On pouvait parler ; on pouvait parler en créole mais on n'avait pas de discussions... enfin ce que j'entends par discussion, moi, c'est : de longues discussions, dans le temps, en créole. On peut commencer une discussion en créole ou mettre du créole à un moment de la discussion mais c'est jamais la même chose qu'en français. Quand tu discutes en français, tu discutes pendant une demi-heure en français... donc voilà. Alors que créole, je pense pas que ça nous soit déjà arrivé de discuter pendant toute une demi-heure en créole. C'est dans ce sens que je te dis : oui, on le parlait, mais il y avait une distinction quand même entre le créole et le français.”
(Sylvain, enseignant de mathématiques)

De l'Ordonnance de Villers-Cotterêts aux représentations des langues syncrétiques nées sur l'*habitation*, le concept de langue maternelle n'a cessé de ponctuer mes recherches — à l'instar de son usage encore commun dans le langage quotidien ; des médias aux discussions de comptoir. Or — et c'est pourquoi il a semblé nécessaire de s'en saisir au fil des entretiens — sa valeur sémantique est extrêmement équivoque. C'est à l'évêque érudit Nicole d'Oresme que l'on doit l'apparition, au XIV^{ème} siècle, de ce terme de *langue maternelle* issu de la

francisation d'une locution empruntée en réalité au latin médiéval (Urbain, 1982, p. 9). Un terme qui à première vue, relève de l'image plus que du concept ; et dont l'usage en tant que tel pose problème à plus d'un égard. Par l'association de l'idiome au registre maternel, l'auteur du néologisme souhaite d'abord désigner un parler local ou régional (et notamment le français d'oc ou d'oïl) par contraste avec le latin qui prévaut alors sur tout le continent en tant que langue de savoir à valeur universelle. Une distinction qui n'est pas sans fondement idéologique ou politique, à un moment où les droits de la femme connaissent un recul substantiel. Le fait d'apparenter un vernaculaire populaire à l'image de la femme, dépréciée y compris en tant que mère, n'est pas exempte d'implications symboliques ; et suggère d'intangibles répercussions sur l'imaginaire collectif. En effet, la dévalorisation des langues *maternelles* repose alors sur la conviction de l'inadéquation du genre féminin ; de son incomplétude et infériorité intrinsèque. Dans la mesure où l'intelligence de la femme se voit mise en doute, la capacité des langues maternelles à exprimer le monde et la pensée l'est tout autant ; elles se retrouvent associées au baragouin de l'enfant. Ironiquement, la déchéance politique de la femme va de pair avec la prolifération, sur la scène religieuse des XIV^{ème} et XV^{ème} siècles, de "représentations maternelles de la Vierge" portant son enfant (Jung & Kérenyi, 1968, p. 130). Ce, à une époque où le mythe babélien octroie (dans l'imaginaire des hommes cultivés) une importance toute particulière à la langue *naturelle, originelle* qu'est supposée manier l'enfant, innocent et doté d'un langage propre mais inaccessible (*Ibid.*)²¹⁹. Dans ce contexte, "l'enfant communiquant avec les origines et {la mère} sachant communiquer avec lui, elle demeure par ce biais l'indispensable maillon dans la reconquête du verbe perdu" (Urbain, *op. cit.*, p. 10).

La mythologie initiale qui entoure la notion de langue *maternelle* s'estompe finalement, à mesure que l'étude des processus d'acquisition remet en cause l'idée que le langage puisse être inné. L'on assiste donc, vers la fin du XVI^{ème} siècle, à un brutal retournement des représentations susmentionnées. Plutôt qu'une extension ou voie d'accès à l'idiome originel, la langue maternelle devient — alors que le langage enfantin n'apparaît plus que comme un amas d'imperfections verbales et palatales — une entrave au développement du parler idéal. L'on notera que cette réévaluation de la langue maternelle en Occident coïncide avec l'émergence des premiers efforts d'homogénéisation linguistique sur le territoire français. Au soupir d'une langue unique mais à jamais perdue, se substitue donc celui d'une langue unique qui reste à

²¹⁹ Carl Jung note à ce sujet que "L'enfant, tel un nouveau-né, sort du sein de l'inconscient; il a été conçu par la base fondamentale de la nature humaine ou, pour mieux dire, il est né de la nature vivante en général. Il personnifie des forces vitales qui résident au-delà du cercle limite de la conscience, des voies et des possibilités que la conscience ignore dans sa partialité".

bâtir, et à propager. La norme prend forme, ainsi qu'une conception du bon usage, du bon accent — que la fondation de l'Académie Française aura pour mission de concevoir, fixer, et diffuser. En 1694, l'institution allait d'ailleurs accorder à l'orthographe l'éminente fonction de distinguer “les hommes lettrés des ignorants et des simples femmes” (*Ibid.*, p. 12). Il n'est pas anodin que ce soit au sein de cette même Académie Française que la norme (ou le *bon usage*) allait être érigée en “père des langues”²²⁰ – rappelant par là-même que la langue *paternelle* est celle qui régit et régule, tout en renforçant l'assignation de la langue *maternelle* à résidence. Lors de son discours de réception à l'Académie française, le 18 juin 1671, l'historien et homme d'église Jacques-Bénigne Bossuet rappellera ainsi que :

“L'usage (...) est appelé avec raison le père des langues. Le droit de les établir aussi bien que de les régler n'a jamais été disputé à la multitude mais si cette liberté ne veut pas être contrainte, elle souffre toutefois d'être dirigée.”

Cette conception suivra son cours au fil des siècles, se nourrissant et alimentant à son tour la construction et montée des nationalismes (européens), ainsi que les entreprises coloniales (internes comme externes) qui en découlent pour prendre leur essor tout au long du XIX^{ème}. Ainsi s'opère la mise au ban des particularismes qu'avaient jusqu'alors permis d'exprimer une myriade de vernaculaires, en vue d'asseoir la langue française autrefois considérée comme maternelle et désormais promue au rang d'idiome paternel. L'Édit de Villers-Cotterêts consacre précisément cette volonté de substituer le “langage maternel francoys” (à savoir, le français) au latin qui régnait jusqu'alors sans partage comme médium législatif, scientifique, ecclésiastique et juridique. Dans le contexte guadeloupéen où cette permutation a lieu au cours des décennies qui suivent le vote assimilationniste, la persistance d'une représentation collective instituant le créole en langue maternelle de la population autochtone pose d'autant plus problème que si le bilinguisme s'est inévitablement imposé, il n'en demeure pas moins contraint par des schémas diglossiques multifacétiques fomentés par le monolinguisme d'État. En effet, quel sens accorder à une expression à la fois si fermement ancrée dans les mœurs langagières, mais de plus en plus distincte des pratiques langagières ?

Une acception purement métaphorique de l'expression “langue maternelle” ne suffit donc pas. Il aurait pourtant été aisé d'y voir une simple référence à la généalogie du verbe collectif ou individuel – un marqueur d'ancestralité rattachant le parler à un foyer réel ou

²²⁰ “L'usage (...) est appelé avec raison le père des langues. Le droit de les établir aussi bien que de les régler n'a jamais été disputé à la multitude mais si cette liberté ne veut pas être contrainte, elle souffre toutefois d'être dirigée.” (Bossuet, 1671)

imaginé, à un territoire natal, terre-mère ou mère-patrie. Au fil du temps et des synonymes qui ont pu lui être apposés, elle traduit nonobstant le caractère usuel du langage informel, acquis dans l'espace premier de socialisation et voué à être complété d'une variante standardisée (et donc formelle) par voie d'instruction. Sous-entendant que celui ou celle qui n'aurait pas accès à cette instruction serait plus ou moins condamné à l'étreinte de la langue maternelle ; mais aussi que cette langue maternelle ne saurait être vectrice de savoirs scientifiques, académiques — prestigieux et légitimes.

La longue et complexe évolution d'un vocable entaché par son association à des idéologies aujourd'hui décriées pour leurs penchants discriminatoires et inégalitaires, explique que le champ des sciences du langage s'en soit peu à peu distancé après en avoir pourtant fait un pilier analytique majeur. Son usage demeure néanmoins fréquent, à l'instar du Larousse qui la définit comme la "première langue apprise par un sujet parlant (dit alors locuteur natif) au contact de l'environnement familial immédiat" (Larousse, 2020). Or, comme nous l'avons souligné antérieurement, l'ordre d'acquisition d'une langue est particulièrement difficile à déterminer en situation de plurilinguisme précoce — à moins d'embrasser une conception fort restrictive de la notion d'*acquisition*. En tout et pour tout, il s'agit de distinguer l'idiome de première socialisation, des langues susceptibles d'être apprises ultérieurement par voie d'apprentissage structuré ou informel. Aussi, selon les contextes, cette association symbolique de la langue à la figure maternelle renvoie à des registres tantôt didactique tantôt politique ; et dans tous les cas porteurs des fondements idéologiques d'ordre nationaliste, dépeints plus hauts. Une compréhension apaisée de la notion de langue *maternelle* nécessite donc de prendre en compte la diversité de perspectives qu'elle renferme.

Face à cette irréductible polysémie, il semble néanmoins possible de caractériser le terme incriminé sous trois dimensions palpables (Herlitz, Ongstad, Van de Ven, 2007) :

- Le *home language* ou médium des premiers échanges de l'enfant préalablement à son entrée à l'école ;
- La langue du *fatherland*, qui renvoie directement à la langue du père ou langue légitime, qui opère au plan culturel et politique (plutôt que familial ou individuel, malgré l'inévitable entrelacement des deux plans), et configure l'identité collective (tant à l'échelle nationale que régionale) ;
- La langue étudiée par son bassin de locuteurs avec pour vocation d'en diffuser la variété standard, officielle (*Ibid.*).

Un écart palpable surgit entre la première dimension et les deux dernières — lesquelles suggèrent une norme établie et propulsée par plusieurs dispositifs institutionnels allant de la production littéraire aux médias, des programmes éducatifs aux discours politiques. Et pour cause : la notion de *home language* sous-tend des variations qui foncièrement échappent au contrôle de ces dispositifs, du fait des orientations et caractéristiques langagières du foyer (ou à tout le moins, de l'espace de première socialisation du futur citoyen). Ainsi, la dimension individuelle opère-t-elle “sur le plan des représentations. Même si la *home language* n'est jamais la forme standard, celle-ci n'est jamais ignorée. Elle influence plus ou moins fortement, par imitation ou par opposition, selon les cas, les pratiques quotidiennes” (Guérin, 2018). A contrario, en ce qui concerne ses dimensions collectives, “les effets de l'imbrication ne relèvent pas de l'influence de cette langue maternelle comprise comme *home language*. La conceptualisation de la forme standard n'intègre les pratiques individuelles qu'au titre de contre-exemples, puisque, par définition, le principe de standardisation s'oppose au principe de variation.” (*Ibid.*)

Bien qu'elle permette de circonscrire une notion problématique à plus d'un égard, cette approche n'en révèle pas moins d'autres difficultés une fois appliquée au contexte guadeloupéen. En effet, elle ne pourrait concerner — dans son acception tridimensionnelle — que le français ! Or, si le français (langue du *fatherland*) jouissait déjà, de facto, d'une suprématie sans égal dans l'arène politique comme dans la sphère de production culturelle²²¹, la loi de départementalisation allait propager la valeur de *home language* attachée à celle de langue maternelle, tout en généralisant et consolidant son rang d'objet d'enseignement. Le créole, à l'inverse, allait demeurer la langue prétendument *maternelle* d'un peuple dont le bilinguisme deviendrait progressivement la chasse gardée du français ; un peuple doté d'une métropole plutôt que d'une patrie propre et correspondant aux délimitations géographiques et culturelles de son territoire. Longtemps jugé indigne d'être enseigné et encore aujourd'hui, consigné au champ socio-politiquement déprécié des langues et cultures régionales, le créole ne peut donc investir son statut de langue *maternelle* sans tomber dans une forme d'*hypocrisie sociale* telle que la dénonce une enseignante de français et de créole en lycée général :

Karine – Alors, en créole, j'ai fait le test cette année : *lang manman vant* —
langue maternelle — *ka ki lang manman vant a-w*²²² ? Ils s'efforcent à me dire que c'est

²²¹ À l'instar d'une littérature antillaise très largement dominée par l'emploi du français (Toumson, 1982, ; Coursil, 1996).

²²² “Quelle est ta langue maternelle ?”

le créole. Et je leur dis non ! Je leur dis non ! Tu es en train de me mentir ! Tu me mens, c'est pas le créole ta langue maternelle ! Depuis que tu es tout petit tes parents te parlent en français ! Ta langue maternelle, c'est le français ! Et après, tu as une deuxième langue qui est venue, que tu as apprise à l'école parce que tes parents ne t'ont jamais parlé créole. Ce n'est pas vrai ! On ne parle pas créole à nos gamins — c'est pas vrai. Moi, mon fils, il me parle créole maintenant, depuis qu'il est au collège ! Mais franchement, quand il était petit, quand il est né, je lui parlais en français. Il a d'abord appris le français ! Et comme je parle créole — il m'entend parler cette deuxième langue avec laquelle je ne m'adresse pas à lui, donc il s'intéresse ! Il se dit "Tiens, c'est bizarre" ! Et puis, il va sortir un mot, il va attirer mon attention et je me dis tiens ! Il a réalisé que je parlais une deuxième langue qui n'est pas celle avec laquelle je m'adresse à lui ! Donc je me fais le devoir maintenant qu'il a compris ça, de lui parler créole. On se parle créole maintenant, sans problème. Mais quand il est né, ce n'est pas vrai, je mentirais ! Je lui parlais en français."

Sally — "Et pour quelle raison ?"

Karine — "Mais parce que j'ai été éduquée dedans !"

Sally — "Et donc, comment tu expliques le fait qu'il y ait cette notion de "le créole c'est la langue maternelle du Guadeloupéen" ?"

Karine — "Parce qu'on le dit pour se faire plaisir ! {rires} On est dans une... dans une espèce d'hypocrisie sociale ! On se le dit pour se faire plaisir... {...} Et les gamins, tu vois, quand je leur dis {...} : mais depuis que tu es toute petite ou tout petit, quelle est la langue qu'on utilise ? Alors, sur trente-six, j'en ai quatre ou cinq, c'est créole. Depuis qu'ils sont tout petits, leurs parents leur parlent créole. Il y en a. {...} Mais systématiquement, c'est le français qui sort ! On est dans un système, là, où on est habitués ! Donc on reproduit les schémas qui ont toujours été présents et bon voilà, ça nous arrange aussi ! Un parent qui parle créole à son enfant devant tout le monde, eh bien, tout le monde regarde ! Et il suffit que ce soit virulent en plus, on se dit "*mé ka-i èvè madanm-la* ?²²³" Tu vois... Moi je pense que... pour une bonne partie des Guadeloupéens, la langue maternelle c'est d'abord le français, tu vois. Je suis persuadée de ça. Et le créole vient après ou, au même niveau mais avec une petite distance, toujours en sous-utilisation pour les enfants. Pour les petits. Et après l'enfant grandit, s'affirme et impose son créole et donc le parent rentre dedans naturellement.

²²³ "Mais qu'est-ce qui lui arrive, à cette dame ?"

Plusieurs tendances se confirment ainsi via les récits de mes interlocuteurs, avec des divergences générationnelles qui n'en gommant pas moins l'expérience commune d'une imposition du français et de l'omission voire de l'interdiction du créole — à l'école mais aussi et surtout, au sein du foyer, platebande traditionnelle de la langue dite *maternelle*. Le vécu d'Ambroise, privé ainsi que ses frères et sœurs, des bases les plus fondamentales de l'intercompréhension verbale entre un enfant et sa génitrice, est à la fois exceptionnel de violence et de singularité, et révélateur d'une tendance observée à des degrés divers dans bon nombre de foyers d'alors :

En fait j'ai pas de langue "maternelle". Bon, je parle *une* langue ! {...} Je parle français la plupart du temps ; je parle créole pas mal aussi mais en même temps, je me suis rendu compte que je suis ce que j'appelle un SDF linguistique ; un sans domicile fixe, un sans papiers. Parce que {...} je sais pas — et je ne peux pas savoir ! — ce que c'est que d'habiter une langue. Je crois que c'est Césaire, Aimé Césaire qui disait : "J'habite une blessure sacrée" quand il parlait de l'esclavage... Cette phrase est assez intéressante. Je crois qu'on habite une langue comme probablement cette image de Césaire où on habite une blessure sacrée — peut-être que la langue, d'ailleurs, est une blessure sacrée. Mais, en tout cas, pour qu'elle soit sacrée, il faut d'abord qu'elle soit une blessure et donc voilà : moi, je sais pas. Je sais pas quelle langue... je... je parle donc je... je suis francophone... je suis créolophone... Ma mère était... créolophone et elle parlait pas français. Mais il fallait pas que je lui parle créole puisque que c'était la règle {...} — c'est encore la règle dans une grande mesure ici dans certains foyers ! Donc j'étais contraint de lui répondre en français sans même savoir si elle comprenait — mais j'imagine que oui !

La verticalité unilatérale de cette voie de communication, qui consiste pour le parent à imposer à l'enfant l'usage exclusif du français sans logique de réciprocité, allait se consolider au fil du temps ; coïncidant avec la diffusion exponentielle du français à l'échelle sociétale. La question du sens accordé individuellement et collectivement à la notion de langue maternelle se pose donc plus vivement chez les interlocuteurs antillais. Certaines réflexions soulignent l'idée d'un ordre d'acquisition ou d'une prévalence de l'un ou l'autre médium dans les premiers échanges — conformément à la définition susmentionnée, tirée du Larousse. De ce point de vue, ils sont plusieurs à octroyer au français la place de langue maternelle (au sens de première langue) dans leur répertoire linguistique. Dès lors, le caractère *maternel* du créole repose sur son attache aux parents, grands-parents et autres proches ; plus qu'une langue *maternelle*, il en

devient alors la langue des mères, des pères, des aïeuls... Une façon de signifier à la fois l'affect conféré à l'idiome, mais également une dimension généalogique non négligeable.

Je suis persuadée d'une chose, c'est d'avoir appris le français d'abord. Mes parents n'ont rien contre le créole — mon père me parlait créole tout le temps. Donc je pense que c'est plus la société, l'école etc. Je pense que ce que j'ai maîtrisé d'abord, là c'est sûr : c'est le français. Maîtrisé d'abord. De toute façon, à ce moment-là, à part à Capesterre²²⁴ on n'apprenait pas le créole à l'école. Donc j'ai pas appris le créole à l'école du tout. Et la société fait que les garçons apprennent le créole dans la rue mais les filles, bon, pas tant que ça. Là où j'étais, dans la région pointoise tout ça ; pas tant que ça. Donc la langue que j'ai maîtrisée d'abord, c'est le français. Mais celle que j'estime être ma langue maternelle parce que c'est la langue de mon père, parce que c'est la langue de mes parents, de mes grand-parents etc ; c'est le créole. Voilà. Donc voilà, je sais pas ce qu'on peut mettre derrière "langue maternelle"... (Daniella, enseignante de créole, latin et français)

Si cet élément d'explication permet en partie de résoudre la problématique soulevée par le cas d'Ambroise, il pose néanmoins la question de savoir s'il est effectivement pertinent de se réclamer d'une langue *maternelle* que l'on n'aurait appris que passivement voire, nullement au contact de la mère ou de tout autre parent, du fait des pratiques sociolinguistiques en usage. Conscients de ce que la langue *maternelle* qu'on leur appose collectivement est bien loin de coïncider avec leurs réalités, vécus et ressentis individuels ; la majorité de mes interlocuteurs (interviewés ou pas) remettent ainsi en question lors de nos échanges, la validité et la substance même de cette notion de langue *maternelle*.

En ressort également la problématique conception de la langue *maternelle* comme d'un idéal linguistique stable. Or, le créole est une langue encore largement inscrite dans le champ de l'oralité, née sur l'habitation et inéluctablement amoindrie par la tertiariation diglossique de sa société natale. En d'autres termes, la représentation du créole comme d'une langue *maternelle* n'admet pas que celle-ci puisse avoir évolué avec, en dehors et au sein de cette société en pleine mutation ; et fomenté chez bon nombre de ses locuteurs le sentiment de ne pas parler un *bon* créole – sous-entendu le créole d'antan. Un dilemme insurmontable, dans la mesure où la langue standardisée (voire toujours en cours de standardisation) ne fait l'objet que

²²⁴ Capesterre-Belle-Eau, dans le Sud Basse-Terre : territoire sur lequel Gérard Lauriette a impulsé, sous forme associative, l'usage du créole comme médium d'instruction ; et où se tiennent quelques années plus tard, les premières classes (semi-officielles) en créole sous l'égide de Sylviane Telchid et d'Hector Poulet.

d'un enseignement facultatif et relativement minoré sous la désignation symboliquement folklorisante de *langue et culture régionale*. En d'autres termes, la notion de langue maternelle appliquée au français, du fait de la légitimité politique et du prestige socioculturel qui l'entoure, évoque un héritage profondément enraciné, mais néanmoins engagé dans une dynamique expansionniste. Par contraste, cette même notion appliquée au créole, en tous points minoré, fige ce parler dans un révolu irrattrapable de par l'irréductible déliquescence de son univers d'origine. Sans mise à l'agenda politique ni véritable reconnaissance statutaire en faveur d'une forme de co-officialité, langue *maternelle* rime ici avec langue *morte* ou en sursis ; apanage du passé et privée d'avenir.

2. De la charge émotionnelle comme entrave à la locution

“j'étais avec {mon fils} à Bois Jolan et puis j'ai un type qui arrive — une espèce de... d'armoire à glace assez effrayant — je vois derrière une dame avec un enfant alors je dis bonjour en créole et lui me regarde de manière assez... alors je sais pas si c'était menaçant mais, une espèce de type avec quelques tatouages etc., et puis... et donc, il y a deux enfants. Il y a un petit enfant en bas âge et un enfant qui doit être un peu plus jeune que {mon fils} — peut-être huit ans, un truc comme ça. Et de façon systématique, il... il s'adresse à l'enfant en créole mais de façon violente : "*Woté sa en tèt a-w ! Woté sa en zyé a-w ! Sòti-w la ! Ay bengné pli lwen !*"²²⁵ etc. Et donc je me dis : mais c'est dingue ce qui se passe ! Et après il s'adresse au petit en français... Et donc, je me dis mais c'est terrible parce que, on croit avoir bougé sur la langue mais on est encore, jusqu'à aujourd'hui, dans une configuration post-esclavagiste où la présence du maître est... on a remplacé le... on croit que le maître a disparu mais on s'est fait le maître — on a pris sa place ! Simplement... dans ce rapport comment dirais-je... avec les... avec les enfants. Et je me dis mais c'est terrible comment... alors, comment l'enfant peut vivre ça, comme une violence — et comment lui il intègre le créole comme étant une langue violente ! Donc, lui, il va reproduire ce modèle avec ses enfants donc : on utilise le créole pour être agressif ; on va utiliser le français comme langue sensuelle — le français c'est une sorte de *sik a koko*²²⁶, une doucelette²²⁷ linguistique !” (Ambroise)

L'examen des politiques linguistiques étatiques françaises révèle toute l'importance de l'officialité dans la promotion d'un idiome ; qu'il s'agisse de le placer en position d'hégémonie,

²²⁵ “Enlève ça de ta tête ! Enlève ça de tes yeux ! Sors de là ! Va nager plus loin !” [Ma traduction].

²²⁶ Confiserie traditionnelle des Antilles, à base de pulpe de noix de coco.

²²⁷ Confiserie traditionnelle des Antilles, à base de coco sec et de lait concentré.

ou tout simplement d'en faciliter l'existence, et la survie. Le monopole symbolique, communicatif et politique dont la constitutionnalisation du français marque le point culminant, s'est bâti sur une entreprise méthodique de dépréciation des autres langues en présence sur le territoire hexagonal puis, par extension, en terres ultramarines. Si elle a pu s'appuyer sur l'institution scolaire pour en distiller les fondements, cette entreprise de dépréciation a également su puiser dans la représentation minorante des vernaculaires régionaux comme des entités dialectales ; foncièrement restreintes, inférieures et vouées à l'obsolescence.

La section précédente avait pour ambition de souligner l'impact de l'association d'une langue au registre *maternel* qui la consigne de facto à la sphère privée et au registre de l'affect. Cela ne semble pas poser de problème lorsque la langue en question bénéficie d'une légitimité politique et d'un poids économique conséquents ; en tant que langue officielle et langue de la nation France, le français se veut ainsi langue maternelle de la patrie, englobe toutes les individualités sous couvert d'une République une et indivisible. Dans le contexte guadeloupéen, l'adoption du référentiel monolingue conjointement à la transition assimilationniste, reflète l'évolution de l'identité collective d'une situation coloniale vers une posture citoyenne. La montée vers le français implique dès lors de substituer une langue maternelle à l'autre dans l'optique des nouvelles appartenances promises par la départementalisation.

Ce processus de substitution s'opère en l'espace de trois générations à peine, et sous-tend de violents retournements de représentations dont le créole fait encore les frais à ce jour. Comme en écho aux bouleversements idéologiques évoqués plus haut, et qui au XVI^{ème} siècle se traduisent à la fois par l'apparition des premières politiques linguistiques uniformisantes, et la problématisation de la langue *maternelle* comme d'une entrave au langage *idéal*, le créole devient à son tour le principal obstacle à surmonter pour s'emparer du sésame idiomatique qu'est le français. Les tensions qui découlent de cette sévère dévaluation du parler numériquement majoritaire (et socio-culturellement dominant) au moment du tournant assimilationniste, se répercutent bien entendu sur les pratiques d'enseignement (comme cela a été le cas préalablement dans l'Hexagone) — mais aussi et surtout, dans les pratiques langagières familiales.

Désireux de maximiser le champ des possibilités désormais offertes à leurs progénitures, les parents ont eu tôt fait de s'emparer des représentations hiérarchisantes et utilitaristes véhiculées par le référentiel monolingue, pour bannir l'usage du créole (notamment, de la bouche des enfants). Or, le choix de privilégier la francophonie au sein du foyer n'implique pas

la disparition pure et simple du créole. Celui-ci se voit ainsi réservé à l'adulte, qui l'utilise alors à l'égard de l'enfant sous le coup de l'émotion — qui tend à faire appel au registre langagier le plus spontané, le plus naturel. Ce qui explique que les générations éduquées sous le giron assimilationniste finissent par s'approprier des us langagiers et des représentations qui consignent le créole à l'expression d'une émotion, souvent négative, et à user du français à toutes fins communicatives plus générales :

“Le créole c'est l'émotion. Parce que j'ai vu que ma mère qui ne parlait presque jamais créole, quand elle était énervée elle parlait en créole ! {rires} Piètre créole, bien entendu {rires}. Voilà. Ou, très drôle — elle employait les pires expressions françaises, pour bien rappeler qu'elle parlait d'abord français. Mais c'était assez marrant comme association. [...] Sur le français et le créole, la langue première ça va toujours être le français mais, en contexte amical avec des amis qui eux, parlent le créole, ça va être spontanément le créole pour insister sur une émotion, sur quelque chose qui va transmettre une émotion, vraiment. Raconter pour raconter, on peut le faire en français. Mais s'il faut donner, disons, une charge émotionnelle plus importante au discours, je vais avoir recours au français — au créole, pardon.” (Fanny, enseignante d'espagnol)

Dans le cadre éducatif, cette tendance pose néanmoins plusieurs problèmes. D'abord, parce qu'elle foment la reproduction de schémas diglossiques peu propices à l'affleurement d'un bilinguisme équilibré et apaisé. L'incorporation d'enseignements créolophones facultatifs ne suffit pas : il importe de réhabiliter, de légitimer l'emploi du créole de façon transversale, décroïsonnée. C'est ce que nombre d'enseignants s'efforcent de faire en intégrant le créole à leurs démarches pédagogiques, ou simplement en en faisant un usage plus ou moins décomplexé auprès de leurs étudiants.

"En général c'est dans ma famille, avec mes enfants — quand je suis fâchée... Donc bon, on connaît déjà un peu le fonctionnement du créole ; c'est la langue qui revient... la langue de l'émotion en fait. [...] Souvent j'ai des élèves qui ouvrent grand les yeux parce que je leur parle créole — ça m'arrive très souvent de leur parler créole ! Ou alors de... de parler un langage très courant en français ! Ils se disent : “Mais... Madame, vous êtes prof de français !” Et je dis : “Mais ça n'a rien à voir”... ça n'a rien à voir. C'est à dire que là, à partir du moment où il est question de sentiment ; le sentiment il sort comme il doit sortir et en règle générale, moi, il sort en créole – voilà ! Et dans mes inspections, j'ai souvent cette crainte-là. Pour si j'ai le créole qui sort. Quand je parle à mes élèves je dis “*mété-w la*” ... c'est pas méchant ! C'est comme ça que mon émotion est sortie !” (Patricia, enseignante de français)

Cet usage décomplexé doit néanmoins s'accompagner d'une discussion plus large autour des us associés à chaque langue en présence. Ainsi que j'ai pu l'expérimenter dans mes salles de classe, il importe de dépasser le stade de la réaction — qu'elle soit positive ou négative — et de dégoupiller le sentiment d'agression lorsque l'enseignant explique ou s'exprime en créole en dehors du cadre disciplinaire imparti à l'étude de cette langue. Ce, tout particulièrement au secondaire où l'apprenant est conscient ou du moins plus sensible aux dimensions tacites et symboliques du verbe. Aussi, il semble à la fois nécessaire d'élargir les usages de la langue créole afin qu'elle ne soit pas exclusivement circonscrite à l'expression d'une émotion ; et de dédramatiser le registre émotionnel en lui-même dans la mesure où la langue n'est pas un simple outil de communication, mais revêt une toile complexe de fonctions complémentaires et toutes aussi valables les unes que les autres.

En outre, si elle traduit bien l'importance du créole dans les logiques interactionnelles et constructions socio-identitaires en Guadeloupe, sa dimension émotionnelle est également identifiée — par mes interlocuteurs durant l'enquête mais aussi lors de moult discussions informelles — comme l'une des principales entraves à sa revalorisation en tant que langue. C'est-à-dire que la charge émotionnelle portée par le créole (trop souvent retranscrite dans une forme d'agression), saperait autant sa quête de légitimité que la quête d'apprenants toutes deux nécessaires à la revitalisation de son bassin de locuteurs et à une revalorisation statutaire pourtant cruciale. Car face aux représentations utilitaristes de la *langue* sous-tendant que la valeur (économique et politique) d'un idiome réside dans sa capacité à exprimer la pensée rationnelle — et par conséquent, les divers tenants de la modernité — la prévalence de cette charge émotionnelle dans les us et représentations du créole implique sa dévaluation tant aux yeux du législateur que du locuteur potentiel (dont la mobilisation est pourtant essentielle). Le poids de la demande sociale est effectivement clé dans la mise à l'agenda étatique de la question des langues minorées, et peut faire la différence entre une simple reconnaissance au titre de patrimoine culturel régional, et une réévaluation fondamentale du statut qui lui est accordé au sein de la République.

3. Entre interdit et exclusion, l'esquisse d'une norme langagière

Sally — Et du coup, si vous n'avez pas eu l'opportunité de vous adresser à vos parents en créole ; à partir de quel moment vous avez commencé à vous exprimer en créole ?

Gaëtan — Alors, vous allez être surprise ! Jusqu'à maintenant, je n'y arrive pas forcément. Et eux-mêmes me le disent ! Ils me disent "*Wè, ou profèsè kréyòl mé an pò'ò*"

jen tann vou palé kréyòl ba nou !"²²⁸ Et en fait c'est parce que j'ai l'impression que cette interdiction tacite qui existait, elle existe encore, malgré tout... Même si je ne pense pas qu'ils seraient choqués ou gênés ! Mais... je n'y arrive pas. Voilà. Je dois peut-être faire un travail psychologique là-dessus mais à un moment-donné, je n'y arrive pas. Même avec ma grand-mère... c'est pas... c'est pas quelque chose d'automatique. C'est quelque chose qui ne se fait quasiment pas. Alors qu'avec mes collègues, avec tout le monde... Même avec, par exemple, je vois ma belle-mère — donc la famille, la mère de ma compagne — avec qui je parle le créole. Je vais pas avoir une conversation en créole mais deux trois mots de créole peuvent se glisser. Pourquoi ? Point d'interrogation...

Comme de nombreuses langues minorées sous le joug de la francisation républicaine, le créole s'est vu frappé du sceau de l'interdit dans les aires d'expression formelle dont l'École fait irrémédiablement partie. Quoiqu'il y ait désormais repris ses marques — on l'entend de plus en plus dans la cour de récréation ou au détour des couloirs — le créole reste entouré d'une aura prohibitive qui, loin de se cantonner aux seuls schémas diglossiques, s'est également vue permuter vers une forme d'exclusivité d'ordre tantôt générationnel, tantôt ethnoculturel.

L'on devine là les vestiges des méthodes prescrites par les autorités académiques, et reprises par une majorité d'enseignants durant les premières années de la départementalisation. Comme dans l'Hexagone où l'usage des patois dans l'enceinte de l'École faisait l'objet de brimades frôlant souvent l'humiliation pure et simple des apprenants pris en flagrant délit de locution vernaculaire, le créole s'est vu soumis à des tactiques similaires et non moins brutales. L'interdiction se poursuivait souvent à la maison et en dehors, où l'emploi du créole obéissait à des logiques d'expression verticales et unilatérales, en faveur des parents et autres adultes. Ironiquement, c'est tout de même à l'École (voire dans le cadre associatif, sportif) que ceux qui ne peuvent user du créole chez eux s'initieront à la langue de Rupaïre ; dans une logique horizontale cette fois, entre camarades — le tout étant de préserver l'existence de ces échanges du regard de l'adulte. L'acquisition du créole revêt en quelque sorte le rôle d'un passage initiatique vers l'âge adulte, à cela près qu'il reste globalement écarté des modes de transmission traditionnels que constituent l'interaction avec l'adulte (notamment au sein du cercle familial) ou l'enseignement formel (dans le meilleur des cas).

Mais l'acquisition du créole et sa locution légitime une fois atteint l'âge adulte ne signifient pas systématiquement la reconfiguration des us langagiers transgénérationnels. Dans

²²⁸ "Ouais, tu es professeur de créole mais je ne t'ai encore jamais entendu nous parler en créole !" [Ma traduction]

de nombreux cas, les locuteurs (indépendamment de leur niveau d'aisance sur le plan linguistique) continuent de restreindre leurs échanges avec l'unité parentale au français, et reproduisent à divers degrés des schémas similaires avec leur progéniture. Ceci étant, il est tacitement attendu d'un Guadeloupéen (adulte) qu'il sache s'exprimer en créole — ne serait-ce que par voie d'alternance codique. Pourtant, les restrictions d'usage susmentionnées couplées au recul effectif de la langue créole en termes de fonctionnalités et d'intégrité linguistique (que d'aucuns désignent sous le terme de *décréolisation*) s'avèrent peu propice à un usage décomplexé. Une fois de plus, l'aura informelle qui continue d'entourer le créole de par sa réalité statutaire au sein de la République française, en entrave la locution et l'accès, tant dans la sphère publique que privée. De nombreux individus témoignent d'un inconfort envers la langue créole, qu'ils jugent d'autant plus malheureux qu'elle définit dans une large mesure leur sentiment d'appartenance à la collectivité guadeloupéenne en tant qu'entité socioculturelle.

Cet inconfort relève en partie du rapport à la *faute de langue* qui occupe une place centrale dans le référentiel monolingue français. On l'a vu ; l'imposition du standard parisien s'est effectuée aux dépens des particularismes locaux et le moindre créolisme peut ainsi être targué d'incorrection. De l'autre côté du miroir, la décréolisation de la langue et de la société guadeloupéenne s'est accompagnée des efforts de standardisation menés par un groupe de créolistes soucieux de fournir à la langue les bases scripturales et grammaticales nécessaires à sa préservation. Ce qui signifie que là où la locution du créole, avant la départementalisation, obéissait à des lois syntaxiques non ou peu théorisées mais connues et mises en application par ses locuteurs²²⁹ ; elle s'est vue à la fois amoindrie par le processus assimilationniste, puis conceptualisée de façon à ce que tout locuteur potentiel puisse y accéder hors des schémas de transmission traditionnels mais désormais rompus. Or, sans enseignement généralisé de cette norme naissante (et aujourd'hui bien définie), l'on assiste à la prolifération pour le moins cocasse de cohortes créolophones conscientes de son existence, mais incapables de s'en saisir. L'exclusion se poursuit donc à un autre niveau, mais toujours au détriment d'une réhabilitation à grande échelle de la locution du créole :

“Fo nou di kan menm ; sé vwé nou ka fè onlo fòt. Pas nou pa aprann lang-la kon i té fo, a fos nou palé fwansé nou ka fè onlo fòt. {...} Ou ka tann moun en radio — sé vwé yo ka fè tèlman fòt en radio-la, sé vwé. Ki vé di, sèl biten nou ka di lè nou ka palé kréyòl,

²²⁹ Suite au processus de *nativisation* ou de *crystallisation* dont découle le créole, et “qui exige qu'une population jeune construise des règles grammaticales systématiques au fur et à mesure de son apprentissage du langage.” (Prudent, 2010, p. 110)

fo nou di : ‘Ah oui mé ou ka fè fòt !’ — kon si enki sa nou ka pé vwè. É... sé vwé sa, lèwvwé ou sav, pétèt ou ka fè on fòt alò lè ou ka palé ou ka kalkilé, ou ka kalkilé ! Ki vé di apré sa ou ka prann fwansé-la.’²³⁰ (Daniella)

Cette problématique prend des proportions autrement plus substantielles dans le cas de figure des allochtones (*Métropolitains* et étrangers) mais aussi, du *Négropolitain* ou *Nègzagonal*²³¹. Ce dernier, qui dans la plupart des cas — à l’instar de celui de ma mère et de sa fratrie — a également fait les frais de la rupture de transmission transgénérationnelle, affiche de surcroît un accent *français* qui, couplé à un langage corporel et un bagage culturel bien distincts, tend à le placer en marge des espaces d’expression créolophone. L’on s’adresse à lui en français et typiquement, ses tentatives de locution créole suscitent la moquerie ; il semble presque inutile de préciser que telle a longtemps été mon expérience, et qu’il m’est encore aujourd’hui difficile de prendre la parole en créole face à certaines personnes, ou dans certains contextes qui me semblent manquer de bienveillance en ce sens²³². Autrement dit, il ne suffit pas de (s’efforcer de) parler créole : il convient de le manier à minima avec le *bon accent*, et dans l’idéal selon le *bon usage* :

“Alors ma sœur ne parle pas créole du tout. Ma sœur a un accent créole très risible. Qui fait que souvent, taquin que je suis, je me moque parfois d’elle quand elle a l’air de vouloir plus ou moins s’exprimer en créole.” (Sylvain)

²³⁰ “Il faut bien l’avouer : c’est vrai qu’on fait beaucoup de fautes. Parce qu’on n’a pas appris la langue comme il le fallait, à force de parler français on fait beaucoup d’erreurs. [...] Tu entends des gens à la radio — c’est vrai qu’ils font tellement de fautes à l’antenne, c’est vrai. Autrement dit, la seule chose qu’on remarque lorsqu’on parle créole, on ne peut pas s’empêcher de dire : “Ah oui mais tu fais un tas de fautes !” — comme on ne pouvait voir que ça. Et... c’est vrai que, quand tu regardes bien tu sais, peut-être que tu fais beaucoup de fautes et du coup, quand tu parles tu calcules, tu calcules ! Ce qui fait qu’au final, tu reprends le français.” [Ma traduction]

²³¹ Le second terme n’apparaît qu’au début du XXI^{ème} siècle pour dénoter l’évolution paradigmatique de la *métropole* (à la connotation coloniale) vers l’Hexagone (soulignant une dimension géographique plus neutre, axiologiquement parlant). A noter en l’occurrence que si le premier terme est assurément de composition lexicale française (“Nègre” + “Métropolitain”) et suggère une certaine hybridité identitaire, le second affiche une étymologie créole (“Nèg” + “Egzagonal”) et semble davantage traduire une situation factuelle, de localisation. (Mélyon-Reinette, 2017)

²³² Un moment marquant et révélateur de mon cheminement doctoral s’est produit lors du Congrès du Réseau Francophone de Sociolinguistique à Montpellier, en 2017, lors duquel je présentais les résultats préliminaires de ma phase d’entretien et discutait de la problématique appropriation de la norme créole pour des générations (comme la mienne) qui n’en avaient hérité ni par voie de transmission familiale, ni par voie d’enseignement formel — avec pour conséquence des lacunes linguistiques peu favorables à la prise de parole. Désireuse de clore mon exposé par quelques phrases en créole rigoureusement répétées, mon dernier slide affichait également la formule “*Mèsi on pil*” (“Merci beaucoup”), qu’une chercheuse guadeloupéenne de l’Université des Antilles s’est empressée de corriger à l’attention de tous en soulignant qu’en tant qu’adverbe, *onpil* s’écrivait en un seul mot. Ce à quoi je la remerciai de confirmer par-là l’étendue des lacunes évoquées précédemment.

“Je ne parle pas créole. Ou de temps en temps, quelques expressions ! Ça fait quand même quarante-quatre ans que je baigne dans un milieu où on parle créole ! Le problème c'est l'accent... C'est que quand j'essaie de parler créole et de faire une phrase, tous les créolophones autour de moi sont écroulés de rire — ça ne t'encourage pas à faire des progrès ! Tu vois... moi ça m'a complètement bloquée à tel point que, je préfère sur Facebook par exemple, mettre deux ou trois phrases en créole de temps en temps que de le dire parce que je vois tout de suite les sourires... Voilà, quoi. Et je trouve ça pas normal dans le sens où il y a énormément d'Antillais qui parlent français correctement mais avec un accent créole ; et si moi je rigolais à chaque fois qu'ils ouvrent la bouche, aussi fort qu'ils rigolent quand c'est moi qui l'ouvre : où est-ce qu'on irait ? Je veux dire que bon... j'ai l'accent français, en parlant créole. Point ! Comme on peut avoir comme Jane Birkin, l'accent anglais quand elle parle français ! Encore et toujours !” (Odile)

Aussi, toujours à l’instar de l’intolérance intrinsèque du référentiel monolingue promulgué par la République à l’égard du moindre écart — phonétique, lexical — du standard admis ; il semble que le parler créole en Guadeloupe suscite des postures similaires, exacerbées selon le degré d’extranéité du locuteur. Les étrangers et métropolitains avec lesquels j’aborde cette problématique me confient systématiquement leur désarroi face à cette tendance qu’ils comprennent (à l’aune de certains stigmates socio-historiques) autant qu’ils la regrettent... Conscients de ce que leur ancrage social sur l’archipel passe nécessairement par l’acquisition de la langue guadeloupéenne ; mais conscients aussi de l’importance pour une langue menacée, d’accroître au maximum sa communauté de locuteurs — y compris au-delà de son aire d’influence originelle.

En dépit des images minorantes qui continuent de l’affecter, en dépit d’une infériorité statutaire limitante sur le plan politique, autant que dans le recrutement d’apprenants et la dynamisation du bassin de locuteurs ; l’examen succinct des représentations d’exclusivité qu’a fait transparaître mon enquête démontre l’existence d’une norme créolophone en Guadeloupe qui n’est pas sans impact sur les pratiques et postures glottopolitiques des enseignants — indépendamment de leurs racines ethnoculturelles. Le chapitre à venir aura pour vocation de retracer l’émergence de cette norme ; émergence à laquelle a très largement contribué la classe enseignante — à l’instar de son rôle central dans l’entreprise glottophagique menée par la République française de part et d’autre du territoire.

Conclusion partielle

La seconde partie, qui s'achève ici pour laisser place aux derniers chapitres de cette thèse, avait pour ambition de brosser le portrait glottopolitique d'un État-nation historiquement réputé pour son rapport singulier au fait linguistique. Depuis le XVI^{ème} siècle, la France s'est bâtie à l'aune d'une idéologie linguistique qui puise ses racines dans le jacobinisme des événements révolutionnaires : une vision qui se traduit par l'adoption exclusive du français comme langue de pouvoir et *koinè* de la communauté imaginée à son entour — ce, au détriment de la glottodiversité qui caractérise pourtant le territoire hexagonal jusqu'à la moitié du vingtième siècle. Période à laquelle, des dynamiques globales et supranationales viendront mettre le référentiel jacobin au défi de s'adapter ou de se réinventer face à la montée des revendications ethnoterritoriales internes et face aux contraintes de l'intégration européenne.

De même, l'assimilation de certains territoires à l'appareil politico-administratif français dans le cadre des décolonisations, soulèvera plusieurs problématiques sociales, politiques et culturelles que la question linguistique révèle sous un jour pour le moins heuristique. Tel est le cas de la Guadeloupe, archipel de l'arc antillais qui en 1946 devient département à part entière — avec ce que cela implique de permutations sociétales et économiques. Et c'est que le changement statutaire a pour effet majeur d'y reconfigurer un marché linguistique déjà caractérisé par la légitimité politico-symbolique du français, mais jusqu'alors marqué par la prévalence ethnoculturelle du créole, parlé par la majorité de la population à titre quasi exclusif. Progressivement démis de ses fonctionnalités socio-économiques, l'idiome plantationnaire souffre d'une dépréciation pluridimensionnelle et qui débute dans l'enceinte scolaire ; à mesure que se généralise l'accès à une éducation résolument francophone.

Or, la francisation du territoire ne se déroule pas sans heurts ; les taux d'échec académique dont attestent les premières générations scolarisées, laissent entrevoir les dommages causés par un enseignement unilingue peu adapté au profil sociolinguistique du public étudiant. C'est de ce constat que partent un certain nombre d'acteurs du secteur éducatif qui, en collaboration avec divers chercheurs antillo-guyanais, s'engagent sur la voie d'une revalorisation du créole à travers l'École, notamment ; du fait qu'elle constitue l'espace premier et privilégié de sa minoration. S'en suit un vaste travail de standardisation de la langue dominée, ainsi qu'une lutte acharnée pour son insertion dans la sphère pédagogique — en dépit de résistances tantôt institutionnelles, tantôt socio-symboliques.

En troisième partie, l'on verra ainsi comment des enseignants ont pu investir — à la fois par idéologie et pragmatisme — leurs fonctions de médiateurs de l'action publique en s'opposant au référentiel monolingue jacobin qu'ils sont pourtant tenus d'endosser en tant que représentants de l'État. Des prises de positions qui donneront lieu à la formation d'un référentiel glottopolitique créoliste, et laissent entrevoir la possible apparition d'un référentiel d'enseignement bilingue, susceptible d'apaiser les tensions existantes entre des langues tout aussi constitutives l'une que l'autre du panorama sociolinguistique guadeloupéen à l'ère départementale.

Troisième partie - Au carrefour des glottopolitiques, l'enseignant mis au défi de ses fonctions de médiateur

Chapitre VI - Naissance d'un référentiel créoliste sous l'impulsion d'enseignants non-conformistes

L'argumentaire tissé jusqu'ici s'est attelé à retracer l'émergence d'un monolinguisme d'État d'affiliation jacobine en tant que référentiel glottopolitique global de la République française, tout en le caractérisant au travers des représentations collectives qui le sous-tendent. L'institution scolaire ayant d'emblée constitué sa plateforme de diffusion privilégiée, le corps enseignant constitue un groupe d'acteurs historiquement central dans la diffusion et la reproduction du référentiel étatique sur la question linguistique. Pourtant, les réalités géoculturelles, démographiques et sociales que ce dernier affronte dans la pratique impliquent l'adaptation voire la reconfiguration des directives officielles auxquelles le soumet sa casquette de fonctionnaire. Un enseignant exerçant dans les Outre-mer ou dans des zones à forte mixité ethnoculturelle, fait face à une glottodiversité palpable mais qui continue de se heurter à l'impensé inhérent à une dialectique de l'unicité et de l'indivisibilité peu propice à la reconnaissance effective des différences. Autrement dit : comment enseigner le français standard en Guadeloupe sans en stigmatiser les particularités locales ? Comment valoriser le bilinguisme du public étudiant lorsque la variété basse reste consignée au dernier rang des matières facultatives ? Comment, sur le plan didactique, tenir compte de ce bilinguisme — avec tout ce qu'il englobe en termes d'imaginaire, d'histoire, et de singularités communicatives — si les idiomes qui le composent ne sont jamais placés sur un pied d'égalité statutaire (et donc symbolique) ?

Au moment où l'archipel guadeloupéen devient département français d'Outre-mer, ces questions se posent d'autant plus que le créole se voit rigoureusement proscrit de la sphère éducative ; tant dans l'aire informelle de la cour de récréation que dans l'espace formel de la salle de classe. Or, c'est une population très largement (et exclusivement) créolophone qu'accueillent les cohortes d'enseignants chargés d'impulser la progressive généralisation de l'éducation associée à l'*assimilation*. La violence inhérente à l'extraction des apprenants hors du contexte écolinguistique de leur première socialisation, se fait alors l'écho de la profonde césure qu'implique le passage de l'ère plantationnaire à l'ère tertiaire — synonyme notamment d'exode rural, de migration économique institutionnalisée et d'urbanisation galopante. La mission de l'enseignant ne se résume plus alors à la simple transmission de savoirs prédéfinis, voués à former le citoyen de demain : elle consiste plus que jamais à faciliter l'intégration des

plus jeunes au sein d'une société en pleine mutation qui conditionne l'avancement social des intéressés à l'acquisition de la langue française.

Or, les désillusions inspirées par une départementalisation lente et lacunaire vont de pair avec l'inadéquation de l'éducation monolingue, que font rapidement apparaître les difficultés cognitives rencontrées par les masses nouvellement scolarisées. Très vite, l'emploi du créole à des fins pédagogiques prend des allures d'engagement politique voire d'opposition au régime en place ; alors que les mouvances autonomistes et séparatistes prennent de l'ampleur aux Antilles. Une poignée d'enseignants adoptent des postures subversives que les autorités académiques n'hésiteront pas à réprimer. Les intéressés finiront par porter leurs convictions hors des enceintes scolaires, et œuvreront à la revalorisation de la langue créole jusqu'à en obtenir l'incorporation à l'offre d'enseignements officiels. En parallèle et conséquence de ces travaux de revalorisation, émerge un référentiel créoliste inscrit tantôt en vive opposition, tantôt en subtile négociation avec le référentiel monolingue de l'État. Son articulation souligne la capacité intrinsèque du corps enseignant à agir comme médiateur de l'action publique *top down*, mais aussi comme instigateur de politiques linguistiques *bottom up*.

Ce chapitre aura pour but de mieux caractériser les spécificités de la situation sociolinguistique guadeloupéenne, et de rappeler le chemin parcouru, depuis les débuts de l'éducation obligatoire en Guadeloupe, en faveur d'un enseignement bilingue ou à tout le moins, propice à la valorisation de la glottodiversité (régionale en l'occurrence). De Gérard Lauriette à Sylviane Telchid en passant par Dany Bébel-Gisler et Hector Poulet, il s'agira de mettre en exergue l'importante implication des enseignants dans la conceptualisation et promotion des langues créoles. Suite à quoi, l'on s'attèlera à brosser le tableau du référentiel créoliste proposé par ses défenseurs avant d'explicitier les aires d'intervention ciblées pour une glottopolitique créole pertinente, inclusive et pérenne.

A. A l'École de la diglossie

“Quand l'apprentissage de la lecture puis de la “connaissance” est accordé à une fraction d'une communauté à tradition orale (et ceci par enseignement élitaire), les déséquilibres qui en proviennent ne sont pas généralisés. Une partie de cette élite ‘délire’ sur sa science toute neuve ; le reste de la communauté préserve pour un temps, et à côté de ce délire, son équilibre. Si cette ‘instruction’ s'étend, sans pour autant qu'elle s'articule sur une pratique autonome d'acquisition de techniques appropriées, le délire de l'élite se fond dans une banalisation elle aussi ‘étendue’, par quoi toute la communauté vaincue consent

passivement à se démettre de sa nature, de ses fonctions possibles, de sa culture nécessaire.

Et si une telle opération s'exerce à l'encontre d'une communauté dont la langue orale porte la marque secrète, impossible et irréparable, de l'écrit (c'est le cas, nous le verrons, de la langue créole en Martinique), la dépossession risque d'être mortelle. Scruter cette dépossession, c'est contribuer à lutter contre la déperdition collective."

Édouard Glissant - *Le discours antillais* (p. 33)

Les dernières décennies ont vu la consolidation d'un consensus, parmi les experts en sciences du langage et de l'éducation, quant à l'importance capitale de préserver l'environnement écolinguistique de l'enfant afin d'optimiser (voire tout simplement conserver) son potentiel cognitif (UNESCO, 2003). Les conséquences des solutions éducatives uniformisantes adoptées par nombre d'États sur le modèle des nations occidentales, se traduisent en pertes significatives en matière de pluralité linguistique et culturelle ; ainsi qu'au niveau des performances académiques des apprenants, dont les capacités se voient d'emblée sous-exploitées pour ne pas dire, tronquées (*Ibid.*). De ce point de vue, la première langue de l'enfant doit idéalement être *objet* et *médium* d'enseignement ; notamment en tout début de scolarisation (*Ibid.*). Or, tel est bien loin d'être le cas pour les générations pionnières de l'École républicaine en Guadeloupe qui se fait, comme dans l'Hexagone auparavant, l'interface primordiale de l'entreprise francisante autour de laquelle s'articule l'agenda glottopolitique de l'État. En effet, dans le cadre du colloque "Enseignement et formation" organisé en Martinique au mois de septembre 1970²³³, la place du créole dans l'instruction ne sera évoquée qu'au chapitre des "Influences débilantes venant du milieu". La sociologue guadeloupéenne Dany Bébel-Gisler en rapporte quelques extraits édifiants dans *La langue créole, force jugulée* :

"Il ne faut oublier que la majorité des enfants des campagnes ne connaissent que ce seul mode de communication... Le rejeter, c'est couper la spontanéité de l'enfant et par conséquent préparer le lit de tous les blocages, de toutes les inhibitions, de tous les mutismes.' Mais quel créole accepter ? [...] 'pas du créole évoluant entre la vulgarité et la trivialité mais un créole polissé (!) où seront bannis les grossièretés, les jurons, etc. Cette attitude compréhensive devra permettre une valorisation de ce créole, valorisation qui en permettant la culture de la spontanéité débouchera sur l'apprentissage systématique du

²³³ A l'initiative de l'Amicale des Anciens Élèves de l'École Normale d'Instituteurs de la Martinique, avec pour Président d'Honneur Marcel Lucien ; alors Inspecteur d'Académie et Vice-Recteur de la Martinique.

français. Il ne s'agit pas que le maître ou la maîtresse tombant dans le piège d'une pseudo-facilité s'adresse en créole aux enfants, mais qu'il utilise les apports éventuels de l'enfant. Cette attitude d'acceptation facilitera l'apprentissage de la socialisation.” (Bébel-Gisler, 1975, p. 95)

Face à cette matrice éducative foncièrement uniformisante, la langue créole souffre des représentations sociales liées à ses racines plantationnaires ; apparaît comme impropre à la consommation des Antillais désormais tenus de devenir Français. Elle est l'incarnation langagière des souffrances associées aux champs de canne et bananeraies, mémoire parlée de la ségrégation et des abus ; rappel omniscient des structures symboliques, économiques et politiques consistant à déprécier une majorité reconnaissable à son épiderme (Gisler, 1980). Son cantonnement à la sphère orale et aux espaces d'expression informelle lui laisse peu de chances face au tout-scriptural sur lequel repose en grande partie l'hégémonie du français en tant que langue de loi et de droit ; de pouvoir et de savoir.

Ce type de relation inégalitaire entre au moins deux composantes d'une même écologie linguistique, a été conceptualisé en 1959 par le linguiste étasunien Charles A. Ferguson ; qui lui appose le qualificatif de *diglossie*. Cette notion devenue fort populaire depuis (en sciences du langage notamment) a pour but de souligner “la coexistence au sein d'une même communauté linguistique de deux langues dont l'une est minorée et réservée aux usages familiers, l'autre considérée comme supérieure et réservée aux échanges officiels” (Bernabé & Confiant, *op. cit.*, p. 212) — laquelle se traduit par la friction entre variété *basse* et variété *haute*. La logique verticale qui anime ce tableau se voit quelque peu nuancée par le cas de figure des sociétés antillaises. Celles-ci laissent en effet transparaître un mécanisme de *continuum-discontinuum* caractérisé entre français *standard* et français *créolisé* d'une part puis, créole *francisé* et créole *basilectal* d'autre part. Si la désignation terminologique de ces variantes diverge selon les auteurs, le concept de *continuum* se réfère essentiellement à l'existence de plusieurs *lectes* ou variantes au sein de chaque variété — d'où la structuration horizontale (et non uniquement verticale) de certaines diglossies (Hazaël-Massieux, 1996, 6-7).

14. *Diglossie stricte*²³⁴

| | langue haute (H) | langue basse (B) |
|----------|------------------|------------------|
| FRANÇAIS | FRANÇAIS | |
| CREOLE | | CREOLE |

15. *Bilinguisme idéal*

| | langue haute (H) | langue basse (B) |
|----------|------------------|------------------|
| FRANÇAIS | acrolectal | basilectal |
| CREOLE | acrolectal | basilectal |

16. *Diglossie réelle*

| | langue haute (H) | langue basse (B) |
|----------|------------------|------------------|
| FRANÇAIS | FRANÇAIS | |
| CREOLE | | CREOLE |

²³⁴ Tableaux 14 à 16 repris et adaptés de M. Hazaël-Massieux, 1996.

En somme, la société guadeloupéenne ne présente pas un cas de *bilinguisme* — qui voudrait que les idiomes en présence bénéficient de statuts socio-culturels équivalents et donc de niches d’expression égales (GEREC-F, 1982, p. 31). Elle n’affiche pas non plus un tableau diglossique pur et dur, dans la mesure où les variétés de français et de créole qui y ont cours, témoignent de variations intrinsèques opérant à l’horizontale plutôt qu’à la verticale (entre langue haute et langue basse). Aussi, c’est le *discontinuum* entre français créolisé et créole francisé qui forme le mur de séparation diglossique entre l’un et l’autre système linguistique (Bernabé & Confiant, 212-3). Plus que de simples références aux inéluctables interpénétrations reliant des langues parentes destinées à partager un espace réduit, les notions de *créolisation* et de *francisation* dénotent les tensions latentes entourant l’intégrité des langues concernées. En ressort également la subtile valse à laquelle s’adonnent ces dernières ; entre appropriation localisée de la koinè nationale, et acculturation du vernaculaire régional sur fond d’*assimilation*. La problématique statutaire demeure, avec des répercussions bien concrètes sur le travail de l’enseignant — mais aussi sur son positionnement glottopolitique, qu’il en soit ou pas conscient.

1. Enjeux et manifestations d’une pédagogie diglossique

“Pour revenir à l’acceptation de la diversité linguistique... je pense que, c’est un fait tellement massif à Saint-Martin que, oui, ça fait partie de la vie saint-martinoise quoi... enfin, tout le monde sait qu’on communique dans toutes les langues, là-bas — enfin, principalement dans quatre langues. Ici, en Guadeloupe, c’est pas du tout la même chose. Ici, il y a vraiment, enfin, on communique en français, en créole mais dans des contextes différents, pour dire des choses différentes” (Laurence, enseignante de lettres et de philosophie)

Partant de sa définition initiale par Ferguson, la diglossie désigne une situation sociolinguistique relativement nette et palpable. La langue haute est celle qui a droit de cité dans les amphithéâtres universitaires, les espaces parlementaires ou encore les bulletins d’information émis par les médias officiels (Ferguson, 1959, p. 236). La langue basse, quant à elle, occupe les aires d’expression moins légitimes et plus souples que constituent les conversations entre amis, proches et collègues ou encore, les contes traditionnels et shows radiophoniques populaires (*Id.*). Or, ainsi que le soulignent les paragraphes et tableaux précédents, la Guadeloupe brosse un tableau diglossique bien plus complexe et éluusif, qui exige une meilleure mise en contexte afin que les enjeux auxquels font face les enseignants de l’ère assimilationniste, puissent apparaître de façon plus concrète.

Dans le cadre éducatif, la manifestation la plus évidente et sans doute la plus brute de cette problématique diglossique profondément façonnée par le virage assimilationniste, est celle qui transparaît de la posture de l'élève. Le sentiment d'inadéquation du créole persiste parmi les masses d'apprenants ; notamment lorsqu'il se voit employé à titre de médium d'instruction ou de complément pédagogique. En effet, nombre d'étudiants arrivent sur les bancs de l'École d'ores-et-déjà imprégnés de la culture d'interdit qui entoure l'usage de la langue créole envers l'adulte et hors des niches d'expression informelle ; mais aussi de la connotation négative qu'il revêt souvent dans la bouche de l'adulte vis-à-vis de l'enfant.

Karine — “ {...} Les élèves, parfois j'ai du mal à les faire parler créole ! Elles sont inscrites en créole, elles veulent apprendre mais ça ne sort pas ! {...} C'est difficile. J'impose ! Je leur dis : dès que vous êtes entrés là, vous franchissez cette porte et venez assister à un cours de créole ; *nou ka palé enki kréyòl. Pou di mwen ou vlé ay pipi ? Sé kréyòl ou palé ban mwen. Nou ka palé enki kréyòl*²³⁵. Mais il y en a... pfff. Pourquoi tu me parles en français ? Alors je leur dis : *an pa ka konprann*²³⁶ ! "Ah madame mais..." — “*An pa ka konprann*” ! “Mais oui madame il a dit” — “*An pa ka konprann*” ! Et l'enfant, il faut que je lui dise ça au moins trois ou quatre fois pour qu'il réalise que je veux qu'il ne parle que créole ! Donc ça ne lui vient même pas à l'esprit qu'il est dans un cours de créole, comme il serait dans un cours d'anglais ou d'espagnol et qu'on lui demanderait de parler anglais ou espagnol ! {...}”

Sally — “Et en français, ça t'arrive d'avoir des élèves qui s'adressent à toi en créole ?”

Karine — “Non. Non non. Sauf si je commence en créole — il va me répliquer en créole, tu vois ? Ou alors quand ils sont fâchés, je dis "Ôte ton portable" — “*Ah wè sé toujou mwen, toujou mwen*²³⁷”. D'eux-mêmes, ils vont reproduire le même schéma de l'interdiction... du conflit en créole. Mais... alors, ce sont surtout les filles qui ont du mal à parler créole. Les filles, je leur dis : “Mais écoute ! Premier jour, tu t'es inscrite ; là tu es venue parler créole alors parlez créole. *Si an di-w 'Ban mwen non a-w' ou 'Ola ou ka rété ?', ès an ka jiré-w ?*²³⁸” — “Non madame...” Je dis voilà ! C'est ça ! C'est comme si je te le disais en anglais ou en espagnol sauf que je décide que c'est créole... Je ne te *dérespecte* pas ! Donc pourquoi est-ce que, quand tu vas rentrer chez toi et que tu vas dire ‘*Manman*

²³⁵ “on ne parle qu'en créole. Pour me dire que vous voulez aller faire pipi ? C'est en créole que vous devez me parler. On ne parle qu'en créole.”

²³⁶ “Je ne comprends pas”

²³⁷ “Ah oui, c'est toujours moi, toujours moi.”

²³⁸ “Si je te dis ‘Dis-moi comment tu t'appelles’ ou bien ‘Où est-ce que tu habites ?’, est-ce que je suis en train de t'insulter ?”

*bonjou, mi sa nou fè lékòl*²³⁹, tes parents auront l'impression d'être *dérespectés* ? Et je leur dis : il faut que vous expliquiez à vos parents ça hein !”

Cependant, cette connotation négative ne résulte pas uniquement de l'emploi qui en est fait — pour réprimander, déprécier ou dénoter un fort mécontentement vis-à-vis du destinataire des propos tenus en créole ; elle découle tout autant des représentations minorantes y associées et évoquées au chapitre antérieur. Le créole serait une *sous-langue*, un français *mal parlé* ; une *lang a nèg* ou *lang a vyé-nèg*²⁴⁰ — ce qui constitue en soi un non-sens historique étant donné qu'il s'agit justement là de la seule koinè que tous les Guadeloupéens partagent, indépendamment de leur ascendance ethnoculturelle (Phipps, 2012, p. 231). Toujours est-il que de ce point de vue, l'infériorité statutaire de la variété basse ne relèverait pas uniquement d'un manque de légitimité sociopolitique, ou d'une simple complémentarité des fonctions langagières en situation de bilinguisme. Sa subordination au français tiendrait fondamentalement à ses limitations intrinsèques en tant qu'idiome. Autrement dit, l'usage différencié des principaux parlars en présence se trouve tacitement exacerbé par l'idée que le créole rabaisse son locuteur et tout particulièrement son destinataire — surtout dans la sphère formelle :

“Ensuite avec les élèves... euh... le ressenti que j'ai — c'est pas une vérité générale — c'est qu'ils prennent ça comme une langue insultante. C'est-à-dire que si je fais une remarque en créole... ça va être "Mais pourquoi vous parlez créole ? C'est bon, je sais parler français !" Donc mon objectif ça a été, à travers l'exemple espagnol qui a quand même des langues régionales qui sont reconnues comme langues officielles dans la Constitution — leur faire comprendre que parler une langue régionale ce n'est pas un handicap mais une richesse ! Mais encore faut-il la voir comme une richesse... ce n'est pas gagné !” (Blandine, enseignante d'espagnol)

La fond et la forme se confondent d'autant plus, dès qu'il est question du créole, que l'École entretient une vision hiérarchisante et utilitariste des langues qui une fois encore, déprécie le potentiel communicatif de l'idiome minoré. Selon cette vision, la *richesse* (culturelle) *régionale* dont fait état Blandine importe peu sur le marché linguistique, face à des langues dites *internationales* telles l'espagnol, l'anglais, le portugais ou même l'allemand. En effet, pour que le créole puisse prétendre à des fonctions traditionnellement réservées à la langue haute, encore faudrait-il qu'il puisse se réclamer du prestige et de l'assise symbolique

²³⁹ “Bonjour Maman, voici ce que nous avons fait à l'école” [Ma traduction]

²⁴⁰ “Langue de nègres” ou “langue de voyous”.

dont bénéficient les idiomes susmentionnés de par leur influence démographique, géopolitique ou encore économique. Dans la mesure où le référentiel monolingue et universaliste hexagonal tend à placer le français au sommet de la pyramide des langues, seuls les parlars susceptibles d'en égaler la stature sont considérés comme dignes d'apprentissage, dignes d'investissement. Autrement dit, "Pour accéder au rang de langue standard, le créole doit démontrer un certain nombre de traits principaux correspondant à ceux de la langue française {...}"²⁴¹ (Bébel-Gisler, 1975, p. 104). Le fait que le créole semble encore manquer d'outils conceptuels et terminologiques pour dire, à l'ère moderne, ce que le français (en l'occurrence) semble exprimer avec aisance, sape ainsi l'argument d'une richesse inhérente au plurilinguisme duquel il participe sur le territoire guadeloupéen. Dès lors, revaloriser le créole au sein de l'imaginaire collectif impliquerait d'élargir l'éventail de ses fonctions socio-économiques afin d'atténuer le *distinguo diglossique* renforcé par le paradigme du mercantilisme linguistique qui tend, à l'échelle mondiale, à consolider l'hégémonie d'une poignée d'idiomes au détriment de la glottodiversité. Et pour cause : le dépassement de ce paradigme exigerait de concevoir les langues non plus comme des outils de communication concurrents, mais comme autant de ressources complémentaires permettant au sujet parlant d'habiter et d'entrelacer divers univers de pensée, mobilisés au gré des besoins et de leur pertinence face à une situation donnée²⁴². Une démarche qui prend toute sa pertinence sur le plan didactique et notamment dans l'étude de langues autres que le français :

"Donc je n'ai jamais parlé en créole à mes élèves mais j'ai eu à utiliser le créole pour leur expliquer certaines tournures ou certains éléments de prononciation. J'ai utilisé 'igname' pour la 'ñ' — j'ai beaucoup insisté dessus. Oui. Et des éléments de proverbes : 'Ojos que no ven, corazón que no siente'. Ça se dit 'Pa'a vwè, kè pa'a fè mal'²⁴³. Donc quelques éléments de pratique raisonnée de la langue pour leur montrer des similitudes. {...} L'idée était d'essayer de ne pas passer par le français pour des calques ; pour des explications concrètes de grammaire oui mais jamais en calque lexical, voilà. Mais, sur le

²⁴¹ " {...}, affirment les linguistes du haut de leur savoir, normé et calibré par des formules nettes et coulées dans le bronze de la certitude de soi occidentale" (*Id.*).

²⁴² A titre personnel, j'utilise des langues différentes pour appréhender des questions ou thématiques bien spécifiques mais aussi exprimer un certain type de pensée, de ressenti. Il s'agit d'employer le médium permettant le cheminement réflexif le plus direct, précis et fluide. J'opère beaucoup plus vite et en profondeur lorsque mon auditoire ou interlocuteur me permet d'avoir recours aux différentes composantes de mon répertoire linguistique. Les entretiens et échanges menés dans le cadre de mon enquête doctorale semblent confirmer ce constat au vu de la récurrence des alternances codiques au sein des discours (notamment ceux des Antillais).

²⁴³ L'expression française équivalente serait : "Loin des yeux, loin du cœur" ; mais ne fait pas entièrement honneur à la nuance du proverbe en espagnol, qui traduit l'insensibilité, l'anesthésie du cœur.

rythme, la recherche du rythme, la recherche de l'intonation ; au final, on leur demandait de faire sortir le créole qui était en eux — parce que ce n'était pas le français qui allait leur permettre d'entrer dans l'espagnol par le rythme, par l'intonation.” (Fanny, enseignante d'espagnol)

Par conséquent, l'enseignant a un rôle important à jouer dans la réhabilitation de la langue créole en tant qu'idiome digne d'être étudié, digne d'être usité ; un idiome renfermant à la fois un large éventail de savoirs mais aussi des clés d'accès aux savoirs que l'École, en l'occurrence, a pour mission de transmettre au futur citoyen. Et contrairement aux représentations cloisonnantes des matières, qui voudraient que les questions linguistiques soient réservées aux disciplines linguistiques : chacun peut, selon les contraintes imparties par sa spécialité ou ses propres capacités, contribuer à cette entreprise de revalorisation. Tel Sylvain qui affirme avoir recours au créole pour assouplir les rapports hiérarchiques institués entre étudiants et enseignants dans le cadre de la salle de classe, ou encore Patricia qui à travers la traduction d'un texte en créole, tente de sensibiliser ses élèves aux particularités du français régional face au français standard — quitte à s'attirer les foudres de leurs parents. Au final, la difficulté inhérente à la situation diglossique aussi complexe fut-elle, tient à ce qu'elle entrave tant l'usage que la représentation égalitaire des idiomes en présence :

“je ne fais pas, si vous voulez, de distinguo entre les deux langues. Parce que pour moi les deux langues sont au même niveau et justement j'essaye de le montrer aux élèves. C'est vrai que la première fois où ils m'entendent parler créole, ils sont un peu étonnés parce que c'est vrai que c'est pas courant — et habituellement, quand on leur parle créole à ces élèves-là, c'est forcément pour les sanctionner, leur faire une remarque désobligeante, etc. Alors que pour moi je ne fais que m'exprimer en créole sans pour autant que ce soit une remarque négative etc. Et après ils s'y habituent et eux-mêmes, du coup, peuvent s'exprimer dans la langue. Mais c'est vrai qu'au départ, les élèves ne sont pas habitués à ça. Ils ne le prennent pas mal, au contraire ! Ils sont plutôt étonnés. Parce qu'en fait, finalement, ça leur permet... ça leur permet d'avoir une autre vision aussi de la langue. {...}” (Gaëtan, enseignant de créole)

Si les enjeux du fossé diglossique restent bien présents et bien palpables à l'heure actuelle, ils revêtent une dimension critique lorsque la généralisation de l'éducation obligatoire à la Guadeloupe devenue départementale impose à une masse de jeunes créolophones d'apprendre dans une langue qui leur est alors largement étrangère. Le constat de cette injustice incite plusieurs enseignants, dès la fin des années 1950, à bâtir de nouvelles solutions didactiques à partir du créole, et à destination de ce public mis en position d'échec dès son

entrée sur les bancs de l'école. Parmi eux, des pionniers tels Gérard Lauriette, Dany Bébel-Gisler, Hector Poulet, Sylviane Telchid ou encore Danièle Montbrand, dont les actions prennent aussitôt une tournure foncièrement politique et contribueront à impulser une mouvance dédiée à la promotion du créole jusqu'à en pousser l'intégration au sein de l'École républicaine.

2. Face au tout-français : débuts de la résistance enseignante

Apatoudi minné koulèv lékol, sé fé-i sizé asi ban i tout.

Il ne suffit pas d'amener la couleuvre à l'école, le tout est de la tenir assise.

Proverbe créole

Et c'est que l'école est le lieu idéal pour réhabiliter l'image d'une langue historiquement minorée ; précisément parce que c'est généralement en son sein que s'affirme et s'opère l'essentiel du processus de minoration d'un idiome. Lorsque la Guadeloupe accède au rang de département français, en 1946, la supériorité statutaire du français n'est pourtant plus à prouver puisque dès après l'abolition, les élèves les plus brillants — parmi les heureux élus des classes ouvrières agricoles ou urbaines — sont quasi-systématiquement encouragés à poursuivre leur scolarité en vue d'accéder à la fonction si prisée d'instituteur ; dont l'étendard socio-symbolique est son excellente maîtrise de l'idiome officiel (Glissant, 1997, p. 119). Apanage des classes dominantes (celles des békés et des mulâtres²⁴⁴), le français est envisagé comme la langue de la réussite sociale (parfois plus qu'économique, vu les salaires pratiqués pour les petits fonctionnaires locaux) et fait rarement l'objet d'une remise en cause idéologique ou politique de la part des premières générations d'Antillais *de couleur* qui parviennent à s'en emparer.

Gérard Lauriette fait partie de ces cohortes de jeunes gens poussés vers l'obtention des certificats et brevets susceptibles d'asseoir leur progression hors du périmètre coloriste et inégalitaire hérité du monde plantationnaire. Né en 1922 et élevé dans la section Schœlcher de Trois-Rivières, ce descendant d'anciens maîtres et Africains réduits en esclavage, franchit les multiples échelons académiques²⁴⁵ qui le conduisent à intégrer l'École normale d'instituteurs.

²⁴⁴ Les mulâtres, dans la hiérarchie socio- raciale antillaise, sont les "descendants des békés et de leurs nombreuses concubines nègresses ou mulâtresses" (Glissant, *op. cit.*, p. 118).

²⁴⁵ À savoir le Certificat d'Études Primaires obtenu à l'âge de douze ans, suivi d'une entrée au sein de l'unique classe de sa commune dédiée aux titulaires de ce certificat. Trois ans plus tard, il sera admis au Brevet Élémentaire à Basse-Terre et réussit le concours de bourse sur trois ans qui se tient à Pointe-à-Pitre en 1938, pour l'accès aux études d'instituteur. <http://www.planetantilles.com/index.php5?IdPage=1204449166> {Consulté le 16 septembre 2018}.

Le 19 octobre 1940 marque le terme de son cursus (en certains points tumultueux), dont il ressort major de promotion au Brevet Supérieur et nommé au titre de Maître d'enseignement général en 6^{ème} et 5^{ème}. Âgé de dix-neuf ans à peine, il aura pourtant tôt fait de mettre en question les programmes et pédagogies officiels face au constat du décalage entre ceux-ci, et les réalités du public guadeloupéen. Épris de philosophie et empreint de croyances spirituelles aussi marginales que ses convictions idéologiques, il fait le choix de ne pas enseigner de *sciences subjectives* telles la Morale ou l'Histoire ; et passe Maître de Mathématiques, de Physique et de Chimie en 4^{ème} et 3^{ème} à l'âge de vingt-quatre ans. Son cheminement réflexif se poursuit dans une logique foncièrement transdisciplinaire et surtout, on ne peut plus alternative dans le contexte homogénéisant de la Guadeloupe assimilée. Fort de sa lancée et conformément à ses convictions, il crée l'Association Guadeloupéenne de l'Éducation Populaire (AGEP) en 1958 avant d'inaugurer à Capesterre-Belle-Eau, en 1959²⁴⁶, l'Institution Gérard Lauriette ; enseignement adapté et culture générale — initiative fondatrice de la promotion du créole guadeloupéen dans le cadre éducatif.

C'est que le parcours de celui que l'on surnomme Papa Yaya est celui d'un praticien iconoclaste qui fera continuellement les frais de ses idées jugées subversives. Il connaît une première excommunication de ses fonctions d'enseignant pour motif de *folie* ou d'*aliénation mentale* (Bébel-Gisler, *op. cit.*, p. 178) — avant de se voir autorisé à les réintégrer par décision du Comité médical supérieur de France. À l'amende : ses positions pour le moins vocales à l'encontre d'un dispositif d'instruction reposant exclusivement sur l'usage du français comme médium d'enseignement, et par conséquent coupable de perpétuer le référentiel colonial hexagonal. Une ligne argumentaire qui lui vaut d'être à nouveau suspendu en 1957, suite à la publication de deux articles défendant l'utilisation didactique du créole pour des raisons psycho-cognitives — entre optimisation des méthodes d'apprentissage et prise en compte des ancrages socioculturels et identitaires des apprenants. Énième expression d'un conflit bien plus profond entre des autorités académiques régies par l'idéologie assimilationniste, et un homme dont l'engagement s'inscrit tant sur le plan religieux que politique. En effet, en tant que militant du Groupe d'Organisation Nationale de la Guadeloupe (GONG) — fer de lance de la lutte indépendantiste — il fera partie des dix-huit Guadeloupéens inculpés suite aux événements de Mai 1967 pour leur soutien à l'organisation que l'État accuse²⁴⁷ d'avoir instigué les émeutes

²⁴⁶ A noter qu'il lance, la même année, son propre parti politique : le Parti Mystico-Rationnaliste.

²⁴⁷ Nombre d'observateurs ont vu là une tentative gouvernementale de saper définitivement le courant indépendantiste porté et incarné alors par le GONG.

meurtrières déclenchées par un incident à caractère raciste dans les rues de Pointe-à-Pitre²⁴⁸. Enfin, de 1983 à 1989, il sera également élu maire de Capesterre-Belle-Eau.

L'engagement de Gérard Lauriette se veut donc en tous points *décolonial*, au sens qu'il dénote une *praxis* "où se jouent l'auto-abolition du sujet colonial, l'émancipation de l'imaginaire colonial du monde moderne et de l'imaginaire social du pouvoir fondant les rapports de domination postcoloniale" (Camilus, 2017). Il est pour lui indispensable de souligner et de reconfigurer les liens entre langue et pouvoir, que l'institution scolaire a pour vocation de tisser et qui dans le contexte postcolonial et départemental de la Guadeloupe, prennent une dimension toute particulière. Cela commence par apposer le créole au français et conduire ses étudiants à constater que dans la mesure où toute langue n'est jamais qu'un *ensemble de conventions*, l'idiome minoré est, par analogie, une langue à part entière (Bébel-Gisler, *op. cit.*, 179-180). Et cela implique d'expliquer les racines socio-historiques du créole afin d'autonomiser son existence en dépit de parenté avec le français (*Id.*). Les espaces d'apprentissage alternatifs qu'il édifie au travers de l'AGEP puis de l'Institution Lauriette, deviennent ainsi le théâtre d'une pédagogie inclusive qui repose sur l'adaptation de l'enseignement à l'apprenant — plutôt que l'inverse. L'Institution en particulier, a pour vocation d'offrir à tous — et notamment aux individus en situation d'échec scolaire — une voie d'alphabétisation et une expérience académique moins traumatisante, moins aliénante :

"J'ai gardé de très bons souvenirs, chez Lauriette. Je me suis retrouvée, c'est-à-dire que j'ai pu m'exprimer carrément en créole comme je le faisais chez moi. Chez Lauriette, c'était son support pédagogique. Il utilisait le créole pour nous permettre de mieux nous exprimer en français, c'était très bien. J'arrivais effectivement à réfléchir en créole, transposer tout cela en français, c'était très bien, je trouvais cela extraordinaire et je continue à jouer ce jeu jusqu'à ce jour... il nous disait qu'un homme ça devait rester chez lui pour faire avancer son pays, sa culture, rester sur place, on appartient à une communauté, on essaie de faire avancer sa communauté..." (Témoignage d'une ancienne élève de l'Institution Lauriette)²⁴⁹

²⁴⁸ Bien que le bilan humain reste sujet à débat, la Commission d'information et de recherche historique sur les événements de décembre 1959 en Martinique, de juin 1962 en Guadeloupe et en Guyane, et de mai 1967 en Guadeloupe — présidée par l'historien Benjamin Stora — note dans son rapport à la Ministre des Outre-mer que "Même si pour Mai 1967 on s'en tenait seulement aux huit morts connus et identifiés, il s'agit de toute façon d'un massacre au cours d'une manifestation, ordonné sciemment sur le terrain et approuvé par le gouvernement sous la présidence du général de Gaulle." (2016, p. 73)

²⁴⁹ Source disponible sur : <http://www.cases-rebelles.org/le-creole-de-la-guadeloupe/> {Consulté le 16 septembre 2018}.

De fait, les pérégrinations politico-didactiques de Papa Yaya s'inscrivent dans une dynamique empirique mêlée d'innovation conceptuelle — comme en témoigne la trentaine de publications dont il est l'auteur : *Pour apprendre à lire rapidement aux analphabètes guadeloupéens* (1957) ; *L'enseignement raisonné du calcul écrit aux débutants et dégoutés* (1965) ; *Enseignement plurivalent aux guadeloupéens de 11-12 ans : à partir de textes composés par des adolescents guadeloupéens du 1er degré et rectifiés par l'enseignant Gérard Lauriette* (1971) — et ainsi de suite. L'exemple de son ouvrage intitulé *Le créole de la Guadeloupe* (dont la première édition paraît en 1975 sous le nom d'Edmond Pineau ²⁵⁰) est particulièrement révélateur de la nature autant que de l'ampleur des travaux menés par Papa Yaya tant sur le plan didactique que linguistique. Et pour cause : son approche consiste très concrètement à replacer les savoirs de l'apprenant au centre des thèmes abordés ; à commencer par le principal médium d'expression langagière et culturelle de la majorité des Guadeloupéens d'alors.

17. Extrait de "Le créole de la Guadeloupe, 1ère partie : Orthographe pour créolophones semi-illettrés"

8

Nèg maron

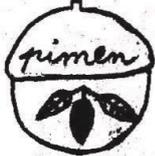
a coulis

moin sòti rivé coté cit. // moin aten'n on bon momen avan moin travè'sé riviè'la. // moin adan on ti caz a dé piès / on piès couvè / lèt pa couvè. // tini en caz'la dé ti couch san matla / on ban / on tab / on létajè / on pil boutè'll vid / é on vié can'nari nouè. // dé'o'la tini on fou'lé difè fèt avè toua roch riviè. //

mèt a caz'la'sa ka vini rarmen coté cit. // mè tini on mou'n ki ka jétè on cou'd zié si bitasion'la min'm si li abandoné. // mou'n'la'sa pa ka rété telmen loin. // fò moin avèti li ki moin kalé pa-sé dé'toua jou coté cit. //

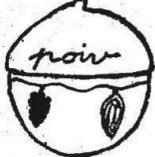
enri lépan't pa la / i monté en jadin a li / en foré. // mé pòt a li ouvè. // adan on janb di fòs, moin ka voué on légo't'n. // é con'm divan caz'la tini on pié calbas chajé calbas / moin mè moin a si'llé calbas. //

a'si téras'la / adan on bouèt / moin ka voué on pil pimen ki ka pouri. // mi moin touvé sa ki fo moin. // moin ké chodé lé pimen ki po ko pouri / moin ké fè io séché en solè'll / moin ké trava'll sé ti calbas'la con bouèt a poud ou cofré a bijou lon ten. // moin kalé fè ti calbas a pimen. // si chaq' couvèti / moin ké écri « pimen sec chodé » avè poin't a on ti couto ki en sac en moin / a si chaq' goglo moin ké dé-siné on pimen en't dé fè'll a pimen. //



a'si bita-sion coulis / moin té voué on pil poiv / io té ka comen-sé mi. // on lèt lidé vini en tèt en moin. // « moin kalé fè calbas a poiv / moin ké ku'i poiv / moin ké mèté li séché / moin ké renpli a dem'i chaq' calbas avè poiv ». //

a'si chaq' couvèti moin écri : poiv / a'si chaq' goglo moin dé-siné de grap poiv é dé fè'll a poiv. //



9

Nègres marrons

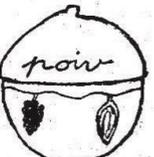
A Coulisse

Je viens d'arriver en ce lieu. J'ai attendu pendant quelques instants avant de traverser la rivière. Je suis dans une petite case à deux pièces. L'une a un toit, l'autre n'en a pas. Il y a, dans cette case, deux petits lits sans matelas, un banc, une table, une étagère, beaucoup de bouteilles vides et un chaudron noir, très usagé. Dehors il y a un foyer constitué par trois pierres volcaniques provenant du lit de la rivière.

Le maître de cette case vient rarement ici. Mais il y a quelqu'un qui jette un coup d'œil sur cette propriété même si elle est abandonnée. Cette personne n'habite pas tellement loin d'ici. Il me faut l'avertir que je vais passer quelques jours en ce lieu.

Henri Lépan'te n'est pas là. Il est allé dans son jardin, en forêt. Mais ses portes sont ouvertes. Dans une jambe de force, je vois une égoïne. Et comme devant la maison il y a un calebassier chargé de fruits, je me mets à scier des calebasses.

Sur la terrasse, dans une boîte, je vois beaucoup de piments qui pourissent. Voici que j'ai trouvé ce qu'il me faut. Je vais ébouillanter les piments qui ne sont pas pourris, je les ferai sécher au soleil, je vais ouvrager ces petites calebasses comme les boîtes à poudre et les coffrets à bijoux d'autrefois. Je vais faire des petites calebasses à piments. Sur chaque couvercle j'écrirai « Piments secs échaudés » avec la pointe d'un petit couteau qui est dans mon sac ; sur chaque récipient je dessinerai un piment entre deux feuilles de piment.

Sur la propriété « Coulisse », j'avais vu beaucoup de poivre ; il commençait à murir. Une autre idée me vint en tête : « Je vais faire des calebasses à poivre ; je cueillerai du poivre ; je le mettrai à sécher ; j'en remplirai à moitié chaque calebasse ».

Sur chaque couvercle j'écrivis : poivre ; sur chaque récipient je dessinai deux grappes de poivre et deux feuilles de poivrier.

²⁵⁰ Combinaison de son second prénom et patronyme maternel.

Ainsi l'ouvrage se découpe-t-il en trois parties. La première adopte, dans les mots de l'auteur, une "orthographe pour créolophones semi-illettrés" et fait volontairement fi de certaines règles de ponctuation et autres conventions — dont les majuscules. De même, la respiration du texte est marquée par des traits verticaux ou obliques (simple ou double, selon qu'il s'agisse d'un arrêt ou d'un point) et le commencement des phrases interrogatives est signalé par un point d'exclamation. Enfin, toujours selon les indications de Papa Yaya, "l'accent circonflexe exprime une liaison de sons ; il est aussi l'équivalent, parfois, du trait d'union." (Lauriette, 1981, p. 7.). L'on notera enfin le positionnement volontaire du texte créole en page de gauche, suivi de sa version française sur la page de droite. Outre le fondement pédagogique d'un tel choix, ce placement n'est pas exempt de charge symbolique si l'on considère qu'il sous-tend de lire le créole *avant* de lire le français.

Néanmoins, l'ambition de Lauriette ne se limite pas à faciliter l'acquisition du français par les locuteurs de la variété minorée. De fait, la seconde partie d'ouvrage reprend une *orthographe étymologique* du créole à l'attention, cette fois, des francophones — avec à l'issue, quelques notes lexicales utiles à la compréhension de l'écosystème au cœur duquel s'inscrit la langue créole. L'approche étymologique signifie privilégier une graphie reflétant l'origine des mots usités. Étant donnée la forte influence lexicale du français sur le créole, mais aussi la montée exponentielle du bilinguisme dans la Guadeloupe départementale ; l'on comprend que l'enseignant souhaite non seulement fournir à la population les clés idiomatiques d'insertion sociale à l'ère assimilationniste, mais aussi le moyen de mieux s'approprier une langue créole en pleine mutation.

18. Extraits de “Le créole de la Guadeloupe, 2ème partie : Orthographe étymologique”

2 2

Morne Aulard

Avant-hier matin, j'allais à Morne Aulard, Je vis des hommes qui couillaient des herbes et des halliers qui poussent dans le chemin à Barthole, entre la ravine Ofran et Grand-Rivière. Ils m'ont dit que c'est la commune qui va faire un pont à cables pour ceux qui ont des jardins à Morne Aulard.

Il y a quinze jours, je suis monté pour la première fois à Morne Aulard. C'est Monsieur Henri Lépante qui m'emmena connaître son jardin et où une quarantaine de personnes ont leurs jardins.

Pendant qu'il bâtaït son âne, je pris les devants (je partis toujours, pendant ce temps).

J'avais déjà fait à peine un kilomètre quand il me rencontra. Il était sur le dos de son âne. Il m'offrit sa place, j'acceptai.

— Et vous montez tous les jours de la semaine avec l'âne ?

— Quand il est fatigué, je monte tout seul.

— Comment savez-vous qu'il est fatigué ?

— Je le sens (je sens ça, cela). Et même tous les ans (chaque année) je lui donne un mois de repos. Je le laisse en liberté (lâcher) sur le morne (colline) de Mademoiselle Antoine et je viens le voir tous les samedis. Tous les samedis je le trouve au même endroit. Il braït (hennit), il boït et part.

Mes fesses me font mal ; le bât n'est pas fait pour des gros derrières.

Le chien de Monsieur Henri est toujours près de ses pieds ; il ne va pas devant ni ne reste derrière.

— Je l'ai dressé pour rester à mes pieds quand il n'est pas attaché (amarré). C'est un chasseur de racoon. S'il entre dans les halliers et qu'il sent l'odeur d'un racoon, il me faut le suivre (courir derrière lui) jusqu'à ce qu'on attrape la bête. Et cela peut prendre toute une journée.

— Et pourquoi l'appelez-vous (criez) Edi ?

— J'ai entendu ce nom au poste (radio) : Eddy Constantine.

— ?

— Il me sert surtout la nuit (les soirs) : si quelqu'un vient devant la maison (la porte), il aboïe (happer pour japper) ; si quelqu'un met un maléfice devant ma porte, il va pisser dessus (sur lui) et ce maléfice perd de son effet. L'urine d'un chien (mâle) noir détruit les maléfices pour les pieds (des gens). Et vous avez déjà vu que je suis presque toujours pieds nus.

— Comment dressez-vous un chien ? Est-ce que vous pouvez dresser n'importe quel chien ?

— N'importe quel chien comprend vite si vous parlez sérieusement ou si vous plaisantez (faire des jeux), si vous êtes en colère ou si vous êtes content. Regardez (ça) :

Eddy ?...

4 6

NOTES LEXIQUES

Page 23

Moin k'allé pour Moin ka allé : on dit aussi k'aille (vient du subjonctif : que j'aille)

tini (il y a, avoir) : vient de « tenir » ou de l'espagnol « tener » ; on simplifie par « ni ».

min'né (mener, emmener) : on dit aussi « méné ».

li (lui ; il, elle) : se simplifie par « i ».

pen'nant : on dit aussi « pendant ».

en l'è : sur, au-dessus, dans l'air.

Ba li (donne lui) : forme simplifiée de « baïlle » ; donner (vieux français) : on dit aussi « ban ».

vini (venir) : se simplifie par « vi'n ».

fesse : au singulier en créole.

au ras : au ras de, à ras de, au niveau de.

rété (rester, arrêter) : on dit aussi « resté », arrété.

fô (fort, il faut) ; mais « il faut » devient « fo », « i fo » ; fort est toujours « fô ».

pongné vient de « empoigner ».

à-si (sur) devient souvent « si »

Page 25

icite, coté-cite : côté-ci.

abandonné et anbandonné.

pô cô et po co (pas encore)

trop et plis (plus) se prononcent parfois trope et plisse.

houmba : sac en jute attaché autour des reins, pendu sous le ventre ou qu'on pend à l'épaule.

bouquette : on dit aussi « bourique ».

moin (moi, je) : on dit aussi « an ».

Page 27

Sôti (sortir) prend parfois le sens de « venir » dans les locutions telles que « il vient de partir ».

pon yin'n (point un) : pas un, aucun.

peau chappée (échappée, sauvée) : teint mi-foncé, mi-clair, qui sauve du sort des « peaux noué » (peaux noires)

mé (mais) devient souvent « mè », « mais ».

in'mé (aimer) : on dit parfois « émé ».

t'a (c'est-t'a) s'écrit aussi « ta »

2 3

Mônola

Avant-hiè matin, moïn té k-allé (★) à Mônola. Moïn voué dé n-hom'mes qui té ka coutlassé z-hèbes et hasiers qui poussé en chimin-là à Barthole, entre ravine Ofran et Gran-Riviè. io dit moïn qui c'è la commine qui k-allé fait on pont à cabs pou mounes qui tini (★) jadis à Mônola.

T'ini quinze jous moïn monté pou premiè fois à Mônola.

C'è Missié Henri Lépante qui min'né (★) moïn connaîté jadin à li (★) et là on quarantin'ne mounes tini jadis à io.

Pen'nant (★) li té ka bâté bouquette à li, moïn pati toujours.

Moïn té jà (★) fait à pin'ne on kilomète quand li (★) rencontré moïn. Li té en l'è (★) dos à bouquette à li. Li offe moïn place à li, moïn accepté.

— Et ou ka monté tous les jous à-dans on simin'ne avè bouquette-là ?

— Quand li fatigué, moïn ka monté tout sèl.

— Comment ou ka save li fatigué ?

— Moïn ka senti ça. Et min'me tous lé z-ans moïn ka ba li (★) on mois repos. Moïn ka lâché li en l'è mône à Manzé Antoine-là et moïn ka vini (★) voué li tous lé san'm'dis. Tous les san'm'dis moïn ka trouvé li min'me coté-là. Li ka hen'ni, li ka boué et ka pati.

Fesse (★) an moïn ka fai moïn mal ; bât-là pas faite pou gros bonda.

Chien à Missié Henri toujours au ras (★) à pieds à li ; li pas ka ni allé divant ni rété (★) dé'ie.

— Moïn dressé li pour réter en pieds an moïn quand li pas marré. C'è on chassé-d'-raoon. Si li entré en hasiers-là et li senti l'odé à on racoon, fô (★) moïn couri dé'ie li jisqu'à temps nous pongné(★) bête-là. Et ça pé prend toute on journée.

— Et pouquoi ou ka crié li Edi ?

— Moïn ten'n nom-là-ça au posse : Eddy Constantine.

— !

— Li ka sévi moïn soutout pou lé sous : si on moune ka vini divant pôte-là, li ka happé ; si on moune metté on maléfice divant pôte an moïn, li k-allé pisser à-si (★) li et maléfice-là ka pède éffé à li. Pissat à on mâle chien noué ka détoui maléfice pou pieds. Et ou jà voué qui moïn près' toujours ni-pieds.

— Comment ou ka dressé on chien ? Est-ce ou pé dressé n'impôte qui chien ?

— N'impôte qui chien ka compren'n vite si ou ka palé sérié ou si ka fait je, si ou côlé ou si ou content. Gadez ça :

Eddy ?...

Une langue créole qui se trouve en pleine mutation pour les raisons déjà citées à plusieurs reprises au fil de cette thèse, et qui relèvent des profonds bouleversements sociétaux imputables à la départementalisation. Extrait de son habitat naturel, le créole exprime alors des réalités frappées d'extinction, des métiers tombés en désuétude et des structures sociales en voie de recomposition. Face à l'avènement du secteur tertiaire aux dépens du monde rural qui l'a vu naître, face aux nouveaux mots suscités par l'urbanisation, face à l'exode qui le mène outre-Atlantique dans des proportions toujours plus substantielles ; le créole doit à la fois se détacher et prendre racine — se réinventer pour survivre. Et son usage comme

médium d’instruction alors que l’École républicaine ne reconnaît que le français comme langue d’enseignement, exige plus que jamais d’en développer la graphie, d’en asseoir une grammaire. C’est cet impératif passage à la scripturalité dont témoigne la troisième et dernière partie de l’ouvrage, avec l’adoption d’une orthographe *phonétique* qui met d’emblée en exergue certaines des problématiques inhérentes à l’effort d’écriture du créole.

En effet, son statut de langue basse et son image de *sous-langue* (ou de mauvais français) avaient jusqu’alors consigné le créole au vaste champ de l’oralité sans que le besoin d’en fonder une graphie et une grammaire dédiée ne se fasse sentir. Il faut dire également que ses principaux locuteurs — à savoir, les masses exclues des niches d’expression francophone — n’en auraient pas non plus eu l’usage. Or, ainsi que le signale Lauriette au commencement de cette troisième section :

“Tous les mots français sont employés actuellement en créole tels quels ou légèrement modifiés depuis que les noirs et les hommes de couleur antillais ont été admis dans les écoles françaises ; au créole des esclaves illettrés s’est ajouté le créole francisé constitué à partir des mots français appris dans les écoles depuis 1905, année d’ouverture d’écoles publiques dans les petites communes et les principaux hameaux de la Guadeloupe.” (1981, p. 55)

Aussi Lauriette s’attèle-t-il à précéder les textes de cette dernière partie d’un petit précis de prononciation du créole ainsi que d’un exposé succinct des règles syntaxiques que partagent le créole *des illettrés* tout comme le créole *actualisé* (actualisé du fait de la scolarisation d’un nombre croissant de créolophones dès le début du siècle). Indication supplémentaire du contexte sociolinguistique dans lequel survient cette publication : quelques mentions destinées aux lecteurs créolophones non francophones, à qui certaines subtilités de l’orthographe phonétique pourraient échapper. Tenant compte de ce que la première édition de cet ouvrage paraît en 1975, il est indicateur de ce que l’arbre de la francité n’a pas encore porté tous ses fruits, trois décennies après la loi de départementalisation. Bon nombre de Guadeloupéens restent résolument créolophones et la montée vers le français se poursuit inéluctablement mais à tâtons. La distinction entre créole *populaire* et créole *savant* se fait ainsi l’écho des différents lectures évoqués en début de chapitre, lesquels dénotent les configurations horizontales d’un tableau diglossique auquel le processus assimilationniste vient apporter de nouvelles nuances, de nouveaux vernis. Le combat de Papa Yaya est révélateur des enjeux politiques et sociaux d’une scolarisation de masse à l’École de la diglossie, à la fois qu’il témoigne du rôle de médiateur que peut jouer l’enseignant face aux politiques publiques dont il est le représentant

visible et actif sur le terrain. En effet, la carrière de Gérard Lauriette n’aura pas uniquement consisté à remettre en cause le référentiel monolingue imposé par le système éducatif officiel ; elle aura tout autant (sinon plus) contribué à l’émergence d’un référentiel créoliste, dont allaient se saisir plusieurs de ses contemporains — et parmi eux, un large panel d’enseignants.

3. Des impératifs éducatifs indissociables de la standardisation du créole

“Nèg rinmin palé fransé, é nèg pa fransé. I ja lè sispann pran kim savon pou kristal. Fò nou branché nou asi sa ki tan nou.”

“Les Nègres aiment parler français, et les Nègres ne sont pas français. Il est temps d’arrêter de prendre des bulles de savon pour du cristal. Il faut nous brancher sur ce qui est à nous.”

*Ouvrier agricole*²⁵¹

Aussi, les années 1970 verront la consolidation et l’accélération de cet élan vers l’inclusion du créole à l’appareil éducatif. En 1976, la sociologue Dany Bébel-Gisler ouvre au Lamentin une école entièrement créolophone baptisée *Lékol Bwa-Doubout*. Pendant une dizaine d’années, elle y accueillera les reclus du système éducatif pour les scolariser exclusivement en créole avec un succès incontestable (Confiant, 2003). Quatre ans auparavant, elle avait publié l’opus intitulé *Le créole, force jugulée*, qui propose une analyse approfondie des relations de domination entre créole et français. Elle en conclut que *l’étouffement* de la langue créole (du fait des conditions socio-historiques de sa naissance, du fait de l’action acculturante de l’institution scolaire, du fait encore de la dynamique assimilationniste) a pour effet d’annihiler la parole véritable de l’Antillais qui se voit alors contraint d’emprunter la voix de l’Autre quitte à y perdre son identité propre. C’est donc pour relier théorie et pratique que Bébel-Gisler élabore une méthode phonologique destinée à faciliter l’alphabétisation des créolophones, inspirée des règles graphiques usitées en créole haïtien : *Kèk prinsip pou ékri kréyol*, parue en 1978. Or, la poursuite de ses travaux de recherche-action, au-delà du terrain d’expérimentation et d’observation offert par *Lékol Bwa-Doubout*, ne fait que révéler l’ampleur des enjeux sous-tendant l’usage du créole à des fins didactiques :

“Fafouyé an lang la ka ba kò an nou band, i ka mété nou an mouvman. Fò lang délèyé pou kò maché. Lang pa kò mé sé li ki an mitan, i ka komandé, i ka branché nou. Ki jan kò, lang taché ? Lè ou pa ka konprann on parol, kò la jinné. Ou ka santi ou cho cho.

²⁵¹ Propos recueillis par Dany Bébel-Gisler dans le cadre d’un dispositif d’alphabétisation à destination d’adultes créolophones. Traduction de l’auteure (Gisler, 1980, p. 107).

Kan tèt la 'fraîche' ou kapab palé a tout moman. Sé dapré lang nou ka maché, lang ka fè chimin la, lang la douvan. Lè lang ka travay andidan kò a ou, fò ou palé nou, di on bitin, fè on aksion. Si lang an nou reté fèmé, nou ké vlopé, nou pé ké déploutonné bitin li mèt an nèv, rèv, èspoua pou touvé sans la.”

“Farfouriller dans le langage fait bander le corps, nous fait agir. Il faut que la langue se dilue pour que le corps marche. La langue n’est pas le corps, elle est au milieu de nous, elle nous commande et nous relie. Comment le corps et la langue sont-ils liés ? Lorsque tu ne comprends pas une parole, ton corps est gêné. Tu te sens chaud, chaud. Quand ta tête est fraîche, tu veux parler tout le temps. C’est d’après le langage que nous marchons, la langue fait le chemin, elle est devant. Lorsque la langue nous travaille du dedans, il faut parler pour dire quelque chose, faire une action. Si nous ne faisons pas sortir notre parole, nous ne pouvons dérouler tout ce qu’elle met en œuvre et trouver le sens de la vie.”(Ouvrière agricole) (Gisler, 1980, p. 106).²⁵²

“Ki moun nou yé ? An vlé sav ki moun mouin yé. Avan sé séyans la, an té ka koué an té fransé. An koumansé konprann poukisa sé pa fransé mouin yé, an sé gouadloupéyin.”

“Qui sommes-nous ? Je veux savoir qui je suis. Avant ces séances, je croyais ferme que j’étais française. J’ai commencé à comprendre pourquoi je ne suis pas française mais guadeloupéenne.”²⁵³ (Ouvrière agricole) (*Ibid.*, p. 108)

Autrement dit, apprendre à lire et écrire via la langue minorée traduit une dynamique doublement revalorisante, doublement révélatrice. Revalorisante pour l’idiome et son locuteur, révélatrice de l’importance socio-identitaire de la langue mais aussi de l’étroite relation entre parole et action. S’appropriier la langue que l’on parle, revient pour le sujet à investir sa propre pensée et ses actes ; réfléchir et agir avec résolution et conscience. L’on comprend alors que “le retour sur soi naît dans l’épaisseur des pratiques responsables, d’abord. Il est peut-être politique avant d’être ‘linguistique’.” (Glissant, *op. cit.*, p. 481). Et l’on comprend également que l’imbrication manifeste du *corps*, du *langage* et du *politique* n’ait fait que renforcer la détermination de Dany Bébel-Gisler — entre autres militants agissant tantôt dans le domaine éducatif, tantôt sur le plan associatif, syndicaliste et politique — à réhabiliter l’idiome minoré, dans l’intérêt général des communautés opprimées par leur créolophonie.

De fait, toujours en 1976, les *classes de Capesterre* marquent un tournant majeur dans cette démarche d’inclusion ; le créole fait son entrée semi-formelle dans la sphère éducative

²⁵² Traduction de l’auteure (Gisler, 1980, p. 106).

²⁵³ Traduction de l’auteure (Gisler, 1980, p. 108).

officielle lorsque les enseignants Hector Poulet, Sylviane Telchid et Danièle Montbrand instaurent (à la demande de leur cheffe d'établissement) des ateliers périscolaires avec le créole pour médium d'instruction. Face au constat des importantes difficultés académiques rencontrées par nombre d'élèves, la principale du collège de Capesterre-Belle-Eau se rapproche d'Hector Poulet dans l'optique de mettre en place des heures de soutien pédagogique en créole (Poulet, 2017). Professeur de mathématiques, celui-ci n'a alors aucune connaissance proprement linguistique du créole, ni d'expérience d'enseignement mobilisant le créole comme médium d'instruction (*Ibid.*). C'est donc à raison d'une heure hebdomadaire que le dispositif prend forme, mais provoque un véritable tollé auprès des parents d'élèves autant qu'au sein de l'académie. Poulet évoquera, lors d'une récente communication en hommage à Jean Bernabé, des parents indignés au point de le guetter lui et ses collègues impliqués dans le dispositif, à la sortie du collège et armés de coutelas, lançant des phrases terriblement révélatrices des violentes représentations sociolinguistiques encore prégnantes à l'époque :

“Zò ka palé fwansé ba chyen a zòt, é zò ké palé kréyòl ba timoun an nou !”²⁵⁴

La pression devient telle que vers 1982, dans la foulée de l'élection de Mitterrand à la présidence de la République et de la nomination de Bertène Juminer en tant que recteur de l'académie Antilles-Guyane, le vice-recteur notifie à son supérieur l'impérieuse nécessité de mettre un terme aux classes expérimentales de Capesterre. Or, le nouveau recteur — médecin et écrivain guyanais de mère guadeloupéenne — milite activement (comme en témoignent ses écrits) pour la reconnaissance des langues créoles et l'autonomisation accrue des territoires antillo-guyanais. Engagement qui explique sans doute sa décision d'assigner rapidement un corps d'observateurs à l'évaluation du dispositif incriminé. Le trio investi de cette mission comprend l'inspecteur général Raoul Bernabé accompagné de son neveu linguiste Jean Bernabé et d'un éminent professeur de langues mortes en la personne de Donald Colas-Jolivière. L'ironie veut que ce corps d'examineurs vienne évaluer un cours de créole sans avoir jamais auparavant assisté à un cours de créole ; l'enjeu étant alors soit d'accréditer, soit d'abolir l'enseignement imparti.

L'inspection est l'occasion pour Poulet de choisir un texte en créole guyanais, en vue de démontrer la capacité de ses élèves à lire, le comprendre et en tirer des questions à poser (*Ibid.*). La séance contraste nettement avec celle d'un cours classique : les élèves prennent plus la parole que le professeur ; interagissent avec enthousiasme ; regorgent d'interrogations à partager et

²⁵⁴ “Vous parlez français à vos chiens, et vous allez parler créole à nos enfants !” [Ma traduction].

d'explications à proposer. Le même constat s'impose dans la séance animée par Sylviane Telchid ; les félicitations fusent de la part du corps d'inspection semi-improvisé. C'est à l'issue de cette visite que le contact s'établit entre Pouillet, Telchid et Bernabé — qui les invite à suivre ses enseignements de linguistique à l'Université. En 1984, ils publient conjointement le tout premier dictionnaire créole-français, que suivront une multitude d'ouvrages tantôt académiques, tantôt littéraires ; mais toujours destinés à accroître la diffusion des langues créoles, dans leurs dimensions linguistique, esthétique, culturelle ou encore historique²⁵⁵.

B. La marche vers le créole : émergence d'un référentiel glottopolitique non-étatique

Aussi, le succès croissant de ces initiatives, pourtant largement réprimées à l'époque de Papa Yaya, repose en grande partie sur le développement connexe d'un champ d'étude du créole, regroupant différentes branches disciplinaires et avant toute chose, des professionnels déterminés à défendre une langue dont la dépréciation statutaire et socio-symbolique se répercute directement sur ses locuteurs. La création en 1975 du Groupe d'Études et de Recherches en Espace Créolophone et Francophone (GEREC-F), atteste de cette démarche ; avec des axes de travail allant de la linguistique appliquée à la linguistique descriptive, de l'histoire à l'anthropologie en passant par la psychologie — sans oublier littérature et économie²⁵⁶. À noter, l'ajout de la mention "Francophone" (représentée par le "-F" en 1982,

²⁵⁵ Je dois beaucoup à ces deux auteurs, dont les travaux ont su m'introduire à l'univers scriptural des langues créoles. Un premier temps fort me renvoie à l'acquisition de *Ti-Chika - et d'autres contes antillais* (1985) par Sylviane Telchid. Alors âgée de six à sept ans tout au plus, j'avais accompagné mes parents dans une des rares librairies disposant d'un rayon de littératures africaine et antillaise digne de ce nom, en région parisienne. Ce livre, dont chaque histoire comportait une version française adossée à la version créole, m'a longtemps inspiré une fascination bouillonnante ; alimentée autant par l'imaginaire déployé que par ces phrases créoles que je m'attélais à déchiffrer, lisant à voix haute afin de retrouver l'écho des rythmes et intonations captées lors des réunions de famille. L'exercice était cependant fastidieux et frustrant étant donné que personne, dans mon entourage, ne pouvait m'assister dans la tâche. Vu mon amour précoce pour la lecture et l'écriture, je percevais ces difficultés comme le révélateur d'un monde m'appartenant tout en m'étant proscrit.

Peut-être est-ce le rappel de cette frustration pourtant pour fort heuristique à bien y réfléchir, qui m'a poussé à faire l'acquisition, en 2012 de ZAYANN II - Fables de La Fontaine et d'Esopé ; adaptées en quatre créoles de la Caraïbe (Guyanais, Guadeloupéen, Haïtien et Martiniquais) par Hector Pouillet et Sylviane Telchid — en sus de leurs versions françaises respectives. Je ne réside alors en Guadeloupe que depuis peu et mes péripéties à la Dominique, en Martinique et à Marie-Galante couplées aux expériences préalables auprès de la diaspora haïtienne, m'encouragent à appréhender le créole par l'écrit en vue de mieux en saisir certaines nuances (tant syntaxiques que sémantiques voire, phonétiques). Le fait de pouvoir appréhender l'expression créole à partir d'un univers culturel (celui des fables) auquel j'avais été malgré moi éduquée, s'est avéré déterminant dans l'appropriation de certaines images et conventions desquelles je restais jusqu'alors étrangère sans toutefois savoir comment m'en rapprocher.

²⁵⁶ Pour un bref aperçu, consulter la page institutionnelle du GEREC-F à <http://www1.univ-ag.fr/gerec-f/>.

année de la loi de décentralisation qui consiste à régionaliser les territoires monodépartementaux, dont la Guadeloupe. Les travaux du GEREC-F sont intimement liés au projet d'insertion du créole dans le système d'enseignement. En effet, le Groupe naît dans le sillage d'un cours de linguistique créole proposé dès 1973 à l'Unité d'Enseignement et de Recherche (UER) des Lettres et Sciences Humaines du Centre universitaire des Antilles et de la Guyane (GEREC-F, 1982, p. 3). La vision qui anime alors ses protagonistes, est celle d'un espace linguistique et culturel pris dans sa géographie globale plutôt que dans la seule aire Caraïbe, et nécessitant d'être examiné en profondeur et de manière transversale afin d'en fortifier l'inscription au cœur des sociétés modernes postcoloniales :

“Il est question d'interroger dans tous ses aspects la Créolophonie vivante ; de l'étudier en tant que système de préservation ; processus historique de développement de la conscience sociale des peuples qui l'utilisent ; d'évaluer enfin, le rôle qu'elle peut jouer implicitement et explicitement, comme pôle de créativité et instrument de progrès.” (*Id.*)

À l'aune de cette ambition, le collectif de chercheurs — placés sous le leadership du linguiste martiniquais Jean Bernabé — pose la question du rôle à jouer par le monde universitaire ; notamment au vu des enjeux sociopolitiques de la démarche de valorisation du créole dans le contexte profondément évolutif et acculturant des territoires départementalisés. La réflexion apposée à l'action de l'Université en tant que lieu où recherche fondamentale, recherche-action et formation interagissent comme des vases communicants, rappelle toute l'importance des schémas de transmission que négocie nécessairement l'enseignant à travers sa pratique en vue de réconcilier connaissances théoriques et réalités du terrain.

“Face à une telle tâche à accomplir, quel peut être le rôle de l'Université ? Ou bien cette dernière sera une académie et traitera le monde comme une abstraction, ou bien, fidèle à sa vocation d'ouverture sur tous et sur tout, elle pénétrera les masses rurales et urbanisées, dépositaires de la tradition orale. Dans ce cas, la pénétration devra être réciproque, sous peine d'aboutir à un pillage anthropologique au service de finalités individuelles. Dès lors, promotrice et promue, tendue entre une Créolophonie rendue à une dignité nouvelle et une Francophonie comprise non pas comme le rempart de privilèges acquis, mais comme un lieu de dialogue et d'échange, l'Université, sortant de son isolement, pourrait jouer un rôle essentiel : non point faire don de sa parole à un peuple mendiant et affamé, mais faire en sorte que la parole soit prise et assumée par tous et par chacun.” (*Id.*)

D'entrée, le développement du créole est appréhendé par le GEREC-F comme une entreprise d'intérêt général pour une population mise à mal *dans* et *par* sa créolophonie ; un

*pèp krazé*²⁵⁷ dont la soif de reconstruction identitaire doit se voir au moins partiellement étanchée par l'édification méthodique de l'idiome minoré. En effet, ce dernier a fait l'objet d'un *reniement* en deux temps, qui explique et illustre l'essentiel des structures de domination socio-symboliques et politiques dont il a fait les frais au fil des siècles. Le premier reniement intervient en parallèle du Code Noir de Colbert (paru en 1685) et traduit la consécration de la classe béké comme classe hégémonique. L'ascension socio-économique de certaines franges de population d'ascendance européenne s'opère au profit et au travers de l'adoption du français (à l'image des grands Béké) — malgré la prévalence parfois exclusive du créole chez les petits Béké (*Ibid.*, p. 13).

Suite au *retrait idéologique* des Béké envers la langue créole, cette dernière devient l'apanage principal puis unique des classes asservies ; c'est là que s'opère la transition statutaire du français vers le rang de *langue véhiculaire* de l'État colonial, et celle du créole vers le rang de *langue vernaculaire* locale. Or, lorsque survient la dernière abolition de l'esclavage en 1848, le créole passe de langue *servile* à langue *paysanne* : les structures sociétales changent avec l'avènement progressif d'une idéologie de la promotion sociale qui passe, une fois encore, par l'adoption du français. Dès lors, la constitution et l'essor des classes moyennes *de couleur*, qui s'appuie sur la généralisation graduelle de l'École républicaine, s'effectue aux dépens d'une expression créole jugée contraire au progrès : "À l'idéal du retour à l'Afrique se substitue sans hiatus l'idéal de la citoyenneté française" (Glissant, *op. cit.*, p. 186). Une dynamique somme toute *aliénante* qui occasionne une "*seconde rupture* symbolique dans l'histoire des Antilles et de la Guyane" (*Ibid.*, p. 15) — bien que s'effectue assez curieusement au même moment, un *retour* des Béké vers le fait créole, dans la mesure où leur *francité* ne suffit à marquer sa distinction socio-économique (*Id.*). Autant de raisons historiques et politiques pour lesquelles l'École républicaine apparaît au cœur de l'approche du GEREK-F, du fait qu'elle constitue, "de toutes les institutions, le lieu à la fois le plus utile et le plus dangereux pour la négociation du français et du créole" (*Ibid.*, p. 31). Le rôle de l'enseignant (entre autres artisans de l'action éducative) s'avère crucial ne serait-ce que du fait qu'il doit articuler de façon créative les tensions glottopolitiques en présence (*Id.*) ; ce qui n'est pas sans rappeler les capacités de *médiateur* inhérentes à sa fonction.

²⁵⁷ Littéralement, "peuple écrasé".

1. La Charte culturelle du créole : une feuille de route novatrice

Les *principes d'analyse et d'action* adoptés par le GEREC-F fondent ou sous-tendent en grande partie les efforts menés par certains membres du corps enseignant en faveur du créole et a fortiori, du bilinguisme à l'école de la République. Ces principes sont édictés dans la *Charte culturelle créole : Sé pwan douvan avan douvan pwan nou*²⁵⁸, publiée en 1982, et qui constitue en quelque sorte le manifeste du collectif autant qu'un aperçu des enjeux associés à la langue minorée. Partant des neuf postulats énoncés ci-après, le groupe émet plusieurs propositions concrètes qui appellent à la révision du positionnement glottopolitique de l'État et s'articulent essentiellement autour de la question statutaire — telle qu'elle se pose et s'affirme en contexte scolaire notamment. Neuf postulats, donc, qui fixent les bases d'un référentiel créoliste des politiques publiques, voué à contrebalancer le référentiel monolingue que l'École contribue à généraliser en conformité avec le projet assimilationniste.

1) *Le bilinguisme n'est pas un handicap mais une richesse*

Il s'agit là de rappeler qu'en dépit des représentations communément admises selon lesquelles le bilinguisme constituerait une entrave au cheminement cognitif de l'enfant — argument largement repris pour justifier le monolingue dans l'enseignement²⁵⁹ — il est au contraire démontré que certaines phases du développement de l'enfant sont particulièrement propices à l'acquisition de systèmes linguistiques distincts. En outre, l'idée que la proximité lexicale entre français et créole puisse conduire à l'amalgame contre-productif des deux idiomes, se voit réfutée au motif qu'un cadre pédagogique *concerté* et *adéquat* suffit à cadrer les processus d'acquisition (*Ibid.*, p. 31)

2) *Toute langue a vocation à être décrite*

D'emblée considérée — du fait des circonstances qui l'ont vu naître — comme l'enfant difforme de la langue française, le créole a d'abord été décrit (à l'instar des textes d'époque

²⁵⁸ Ou “Comment prendre les devants avant d'être pris de cours”, d'après ma traduction.

²⁵⁹ Une anecdote particulièrement révélatrice de la prégnance de ces représentations, me ramène à un séminaire doctoral autour des méthodologies de thèse en sciences humaines, organisé début 2017 au sein de l'Université des Antilles sous l'égide d'un intervenant métropolitain, sociologue basé depuis de nombreuses années en Martinique. Chaque participant était tenu de présenter, au fil de la semaine, la nature et le déroulement de ses travaux. A l'issue de ma communication, l'enseignant en charge de la formation soulèvera précisément l'argument du bilinguisme chez l'enfant comme obstacle cognitif, faisant valoir l'existence de nombreuses études arguant en ce sens sans toutefois pouvoir en citer les références. Après que je lui ai signalé l'obsolescence certaine desdites études au vu des avancées réalisées depuis l'après-guerre dans le domaine psycho-cognitif, c'est à ma relative surprise une autre doctorante qui allait prendre la parole pour souligner le fait que s'il en fallait, mon cas témoignait de ce que bilinguisme précoce n'équivalait aucunement à échec académique.

cités au chapitre V de cette thèse) comme tel ; oscillant entre l'image du dialecte et celle du *petit nègre*. Or, il importe désormais d'instiller de nouvelles représentations collectives du créole ; des représentations *objectives* alimentées par divers outils (dictionnaires, productions littéraires, grammaires...) dont la mise à disposition doit permettre au locuteur d'habiter sa langue un peu plus en connaissance de cause. En d'autres termes, il s'agit de fomenter chez le locuteur une *conscience* du créole qui lui permette de l'employer librement et de façon raisonnée.

3) *Toute langue a vocation à être écrite*

L'on a vu l'importance du passage à la scripturalité pour la montée en puissance du français comme langue de pouvoir. Aussi, le choix d'écrire une langue n'est pas un choix anodin. Il sous-tend une volonté, de la part du locuteur, d'étendre la portée de sa pensée hors des frontières spatio-temporelles qui le contraignent ; et par là-même, de figer la vision du monde dont elle est foncièrement porteuse. D'où l'association de certaines langues au savoir scientifique ou au sacré religieux, du fait de l'autorité symbolique que leur confère plus ou moins tacitement la dimension scripturale. Par conséquent, le fait d'être longtemps resté circonscrit au champ de l'oralité a *de facto* exclu le créole des *stratégies de pouvoir* véhiculées par la sphère écrite — au profit du français qui s'en est d'autant plus trouvé en situation de dominance.

Dès lors, se pose l'épineuse question de la graphie, de laquelle dépendent nécessairement l'appui *institutionnel* (associations culturelles, unités de recherche, autorités académiques...) et l'équipement *descriptif* (dictionnaires, grammaires...) de l'idiome (*Ibid.*, p. 32). La question de la définition graphique d'une langue est foncièrement épineuse dans la mesure où elle exige des choix lourds de sens, en matière de représentations ; notamment au vu de la difficulté de concilier les variations phonétiques, par exemple, existant au sein d'une même variété. Dans le cas du créole, elle se voit exacerbée par les circonstances ; celle d'un groupe de langues dont la survie passe par une modernisation rapide qui en retour, exige un processus de scripturalisation accélérée. Là où la graphie du français dispose de plusieurs siècles pour prendre ses marques, aidée de l'institution précoce d'une académie dédiée, les langues créoles n'ont que quelques décennies pour pallier leur déficit. En outre, la relation lexicale unilatérale du français vers le créole, renforcée par la généralisation de l'éducation outre-mer, soulève le dilemme clé de l'*autonomisation* de la langue minorée : ou comment endiguer le phénomène de francisation du créole en optant pour une orthographe *phonétique* plutôt qu'*étymologique* (*Id.*). Enfin, il convient de noter l'approche pour le moins originale du GEREK-F à savoir ; celle de prôner un

système graphique commun, que pourraient facilement adopter chacun des créoles à base lexicale française, de la Réunion à la Guyane, en passant par Haïti. Un travail d'aménagement du corpus qui s'étend donc de façon transversale à plusieurs variétés ; une solution qui a sans doute pour vocation d'optimiser les efforts menés par différents groupes de créolistes conscients de ce que le temps leur était compté pour sauvegarder un pilier ethnoculturel de leurs territoires respectifs.

4) Toute langue a une histoire complexe qui repose sur l'histoire de la communauté ou des communautés qui la parlent

Le créole désigne en égales proportions une *langue* et une *culture* — dont le GEREC-F souligne l'association fréquente à la dimension maternelle du patrimoine (*matyoukann papa*) concerné ; allant jusqu'à proposer la notion de *matrimoine* (*matyoukann maman*) (*Ibid.*, p. 34). Comme pour confirmer les intrications du concept de *langue maternelle* énoncées au chapitre V de la présente thèse, les auteurs du texte signalent la récurrence des représentations de la *mère-Afrique* en lien avec celles de l'*africanité du créole* en tant que *lieu de la mère* (*Id.*). Or, le lien à la mère n'est pas toujours vécu de manière positive ! En d'autres termes, la *langue maternelle* peut être tantôt sanctuaire tantôt carcan ; avec par conséquent des réactions allant respectivement de la *créolophilie* à la *créolophobie* (*Id.*). Le Groupe argue alors que le schéma de métissage biologique reproduit sur la plantation entre *pères européens* (maîtres) et *mères africaines* (réduites en esclavage) sous le sceau du droit colonial et esclavagiste tiré de l'ancien droit romain esclavagiste — *sequitur matrem infans* ou "l'enfant suit la mère" (*Id.*) — n'est pas sans incidence sur la vision qu'ont certains locuteurs du créole en tant que langue maternelle. D'où l'idée d'appréhender le créole sous sa dimension *matricielle* en vue de transcender l'*idéologie matrimoniale*. Dès lors, inscrite dans une dynamique créatrice, l'image de la femme se voit revalorisée et de la même manière, la langue qui lui est associée — le créole — se trouve elle aussi extirpée des représentations minorantes qui l'affligeaient : "Le combat pour le créole est un combat contre la domination, quelles que soient les formes que revêt cette dernière." (*Ibid.*, p. 35).

5) La langue n'a pas de maîtres : elle est le lieu de l'échange et du commerce social

Dans le contexte glottopolitique français, les structures de domination affleurent là où se confondent *grammaire* et *norme* — du fait que "les couches culturellement et politiquement hégémoniques se sont arrangées tout au long de l'histoire du français pour contrôler et dominer la parole des classes inférieures." (*Ibid.*, p. 37). Autrement dit, les représentations collectives de la correction langagière relèvent parfois plus de l'idée que l'on se fait du *bon français* (à

l'instar de l'Antillais roulant les "r"²⁶⁰) que du *bon usage* du français d'un point de vue syntaxique, en l'occurrence. En terres antillaises empreintes de diglossie, la langue française forme ainsi une norme supérieure et englobante ; raison pour laquelle un créole francisé sera facilement considéré comme un créole acrolectal, plus proche de la variété haute (*Id.*). Or, à l'opposé de cette *sur-norme* se dessine une *contre-norme* qui traduirait une forme de résistance à la *décréolisation* de l'idiome minoré : le recul de ce dernier à l'ère départementale aurait fomenté par effet inverse une mythification du créole basilectal perçu alors par le locuteur moyen comme le créole originel, adéquat (*Id.*). Autrement dit, alors même que le standard langagier se dresse en faveur du tout-français dans les territoires départementalisés, les représentations du créole évoluent de façon à revaloriser la variété basse au profit de son registre le moins prestigieux. Ceci étant, la normalisation du créole n'est pas mince affaire et revêt une multitude d'enjeux étroitement imbriqués, que l'on abordera un peu plus loin dans l'analyse.

6) Toute langue a vocation à l'universel

Sachant l'importance du paradigme universaliste qui sous-tend l'ascension de la langue française à cheval entre sphère diplomatique et entreprise coloniale et impérialiste, ce postulat n'a rien d'anodin et dénote une ferme volonté d'abolir les conceptions hiérarchisantes dont le créole a fait les frais depuis son apparition. Le critère fondamental sur lequel repose l'argumentaire universaliste est celui de la capacité d'un idiome à retranscrire toute chose, toute réalité (sans nécessairement y avoir été confronté). De ce point de vue, le créole ne serait jugé universel que dans son aptitude à traduire les dizaines de nuances de neige existantes en langue inuit ou écossaise. Or, le fait qu'il ne puisse pas désigner par stricte équivalence un éventail terminologique qui lui est étranger, ne signifie pas que le créole ne sera pas en mesure d'en exprimer l'objet moyennant quelque effort de conceptualisation. C'est la différence entre l'*intraduisible* et l'*indicible* ; le premier dénotant le passage du parlé au parlé et le second, le passage du vécu au parlé (*Ibid.*, p. 41). En d'autres termes : aucune langue n'est figée mais reste le produit des circonstances socio-historiques qui l'ont vu prendre forme. Les créoles, en l'occurrence, sont des langues "relativement jeunes, d'origine agraire, en conflit avec une

²⁶⁰ La littérature antillaise regorge de ces exemples d'hyper-correction soulignant le caractère performatif de l'expression française en aire créolophone notamment à l'aune de la dynamique assimilationniste. Dans *Peaux noires, masques blancs*, l'auteur martiniquais Frantz Fanon en brosse le tableau suivant : "Le Noir entrant en France va réagir contre le mythe du Martiniquais qui-mange-les-R. Il va s'en saisir, et véritablement entrera en conflit ouvert avec lui. Il s'appliquera non seulement à rouler les R, mais à les ourler. {...} Dernièrement, un camarade nous racontait cette histoire. Un Martiniquais arrivant au Havre entre dans un café. Avec une parfaite assurance, il lance : 'Garrçon ! Un vè de biè.' Nous assistons là à une véritable intoxication. Soucieux de ne pas répondre à l'image nègre-mangeant-les-R, il en avait fait une bonne provision, mais il n'a pas su répartir son effort." (p. 27)

langue dominante à grande diffusion internationale et qui entretiennent avec elle d'étroites relations de parenté" (*Id.*). Dès lors, elles font les frais de leur statut de *parent pauvre* mais cela ne doit pas occulter leur dimension matricielle, encore une fois, ni leur capacité à se doter au fil du temps des outils conceptuels susceptibles d'élargir sa portée potentielle à l'ensemble de l'humanité (*Id.*).

7) Toute langue vivante évolue

La question de l'évolution de la langue créole à l'ère de la départementalisation est une question critique, dans la mesure où elle s'est opérée au profit d'emprunts externes massifs au champ lexical français, avec des débordements syntaxiques qui mettent en péril son intégrité en tant qu'idiome et remettent également en cause ses capacités créatives internes, nécessaires à la production de néologismes. Or, le collectif s'interroge quant aux risques potentiels de cette propension à l'emprunt facilitée par la proximité socio-historique, lexicale et géopolitique du français et du créole. Dans la mesure où langue et culture s'imbriquent, la crainte est alors celle de voir s'estomper le versant créole du panorama socio-identitaire antillais. En revanche, le choix d'une « politique autoritaire de la créativité » se substituant à « une pratique spontanée de l'emprunt » risquerait de fomenter une autre forme de césure entre les deux idiomes, vers l'*incommunication totale* (*Ibid.*, p. 42). C'est là que l'École rentre en jeu. Indépendamment de son passé glottophage, elle peut et doit devenir un espace de *recréolisation* à partir d'une pédagogie propice à l'élan créatif qui sous-tend toute *pratique communautaire* de la langue (*Id.*). Dans tous les cas, l'ambition de redéfinir les termes de la relation français-créole implique une démarche politique et une action glottopolitique étatique transversale.

8) Toute langue peut être indifféremment mise au service de la vérité ou du mensonge, de l'émancipation ou de l'oppression

Et c'est que le GEREK-F distingue bien la dimension socioculturelle d'un idiome et son versant glottopolitique, soulignant que ce sont « les interventions des hommes dans l'utilisation quotidienne qu'ils en font à travers des actes de parole » (*Ibid.*, p. 43). Aussi, il ne s'agit pas de promouvoir le créole comme une entité séparée des communautés qui le parlent ; il convient d'examiner et comprendre les manières dont ils le mobilisent afin de prévenir la perpétuation de certaines images minorantes ou schémas de domination. En l'occurrence, de la même manière que l'expression *blanchir un accusé* ne signifie pas que la langue française soit raciste

en tant que telle, l'image du *lèd kon nèg a kongo* (laid comme un Africain²⁶¹) ne veut pas dire que le créole soit fondamentalement négrophobe (*Ibid.*, p. 44). En revanche, l'*éradication progressive* de ces expressions passe nécessairement par « un travail politique qui déborde de la problématique linguistique elle-même mais qui ne saurait faire l'impasse sur elle » (*Id.*). Par conséquent, il est nécessaire aussi d'extraire le français et le créole de la dialectique occupant/opprimé. Sans pour autant nier le caractère postcolonial de la situation, il convient de reconnaître et prendre en compte les spécificités des territoires concernés, qui ont en commun d'avoir vu s'accroître la *légitimité* du français au fil de la départementalisation. Il apparaît d'autant plus important de faire valoir cette intrication des situations glottopolitiques concernées, que le risque inhérent à l'effort de promotion du créole serait celui du *rejet* de la langue française (*Id.*) — forcément contre-productif au vu de la place qu'elle occupe désormais dans les répertoires linguistiques et représentations collectives des populations antillaises.

9) Une intervention sociolinguistique des chercheurs et autres intellectuels n'est opérante que si la masse des locuteurs regarde dans la même direction

Par conséquent, il convient de relier cet effort aux pratiques de la communauté : sans *consensus* social, il ne peut y avoir de *changement* social (*Ibid.*, p. 46). L'idée de mobiliser prioritairement l'espace scolaire en vue d'atteindre ce consensus s'inscrit une fois encore dans l'optique de fomentier au plus tôt des représentations positives du bilinguisme français-créole. L'objectif est clair : la mise à l'agenda politique de la question du créole requiert un certain niveau de demande sociale, mais aussi une prise en compte des nuances symboliques et sociolinguistiques dont regorge l'aire créolophone ciblée — sans quoi, l'institutionnalisation des revendications créolistes serait vouée à l'échec ou du moins, verrait sa portée fortement amoindrie. Tel est le constat qui amène les membres du GEREC-F à rappeler que « la communication est l'affaire de tous, pas de quelques-uns » (*Id.*), et à émettre plusieurs propositions pour une *glottopolitique créole concertée* dont chercheurs et praticiens doivent impulser « la mise en acte dans la conscience populaire » (Glissant, *op. cit.*, p. 599). Il importe à présent d'en souligner les grandes lignes et surtout, les écarts qu'elle marque vis-à-vis du référentiel monolingue auquel doivent se mesurer ses partisans.

²⁶¹ Si l'on reprend la définition de *nèg kongo* (« image détestée de l'avalissement subi ») fournie par Dany Bébel-Gisler, dans *La langue créole jugulée* (*op. cit.* p. 70).

2. Pour une glottopolitique créole : objectifs et axes d'intervention

L'agenda du collectif est clair. La revalorisation du créole passe par une révision pluridimensionnelle de son rôle et de sa place au sein des sociétés ultramarines concernées mais aussi et avant tout, au sein de la République. En effet, le premier champ d'intervention soulevé par le manifeste relève de la **problématique statutaire** : le GERECE-F "réclame que le créole acquière le statut juridique de *langue première* des Antilles et de la Guyane, le français étant déclaré *langue seconde*" (*Ibid.*, p. 47). Ce, au motif que la prévalence langagière du créole y est évidente et qu'elle justifie — à l'instar du cas tahitien — un dispositif institutionnel plus important que la seule loi Deixonne dont les provisions s'accordent davantage à la situation de vernaculaires en voie d'extinction. En d'autres termes, il s'agit d'attribuer au créole un statut de langue officielle ; soit une légitimité égale à celle du français au sein des sphères d'expression formelles.

Dans cette suite d'idées, l'**institution scolaire** constitue un espace d'intervention majeur pour la revalorisation du créole. Si la présence de ce dernier y transparait bien entre *bavardages* d'élèves et *colères* d'enseignants, il s'agit de dépasser des pratiques langagières à la fois minorantes et reflets des structures de domination glottopolitique existantes, qui agissent donc au détriment de la *communication véritable* (*Id.*). A ce titre, le collectif recommande la création de classes expérimentales érigées sur la base d'un dialogue entre chercheurs créolistes et pédagogues ; avec le soutien logistique et financier des autorités en la matière. Une proposition qui sollicite finalement l'*engagement* promis par l'État au travers des circulaires Savary et Bayrou, en faveur des dispositifs d'enseignement bilingue que pourraient vouloir mettre en œuvre les acteurs (étatiques et non étatiques) à l'échelle régionale. En l'occurrence, cet appui doit permettre l'étroite collaboration des universitaires consacrés à l'étude de la langue sous toutes ses facettes, et des praticiens chargés d'en alimenter la pratique. Cela implique, notamment, d'assurer la formation des enseignants sur le plan linguistique (en créole comme en français), non seulement dans une visée didactique mais aussi pour favoriser une compréhension accrue des enjeux socio-symboliques des pratiques langagières. Il importe ainsi de mieux sensibiliser et responsabiliser le locuteur quant à la charge affective et sociale de ses us linguistiques, aux différents niveaux d'interaction opérant dans l'espace scolaire comme en dehors.

Et pour cause ; il ne s'agit pas non plus de figer l'usage du créole aux dépens d'une locution libre et spontanée ; les membres du groupe rappellent que "*mieux vaut parler un créole francisé que de ne pas parler créole, ou que de ne pas parler du tout. La prise de parole est un*

droit inaliénable.” (*Ibid.*, p. 49). Cependant, il convient bien de noter que le recul du créole est tout autant imputable à sa substitution par le français dans un certain nombre de niches d’expression (*décréolisation quantitative*), qu’à sa relation acculturante avec l’idiome officiel (*décréolisation qualitative*) (*Ibid.*, p. 17). Aussi, s’il importe d’encourager la locution du créole de manière générale, il importe tout autant d’en fomenter une locution linguistiquement correcte — indispensable pour en pérenniser l’intégrité tant syntaxique qu’identitaire. C’est là que l’**espace médiatique** entre en jeu. La radio tout particulièrement, du fait de sa popularité (toujours d’actualité) au sein des sociétés antillo-guyanaïses, doit permettre la rencontre du *créole moyen* et du *kréyol natifnatal* — le basilecte, en somme, pris comme le “véritable foyer de l’identité créole” et soumis à un “travail stylistique et expressif” voué à mieux rendre compte de sa structure intrinsèque (*Id.*). Une rencontre dynamique qui faciliterait le passage de *l’improvisé* au *travaillé*, afin que le *travaillé* puisse ensuite être assimilé au *naturel* et rejoindre le champ de *l’improvisé* (*Ibid.*, p. 52). En somme, si l’École doit encourager un usage *non diglossique* de la langue créole dans la sphère publique, les médias ont pour vocation d’en fomenter une pratique *non folklorique* dans la sphère privée — dont on rappelle qu’elle reste le premier espace de socialisation et donc de transmission/acquisition d’un idiome et des représentations qui l’entourent.

Enfin, le quatrième pan des propositions énoncées par le GEREC-F concerne la création d’une **maison des sciences humaines et de la créolité** dont la mission serait de développer un champ de recherche en *créolistique* — définie comme la “science autonome du créole” (*Ibid.*, p. 35) — indépendant et inclusif des multiples facettes d’une aire ethnoculturelle en pleine transformation. Une entité à même d’en saisir les enjeux, et d’y proposer des solutions actionnables par chaque frange de population. Et c’est que le **concept de la créolité** constitue le mur porteur du référentiel glottopolitique proposé par le collectif, partant du constat que “le créole apparaît comme la meilleure donnée qui permette, de manière évolutive et dynamique, de ‘cadrer’ l’identité des Antillais et des Guyanais” (*Ibid.*, p. 27) et surtout, d’en (ré)concilier les différents versants au-delà des ruptures occasionnées par l’histoire des territoires ciblés :

“La créolité est la seule donnée qui, par exemple, soit en mesure de permettre au Béké d’assumer enfin (au lieu de s’en démarquer) *sa part d’africanité* et au non-Béké de réévaluer sans complexe et toute chose clarifiée, la *dimension européenne* de son identité. [...] Son approfondissement à tous les niveaux et sur tous les plans de l’engagement individuel et social, devrait permettre à nos sociétés d’accomplir leur *troisième grande rupture* et cette fois, non pas sur le mode de l’exclusion, mais sur le mode *communautaire* (nationalitaire, socialiste, etc.). C’est-à-dire qu’en définitive, la créolité est un concept

éminemment politique. Il nous appartient à tous de faire en sorte qu’il ne soit pas galvaudé.”

(*Id.*)

En somme, l’agenda glottopolitique du GEREC-F pour une redynamisation du fait linguistique et culturel créole, repose sur une révolution pédagogique tant au niveau scolaire que social — laquelle implique de mettre à distance certains mécanismes de minoration. Ainsi, l’entreprise de standardisation du créole doit rester souple et résister à toute tentation totalitaire ; de même que son objectivation ne saurait brider l’imaginaire qu’elle renferme et véhicule au plan collectif et individuel. Pas plus qu’il ne s’agit de substituer le tout-créole au tout-français et d’ainsi reproduire les structures de pouvoir et conceptions utilitaristes qui impulsent la suprématie du français (*Ibid.*, p. 56). L’édification d’un référentiel glottopolitique créoliste à même d’impulser des politiques linguistiques non plus diglossiques mais propices au bilinguisme, exige donc de déconstruire attentivement les fondements et contours du référentiel monolingue en vigueur, pour identifier et prioriser au mieux les champs et modes d’intervention. L’objectif ultime de l’opération est de **fomenter un référentiel glottopolitique bilingue**, compatible avec la reconfiguration sociale, identitaire, économique et géopolitique des territoires concernés, sur des bases plus cohésives et surtout, égalitaires.

19. *Évolution projetée des référentiels dans les principaux champs d’intervention glottopolitique*²⁶²

|  | RÉFÉRENTIEL JACOBIN | RÉFÉRENTIEL CRÉOLISTE | RÉFÉRENTIEL BILINGUE |
|---|---|---|--|
| Statut | Le français est la seule langue nationale et officielle | Le créole devient langue officielle dans les territoires créolophones | Français et créole jouissent du rang de langue officielle |
| Ecole | Le français est la seule langue d’enseignement hors disciplines linguistiques | Le créole devient médium et objet d’enseignement | Créole et français font l’objet d’une pédagogie et d’un usage didactique adéquats et concertés |

²⁶² Sur la base des référentiels caractérisés jusqu’ici.

|  | RÉFÉRENTIEL JACOBIN | RÉFÉRENTIEL CRÉOLISTE | RÉFÉRENTIEL BILINGUE |
|---|--|---|---|
| Médias | <ul style="list-style-type: none"> - Le français est la langue majoritairement employée dans les médias - L'usage du créole est majoritairement francisé et restreint aux champs et thématiques culturelles, populaires. | <ul style="list-style-type: none"> - Le créole fait l'objet d'un usage accru et décloisonné sur le plan thématique - La norme créole (basilectale) fait l'objet d'un usage accru et méthodique | <ul style="list-style-type: none"> - Les deux langues sont employées à la discrétion du locuteur tant dans les niches d'expression formelles qu'informelles. - La connaissance et l'usage de la norme créole se généralise dans la sphère privée |
| Recherche et politiques publiques | <ul style="list-style-type: none"> - Les Outre-mer sont tenus à l'écart de l'élaboration des politiques éducatives nationales ; les groupes de recherche en créolisme restent en marge des autorités académiques - La prise en compte du créole sur le plan pédagogique reste démagogique, superficielle et psychologisante — au détriment de sa dimension politique | <ul style="list-style-type: none"> - Les Outre-mer disposent d'institutions de recherche dédiées et autonomes, à même d'informer l'application localisée des politiques éducatives nationales, en collaboration avec les acteurs institutionnels et sectoriels de la sphère éducative - Les langues créoles font l'objet de travaux transdisciplinaires d'objectivation et de standardisation | <ul style="list-style-type: none"> - Les Outre-mer participent activement à l'élaboration des politiques éducatives et linguistiques les concernant - Le champ de la créolisme étend sa portée hors du cadre géopolitique des outre-mers français — et contribue par exemple à l'étude des structures de domination |

Près de quarante ans après la formulation d'un référentiel glottopolitique créoliste par le GEREC-F, avec pour ambition de voir le référentiel monolingue de l'État substitué par un référentiel proprement bilingue, la question se pose de savoir si ce dernier s'est effectivement matérialisé. Or, rien n'est moins sûr à l'examen des champs d'intervention identifiés plus haut. Si certaines avancées en ressortent indéniablement, il n'est pas dit qu'elles permettent à elles seules d'atteindre les objectifs définis par ces militants créolistes de la première heure.

La reconnaissance des langues créoles parmi les vernaculaires régionaux inscrits au patrimoine culturel de France, suffit-elle à contrebalancer la constitutionnalisation du français comme seule langue de la République une et indivisible ? Une forme de co-officialité est-elle envisageable alors même que l'Hexagone continue d'éluder la ratification de la Charte

européenne des langues régionales ou minoritaires ? L'enseignement du créole à l'école pourra-t-il dépasser le seuil du facultatif pour être généralisé à l'ensemble de la masse scolarisée ? L'emploi du créole comme médium d'instruction au même titre que le français, saurait-il être dépenalisé sans une évolution statutaire fondamentale au plan juridique et constitutionnel ? Le septième et ultime chapitre de cette thèse s'attachera, pour mieux éclairer ces interrogations, à retracer le chemin parcouru en direction du bilinguisme dans le secteur éducatif — en s'arrêtant notamment sur les fondements et enjeux inhérents à la création du CAPES de Créole, en 2001. S'en suivra un état des lieux nourri de la matière collectée sur le terrain, qui permettra d'explicitier les nœuds persistant entre le référentiel jacobin de l'État, et le référentiel créoliste susmentionné.

Chapitre VII - Vers un référentiel (d'enseignement) bilingue : de l'idéologie au principe de réalité ?

L'édification d'un référentiel créoliste s'inscrit donc dans le contexte critique — sur le plan social, politique, économique — de l'assimilation des quatre vieilles colonies à la mère-patrie hexagonale. Les Guadeloupéens deviennent de facto Français et sont tenus en ce sens, d'opérer leur intégration socioculturelle à la matrice républicaine. Cela implique, comme on l'a vu, une généralisation progressive de la scolarisation obligatoire et par conséquent, une diffusion accrue de la langue française tant dans la sphère publique que privée. Cette même langue française qui formait déjà l'étendard des classes dominantes — à quelques exceptions près — sous l'ère coloniale, voit son rang consolidé au sommet de la structure diglossique alors que la départementalisation en ouvre l'accès à l'ensemble de la population, et relègue le créole au plus bas de l'échelle des représentations.

Or, le virage opéré suite à l'évolution statutaire de la Guadeloupe en 1946, soulève maints écueils qui, loin de résoudre les inégalités héritées du système esclavagiste et perpétuées après l'abolition, semblent simplement les permuter — voire les aggraver dans la mesure où les solutions proposées pour les résoudre sont jugées subversives par le pouvoir central et ses ramifications locales. L'une de ces difficultés majeures est celle que rencontrent des habitants pour la plupart exclusivement créolophones, au sein des administrations et surtout sur les bancs de l'École qu'ils doivent désormais investir — ne serait-ce que dans l'espoir d'une existence hors des champs, loin des *djob*²⁶³ et de la précarité habituelle. Or, l'appareil éducatif républicain ne reconnaît qu'un médium d'instruction : le français — et le créole de se voir banni des salles de classes comme des cours de récréation, au même titre que d'autres vernaculaires régionaux avant lui, sur le continent. Ce qui devait constituer une voie d'accès inédite à la réussite sociale incarnée par la *maîtrise* de l'idiome officiel, s'érige en vaste abattoir des citoyennetés balbutiantes et de communautés historiquement opprimées jusque dans leur parole ; l'éducation oscille entre liberté et mise sous silence.

Face à ce constat et face à la menace de déréliction du fait linguistique et culturel créole pourtant fondateur de l'imaginaire collectif et du socle socio-identitaire antillais, des groupes de chercheurs et d'enseignants (entre autres professionnels) parviennent à l'élaboration d'un projet glottopolitique créoliste dont la constitution en référentiel facilitera plusieurs avancées non négligeables. Alors que les premières initiatives d'enseignement créolophone et bilingue

²⁶³ Activités lucratives relevant de l'économie informelle.

avaient fait fi de la circonspection voire de la désapprobation des autorités académiques (mais aussi de nombreux parents d'élèves et pédagogues), l'entreprise créoliste aboutit en 2001 à la création d'un CAPES dédié regroupant les quatre principales variétés recensées outre-mer. Bien que le dispositif témoigne, près de vingt ans après son lancement, d'un franc succès — confirmé par l'ouverture, à la rentrée 2020, de huit nouveaux postes d'enseignants de LCR dans l'académie de Guadeloupe — il semble encore bien loin d'avoir porté les fruits espérés par les générations pionnières du combat pour le créole et notamment, celui d'une glottopolitique véritablement bilingue.

Ce septième et dernier chapitre s'intéressera ainsi aux versants historique et politique du CAPES de Créole, pour mieux en évaluer la substance. Il s'agira plus particulièrement de comprendre dans quelle mesure il reflète les attentes et revendications des militants créolistes, mais aussi où s'arrête leur prise en compte. Partant de cette mise en perspective, l'on tâchera d'identifier les différents obstacles (statutaires, sectoriels ou encore symboliques) à l'adoption d'un référentiel bilingue dans le contexte éducatif guadeloupéen. Dans cette optique, l'on envisagera le potentiel de médiateur des enseignants au prisme des sentiments d'in/sécurité linguistique affirmés par les divers interviewés vis-à-vis du créole. Des sentiments révélateurs à la fois du succès du référentiel glottopolitique créoliste, et d'un terrain fertile pour l'adoption d'une approche inclusive dans l'enseignement.

A. Articulation du projet créoliste au sein de l'École républicaine

La promotion du créole à et via l'école traduit d'emblée un positionnement idéologique pétri de revendications politiques dépassant largement le seul cadre de la recherche ou de l'enseignement. Or, cette volonté de revalorisation de l'idiome minoré ne fait aucunement la majorité parmi les Guadeloupéens (et autres populations ultramarines concernées), dont les élites intellectuelles et mouvances politiques s'affrontent autour de la ligne de démarcation entre *assimilationnisme* et *séparatisme* ou partisans de l'autonomie.

D'une part, il faut bien dire que ses locuteurs ne semblent pas s'inquiéter de la déperdition du créole ou même, de son éventuelle disparition²⁶⁴ (Bernabé & Confiant, *op. cit.*, p. 214). En effet, l'on se contente de remarquer que les générations précédentes maniaient le créole avec plus d'aisance, de dextérité : "nos parents parlaient mieux que nous" (*Id.*). Difficile, d'emblée,

²⁶⁴ Pourtant, un peu plus bas dans l'arc antillais, les créoles à base lexicale française de la Grenade et de Trinidad, se sont pour ainsi dire évanoui en l'espace de deux générations à peine, du fait que les schémas de transmission familiale aient été rompus et les fonctionnalités socio-économiques de ces idiomes, réduites à néant au lendemain des indépendances (*Id.*).

de contraindre les autorités centrales et régionales de la nécessité de sauvegarder un monument vivant du patrimoine local, si les principaux artisans et usagers de ce monument n'en formulent pas le vœu ou n'en ressentent tout simplement pas le besoin. De plus, est-il nécessaire de rappeler que la promesse d'une vie meilleure sous le régime assimilationniste justifie subrepticement, aux yeux de la majorité, l'abandon des traits ethnoculturels qui lui ont été historiquement présentés comme des aberrations ? Les langues créoles tombent inéluctablement dans cette catégorie de jalons inconcevables sur la voie de la citoyenneté, de la modernité et du progrès — qui riment tous avec *francité*. L'alphabétisation du plus gros des populations antillaises dès la fin des années 1960 contribue à *gripper* la “machine à créoliser” : l'idiome honni se voit stoppé de but en blanc dans sa croissance, assailli d'influences francisantes d'abord lexicales puis syntaxiques et phonétiques, et graduellement privé de ses fonctions socio-économiques originelles.

En outre, parmi ceux qui refusent de se plier aux forces acculturantes et minorantes de la départementalisation, la voix des revendications politiques et ethnoculturelles omet de penser la mise à l'agenda de la question linguistique, et ne s'accompagne pas d'une “réelle vision glottopolitique” (*Id.*) En effet, l'usage de la langue basse qui prévaut amplement dans les discours syndicalistes et nationalistes à partir des années 1970, s'apparente davantage à une “stratégie de ‘prise de parole’ en créole plutôt qu'à une stratégie de ‘préservation et de relance des structures linguistiques’” : autrement dit, l'essentiel “était bien de parler le créole et non pas de bien parler le créole” (*Ibid.*, 214-5). De ce constat transpire un *fantasme normatif* — dont on verra la prégnance et les écueils au fil de ce chapitre — fort distinct de l'impératif de réhabilitation et d'autonomisation qu'invoque alors l'idiome minoré (*Id.*).

Ces deux dynamiques parallèles expliquent partiellement le recul de la variété basse alors même que celle-ci bénéficie à peu près au même moment d'une recrudescence de productions culturelles contribuant à son inscription dans la sphère scripturale (*Id.*). La *décréolisation* (qualitative et quantitative) de l'idiome plantationnaire s'accélère en dépit de son emploi contre-diglossique dans des niches auparavant réservées au seul français — qu'il s'agisse de l'administration, de l'église, des médias ou de l'école (*Id.*). En outre, la *cause* du créole rassemble mais peine à fédérer un bassin hétéroclite d'activistes (écrivains, universitaires, acteurs associatifs et radiophoniques) “qui travaillent, tantôt dans leur coin, tantôt de conserve” : le “grand mouvement collectif d'aménagement linguistique” nécessaire à l'endiguement de l'action glottophagique de la départementalisation, ne verra pas le jour (*Id.*). Au cours des années 1970, les vieilles colonies font ainsi le pas décisif vers la francophonie à

mesure que le français, déjà prévalent chez les classes moyennes et supérieures, se substitue au créole comme première langue d'acquisition parmi les classes populaires (*Id.*).

1. Dimension idéologique du concept de décréolisation

Dans ce contexte, la notion de *décréolisation* revêt une dimension foncièrement idéologique autour de laquelle va s'articuler le projet glottopolitique porté par le GEREC-F (entre autres artisans de la cause créoliste) et que reflèteront ensuite les enjeux intrinsèques au CAPES dédié. Par *décréolisation* s'entend la perte de substance de la langue créole (Bernabé, 2010b). Or, cette image n'est pas sans poser question étant donné qu'une langue constitue un ensemble de représentations et non un objet palpable : "n'est matérielle que la parole, celle qui permet effectivement de concrétiser la langue." (*Id.*). Aussi, les langues ne rentrent en contact que sur le plan des compétences mobilisées par les locuteurs. Or, la théorie de la relativité linguistique — mieux connue sous le nom d'hypothèse de Sapir-Whorf — argue que les représentations et cheminements cognitifs d'un individu dépendent fondamentalement de la *vision du monde* véhiculée par la langue employée (Chandler & Mundlay, 2011). Par conséquent, chaque prise de parole dans un idiome donné s'inscrit dans un univers distinct et implique une structuration intellectuelle et affective variable d'une langue à l'autre (Bernabé, *op. cit.*). C'est là que se manifeste en partie la différence entre diglossie et situation de bilinguisme par exemple, puisque la première sous-tend la domination d'un univers sur un autre tandis que la seconde dénote la cohabitation complémentaire de plusieurs univers.

En Guadeloupe en l'occurrence, cette diglossie est passée d'un stade *hétérotypique* (c'est-à-dire marqué par deux sphères d'expression séparées) à une phase de substitution pure et simple qui se manifeste via le remplacement du créole par le français en tant que première langue d'acquisition. Le processus de substitution est exacerbé par la *migration lexicale unilatérale* du français vers le créole²⁶⁵, qui accompagne paradoxalement la volonté de promouvoir l'usage de ce dernier :

“quand vous voulez faire dire au créole des choses qu'il n'a jamais dites ; si vous voulez tenir en créole un discours qui est un discours par exemple scolaire {...}, je serai bien obligé non pas d'emprunter au français — ce n'est pas un emprunt, c'est faire en sorte qu'il y ait une migration de mots créoles qui vont progressivement entrer dans mon discours — et personne ne va me dire que ça n'est pas du créole !” (*Id.*)

²⁶⁵ C'est-à-dire que là où “Tout mot français est potentiellement créole. L'inverse n'est pas vrai” (*Id.*).

C'est donc *l'impérialisme objectif de la disponibilité du français* et dans laquelle l'on puise inéluctablement qui impulse, d'après Jean Bernabé, le phénomène de *décréolisation qualitative* tant décrié (*Id.*). Un phénomène on ne peut plus apparent vu les nombreuses incartades linguistiques de personnalités publiques usant du créole comme d'un marqueur d'assertion socio-culturelle plutôt qu'en médium d'expression construit et normé :

“mon repère, c'est les animateurs ! Les animateurs radio. ‘*Ah wè, jòdila nou kay fè on intervansyon adan... lopital a Bastè.*’ Tu vois ? Moi ça me choque ! Ça me choque parce qu'en fait, ‘nous allons faire une intervention à l'hôpital de Basse-Terre’, ça c'est la transcription française de la phrase créole. En fait, en créole moi je dirais ‘*Nou kay intervinn Bastè*’. Tu vois que c'est pas du tout la même chose ! Et j'ai dit *intervinn* tu vois, c'est vraiment l'origine française, le mot français que j'utilise ! {...} C'est cet amalgame entre la syntaxe française et la syntaxe créole. Tu penses français, tu produis dans un ordre français et tu me fais un mic-mac avec des mots créoles — ça je ne peux pas l'accepter. Tu vas penser français et parler français, tu vas penser créole et parler créole. Quitte à ce que tu mettes un mot ou que tu baragouines le vocabulaire — je peux comprendre ça. Mais dans ta construction schématique, dans ta construction de la pensée, tu ne peux pas me dire ‘*nou kay fè on intervansyon a Bastè*’.” (Karine)

Les doléances soulevées par nombre d'interlocuteurs créolistes (y compris, donc, au cours de mon enquête) quant à la *folklorisation* qui accompagne la *décréolisation* de l'idiome plantationnaire, soulève néanmoins la question de savoir si le créole usité dans l'environnement contrôlé des enseignements secondaires ou universitaires, pourrait effectivement faire l'objet d'un usage spontané et généralisé parmi la population — sans apparaître caricatural, risible. Ce à quoi Bernabé répond par la négative en soulignant que pour le locuteur lambda, le créole décréolisé ou francisé n'en reste pas moins du créole, et non du français (*Ibid.*) ! Les représentations collectives du créole ne vont donc pas forcément de pair avec les représentations du *bon* créole telles que s'efforcent de les diffuser les créolistes investis dans sa standardisation. En somme, “même si un locuteur parle le créole et que ce créole objectivement est extrêmement décréolisé, jamais on ne jugera que ce créole est décréolisé si le locuteur est profondément ancré psycho-affectivement dans sa langue ” — à l'instar du cas d'Haïti où la locution du créole atteste de nombreux signes de déperdition intrinsèque en dépit du fait qu'il constitue l'idiome majoritairement (et souvent exclusivement) parlé par l'ensemble de la population (*Id.*).

D'où le caractère foncièrement idéologique du concept de *décréolisation* tel que le mobilisent les défenseurs du créole. Bernabé rappelle à ce propos que les phénomènes de décréolisation observés par les activistes martiniquais d'un côté et guadeloupéens de l'autre,

divergent en intensité. Cela s'expliquerait en partie par les différences historiques des abolitions vécues dans chacune des *îles sœurs*. C'est-à-dire que la décapitation de nombreux Béké sous l'intervention de Victor Hughes en Guadeloupe — qui facilite l'affleurement d'une classe de dirigeants et haut-gradés noirs bien avant 1848 — aurait consolidé l'ancrage psycho-affectif de ses ressortissants au cœur de l'univers créolophone. Les Martiniquais, par contraste, demeureraient davantage cloîtré dans une compétence linguistique, beaucoup plus vulnérables aux assauts francisants alimentés par l'assimilation (*Id.*). Une évolution qui ne serait pas étrangère d'ailleurs à ce que le courant de la Négritude ait vu le jour sous la plume de penseurs martiniquais et guyanais plutôt que guadeloupéens.

Ainsi, la décréolisation (au niveau quantitatif comme qualitatif) ne poserait pas de problème si le créole était en position d'émergence socio-politique ; or, tel n'est pas le cas (*Id.*). En Haïti, où la question du recul du créole en nombre de locuteurs ne s'est encore jamais posée, c'est pourtant le français qui fait office de langue de pouvoir ; c'est peut-être en créole que l'indépendance s'est acquise mais c'est en français qu'elle s'est affirmée. Aussi, à défaut de voir son statut révisé sur le plan constitutionnel, les langues créoles de la Martinique, de la Guadeloupe, devront lutter contre la menace d'une déperdition culturelle bien réelle, et qui dépend foncièrement du maintien et de la redynamisation d'un ancrage psycho-affectif qui en tout état de cause, reste fragile face aux effets acculturants de l'assimilation sur les populations antillaises. D'où l'intérêt de renforcer l'intégration du créole à l'école, sans sombrer dans le fatalisme ni céder à une quelconque forme de complaisance.

2. Le principe de déviance maximale en réponse à la domination du français

Face à un phénomène de décréolisation complexe et multifacétique sur fond d'assimilationnisme, face à l'impérieuse nécessité d'élargir la portée du créole à et *via* l'éducation en dépit de l'hégémonie francophone, l'entreprise de standardisation et d'autonomisation du parler minoré apparaît d'autant plus capitale qu'elle ne peut être envisagée hors de sa dimension foncièrement politique²⁶⁶ :

“Bâtir une norme au créole, c'est l'écrire, le décrire, voire le construire de la manière la plus éloignée possible du français. On se pose en s'opposant. Et parce que la norme est aussi une projection d'identité sociale, l'arrière plan de Bernabé et de bien des

²⁶⁶ Confiant note l'indissociable imbrication des dimensions idéologiques, géopolitiques et graphiques qui entourent les langues créoles du fait des particularités attenantes aux aires d'expression concernées (Confiant, 2008, p. 2).

interventionnistes des années 70 est le nationalisme. Réputé langue maternelle d'un peuple dominé, langue basse d'une diglossie, le créole se découvre une vocation d'emblème national, c'est la fondation, le fondement de l'identité sociale. Le devoir des linguistes natifs en découle naturellement : il s'agit d'en proposer une graphie, une grammaire, un dictionnaire et de l'équiper pour la production littéraire et l'entrée à l'école." (Prudent, 2005, p. 105).

Aussi, en 1975, Jean Bernabé répond à l'appel tacite énoncé dans cette dernière phrase pour proposer le concept de *déviance maximale*, qui découle du postulat selon lequel "Pour que le créole devienne normé, il faut insister sur ses différences avec sa langue source qui n'est pas morte" (*Ibid.*). Une posture qui relève d'un aménagement du corpus des langues créoles, et n'est pas sans évoquer l'école sociolinguistique catalane qui substitue au prisme diglossique la notion de *conflit linguistique*. Selon cette approche, le risque de disparition de la langue dominée s'accroît à mesure qu'elle se rapproche de la langue dominante (à l'instar de l'occitan dans l'Hexagone) et que sa survie passe par la conquête des espaces traditionnellement occupés par celle-ci (à l'instar, du cas catalan en Espagne) (Bernabé & Confiant, *op. cit.*, p. 212). Or, la situation des créoles aux Antilles semble précisément correspondre à ce tableau et le principe de *déviance maximale* s'impose assez rapidement dans le champ d'action créoliste défendu notamment par le GEREC-F.

D'abord, parce qu'il s'avère compatible avec l'ambition du Groupe consistant à construire un système graphique d'inspiration *phonétique*, à même de faciliter l'intercommunication des locuteurs de créoles dits à base lexicale française — qu'ils se trouvent dans la Caraïbe ou dans l'Océan Indien (Van den Avenne, 2007, p. 2). Il s'agit en effet de se départir de l'usuelle orthographe *étymologique* dont le principal écueil est qu'elle affiche très nettement l'affiliation lexicale du créole au français ; affiliation jugée problématique au vu du processus de décréolisation qualitative observé dès alors. Dans l'ouvrage de Gérard Lauriette mis en lumière au chapitre précédent, l'on note bien la préférence idéologique de l'auteur pour l'option phonétique, bien qu'il demeure conscient de la passerelle naturellement offerte par l'approche étymologique à des populations de plus en plus francophones. En résumé, le principe de *déviance maximale* appliqué à la dimension graphique de la langue aboutit à la confection d'un *système pan-créole* (le système dit 'GEREC') visant à la fois la mise à distance de la norme scripturale française, et une harmonisation avec l'ensemble des aires créolophones (Hazaël-Massieux, 2005, 79-80).

Ce même principe consiste à privilégier le *néologisme* plutôt que l'*emprunt* ; deux notions qui dénotent respectivement la créativité lexicale d'un idiome, et son recours à des ressources terminologiques externes. Encore une fois, il s'agit là de creuser l'écart entre créole et français au vu de leur relation lexicale pour le moins unilatérale. Concrètement, cette démarche amènera les militants créolistes à proposer, en remplacement de termes jugés trop proches de l'idiome officiel, des mots créoles créés *ad hoc* ou *empruntés* à d'autres créoles à base lexicale française (Valdman, 2005, p. 40). Doter le créole d'une sémantique qui lui est propre reviendrait alors à lui reconnaître une existence indépendante du français et implicitement, une valeur suffisante à en défendre la qualité de langue et d'objet d'enseignement.

Or, la préférence absolue accordée au néologisme ou la "tension vers la productivité maximale" que Bernabé reconnaît à l'écriture de Raphaël Confiant en l'occurrence (Bernabé, 1983, p. 285), soulèvera nombre de réserves et critiques de la part d'autres créolistes — à l'instar de Prudent qui qualifie certaines des propositions contenues dans le *Dictionnaire des néologismes créoles* (publié en 2001 par Confiant) d'"inventions monstrueuses {...} aussi radicales que ridicules" (Prudent, 2001, p. 94). C'est dire l'écart de perception d'avec l'analyse de Bernabé pour qui les processus créatifs mise en œuvre par Confiant participent d'un *rêve de koinè* : "Non pas une langue commune qui transcenderait arbitrairement {...} les langues particulières, non pas un supra-créole ou un pan-créole, mais un intercréole" (Bernabé, *ibid.*, p. 289).

Toujours est-il que le rêve demeure empreint de fondements idéologiques que ses principaux artisans continueront d'affiner et de nuancer au fil des ans et au gré des avancées. D'abord, parce que la graphie d'une langue doit demeurer au service de son écriture ; dans la mesure où l'écriture reflète "une logique sociale et/ou symbolique" (Bernabé, 2001, p. 16). C'est ce qui pousse Bernabé à présenter, en 2001, le *standard 2* du système GERECE-F : une permutation destinée avant tout à améliorer la lisibilité du créole et permettre dans cette optique, une certaine dose de redondance et d'ouverture — principes défendus notamment par la linguiste guadeloupéenne Marie-Christine Hazaël-Massieux (*op. cit.*, p. 81). Si la notion de *redondance* n'est pas sans intérêt pour la compréhension écrite²⁶⁷, l'idée d'ouvrir la langue aux pratiques du locuteur rappelle que le travail du chercheur ne doit pas empêcher la science de se placer au service de la société, ni éclipser le rôle de l'utilisateur dans la construction de la langue.

²⁶⁷ Par exemple, dans la phrase : "Les garçons jouent avec leurs petits frères", la forme graphique note le pluriel à plusieurs reprises là où la forme phonique ne le marque qu'une seule fois.

Le *standard 1* — qui se propage de façon exponentielle entre 1975 et 1995 (de la presse écrite au monde publicitaire, sans oublier les productions littéraires et artistiques en tous genres) — connaît pourtant un franc succès, jusqu'à frapper l'orthographe étymologique d'obsolescence (Confiant, 2008, p. 5). L'impact de cette évolution se fait ressentir sur les représentations collectives ; lesquelles transitent de l'image d'une langue qui ne s'écrit pas — ou alors, sur la base du français — à celle d'une langue qui s'écrit et se lit difficilement (*Id*). Si le constat de ces difficultés peut paraître négatif de prime abord, il traduit surtout et avant toute chose un tournant majeur dans la construction symbolique de l'idiome minoré qui par là-même, s'affirme comme une entité autonome, vivante et complexe — digne d'être étudiée, en somme. De la même manière que la mouvance de la Négritude a eu aux Antilles-Guyane la vocation de réhabiliter les représentations de la diaspora africaine face aux ravages de l'esclavage, la stratégie de déviance maximale adoptée par le GEREC-F pour la graphisation du créole s'est ancrée dans une logique de distanciation radicale vis-à-vis des schémas minorants véhiculés par et à travers le français.

Lorsque le *standard 2* apparaît, le créole a donc parcouru un long chemin en matière de normalisation graphique : médias, élites intellectuelles et activistes politiques ou syndicalistes s'en sont emparés à des degrés et dans des buts divers, mais avec pour résultat d'en banaliser l'usage écrit dans l'espace public et les niches de production culturelle. L'enjeu d'une révision du système GEREC-F se situe donc au niveau des populations au sens plus large : il importe de le rendre accessible au plus grand nombre afin d'éviter sa contre-productive monopolisation par une poignée d'initiés (*Ibid.*, p. 8). En l'occurrence, le perfectionnement de l'approche phonétique implique qu'une fois le *standard 2* intégré, "le scripteur ne peut plus faire de faute puisqu'il note ce qu'il prononce. Plus de fautes d'orthographe donc, plus de dictée !" (*Id*).

Seul bémol, ainsi que le note Raphaël Confiant : l'on lit beaucoup plus que l'on écrit et "l'aune à laquelle il faut mesurer la viabilité d'un système graphique n'est pas sa facilité d'écriture, mais bien sa facilité de lecture" (*Ibid*, p. 9). De ce point de vue, la viabilité du système GEREC-F n'est pas encore acquise et la poursuite des travaux visant son amélioration se justifie d'autant plus qu'il porte la volonté d'un *socle graphique commun* — et se doit par conséquent de rester suffisamment souple et ouvert au regard des variations existantes entre aires créolophones et au sein de chaque territoire (*Ibid.*, p. 10). Dans le cas de la Guadeloupe ou de la Martinique en l'occurrence, il importe également de prendre en compte l'écologie linguistique locale qui se définit par la cohabitation de deux idiomes, et de privilégier une graphie permettant de passer aisément de l'un à l'autre sans pour autant renier leurs singularités.

Raison pour laquelle les artisans du système GEREC-F reviennent sur certains aspects du principe de déviance maximale avec des standards actualisés visant à faciliter l'inscription de la norme graphique du créole au sein des environnements géopolitiques et ethnoculturels ciblés (*Ibid.*, p. 7).

Somme toute, il s'agit donc de concilier théorie et pratique, mais aussi idéologie et réalité (glotto)politique :

“Le linguiste propose, mais c’est le scripteur qui dispose”²⁶⁸. Entre les deux s’insinue le pouvoir d’État et là nous en revenons à l’idéologique. Lorsque Israël fut créé en 1948, le nombre de gens connaissant l’alphabet hébraïque était dérisoire, si bien que dans un premier temps, il fut envisagé d’instaurer le yiddish, mélange d’hébreu, d’allemand et de langues slaves, comme langue officielle. Puis, dans un deuxième temps, l’hébreu, mais en caractères latins. Enfin, dans un troisième temps, l’État israélien imposa l’hébreu en caractères hébraïques avec le succès que l’on connaît. Si tout cela ne relève pas de l’idéologique, alors je ne sais pas ce que c’est que l’idéologie ! Or, le principe de réalité commandait, en 1948, que le yiddish fut instauré comme langue officielle du nouvel état. Donc au beau principe selon lequel, le linguiste propose et le scripteur dispose, il est indispensable d’ajouter, l’État impose.

Pour en revenir aux différents Standard-GEREC, il faut d’abord comprendre dans quels contextes ils ont vu le jour. Il s’agissait dans un premier temps de libérer le créole de l’emprise graphique du français puisque pendant deux siècles cette langue avait été graphiée selon non pas un système, mais des principes graphiques étymologiques, principes d’ailleurs régulièrement bafoués par leurs propres utilisateurs. Il s’agissait d’instituer le créole comme langue différente du français. Geste fort, geste idéologique s’il en est. Là encore, l’idéologique est au rendez-vous car il est, jusqu’à aujourd’hui, plus facile à un Martiniquais ou un Guadeloupéen, même bon connaisseur de la Graphie GEREC, de lire un texte de Gilbert Gratiant, en graphie étymologique, qu’un texte de Sony Rupaire en graphie phonético-phonologique. S’il fallait se soumettre au principe de réalité, Jean Bernabé aurait mieux fait de continuer à enseigner le grec et le latin au lieu d’avoir perdu son temps à créer une graphie propre au créole des Petites Antilles et de la Guyane. Pardonnez-moi d’insister tant sur l’idéologique, mais ce mot est pris tellement en mauvaise part, nous nous sommes tellement habitués à ne voir que son versant ‘art du mensonge’, qu’on en oublie que la société en son entier fonctionne sur l’idéologique. La société

²⁶⁸ Référence à une observation souvent reprise de M.-C. Hazaël-Massieux : "le linguiste propose et le locuteur dispose" (In « Les Créoles français face à l’écrit », 2001, pp 43-49).

humaine en tout cas. Il n'y a que les sociétés animales à se soumettre au principe de réalité.

L'idéologie, sur son bon versant, n'est donc autre que le refus de se soumettre au principe de réalité." (Confiant, *op. cit.*, p. 4).

Or, ce principe de réalité continue de revêtir, aux Antilles, les traits de la non-souveraineté. Les lois et politiques qui régissent la vie des populations — y compris sur le plan langagier — restent le fait d'institutions logées à des milliers de kilomètres outre-Atlantique et qui semblent finalement faire peu de cas de certaines problématiques propres aux collectivités ultramarines. La question linguistique telle qu'elle se pose en Guadeloupe, continue d'être régie par un référentiel monolingue d'inspiration jacobine, auquel des projets tels celui d'une standardisation graphique des créoles antillo-guyanais s'opposent depuis plus de quarante ans, contre vents et marées. Face aux remparts politiques, idéologiques et symboliques du monolinguisme d'État, la glottopolitique portée par le GEREC-F entre autres collectifs et individus militant pour un bilinguisme juste et apaisé, a donc choisi d'investir au mieux les espaces institutionnels clés pour l'assertion de langues créoles normées et autonomes. L'École républicaine figure parmi ces espaces décisifs d'intervention glottopolitique, où la lutte contre la décréolisation (tant qualitative que quantitative) — forte des travaux effectués dans le domaine de la recherche et impulsée par le principe de déviance maximale appliqué aux champs graphique et lexical — s'est vue placée entre les mains d'enseignants engagés pour la cause, jusqu'au lancement d'un concours dédié à la formation de pédagogues créolistes.

3. Enseignement bilingue et CAPES de créole : une consécration en demi-teinte

En 1982, la circulaire Savary (présentée au chapitre IV.B de cette thèse) autorise l'enseignement des langues régionales de France — la même année, ironiquement, qui voit l'inspection des *classes de Capesterre* suite aux appels au démantèlement dont elles font l'objet ; mais aussi la publication de la Charte culturelle créole du GEREC-F. Alors que le champ d'action créoliste prend de l'ampleur après des années passées en marge ou en opposition au régime existant, le cadre institutionnel apparaît enfin favorable à l'insertion des idiomes minorés au sein de l'appareil éducatif : l'enseignement du créole à l'École sort de l'illégalité. Et pour cause : la loi Deixonne de 1951 en vigueur jusqu'alors, ne reconnaissait aucun créole comme langue régionale de la République ! Sans doute, leur accession au statut de langue régionale s'opère-t-elle en accord avec la loi de décentralisation qui en 1982, promeut les DOM au rang de régions (Bernabé & Confiant, *op. cit.*, p. 211).

Or, le dispositif Savary pour l'enseignement des langues et cultures régionales, ou encore la circulaire du 30 décembre 1983 qui vient la renforcer, ne porteront leurs fruits que très progressivement dans les territoires ultramarins concernés. Dans le cas guadeloupéen, l'on assiste surtout à une consolidation des dispositifs préexistants à savoir notamment, celui du collège de Capesterre-Belle-Eau qui, toujours sous l'égide de Pouillet et Telchid, s'étend de la 6^{ème} à la 3^{ème} — dans le cadre de la loi Savary et avec le soutien explicite du recteur d'académie Bertène Juminer (Mannette, 2015, p. 27). Les cours dispensés sont alors axés sur l'écriture et la lecture du créole avec en toile de fond, une approche des dimensions culturelle et historique de l'idiome (*Id.*). De même, la loi du 2 août 1984 relative aux régions de Guadeloupe, Guyane, Martinique et de la Réunion, et qui pourtant comporte plusieurs provisions destinées à promouvoir l'intégration des langues créoles au cadre pédagogique, ne se traduit pas par une augmentation directe de l'offre éducative en la matière (Véronique, 2010, p. 136). Ce, en dépit des avis globalement favorables émis par les académies concernées (*Ibid.*).

Entre 1986 et 1988, l'initiative de recherche-action menée à Sainte-Anne (section Douville) par l'anthropologue Paulette Durizot Jno-Baptiste en collaboration avec Alain Dorville (entre autres chercheurs créolistes), fait l'expérience d'un enseignement résolument bilingue consistant à user du créole dans les disciplines non linguistiques — et donc habituellement imparties en français (Durizot-Jno-Baptiste, 1996). En dépit de l'issue prometteuse du dispositif, celui-ci restera lettre morte une fois arrivé en fin de programmation. En réalité, il faudra attendre l'explosion des statistiques de l'échec scolaire (Durizot-Jno-Baptiste, 1996, 2003 ; Larbaut & Tupin, 2003) dans les années 1990 pour dépasser certaines des résistances persistant jusqu'alors (et aujourd'hui encore !) parmi les différents groupes d'acteurs du secteur éducatif (Véronique, *op. cit.*, p. 137). Il convient toutefois de nuancer l'argument d'un échec scolaire galopant, dans la mesure où les chiffres se voient artificiellement gonflés par l'augmentation exponentielle (car encore fort récente) des taux et durées de scolarisation. De même que la corrélation entre les niveaux d'échec scolaire constatés et la dépréciation du créole comme ressource cognitive, n'a pas été proprement établie pour chacun des territoires affectés (Prudent, 2005, p. 107).

La plus grande prise en considération des langues régionales dans l'enseignement reflète néanmoins l'évolution bien réelle de la recherche scientifique, qui instille chez nombre de praticiens et certains décideurs, une nouvelle conscience des impacts psycho-cognitifs du médium d'instruction choisi en contexte de plurilinguisme. Aussi, les décennies qui suivent le démantèlement progressif de l'empire français après la guerre, voient l'émergence consécutive

des concepts de *Français Langue Étrangère* (FLE) et de *Français Langue Seconde* (FLS) — avec pour conséquence, l’admission au sein d’aires géopolitiquement francophones, de réalités sociolinguistiques plurielles affichant divers schémas d’acquisition et d’articulation de la langue officielle (Bernabé & Confiant, *op. cit.*, p. 216). Ce ne sont autres que les arguments avancés par une myriade de pédagogues (tels Bébel-Gisler ou Lauriette avant elle) dont le public se retrouve contraint d’apprendre (à lire, à écrire, et en général) sous le joug exclusif d’une langue externe à son univers socio-culturel.

Nonobstant, l’enseignement des langues régionales demeure, à l’instar des actions menées par les premières générations de créolistes, pétri d’enjeux politiques que le processus assimilationniste auquel sont sujettes Réunion, Martinique, Guyane et Guadeloupe, exacerbe à plusieurs niveaux. La décision du 18 octobre 2000 — annoncée lors d’une conférence de presse par Jack Lang (Ministre de l’Éducation Nationale) et Christian Paul (Secrétaire d’État à l’Outre-Mer) — d’octroyer au créole un CAPES dédié au titre de *langue et culture régionale*, apparaît d’autant plus justifiée qu’elle reconnaît ainsi son statut de première langue régionale française en nombre de locuteurs quotidiens (Barreteau & Barreteau, 2002, p. 2). Cette décision atteste d’une “politique globale de revalorisation des langues régionales de façon à assurer une continuité dans la promotion de la richesse linguistique et culturelle de la France” (*Id.*). Malgré une réception plutôt positive parmi les acteurs (politiques et de la société civile) engagés depuis nombre d’années pour la défense des langues créoles, l’annonce ne fait pas l’unanimité chez les créolistes, pour des motifs tantôt logistiques, tantôt idéologiques.

D’une part, c’est le reproche de la précipitation qui sera émis à l’encontre d’une mesure pourtant longtemps espérée, mais qui au moment de sa formulation ne semble pas tenir compte d’une demande sociale et politique fort variable d’un territoire à l’autre, ni des besoins spécifiques définis par les praticiens y exerçant. Un virage trop serré pour ne pas dire manqué, selon Prudent, qui souligne la difficulté à penser la langue dans toute sa complexité socio-historique, démographique ou encore économique, à l’aune du paradigme monolingue et jacobin qui gouverne la posture étatique française :

“On aurait pu agir différemment : bâtir par exemple un cursus ‘Langue et culture créoles’ de type nouveau, s’appuyant sur l’analyse du rôle particulier du vernaculaire aux côtés du standard, ni bilinguisme classique, ni stricte diglossie. On aurait pu profiter de l’occasion pour inventer une pédagogie originale de l’oral et des compétences métalinguistiques, prêter attention aux énoncés mixtes, aux discours bilingues et aux mécanismes interlectaux qui défient les leçons de grammaire traditionnelles. On aurait pu

installer une réflexion sur la citoyenneté Outre-Mer, les rapports à l'Europe, la définition de l'ethnicité et la cohabitation des cultures...

Ignorant cette opportunité, et selon la loi du moindre effort, les aménageurs ont entrepris d'appliquer au créole ce qu'on leur avait appris à faire en français. Sacraliser l'orthographe, enseigner une grammaire incompréhensible, prôner le bon usage des termes garantis par des Autorités et des tournures qui font cliché, voilà ce qu'une enquête en cours révèle dans la plupart des établissements où exercent des maîtres 'habilités' ou des professeurs certifiés. L'enseignement de la langue et de la culture créoles ressemble à s'y méprendre à l'enseignement du français, pire, à celui du latin...!" (Prudent, *op. cit.*, 107-8)

Si la déception est palpable dans cet extrait, celui-ci soulève tacitement le dilemme posé par le cas particulier des outremer au sein de la République. Le statut de langue et culture régionale est-il vraiment pertinent pour les langues créoles qui font état d'une vitalité à laquelle ne peuvent aucunement prétendre aujourd'hui leurs homologues hexagonales ? Ces langues créoles ne devraient-elles pas bénéficier d'attributs distincts sur le plan constitutionnel et institutionnel, afin de susciter des politiques mieux adaptées aux réalités sociolinguistiques au cœur desquelles elles s'inscrivent ? L'inextricable lien entre langage et affirmation identitaire qui sous-tend l'assimilation politico-administrative des territoires créolophones à la France et par association, à l'Union Européenne, n'exige-t-il pas une attention particulière ou une actualisation des modes opératoires ? Plusieurs observateurs — dont Prudent — noteront en ce sens le caractère arbitraire et contre-productif de l'exercice de dissertation imposé aux candidats au CAPES, alors même que la normalisation graphique, grammaticale et lexicale du créole se poursuit à tâtons (*Id.*) :

“Lèwvwè, avan menm an té ni ka pasé CAPES kréyòl, men an té ka maké tout mèl, mèsaj — an po ko té ni powtab {...} ou ka vin pou fè, pou maké mèsaj a-w, ki sé mèl, ki sé SMS, é bon, ni on mo... I en fwansé en tèt a-w ; ou pa ka twouvé ki jan pou di-y... Alò pou mo la-sa, nou ka woté tou sa nou maké é nou ka mété-y en fwansé. É an ka sonjé — bon, menm si an té ka goumé, an té ka fè fòt, an té ka éséyé twouvé mo, voyé mèl tou sa kan menm , *et à un moment donné*, té ni on mo — sé té Alain Rutil ki té mandé mwen pou on travay en 2004, kon yo té sav an té ka travay asi litérati, yo mandé mwen pou *justement le Mois du Créole* — *enfin*, on biten kon sa ! *Mois d'Octobre*... É yo té mandé mwen fè on travay asi... *enfin*, fè on biten asi travay an mwen, on kontribisyon. Alò...Mwen di a moman la-sa, *c'était en 2003-2004* ; an di, man po ko fò kon sa pou mwen fè-y en kréyòl alò an ké fè-y en fwansé. É i di mwen oui mé, i di dakò mé fo ké... ki jan i di mwen sa ?

Dakò, rivé on lè fo ké sa fè-i ! A moman la sa pou mwen sa té telman lwen ! Pas... ni twop mo teknik ! Ou ka sèvi èvè-y alò sa té lwen. E anfinaldikont, lèvwvè nou pasé, mwen té èvè diksyonnè-la ; ou ka twouvé, ou ka biten, ou ka ranjé... mé lè ou ka pasé CAPES-la é ou oblijé fè on disertasyon en kréyòl, é apa tout lè ou ké sèvi èvè mo fwansé, a pa tout lè ou ké prann *guillemets* pou prann mo fwansé-la ! Alò ou ka vwé ni onlo moun ki ja travay, ki ja twouvé mo teknik ! Pwoblem-la sé la osi, lè ou ka ansényé lang-la, ni biten pou di ... ki jan pou di ‘*métaphore*’ ? Ki jan ou ké di ‘*gradation*’, ki jan ou ké di ‘*niveau de langue*’ ?”

*“En fait, avant même d’avoir à passer le CAPES de Créole, j’écrivais déjà tout email, tout message – je n’avais pas encore de portable {...} – que j’avais à faire, pour écrire ton message, que ce soit un mail, un SMS enfin bon, il y a toujours un mot... qui est en français dans ta tête ; tu n’arrives pas à trouver comment le dire... Alors à cause de ce mot-là, tu effaces tout ce que tu avais déjà écrit et tu le réécrites en français. Et je me dis – bon, même si c’était laborieux, même si je faisais des fautes, j’essayais de trouver les mots, j’envoyais quand même mes mails et puis à un moment donné, il y avait un mot – c’est Alain Rutil qui m’avait demandé de faire un travail en 2004, comme on savait que je travaillais sur la littérature, on m’a justement demandé, pour le Mois du Créole – enfin, un truc du genre ! Le Mois d’Octobre... Et on m’avait demandé de faire un travail sur... enfin, de présenter quelque chose concernant mon travail, une contribution. Alors... Je me suis dit, à ce moment-là, c’était en 2003-2004 ; je me suis dit, je suis pas encore forte au point de pouvoir le faire en créole alors je vais le faire en français. Et il m’a dit oui, d’accord mais il faut que... comment m’a-t-il dit ça ? D’accord, mais il faut qu’à un moment, tu y arrives ! A ce moment-là je me sentais tellement loin ! Parce que... il y avait trop de mots techniques dont on se sert donc ça paraissait loin. Et en fin de compte, je me suis retrouvée avec le dictionnaire ; tu trouves, tu fais, tu arranges... mais au moment de passer le CAPES tu es obligé de faire ta dissertation en créole et tu ne pourras pas employer des termes français toutes les deux secondes, tu ne vas pas passer ton temps à mettre des mots français en guillemets ! Alors tu te rends compte que de toutes les personnes qui ont déjà travaillé là-dessus, pas une n’a trouvé le moyen d’exprimer tel terme technique ! Le problème se situe là aussi, quand on enseigne la langue ; comment dire ‘*métaphore*’ ? Comment dire ‘*gradation*’, comment dire ‘*niveau de langue*’...”*

(Daniella, enseignante de créole)

De fait, Prudent comme Confiant, en dépit d’une vie consacrée au développement des créoles, admettent sans mal leurs propres difficultés à préparer une communication de type académique, en créole (Prudent, 2005 ; Confiant, 2008). Il semble difficile, dans ces conditions, d’envisager l’épanouissement des langues créoles dans l’espace scolaire qui reste

historiquement le lieu privilégié de leur dépréciation, alors même que les mécanismes et fondements idéologiques de cette dépréciation se voient reconduits au travers du concours voué à revaloriser ces idiomes.

Aussi, un second écueil clé relevé par les militants créolistes de tous bords découle de l'accord au singulier du CAPES Créole, et qui interroge quant à la définition même du *créole* : parle-t-on d'une famille de langues ou d'un seul idiome pourvu de variétés dialectales ? Là aussi, plusieurs écoles de pensée s'affrontent (Barreteau & Barreteau, *ibid.* ; Bernabé & Confiant, 2002, p. 219) ; certains arguant que les difficultés d'intercompréhension d'une variété à l'autre justifient la marque du pluriel, là où d'autres jugent que le regroupement des différentes variétés leur octroie un poids politico-symbolique plus important. En d'autres termes, un concours faisant preuve de transversalité *disciplinaire* et *dialectale* — par contraste à l'éventualité d'une multitude de CAPES dédiés à chaque variété — constituerait un rempart à la décréolisation et permettrait de renverser certains mécanismes de minoration (Bernabé & Confiant, *op. cit.*, p. 220). La dimension essentiellement idéologique et l'issue de ces vives dissensions pourrait se voir résumée comme suit :

“À une conception fractionniste, excipant de la pluralité des créoles à base lexicale française et soucieuse de voir créer un CAPES par DOM, s'est opposée une démarche universaliste et transversale, reconnaissant ladite pluralité mais soucieuse de l'inscrire de façon novatrice et imaginative dans la dynamique de l'aire civilisationnelle engendrée par le mécanisme de créolisation. Cette dernière approche, celle du GEREC-F, se trouve avoir triomphé, la première session 2002 dudit concours devant se dérouler dans le cadre d'épreuves communes pour tous les candidats quelle que soit leur origine dialectale. On pouvait, à la rigueur, imaginer une solution intermédiaire envisageant, comme le GEREC-F l'avait également proposé, une partie commune et une partie spécifique à chaque dialecte, mais à l'évidence, la difficulté technique du dispositif aurait été rédhibitoire, au regard des normes d'un concours national où les candidats doivent être jaugés selon les mêmes épreuves.” (*Ibid.*, p. 219)

Toujours est-il que ces points de débats n'affecteront pas particulièrement la prise de décision gouvernementale qui fixe par l'arrêté du 9 février 2001, l'intégration du créole au dispositif *langues et cultures régionales* selon des modalités semblables à celles des CAPES bivalents dont bénéficiaient déjà l'occitan, le basique ou encore le catalan — alors que le corse fait l'objet d'un concours intégralement consacré à la LCR (*Id.*). L'option bivalente, consistant à la préparation d'une *majeure* créole et d'une *mineure* autre (histoire-géographie, lettres classiques ou modernes, langues étrangères...), est celle que privilégie le GEREC-F du fait de

sa transdisciplinarité (Bernabé & Confiant, *op. cit.*, p. 219). Peut-être plus conciliant que ne l'aurait laissé présager sa posture foncièrement autonomiste à l'égard de la langue, le GEREC-F, envisage à travers ce CAPES la possibilité d'une véritable *montée vers le créole* au même titre que la *montée vers le français* qui, dans les outremeres comme dans l'Hexagone, s'est largement opérée dans l'espace scolaire. Perspective qui rend dès lors acceptable la dimension rigoureusement facultative de l'enseignement d'une LCR qui peu auparavant était encore proscrite de l'École républicaine (*Ibid.*, p. 217). Il s'agirait alors de fomenter l'étude du créole par *effet d'entraînement* et non par *obligation* et donc de laisser à l'apprenant le choix de s'investir dans cette nouvelle matière — bien qu'une telle dynamique reste inéluctablement contingente de la demande et de l'offre d'enseignement (*Id.*).

4. Sans revalorisation statutaire : quelles perspectives ?

Après le décret du 9 février 2001 instituant le CAPES de créole pour le second degré, c'est au tour du Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale (BOEN) n° 24 du 12 juin 2003, d'établir les "modalités de mise en place de l'enseignement bilingue à parité horaire." Or, les efforts des créolistes se sont longtemps focalisés sur la construction d'une discipline autonome et l'approche bilingue n'allait se matérialiser au plan institutionnel, qu'à partir de 2012, avec l'inauguration de deux classes expérimentales programmées sur deux ans — dans le cadre du projet académique 2009-2012. Il s'agit alors de renforcer l'ancrage territorial de l'École, jugé insuffisant suite à l'évaluation du projet académique 2004-2008 (Académie de Guadeloupe, 2009). Aussi, à partir de septembre 2013, ce sont 13 classes bilingues — de la maternelle au CM2 — qui verront le jour dans l'académie de Guadeloupe sur la base des dispositions prévues par le BO n° 32 du 8 septembre 2011 :

"L'enseignement de la langue régionale dispensé sous la forme bilingue à parité horaire contribue au développement des capacités intellectuelles, linguistiques et culturelles. Tout en permettant la transmission des langues régionales, il conforte l'apprentissage du français et prépare les élèves à d'autres langues. Son objectif premier est de permettre aux élèves, par une pratique plus intensive de la langue régionale au travers d'un horaire renforcé et d'un enseignement dans la langue régionale, d'atteindre un niveau de communication et d'expression orale et écrite plus performant, et de s'ouvrir aux divers aspects des réalités culturelles véhiculées par cette langue."

"Cet enseignement bilingue français-langue régionale qui fait l'objet d'une réglementation particulière se fonde sur la présence de la langue dans l'environnement de l'élève."

Ces classes bilingues reposent ainsi sur une parité horaire de 12 heures hebdomadaires dans chaque langue, et sont aujourd’hui au nombre de 12, sur 12 circonscriptions : avec un total de 221 élèves concernés (Académie de Guadeloupe, 2020). Aussi, dans l’optique affichée d’élever le taux de couverture de l’enseignement de créole à 30 % par élève (au lieu de 7,82 % en 2012) (Mannette, *op. cit.*, p. 31), les autorités académiques parient sur une formation étendue des enseignants. Cette ambition s’articule notamment autour d’un système d’habilitation visant à préparer les personnels volontaires, toutes spécialités confondues, à l’usage du créole comme médium d’instruction — dans l’idée qu’“au-delà d’être enseigné en tant que discipline à part entière, le créole doit pouvoir permettre la progression des élèves en français et ce, à travers toutes les disciplines” (Académie de Guadeloupe, 2020). Au terme de l’année 2016-2017, ce sont ainsi 18 enseignants qui ressortent diplômés de la 1^{ère} promotion d’habilités en LVR créole. Par ailleurs, à la rentrée 2018, les classes bilingues se voient complétées d’une filière bilingue ; un second dispositif qui “vise la continuité des apprentissages et a été mis en place dans la perspective d’un suivi de cohorte qui permettra de mesurer la plus-value de cet enseignement” (*Id.*). En d’autres termes, il s’agit avec cette filière d’établir un véritable cursus, permettant à une frange d’écoliers de bénéficier d’un enseignement bilingue de la maternelle au CM2 — là où les classes bilingues cherchaient davantage à ce que les apprenants puissent faire l’expérience de l’enseignement bilingue au moins une fois dans leur scolarité (*Id.*). Au total, ce sont 16 classes qui composent la filière, entre Basse-Terre, les Abymes et Lamentin ; touchant un public de 368 élèves. Si le périmètre encore fort restreint de l’enseignement bilingue créole-français (avec tout juste 28 classes et 585 élèves) peut s’expliquer par le caractère relativement récent du dispositif, il convient de souligner l’une des conditions (mise en italique dans l’extrait cité ci-dessous) qui en régissent l’implémentation — énoncée dans la Circulaire relative à l’enseignement des langues et cultures régionales parue en avril 2017 :

“Le conseil académique des langues régionales est associé à la définition et à l’actualisation régulière de la carte académique des langues et veille à la diversité des modes d’enseignement des langues et cultures régionales proposés, ainsi qu’à la cohérence de l’offre d’enseignement des langues et cultures régionales, tant en termes de sites d’enseignement sur un même territoire que de continuité d’un niveau à l’autre, de l’école primaire au lycée. Il est consulté, ainsi que le prévoit l’article D. 312-34 du code de l’éducation, sur les projets de mise en place d’un enseignement bilingue dans les écoles et sections langues régionales des collèges et des lycées décidés par le recteur. *L’ouverture de sites bilingues doit s’appuyer sur l’existence d’une demande parentale avérée* et faire l’objet d’une concertation large impliquant l’ensemble des acteurs concernés {...}.”

Or, s'il est bien un constat partagé par l'ensemble de mes interlocuteurs, conforté par mes observations sur le terrain et souligné par l'historique des initiatives créolophones dans le contexte éducatif guadeloupéen : c'est celui du faible engouement des parents d'élèves pour l'option LCR et par conséquent, pour la perspective d'une pédagogie incluant la langue minorée. Autrement dit, le maintien et l'élargissement des filières d'enseignement bilingue — et à plus forte raison, de la spécialité LVR — n'est pas tant conditionnée au choix de l'apprenant qu'à celui de ses géniteurs. Dans la mesure où les générations qui suivent attestent de représentations sociolinguistiques façonnées par le paradigme jacobin en vigueur à l'École républicaine, l'intérêt parental pour l'usage du créole à des fins didactiques et cognitives semble donc conditionné à l'engagement politique ou idéologique des intéressés, ainsi qu'à leur propre rapport socioculturel et identitaire à l'idiome. Autrement dit, est-il raisonnable d'attendre d'individus dont la langue première n'est plus le créole mais le français — individus empreints d'images utilitaristes et mercantiles des compétences linguistiques au détriment de la koinè de leurs aïeux et dont l'éventuelle créolophonie est rarement requise ou même valorisée dans l'exercice de leurs professions — d'exiger des autorités académiques une présence accrue du créole dans la scolarité ou les apprentissages de leurs enfants ? Le Mois du créole, la Semaine ou la Journée internationale du créole (entre autres manifestations destinées à valoriser un fait linguistique et culturel historiquement et politiquement déprécié) peuvent-ils véritablement suffire à convaincre les parents d'inscrire leurs petits en classe bilingue, ou à pousser leurs adolescents à prendre une option si peu conséquente dans l'échelle de valeurs instituée par les examens nationaux ?

Ceci étant, à l'heure où s'écrivent ces lignes, près de vingt ans après le tournant majeur marqué par la création d'un CAPES de Créole, l'arrêté du 23 mars 2017 consacrant l'agrégation des *Langues de France*, est en passe de mise en œuvre pour le créole et le tahitien — après deux premières vagues de lancement dont l'une vise le corse, le breton et l'occitan dès 2018 et la seconde, le catalan et le basque à compter de 2019 (Académie de Guadeloupe, 2019²⁶⁹). De même, le recteur de région académique pour la Guadeloupe et les Iles du Nord, Mostafa Fourar, annonçait le 19 juin 2020 l'ouverture de 8 nouveaux postes au Concours de Recrutement de Professeurs des Écoles (CRPE) spécial créole et de 8 positions supplémentaires sous le régime du BMP (besoin de moyens provisoires) (Académie de Guadeloupe, 2020²⁷⁰). Sur la seule année 2019-2020, ce sont près de 8 000 élèves (sur 44 530) qui ont suivi l'enseignement du

²⁶⁹ Pour consulter l'annonce officielle au sein de l'académie de la Guadeloupe : https://pedagogie.ac-guadeloupe.fr/langue_vivante_regionale_creole/creation_lagregation_langues_france

²⁷⁰ Données consultées sur : <https://innovation.ac-guadeloupe.fr/node/22999/view>

créole au premier degré, 3 337 (sur 25 935) au collège et 2 508 (sur 18 902) au lycée — soit, 17 % des écoliers, 12 % des collégiens et 13 % des lycéens (*Id.*)²⁷¹. Des chiffres qui peuvent paraître relativement bas, deux décennies après l’officialisation de l’enseignement du créole qui, bien que facultatif et malgré le *language shift* des dernières décennies en faveur du français, demeure omniprésent dans le quotidien des Guadeloupéens.

En 2019, des syndicats d’enseignants s’inquiétaient de l’avenir de l’option créole au sein de l’académie, face à un concours de circonstances politiques et institutionnelles jugées peu favorables²⁷². D’une part, l’enseignement du créole reste alors plus ou moins absent des filières technologiques et notamment des Brevets de Technicien Supérieur (BTS) — ce que Marie-Émile Mirval, leader du Syndicat des personnels de l’éducation en Guadeloupe (SPEG), interprète comme une dévaluation tacite du créole en tant que compétence sur le marché du travail. Raison pour laquelle, sans doute, est annoncée l’ouverture des enseignements de créole aux élèves de BTS à compter de la rentrée 2020 — en fonction des filières (Académie de Guadeloupe, 2020). D’autre part, l’application de la réforme Blanquer (portant sur la refonte du baccalauréat général et technologique et donc du lycée) à partir de la rentrée 2019 (pour les élèves de 1^{ère}) entraînerait une dévaluation *de facto* de l’enseignement de la *langue vivante régionale* (LVR), pourvu d’un coefficient (2) deux à trois fois inférieur à celui des autres disciplines linguistiques. En effet, la réforme implique l’abolition des séries générales²⁷³ au profit d’un tronc commun complété de trois puis deux spécialités en 1^{ère} et Terminale — l’éventail de spécialités proposées restant à la discrétion des établissements. Une réforme suspectée d’exacerber les stratégies d’apprentissage déployées par les candidats au baccalauréat, aux dépens de l’enseignement du créole qui demeure fort exigeant (de par l’écart entre langage courant et variété académique, expression orale et dimension écrite) et trop peu valorisé sur le marché linguistique (face aux langues vivantes étrangères) et académique (en termes d’offre générale et aux examens). Certains de mes interlocuteurs, comme Karine — qui fait partie de la première promotion de professeurs certifiés en LCR, par choix politique assumé — s’inquiètent de ce que l’effet d’entraînement espéré par le GEREC-F n’ait pas eu lieu, en dépit de l’essor relatif de la filière :

²⁷¹ Des chiffres relativement stables sur les dernières années, et qui reflètent sans doute la capacité actuelle de l’offre d’enseignement en créole.

²⁷² Pour écouter les commentaires de Marie-Émile Mirval, qui souligne notamment les enjeux identitaires de la défense du créole en tant que pilier linguistique et culturel du territoire : <https://la1ere.francetvinfo.fr/guadeloupe/enseignement-du-creole-serait-il-sursis-academie-guadeloupe-756057.html>

²⁷³ Littéraire (L), Scientifique (S) et Économique et Sociale (ES).

“Karine — Alors, tu sais, au niveau des motivations, je te l'ai dit, c'est d'abord les points.

Sally — Depuis le début ?

Karine — Depuis le début. Rares sont les élèves... Alors peut-être 2001-2004, les gamins qui étaient motivés, qui voulaient apprendre vraiment la culture surtout, et la langue écrite. Parce qu'ils parlent... bon, ils disent qu'ils parlent. On va accepter ça : ils *parlent* créole. Mais ils voulaient écrire, vraiment. Ils voulaient écrire, ils voulaient s'intéresser à la culture. Donc, sur ces trois années-là, quand on a commencé, il y avait une question de motivation. Mais quand on a pu leur proposer le créole au bac et encore pire — encore plus peut-être devrais-je dire — le choix du créole en LV2 à la place de l'espagnol... Ah, c'était fini ! Les gamins ont joué stratégie et même j'en ai, là, qui me disent, ‘Madame, espagnol ? Non... non non non. On est même prêts à prendre créole à la place de l'anglais !’ Je leur dis non... Moi-même qui suis prof de créole je leur dis non ! Vous êtes dans un bassin caribéen, faites attention. Vous êtes dans un bassin caribéen. Vous avez besoin de l'anglais, de l'espagnol, du créole, et du français. {...}

Sally — Donc en fait, tu trouves que c'est pas forcément positif comme évolution ?

Karine — Non. C'est un choix stratégique. Tu vois ? Moi je préfère qu'un élève me dise je prends créole LV2 parce que la culture je la maîtrise, mes parents me parlent créole, je vis créole et je vais garder l'espagnol en LV3... Mais ils ne prennent même pas l'espagnol en LV3 ! Ils suppriment carrément la langue espagnole, et ils prennent créole mais ce sont des choix de stratégies... c'est pas l'amour de la langue, c'est pas l'amour de la culture. Ce sont des calculs ! Et on en aura de plus en plus. Il y en a de plus en plus. Là on est content parce qu'on en a tout plein mais moi je regarde ça d'un œil un peu critique. Ça me fait mal d'ailleurs ! Je me dis que les élèves prennent la langue par intérêt. Il ne devrait pas y avoir d'élèves qui choisissent une langue par intérêt. Et là c'est ce qui se passe. Alors ceux qui viennent, puisqu'il y a maintenant des classes bilingues, j'espère {rires} — j'espère ! Que ces gamins-là, quand ils seront à l'âge du bac, ils vont choisir ça par amour et non pas par stratégie, on verra bien. Mais ils sont pas nombreux d'ailleurs donc ceux qui prennent le créole par amour, ils sont pas nombreux... Et... bon. C'est un problème pour nous ! C'est un problème.”

Une inquiétude qui se cristallise, au moment de ma phase d'entretiens, autour de l'annonce d'un concours de l'agrégation qui là encore, ne fait pas l'unanimité parmi les enseignants de créole interviewés. Il s'agit pourtant là d'une avancée institutionnelle non négligeable et qui laisse entrevoir la consolidation du champ disciplinaire créoliste dans la fonction publique, ainsi qu'une importante marque de valeur symbolique. En effet, l'agrégation

est le concours le plus prestigieux du système éducatif français ; une spécificité hexagonale qui ne connaît pas d'équivalent en dehors de ses frontières. La Circulaire relative à l'enseignement des langues et cultures régionales d'avril 2017, explicite comme suit les objectifs et implications d'une mesure censée légitimer au plus haut point, une discipline qui depuis l'après-guerre s'efforce de gagner en reconnaissance :

“Au niveau national, le recrutement des enseignants de langues et cultures régionales, en complément des dispositifs existants (concours spécial de recrutement de professeurs des écoles et certificat d'aptitude au professorat du second degré (Capes) sections langue corse, langues régionales (basque, breton, catalan, créole, occitan-langue d'oc) et tahitien, habilitation ou certification académique en langue régionale des personnels titulaires), est enrichi par la création d'une agrégation de langues de France. Cette disposition contribue grandement à rapprocher les modalités d'enseignement des langues vivantes régionales de celles des langues vivantes étrangères ; elle constitue en outre une reconnaissance de l'importance accordée par l'éducation nationale à l'enseignement de ces langues à l'École.

La création de cette agrégation permet non seulement de dynamiser le recrutement de professeurs de langues régionales et d'offrir de nouvelles perspectives de carrière aux enseignants titulaires d'un Capes, mais aussi d'initier le recrutement d'inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux de langues de France et, par conséquent, d'offrir un encadrement et un suivi des enseignants et des enseignements dans le second degré similaires à ceux des autres langues vivantes.”

Plusieurs points clés se dégagent de l'extrait cité. D'une part, l'instauration du concours doit renforcer le dispositif en place, avec pour effet de réduire l'écart pédagogique entre disciplines linguistiques (hors français) et de revaloriser l'enseignement des vernaculaires régionaux dans le contexte bien spécifique du système éducatif. D'autre part, l'arrivée de l'agrégation promet des avancées d'ordre professionnel : il s'agit d'offrir aux personnels certifiés dans l'enseignement de la LVR, une voie d'ascension tracée et conventionnée au sein de la fonction publique — au profit également d'une meilleure structuration de la filière en elle-même, plus semblable à celle des autres matières linguistiques. C'est dire que jusqu'alors, un enseignant de créole ne pouvait sur la base de cette seule spécialité, aspirer à une quelconque évolution officielle en termes de responsabilités, ni à la revalorisation salariale et horaire qui s'en suit.

Ces deux points clés soulèvent plusieurs questionnements qu'il a été impossible d'explorer à l'occasion de cette thèse²⁷⁴, mais qui constituent néanmoins des pistes de réflexion pour une éventuelle enquête postdoctorale. Ainsi, l'ambition affichée d'une revalorisation de l'enseignement des langues régionales dans le contexte officiel se voit remise en cause par plusieurs de mes interlocuteurs, dans la mesure où elle ne s'accompagne pas d'emblée d'une revalorisation statutaire ou même horaire des enseignements concernés. Et pour cause : l'option créole ne peut toujours pas être choisie au titre de *langue vivante 1* (LV1) au même titre que l'anglais ou l'espagnol ; langues de grande influence internationale certes, mais langues néanmoins hors sol. Or, c'est aux cycles inférieurs que la demande en maîtres créolistes se fait la plus forte et par ailleurs, il n'y a pas lieu en LV2 et LV3 de faire valoir l'expertise associée à l'agrégation. Karine craint ainsi que la production d'un excédent d'agrégés ne soit qu'une solution d'apparat, vouée à contenter les appétits d'autopromotion de quelques-uns au détriment de la pérennité d'une discipline déjà marginale. De même que l'inflation de spécialistes surqualifiés dans le secteur éducatif, ne garantit en aucun cas la résolution des inégalités statutaires dont les langues régionales de France continuent de faire les frais :

“Comment tu peux mettre une agrégation créole alors que la discipline même n'est pas principale ? L'élève ne peut pas choisir créole LV1 ? {...} Donc, on est en train de mettre la charrue avant les bœufs. On met des titres ! Parce qu'en fait c'est ça. On met des titres. Je suis agrégé.e de créole ; et alors ? Et alors !? Au niveau des gamins, qu'est-ce que ça leur apporte ? C'est toujours en LV2 ou en LV3 ? Qu'est-ce que tu veux que l'élève il fasse d'un agrégé de créole ? Alors, c'est trois heures hebdomadaires, ou deux heures trente en LV2 : qu'est-ce que tu veux que l'enfant il fasse de ça ? Qu'est-ce que tu vas faire avec une agrégation créole — ou langue régionale ! C'est pareil pour toutes les langues régionales ! Tant que la langue reste à un niveau secondaire, ça n'a aucun effet, ça n'a aucun intérêt. Il faudrait que ce soit une langue à part entière, enseignée au même niveau que

²⁷⁴ Lorsque je soumetts mon projet doctoral en octobre 2015, il n'est pas encore question (dans l'espace public du moins) de la création imminente d'une agrégation concernant l'option créole. L'annonce tombe pendant ma phase d'entretiens et je m'efforce alors d'en aborder le sujet au cours de mes dernières interviews, notamment auprès des enseignants de créole. Si nos échanges firent rapidement apparaître le potentiel de la thématique pour un exercice d'analyse des politiques publiques (de la mise à l'agenda à la conception), il ne semblait pas pertinent de la creuser davantage au vu des délais impartis pour la réalisation de la thèse (puisque je devais rapidement passer à la phase de rédaction) ; et de l'ampleur des recherches à réaliser pour en tirer un semblant de matière. Le sujet était encore trop jeune que pour avoir suscité ne serait-ce qu'un début de littérature, et aurait mérité une thèse de doctorat à lui seul, forte d'une dimension empirique incontournable et conséquente. Par ailleurs, je souhaitais concentrer mes travaux sur l'enseignant en tant que médiateur de l'action publique, et sur l'impact de ses représentations sociolinguistiques sur la façon dont il négocie les référentiels auxquels le confronte sa fonction au quotidien.

l'anglais et l'espagnol, qu'il n'y ait pas à choisir entre l'espagnol et le créole : qu'ils fassent les deux !” Karine

Aussi, la création d’une agrégation des langues de France ne semble pas tant apaiser les rapports entre idiomes sur un marché linguistique régi par l’utilitarisme, qu’en renforcer la dimension concurrentielle. Plutôt que d’envisager la cohabitation de parlers locaux et allochtones sous l’angle de la complémentarité des compétences et univers y associés, le dispositif édicté par la circulaire d’avril 2017 ne fait que placer les vernaculaires régionaux, pris comme des entités essentiellement culturelles et patrimoniales ; face à des idiomes pourvus d’un fort rayonnement international et d’une valeur économique largement reconnue. Si Bernabé et Confiant firent le vœu d’une option créole impulsée par le *choix* de l’apprenant, Karine dénonce ici les modalités consistant à aiguiller le choix de l’étudiant vers des considérations stratégiques à court terme — au détriment d’un *investissement*²⁷⁵ cognitif digne de ce nom, et d’un ancrage sociolinguistique pertinent. Et pour cause : l’étudiant antillais n’a pas d’autre choix que d’étudier l’idiome dominant dans son environnement immédiat (le français, langue nationale) ; mais son choix d’étudier l’idiome dominé (le créole en tant que langue régionale) se mesure au choix d’étudier un autre idiome dominant — à l’international, qui plus est. Autrement dit, il faudrait une forte dose d’engagement idéologique — de la part de l’enfant et à plus forte raison, de ses parents — pour favoriser l’option créole dans la composition des spécialités adoptées au collège et tout particulièrement au lycée :

“ [...] là, je me fonde surtout sur la réaction, les choix des parents d’élèves. Oui, dans leur tête c’est une langue, mais – mais ce n’est pas une langue qui va permettre la réussite. Donc c’est surtout ça. Oui, on aime bien le créole, oui mais avec le créole {...} l’enfant se permet des choses qu’il ne... qu’il n’aurait pas faites nécessairement en français. Donc il y a encore tout un imaginaire et, parce que comme la langue a été cantonnée quand même à certains espaces, quand elle est utilisée dans d’autres espaces il y a encore un petit temps d’adaptation. Même s’il y a beaucoup de parents quand même, qui jouent le jeu ! Puisqu’il y a beaucoup d’élèves qui font créole ! Beaucoup de parents jouent le jeu mais il y a encore des barrières... Alors, la barrière principale en ce moment c’est que l’élève peut choisir — que ce soit au lycée ou au collège — il peut choisir le créole à la place de l’espagnol. A la

²⁷⁵ L’on entend ici la notion d’investissement au sens de Norton, comme “un terme fort et dynamique aux connotations économiques... qui met l’accent sur le rôle de l’agentivité et identité humaine dans l’engagement accordé à la tâche à accomplir, dans l’accumulation de capital économique et symbolique, dans l’enjeu attribué à cet effort et la persévérance démontrée envers cet effort. Dans le contexte nord-américain, l’investissement dans le champ de la SLA (Acquisition des langues secondes) est devenu synonyme d’“engagement en matière d’apprentissage des langues” et repose sur le choix délibéré et la volonté de l’apprenant.” (Darvin & Norton, *op. cit.*, p. 21)

place de l'espagnol en LV2, même jusqu'au bac. Alors encore, la LV3, on peut se dire qu'il a pris l'anglais, l'espagnol et créole ! Ou quelle que soit la deuxième langue. Mais quand c'est en LV2, ça veut dire qu'il fait pas d'espagnol... parce que c'est plutôt l'espagnol ici... Alors là, les parents ont quand même un peu de mal ! Parce que pour eux, il faut connaître l'espagnol pour pouvoir réussir ! Même si, je pense que si on fait un sondage sur... l'utilisation ou la pratique de l'espagnol par les personnes qui ont choisi l'espagnol — toutes les personnes en Guadeloupe qui ont choisi l'espagnol en LV2 — on verrait que s'il y a 10 ou 20% des personnes qui utilisent véritablement l'espagnol, voilà, ce serait beaucoup.”
(Daniella)

Ce dernier commentaire rappelle l'influence subtile mais omnisciente des représentations sociolinguistiques sur les choix et pratiques langagières des individus. En effet, l'idée que l'espagnol puisse, davantage que le créole, conduire à la réussite socio-économique du futur citoyen, ne découle pas d'une rationalité éprouvée si l'on considère les faibles proportions d'adultes capables de mobiliser leurs acquis scolaires dans la locution d'une langue étrangère. En revanche, le plurilinguisme accroîtrait la capacité du sujet à enrichir son répertoire idiomatique (UNESCO, 2003) ; auquel cas le bilinguisme français-créole dont peuvent se réclamer une majorité de Guadeloupéens devrait constituer un avantage cognitif non négligeable en la matière. Encore faudrait-il que ce bilinguisme soit véritablement valorisé au sein des salles de classes, de l'offre éducative et des programmes !

Encore une fois, les ramifications diglossiques que revêt l'organisation pédagogique de l'éducation nationale dans un contexte sociolinguistique comme celui de la Guadeloupe, ressortent des modalités d'enseignement des disciplines linguistiques. Le français domine à la fois comme objet et médium d'enseignement, en tous cas obligatoire, tandis que le créole qui est pourtant l'idiome le plus parlé au sein du territoire (exception faite de la langue nationale) peut tout juste prétendre à remplacer l'une ou l'autre discipline linguistique — quoique jamais la plus importante. Il n'est pas anodin, en termes de représentations collectives, que l'élément allochtone domine ici l'élément local sur le marché linguistique institué dans et via l'institution scolaire — le tout englobé par un élément national rigoureusement placé en position d'hégémonie. Autrement dit, il est difficile d'entrevoir la création de l'agrégation de créole comme un pas délibéré vers un modèle d'éducation bilingue ; elle laisse transparaître la prégnance d'un référentiel jacobin reposant sur la suprématie symbolique, statutaire et politique du français. Loin de pouvoir prétendre au rang de langue d'enseignement qu'occupe le français, le créole se voit tout juste en mesure de titiller les langues étrangères (qui en dehors des filières bilingues, n'ont aucunement vocation à se substituer au français comme médiums d'instruction)

sur leurs plates-bandes. C'est en ce sens d'ailleurs que Daniella s'interroge quant aux limites de promouvoir la langue minorée via la langue dominante : une part substantielle du concours devant se dérouler en français. Les modalités des épreuves imposées suivent en effet la voie de la qualification bivalente qui, si elle peut se justifier à moult égards, ne fait l'objet d'aucune valorisation statutaire ou salariale au sein du corps enseignant, en dépit de la double charge de travail qu'elle implique intrinsèquement. De même, le candidat à l'agrégation de créole devra démontrer un niveau d'excellence similaire en français — ce que n'exigent pas nécessairement les agrégations des langues vivantes étrangères :

“Sally – Et qu'est-ce que tu penses de l'arrivée du concours de l'agrégation dans ce contexte ?

Daniella — Je vais peut-être le préparer d'ailleurs ! Je sais pas trop quoi en penser. Mais de toute façon... Alors. Il y a la partie... *Pou mwen, fo gadé dé biten: prèmyé biten, bon, kayè a profèsè-la ! Pas fo nou pé sa rivé an nivo la sa, pas nou bizwen d'inspektè ! Inspektè fo yo ni agregasyon, mé menm pou sé fanmi-la ! Mwen, kon i yé la an ka sèvi èvè sa pou di 'Oui, fo zòt aprann kréyòl pas ni agregasyon, ou pé fè tout kayè a-w asi-i ; si ! ou pé viv èvè sa' — sé on zouti pou nou. É bon, pou kayè, pou ba lang-la balan, tou sa. É anmenmditan, bon, {...} yo ka mété lang fwansé adan-y é sa ka jéné mwen.*²⁷⁶”

Aussi, la question des opportunités professionnelles esquissées par le nouveau concours, suscite des divergences d'opinion plus marquées parmi mes interlocuteurs ; certains voient là une avancée considérable en faveur des artisans incontournables de la promotion du créole (à savoir, les enseignants de LVR), d'autres s'inquiètent d'une évolution plus propice à l'opportunisme qu'à une véritable reconnaissance de l'idiome et de son enseignement en tant que tel. Daniella, tout comme Gaëtan, y perçoivent un double argument supplémentaire pour le recrutement d'apprenants et de futurs candidats à l'enseignement du créole :

“On l'attendait depuis longtemps cette agrégation. Mais on l'a reçue avec... on était très heureux quand on a appris la nouvelle parce que finalement ça nous offre {...} de véritables perspectives de carrière. Parce que vous imaginez bien, quand vous êtes certifié, à part passer, selon l'opportunité, chef d'établissement, classe 2, etc... vous avez pas mal d'opportunités, mais avec l'agrégation ça permet véritablement de structurer la carrière

²⁷⁶ “[...] Pour moi, il faut regarder deux choses : première chose, bon, la carrière des enseignants ! Parce qu'il nous faut pouvoir arriver à ce niveau, parce qu'on a besoin d'inspecteurs ! Pour être inspecteur il faut avoir l'agrégation, et même pour les familles ! Moi, je me sers de ça pour dire 'Oui, il faut étudier le créole parce qu'il y a l'agrégation, vous pouvez faire toute votre carrière dedans, vous pouvez en vivre' — c'est un argument pour nous. Et bon, pour la carrière, pour impulser la langue, tout ça. Et en même temps, bon {...} ils y intègrent la langue française et ça me dérange.” [Ma traduction].

dans le créole. {...} Après on aura des concours pour les IPR, les inspecteurs, et tout ce qui suit ! Ça va permettre finalement d'asseoir la langue sur une chaise beaucoup plus confortable qu'avec la certification. Parce que l'agrégation ça reste le sésame, le grand concours ! Il y a quand même une vision de l'agrégation... Ça va apporter une noblesse, si vous voulez. Parce que l'agrégation ça reste un concours difficile, que tout le monde ne peut pas avoir donc je pense que ça peut changer la vision, faire progresser la vision de certains. Après, là où finalement j'ai été un petit peu déçu — et j'ai contrebalancé en me disant que ça laissait du temps pour pouvoir se préparer — c'est que l'agrégation de créole, la première vague ne sera qu'en 2020²⁷⁷.” (Gaëtan)

D'un côté, le prestige associé à l'agrégation permettrait en soi de redorer le blason de l'idiome plantationnaire, de redresser l'image négative qu'en ont encore tant de parents et élèves. En outre, les opportunités d'avancement de carrière découlant de la création d'une agrégation, pourraient également constituer un motif d'apprentissage conforme aux stratégies habituellement déployées et qui en Guadeloupe, s'articulent tout particulièrement autour de la sécurité de l'emploi incarnée par la fonction publique — symptôme des sociétés antillaises assimilées. Néanmoins, il s'agit encore ici d'un avancement défini selon les termes et conditions institués par le référentiel glottopolitique monolingue, qui octroie à la langue française un rôle absolu et sans partage. Dans ce contexte, pour être reconnu et valorisé, un idiome doit pouvoir remplir exactement les mêmes tâches que le français ou être employés dans des niches semblables : se voir octroyer un concours de l'agrégation reflète alors pour le créole une victoire sur l'argument de son infériorité intrinsèque. Une sous-langue ne pourrait en aucun cas susciter ou justifier une telle expertise !

Pourtant, comment espérer que le créole puisse trouver au sein-même des mécanismes qui continuent de le déprécier, une voie de revalorisation symbolique et statutaire solide, pérenne ? Que signifie l'implémentation en trois vagues du nouveau concours, qui relègue son ouverture aux langues ultramarines (que sont le créole et le tahitien) à la dernière phase de mise en œuvre — alors même que celles-ci témoignent du taux de vitalité le plus important ? Doit-on voir là le signe d'un temps d'adaptation des politiques publiques lié à l'éloignement géographique ou aux spécificités administratives des territoires ultra-périphériques, ou le signe plutôt d'un lobbying plus efficace du côté du corse, du basque — voire d'une hiérarchisation des langues régionales entre elles ? Quel a été le niveau de prise en compte ou d'implication

²⁷⁷ C'est d'ailleurs l'écrivain réunionnais Francky Lauret — également auteur d'une thèse intitulée « L'humour créole réunionnais : dynamique linguistique et culturelle (1970-2011) et soutenue en 2017 — qui devient en juillet 2020 le tout premier agrégé de créole.

des enseignants dans l'élaboration de cette décision ? En quoi se rapproche-t-il ou diverge-t-il au contraire du jeu d'acteurs suscité par la création du CAPES de Créole ? Les fondements et modalités de l'agrégation des langues de France exigeraient un travail de recherche à part entière auquel l'on ne peut raisonnablement souscrire au travers de la présente thèse, sans risquer de sacrifier la qualité des données produites ou de dévier l'attention du lecteur au-delà de la problématique abordée. Toujours est-il qu'en ressort la primauté du monolinguisme d'État, en dépit de l'existence d'une glottopolitique créoliste dont l'un des succès avérés aura été d'assurer l'intégration de la langue minorée à l'École, lieu primordial de sa dépréciation. Dans quelle mesure le référentiel créoliste a-t-il été intégré à la conception d'une agrégation dédiée aux vernaculaires de France ? Les enseignants, médiateurs de politiques publiques à la fois impliqués dans la constitution et l'implémentation de ce référentiel non-étatique, et placés au service du référentiel étatique, ont-ils été consultés en vue d'articuler au mieux l'un et l'autre paradigme dans le contexte spécifique des outremer ?

B. Insécurités linguistiques envers le créole : révélateur d'une langue dominante qui s'ignore ?

À l'instar des interrogations soulevées par l'arrivée d'un concours censé renforcer la reconnaissance statutaire et socio-symbolique de langues historiquement minorée, mes travaux auront fait apparaître un questionnement présent parmi nombre de mes interlocuteurs — tant dans le cadre plus ou moins contrôlé de l'entretien qu'au cours des discussions informelles entre collègues ou autres interlocuteurs intéressés par la problématique linguistique telle qu'elle se pose en Guadeloupe. En effet, vingt ans après l'apparition du CAPES de Créole que précèdent plusieurs décennies de lutte acharnée en faveur de l'idiome plantationnaire, le bilan des dispositifs en place semble assez mitigé. Si d'un côté, l'insertion du créole à l'École constitue une indéniable avancée à partir de laquelle se poursuit le combat des militants et enseignants favorables au bilinguisme, force est de constater que l'évolution du référentiel glottopolitique étatique et des représentations sociolinguistiques collectives, reste insuffisante à l'affirmation d'un référentiel créoliste officiel et explicite. En d'autres termes, bien qu'ayant fait des progrès considérables dans des niches d'expression qui lui était auparavant interdites sous le régime diglossique instauré à l'ère esclavagiste puis conforté par la départementalisation, le créole reste confronté à des construits tenaces et persistants. Aujourd'hui encore, la fréquence à laquelle rejaillissent certaines de ces idées lors de conversations a priori anodines, interroge quant à l'impact réel (et quant aux limites) des efforts de promotion du créole menés dans l'espace public et dans l'espace scolaire en particulier.

Le créole est-il une langue, ou une famille de langues ? Dans la mesure où l'essentiel des populations créolophones de France compte désormais le français pour première langue, où s'arrête la posture folklorique et où commence la posture idéologique dans la prise de parole et l'acquisition du créole ? Peut-on renforcer l'usage de la langue basse dans la sphère officielle, sans être targué de communautarisme, de militantisme ; sans être soupçonné, en somme, de pratiques discriminatoires ? Auquel cas, comment concevoir un modèle éducatif bilingue véritablement inclusif et non vecteur d'exclusion ? L'une des difficultés inhérentes à l'effort de valorisation du créole, tient clairement à ce que celui-ci suscite des prises de position riches en affect et en émotion — du fait que le statut de la langue au sein de la République française contraste fortement avec son importance en tant que pilier ethnoculturel des territoires concernés. Or, il s'avère difficile de transcender certains obstacles institutionnels et symboliques alors même que le rapport des populations créolophones à l'idiome plantationnaire, demeure pétri d'incertitudes fondamentales quant à sa valeur, pertinence et légitimité dans le monde moderne.

En outre, l'une de ces entraves s'articule autour du fossé persistant entre habitants des aires créolophones, et le référentiel glottopolitique créoliste bâti au fil des ans par un ensemble d'acteurs animés d'une flamme idéologique explicitement assumée. La portée de ce référentiel, quoique indéniable, reste marginale du fait que son acquisition n'ait pu être généralisée par la voie éducative ou une quelconque autre plateforme. C'est-à-dire qu'un individu résidant aux Antilles peut être conscient de l'existence d'une norme créole (sur le plan graphique, lexical) et en avoir une vision relativement définie sans pour autant y avoir été initié ; sans pour autant savoir s'en saisir. Si la constitution d'une classe de créolistes ne fait pas de doute, la question se pose donc de savoir comment diffuser une glottopolitique créole auprès d'acteurs non-créolistes. Comment fomenter une prise de conscience glottopolitique débouchant sur des pratiques langagières non plus diglossiques mais bilingue, si les éléments de compréhension susceptibles de permettre ce rééquilibrage restent l'apanage d'une minorité ? Surtout lorsque ces éléments de compréhension sont structurellement cantonnés à des espaces de discussion restreints et marginaux, y compris au sein de niches officielles telles l'institution scolaire ? De ce panel d'interrogations ressort un sentiment d'insécurité linguistique latent vis-à-vis du créole qui, quoique politiquement dominé, atteste par là même d'une valeur sociale palpable et capitale, laissant entrevoir le potentiel d'une demande sociale accrue pour sa revalorisation statutaire, à partir de l'enseignant comme médiateur de politiques publiques.

1. Problématiques (glotto)politiques au prisme des sentiments d'in/sécurité linguistique

L'on a vu la dimension idéologique des concepts de *décréolisation* ou de *déviance maximale* qui fondent le référentiel créoliste aujourd'hui prédominant dans les sphères officielles que sont l'École ou encore l'espace médiatique et de production culturelle. Or, l'apparition de ce référentiel ne s'est pas soldée par une révolution statutaire pour l'idiome défendu ; ses effets les plus tangibles (à savoir la diffusion d'une norme graphique et lexicale partagée entre autres équipements nécessaires à son enseignement et apprentissage notamment) restent contraints par des structures institutionnelles et représentations collectives acquises à la cause du français. À un moment où ce dernier semble s'être amplement substitué au créole comme première langue d'acquisition, et alors que l'enseignement du créole reste cloué au plus bas de l'échelle des disciplines linguistiques, l'expression créolophone se révèle on ne peut plus plurielle, bien moins homogène qu'au début de l'assimilation. L'ancrage psycho-affectif des populations exposées au créole varie avec les degrés de décréolisation quantitative et qualitative observés ; la forme basilectale privilégiée par la locution académique se faisant de plus en plus rare dans les échanges du quotidien. Qu'est-ce que parler créole aujourd'hui ? Suffit-il de parler ce que l'on se représente comme créole (ce qui souvent passera par une importante francisation du vocabulaire employé), ou doit-on à tout prix se réapproprier la langue d'antan, la langue disparue dans les faits mais maintenue dans la pratique des élites intellectuelles et universitaires ? L'enquête doctorale restituée ici fait état d'hésitations récurrentes à ce sujet, qui laissent transparaître un sentiment d'insécurité linguistique prégnant parmi la classe enseignante — vis-à-vis de l'idiome minoré.

Cette classe enseignante se veut pourtant, historiquement, l'emblème de la sécurité linguistique à laquelle aspirent les classes dominées. Dans le contexte guadeloupéen, l'ascenseur social des descendants d'AFRE débute à l'étage du professeur des écoles qui, avant même la loi de 1946, constitue l'un des rares postes accessibles aux personnes noires (par opposition aux Blancs et Mulâtres) via l'appareil éducatif. Lorsque survient la départementalisation, le champ d'opportunités socioprofessionnelles et économiques s'étend sous couvert de fonctionnarisation massive de la population active. Le lien entre capital linguistique et mobilité sociale par la fonction publique est ici éprouvé (Bourdieu, 1970) : la clé permettant d'activer cet ascenseur n'est autre que la langue de Molière et ce, au détriment de la koinè de Rupaire. Aussi, le processus assimilationniste s'appuie fondamentalement sur la diffusion du référentiel monolingue qui érige le français au rang de langue haute tout en

discréditant le créole en tant que langue, tout court. L'intégration des Guadeloupéens à la République s'opère donc moyennant un revirement sociolinguistique de grande ampleur, et qui voit l'exacerbation des sentiments d'insécurité linguistique envers l'idiome dominant, à mesure que s'en propage la norme. L'acquisition du *bon français* et du *bon usage* s'appuie alors sur des représentations phonétiques et lexicales qui laissent peu de place aux écarts, et s'opère ainsi à base d'hypercorrections et d'autocensure qui ont pour effet premier de passer l'expression créole sous silence. Alors que la *montée* vers le français traduit la logique de conquête dans laquelle ont été placées des générations entières de Guadeloupéens déterminés à accroître leurs chances d'épanouissement et d'avancement, il convient donc de rappeler que celle-ci s'effectue via la négation du créole en tant que tel et dans ses influences multiples sur la langue et culture officielle.

Aussi, les enseignants rencontrés au gré de mes pérégrinations professionnelles et dans le cadre de la présente enquête, ne font globalement pas exception en matière de *sécurité linguistique* — concept que l'on tâchera de situer au fil de la prochaine section — envers l'idiome dominant. Tous s'expriment dans un français non plus châtié comme celui des premières cohortes d'heureux locuteurs, mais léger comme celui d'individus dont la francophonie ne représente plus tant une marque d'accomplissement social ou le dépassement de mille obstacles sociétaux, qu'un simple état de fait sociolinguistique. Cependant, un sentiment d'insécurité linguistique ressort systématiquement des parcours ou ressentis des personnes rencontrées ou observées, quant à la langue créole qui pourtant, reste politiquement dominée.

C'est que par définition, le sentiment d'insécurité linguistique (I/SL) découle d'une prise de conscience de la norme dominante ; norme que l'institution scolaire contribue à diffuser dans des proportions décisives. Par conséquent, les langues les plus susceptibles de fomenter chez des groupes entiers de locuteurs, ce sentiment d'inadéquation révélateur d'un état d'I/SL sont typiquement les variétés politiquement dominantes : langues officielles et surtout nationales, qui endossent de ce fait le rôle de médium d'enseignement. Une thèse qui peut se vérifier aisément dans le contexte guadeloupéen dont les versants diglossiques tendent à mettre en exergue le rapport du locuteur à la norme langagière légitime. En effet, pendant que la volonté de généraliser l'expression française aux Antilles, s'appuie sur la vaste diffusion des normes langagières associées via notamment l'éducation formelle ; le créole se voit contraint, pour survivre, de se pourvoir d'une norme à part entière et reconnue sans toutefois pouvoir compter sur l'interface scolaire pour sa dissémination. Au temps présent, quand bien même l'effort de

standardisation du créole se poursuit assurément et non sans heurts, force est de constater une avancée suffisante en la matière que pour faciliter son enseignement en tant que discipline linguistique, et sa promotion en tant que filière au sein de la branche éducative de la fonction publique. Or, son enseignement restant facultatif et relativement marginal (quantitativement et statutairement parlant) au sein de l'offre éducative en matière linguistique — à l'instar de sa place dans l'espace public (médias, administrations, discours politiques) —, la norme établie ne semble pas avoir fait l'objet d'une appropriation de masse comparable au phénomène de francisation enclenché par la départementalisation. Dès lors, comment expliquer ces manifestations d'I/SL à l'égard de la langue dominée ?

2. Historique et définition du concept

La notion d'insécurité linguistique s'est affirmée, au gré de mes recherches, comme un prisme d'analyse particulièrement pertinent pour l'appréhension individuelle, locale et sectorielle des représentations sociolinguistiques dans leur dimension politique. C'est lors du Congrès 2017 du Réseau francophone de sociolinguistique que je découvre en partie l'historique et la substance d'un concept destiné à mettre en lumière l'impact des représentations dominantes à l'échelle collective sur les pratiques langagières individuelles. Curieusement, mes lectures concernant la situation sociolinguistique en Guadeloupe ne m'amènent pas à croiser cette notion qui s'inspire pourtant des sociolinguistes variationnistes tels William Labov — père du concept — dont les enquêtes de terrain éclairent la stratification tacite des langues dans les grands magasins new-yorkais (Labov, 1966). La publication de ces travaux met alors en évidence une dissonance entre l'image que certains locuteurs ont de leur prononciation, et leur prononciation *de facto*. Ses conclusions notent que le sentiment d'insécurité linguistique est propre à la petite bourgeoisie, soucieuse de correspondre au standard langagier auquel elle aspire en tant que classe. Une inquiétude que l'on retrouve assez nettement dans le contexte guadeloupéen : d'abord vis-à-vis du français qui devient le sésame de la nouvelle classe moyenne (marquée par un important ancrage dans la fonction publique qui, étant directement rattachée à l'État, se trouve d'autant plus fortement soumise à son référentiel glottopolitique) — puis envers le créole que cette nouvelle classe moyenne antillaise a plus ou moins délaissé au fil de sa constitution en tant que telle.

Dans le sillage de ces travaux fondateurs du concept, Trudgill (1974) et Bourdieu (1998) s'intéresseront respectivement au cas des femmes en Grande-Bretagne (à Norwich) et en France hexagonale. L'un note une volonté de s'approprier les formes légitimes de la langue

shakespearienne tandis que l'autre voit là une propension typiquement féminine qu'expliquerait un statut social propice à la soumission ou l'adaptation aux usages dominantes, tous domaines confondus. De ces nuances ressort l'ombre d'une *économie* des échanges linguistiques qui sous-tend que :

“Ce qui est en question dès que deux locuteurs se parlent, c'est la relation objective entre leurs compétences, non seulement leur compétence linguistique (leur maîtrise plus ou moins accomplie du langage légitime) mais aussi l'ensemble de leur compétence sociale, leur droit à parler, qui dépend objectivement de leur sexe, leur âge, leur religion, leur statut économique et leur statut social [...]” (Bourdieu, 1982)

Ces enjeux sous-tendent par conséquent le *marché* linguistique qui ressort de chaque production discursive destinée à des “récepteurs capables de l'évaluer, de l'apprécier, et de lui donner un prix.” (*Id.*). Ce marché, bien entendu, ne doit pas être compris au strict sens économique du terme mais plutôt comme “toute pratique symbolique ayant un caractère social” (*Id.*). Dès lors, il s'agit d'entrevoir “Toute situation linguistique {...} comme un marché sur lequel le locuteur place ses produits et le produit qu'il produit pour ce marché dépend de l'anticipation qu'il a des prix que vont recevoir ses produits.” (*Id.*). Ainsi, le Guadeloupéen ancré dans sa créolophonie qui roule ses R pour produire ce qu'il estime être du *bon français*, adopte cette posture langagière face à un auditoire qu'il sait capable d'en saisir les implications à un niveau socio-symbolique. Mais sa posture aura un impact différent selon le statut socio-économique et le capital culturel des personnes auxquelles il s'adresse : le roulement de R qui se veut a priori valorisant pour l'émetteur ne fera pas le même effet face à un créolophone peu initié au français, ou face à un cadre supérieur maniant le français avec naturel et dextérité.

Aussi, la hiérarchisation des marchés linguistiques reposerait sur leur degré de proximité ou de conformité avec celui dans lequel évolue la norme dominante — ou la langue dominante, en l'occurrence. Autrement dit, les marchés dominants sont ceux où prévaut la variété linguistique la plus légitime, la plus prestigieuse. Par conséquent, l'origine des sentiments d'in/sécurité linguistique relèverait de l'existence et de la configuration de tels marchés ; et les classes dominantes ne se reconnaîtraient pas tant à leur capital économique qu'à leur capital linguistique²⁷⁸. Le pouvoir revient logiquement à ceux dont la parole est reconnue comme légitime du fait qu'ils maîtrisent le médium pourvu de cette même légitimité.

²⁷⁸ J'ai eu l'occasion d'éprouver cette réalité à maintes et maintes reprises sans toutefois parvenir à l'expliquer — jusqu'à ce que l'occasion se présente d'en éclairer les rouages auprès de chercheurs en

Face à l'impérieuse nécessité d'acquérir la norme linguistique dominante sous peine de ne pouvoir grimper les échelons de l'avancement social, les membres de la classe dominée ont alors recours, consciemment ou pas, à diverses formes d'hyper-correction de certains aspects de leur prononciation, lexique ou syntaxe. Des aspects qu'ils jugent défectueux et dont la rectification exacerbée doit permettre de démontrer une maîtrise valorisante de la variété dominante. A contrario, ces mêmes locuteurs sont tout aussi susceptibles de sombrer dans une auto-censure pouvant aller jusqu'au mutisme ; et perdre par là-même leur propre parole²⁷⁹. Du roulement de R (qui dénote une volonté d'hyper-correction en réponse au cliché du créolophone avalant ses R), on passe ainsi à l'auditeur de radio qui, incertain de la qualité de son français, décide de poursuivre sa prise de parole en créole tout en s'excusant d'opérer cette transition (Voir extrait d'entretien en Chapitre IV-C.1). Aussi, bien que Bourdieu ne s'empare pas du concept d'I/SL à proprement parler, il met néanmoins en lumière quelques-uns des rapports de domination existant entre diverses variétés de langue, et entre leurs locuteurs. De même, là où les recherches de Labov se focalisent principalement sur la dimension phonologique des disparités socio-symboliques entre plusieurs variétés de langue, Bourdieu souligne la présence de telles disparités sur le plan lexical ainsi que syntaxique.

Les premiers travaux explicitement consacrés à l'explication des phénomènes d'insécurité linguistique s'appliquent donc, en premier lieu, à des contextes réputés monolingues — quoique le monolinguisme ne soit pas en lui-même exempt de plurilinguisme étant donné la coexistence de plusieurs variétés au sein d'une même langue (à l'instar de la différence entre le français parlé en Côte d'Ivoire et le français parlé en Suisse par exemple)

sciences sociales qui me confièrent avoir déduit de notre première rencontre, mes origines sociales en dépit de l'état de précarité économique dans lequel je me trouvais en réalité depuis plusieurs années. Aussi, j'ai pu comprendre pour quels motifs mon accent pouvait évoluer d'un contexte à l'autre — et pourquoi, surtout, je m'efforçais d'atténuer la prégnance du français standard dans mon expression, en vue de marquer mon appartenance à certains groupes (communautés antillaises et rwandaises notamment) ou d'atténuer le formalisme caractéristique de mon expression francophone (comparé à ma manière de parler l'anglais ou l'espagnol).

²⁷⁹ A l'instar de nombreux étrangers indépendamment de leur ancienneté dans la société d'accueil, j'ai de nombreuses fois ressenti ce sentiment d'insécurité linguistique au point de plus vouloir prendre la parole devant certaines personnes, dans certains contextes ou même, en public. Un moment particulièrement critique de cette sensation profondément bouleversante (pour moi qui avais fait des langues et du langage d'inconditionnels alliés), fut celui d'un semestre universitaire fort éprouvant d'un point de vue socio-identitaire, aux États-Unis. Alors que le taux de participation en classe était comptabilisé par les professeurs en vue de nos notes finales, je me suis rapidement vu céder à un vœu de silence qui traduisait surtout mon sentiment d'inadéquation phonologique. Je prenais très mal les commentaires émis à l'endroit de mon accent — pourtant perçu sous l'angle a priori positif (du point de vue de mes interlocuteurs) de l'exotisme — mais craignais que la normalisation de mon accent ne soit perçue comme de la moquerie (tant la norme langagière prévalante me paraissait, il faut l'avouer, risible ou du moins, affectée).

(Castellotti & Moore, *op. cit.*). Rapidement, la notion se voit donc exploré à l'aune de situations plurilingues et surtout, diglossiques ; où ces variations dans les pratiques linguistiques se révèlent plus évidentes, plus palpables. L'équipe tourangelle de Nicole Gueunier, Emile Genouvrier et Abdelhamid Khomsi fait ainsi figure de pionnière dans l'arène francophone des sciences du langage, et porte un regard inédit (bien que fondamentalement nourri des bases méthodologiques et conceptuelles posées par Labov) sur l'idée de *norme linguistique*. Elle met en exergue une corrélation entre diglossie et insécurité linguistique — sur la base d'une étude menée à Tours (région réputée la plus monolingue de France), Limoges, Lille et Saint-Denis de la Réunion — au travers des attitudes de Français résidant en milieu urbain envers l'usage oral de leur langue maternelle, et envers la norme linguistique dans ses diverses manifestations. En ressort notamment une distinction d'échelle en matière d'I/SL : celle-ci peut s'exprimer tant au niveau régional (à l'égard du régiolecte) que national (vis-à-vis du français standard). L'approche mixte adoptée par le trio de chercheurs — et qui comporte un volet statistique complété d'une analyse qualitative à base d'interviews — permet de mesurer le degré d'ISL en termes d'écart entre les représentations qu'ont les locuteurs de la variété légitime, et les représentations qu'ils apposent à leurs propres modes d'expression (Gueunier, Genouvrier & Khomsi, 1978).

Dans le cas tourangeau, où l'ensemble des locuteurs démontre une perception assez définie de la norme linguistique nationale, le degré d'attachement à celle-ci dénote toutefois des considérations d'ordre socioéconomique. Ainsi, les sujets issus de classes intermédiaires semblent plus enclins à la correction normative susceptible de corroborer le niveau d'élévation sociale auquel ils aspirent, et s'en préoccupent davantage — d'où une propension plus importante que d'autres groupes, à l'insécurité linguistique nationale. Par contraste, cette population exhibe un certain sentiment de sécurité linguistique régionale dans la mesure où ses locuteurs estiment ne pas exhiber d'accent régional, et portent un regard défavorable sur les autres régiolectes. En revanche, dans des villes telles Saint-Denis ou Lille, où coexistent vernaculaire régional et koinè officielle, le sentiment d'insécurité linguistique quant à cette dernière s'avère beaucoup plus prégnant. L'équipe de chercheurs parvient ainsi à la conclusion que l'exposition à la langue régionale est corrélée à l'apparition d'un sentiment d'I/SL, à quelque échelle que ce soit. Aussi, l'étude du cas réunionnais révèle des sentiments contrastés vis-à-vis du parler régional, dont le rôle de marqueur identitaire et d'appartenance demeure mais dont la locution reste largement dévalorisée, sur le plan social et symbolique. En outre, la dimension *esthétique* accordée au créole réunionnais indépendamment du groupe social

d'appartenance, reflète la prégnance d'une idéologie linguistique aux relents indéniablement coloniaux.

C'est dans la continuité de cette étude fondatrice du genre, et toujours dans la lignée de l'approche empirique initiée par Labov, que Michel Francard développe une première définition de l'I/SL ; une définition nourrie de ses propres travaux dans le contexte plurilingue belge, et qui articule de façon actionnable les apports conceptuels de ses prédécesseurs. Ainsi, l'on retiendra de la notion d'insécurité linguistique qu'elle désigne :

“[...] la prise de conscience, par les locuteurs, d'une distance entre leur idiolecte et une langue qu'ils reconnaissent comme légitime parce qu'elle est dans la classe dominante, ou celle d'autres communautés où l'on parle un français « pur », non abâtardi par les interférences avec un autre idiome, ou encore celle des locuteurs fictifs détenteurs de LA norme véhiculée par l'institution scolaire.” (Francard, 1993, p. 13)

La référence à la classe dominante et au caractère légitime de la langue rappelle, de toute évidence, les postulats formulés par Labov et Bourdieu ; tandis que l'évocation du contexte diglossique trahit l'influence des travaux de Gueunier et al. La dernière partie de la définition, enfin, met le doigt sur le rôle de l'École dans la fabrication du sentiment d'in/sécurité linguistique. Et c'est d'ailleurs là que Francard se démarque sensiblement des conclusions de l'équipe tourangelle, en affirmant que les sujets exprimant le plus fort sentiment d'insécurité linguistique (dans le cadre d'une étude menée à Lutrebois, village de Wallonie du Sud, en Belgique) n'étaient pas les plus exposés à la langue régionale dans le contexte familial ou informel (ainsi que le suggéraient Gueunier et. al.) mais plutôt les plus *scolarisés*. A l'inverse :

“L'état de sécurité linguistique {...} caractérise les locuteurs qui estiment que leurs pratiques linguistiques coïncident avec les pratiques légitimes, soit parce qu'ils sont effectivement les détenteurs de la légitimité, soit parce qu'ils n'ont pas conscience de la distance qui les sépare de cette légitimité.” (Francard, 1997, p. 172)

Or, Francard émet l'hypothèse selon laquelle l'espace scolaire, aire de diffusion privilégiée du fameux *bon usage*, constituerait le principal levier d'une prise de conscience en ce sens. L'on notera, à ce sujet, la définition complémentaire proposée par Louis-Jean Calvet, laquelle met particulièrement l'accent sur le caractère *construit* et *ressenti* – et donc foncièrement issu d'une prise de conscience plus ou moins marquée – de l'in/sécurité linguistique :

“On parle de sécurité linguistique lorsque, pour des raisons sociales variées, les locuteurs ne se sentent pas mis en question dans leur façon de parler, lorsqu'ils considèrent

leur norme comme la norme. A l'inverse, il y a insécurité linguistique lorsque les locuteurs considèrent leur façon de parler comme peu valorisante et ont en tête un autre modèle, plus prestigieux, mais qu'ils ne pratiquent pas." (Calvet, 2017, p. 50)

Par conséquent, l'institution scolaire revêt un rôle normatif sur deux plans superposés, "développant à la fois la perception des variétés linguistiques et leur dépréciation au profit d'un modèle mythique et inaccessible (le français standard, le français normé). En d'autres termes, la domination symbolique à l'œuvre dans ce cas serait celle d'une norme fictive²⁸⁰ (LE bon français), exogène (toujours située en dehors de la communauté) et légitimée par l'institution scolaire" (Francard, *ibid.*, 171-2). Ainsi, le passage par les bancs de l'école amène-t-il des groupes entiers de locuteurs à se représenter, d'une part, les formes linguistiques attestant ou participant de leur stature sociale moindre ; et de l'autre, les formes linguistiques dont la conquête représente une clé d'ascension sociale.

L'on comprend donc qu'un schéma diglossique puisse accentuer de tels sentiments, dans la mesure où plusieurs langues cohabitent sur des bases foncièrement inégalitaires qui discriminent inévitablement les locuteurs de la variété dite basse. Comme nous l'avons vu, le cas de figure guadeloupéen ne se présente pas sous la forme d'une diglossie stricte où le français standard dominerait nettement l'ensemble des espaces d'expression formelle, reléguant le créole à des niches et fonctions socialement dévaluées. Au contraire, l'existence d'interlectes (avec des variétés haute et basse identifiables mais empreintes de fortes variations internes) permet non seulement de mieux entrevoir la corrélation entre d'éventuels sentiments d'I/SL et la structure fortement hiérarchisée des us linguistiques ; mais aussi de mieux appréhender les nuances intrinsèques à des configurations langagières extrêmement mouvantes pour ne pas dire volatiles.

²⁸⁰ L'idée d'une norme fictive se fait l'écho d'une observation d'Ambroise quant à la part d'imaginaire entourant la langue (française en l'occurrence) dans la mesure où la perception de la norme linguistique dépend très largement du degré d'exposition à cette norme. Autrement dit, celui qui n'en a pas conscience est beaucoup moins susceptible de s'autocensurer. Dans le domaine amoureux, donc, Ambroise évoque au sujet des générations créolophones de l'avant départementalisation ou des débuts de l'assimilation, que : "même lorsque tu ne maîtrises pas le français — peu importe que tu ne le maîtrises pas ! L'idée est de parler quelque chose qui est de l'ordre du français ; la correction grammaticale, syntaxique n'a rien à voir là-dedans ! L'idée c'est que tu parles autre chose. Et le français que tu parles — pas tant l'envie de parler français que l'envie de ne pas parler créole — mais c'est suffisant".

3. Insécurité linguistiques d'enseignants-médiateurs en créolophonie

“ [...] on va dire aux Créoles qu'ils font un créolisme... Bon, c'est quoi, un créolisme ? Donc ça n'a pas de sens. Et donc le problème là aussi, fait que les gens, au lieu... parce que si effectivement, tout ça était apaisé, on serait pas dans la langue mais on serait dans le langage. Être dans le langage, c'est permettre au sujet parlant de s'exprimer et que le véhicule linguistique — je dis pas qu'il n'est pas important — devient secondaire parce que c'est la parole du sujet qui prime. Et donc le créole comme le français. La question du créole, à mon avis, n'a jamais posé problème à des gens comme Césaire, à des gens comme Vincent Placoloy puisqu'ils avaient compris que ce qui importe, ce n'est pas la langue de pouvoir, c'est le pouvoir de la langue. C'est ce que tu peux faire avec, peu importe ce que... ça peut être, le créole. Le créole bouge ! Il y a pas un créole déposé quelque part... il évolue. Le créole qu'on parle aujourd'hui n'a rien à voir avec le créole qu'on parlait il n'y a guère que cinquante ans de ça. Les choses ont beaucoup évolué. Donc c'est ça... et donc, le français c'est pareil ! Et je pense que les gens seraient davantage à l'aise dans leur parole si la parole était accueillie. Et moi j'observe ça parce que j'ai tendance, de façon inconsciente, à être dans l'hyper-correction quand je parle avec des gens qui sont, par exemple, Québécois... bon, peut-être pas Québécois parce que peut-être qu'avec les Québécois je vais ressentir une sorte de... comment dirais-je ? De parenté de la faute ! Ils sont dans le péché linguistique comme moi, donc... Mais si je suis avec un Français ; je vais donc de façon inconsciente, transformer ma façon de parler sur le plan de la prononciation etc, pour précisément échapper à la *faute*. Alors que ma langue, en français — le français que je parle, que je parlerais avec mes frères etc. — est légitime ! Donc en fait, bizarrement, je me retrouve à devoir donner des gages — à moi-même, d'ailleurs ! A cet Autre qui est en moi, cette espèce d'Autre fantasmatique ! La personne s'en fout, qui est en face de moi ! Si elle comprend, si elle comprend pas elle me dit 'Ouais mais je comprends pas ce que t'as dit là, répète !' Donc il y a une espèce d'Autre fantasmatique qui à mon avis nous habite et qui à mon avis, habite beaucoup moins les gens qui sont complètement créolophones parce qu'ils sont pas dans ça ; ils habitent une langue ! Si tu ne comprends pas, tu ne les comprends pas ! Mais ils sont pas dans une espèce de schizophrénie...” Ambroise (enseignant d'anglais)

Ainsi, pour reprendre la grille de lecture proposée par l'équipe de recherche de l'Université de Tours il y a un peu plus de quarante ans, la vivacité du créole sur l'archipel guadeloupéen expliquerait en partie les nombreuses interpénétrations entre la langue régionale et son homologue nationale. Interpénétrations qui se soldent par divers niveaux de lectes au sein de chaque variété ; un même individu peut ainsi mobiliser une forme acrolectale du

français, et basilectale du créole. En l'occurrence, il faut bien noter que c'est ce basilecte — le créole *fondal-natal* (*fondamental*, en quelque sorte) — qui a été choisi par une part dominante de la mouvance créoliste investie dans la standardisation et le développement de l'idiome plantationnaire. Dans tous les cas, le rapport essentialiste à la langue qui transparait du référentiel glottopolitique jacobin auquel n'a pas échappé la Guadeloupe, induit un regard négatif sur des interférences souvent qualifiées de *créolismes*, dans le cas étudié. Par conséquent, la dépréciation du créole par ses locuteurs se nourrit non seulement des images véhiculées par la sphère officielle ou le discours des élites, mais aussi du sentiment que les traces laissées par sa locution y compris dans l'expression francophone (sur le plan phonologique, lexical ou syntaxique) empêchent une mobilisation optimale du sésame langagier que représente l'idiome officiel — et entravent le processus d'acquisition mené via l'École. De ce fait, le processus assimilationniste qui voit les taux et le temps de scolarisation augmenter de façon exponentielle après 1946, n'est pas sans lien avec le renforcement et la mutation des sentiments d'I/SL à l'égard du français comme à l'égard du créole (contre toute attente). Comment, en pleine phase de francisation de son aire d'influence originelle, le créole a-t-il pu dégager une norme suffisamment tangible et identifiable que pour susciter auprès d'une certaine frange de population, un sentiment d'insécurité linguistique usuellement réservé aux variétés dominantes ? Que signifie, d'un point de vue (glotto)politique, l'affirmation du créole en tant qu'idiome porteur de structures de domination ? Quelles perspectives s'en dégagent ?

Le fait que le créole puisse générer un sentiment d'insécurité linguistique chez des enseignants dont la fonction incarne historiquement l'état de sécurité linguistique tant convoité vis-à-vis de la langue dominante — et donc, vis-à-vis des classes dominantes — n'est pas des moindres, au vu du tableau sociolinguistique brossé jusqu'ici ; de l'Hexagone à l'*île aux belles eaux*. Lors d'un colloque organisé précisément à l'Université de Tours, en 2018, autour des questions d'in/sécurité linguistique en francophonies (dans la continuité des travaux évoqués plus haut) ; plusieurs membres de l'auditoire (dont la modératrice de mon panel, créoliste de la Réunion) me firent remarquer à l'issue de ma communication²⁸¹ que peu d'études avaient jusqu'alors abordé la notion d'I/SL à l'aune d'une variété minorée. Je présentai alors une typologie quelque peu hasardeuse ; censée refléter différents *degrés* de créolophonie à travers les sentiments d'insécurité linguistique affichés par mes interlocuteurs à l'égard de la langue

²⁸¹ Intitulée “(In)habiter la langue maternelle : Insécurité linguistiques d'enseignants envers le créole guadeloupéen” et dont l'article correspondant est paru en septembre 2020 au sein de l'ouvrage collectif : « (In)sécurité linguistique en francophonies – Perspectives in(ter)disciplinaires » sous la direction de Valentin Feussi et Joanna Lorilleux à l'Harmattan.

basse. Plus que des *degrés* de créolophonies — qui pourraient évoquer de simples niveaux de compétences — il serait sans doute plus juste d'évoquer divers types de *relation* à l'idiome concerné. Cette typologie, donc, part de l'idée que l'un des enjeux fondamentaux de la parole en contexte diglossique, relève de l'impérieuse nécessité d'*habiter* une langue ; et du constat que l'acquisition de la langue (dominante) suscite souvent, aux Antilles, l'usage d'un vocabulaire de lutte et de mouvement (à l'instar de la *montée* vers le français, vu comme un *butin de guerre*²⁸²). Éclipsant par la même occasion la conception dualiste d'une diglossie opposant langue maternelle à langue officielle ou langue haute à langue basse ; dépassant surtout une vision réduisant souvent l'acquisition d'une langue à une locution de type actif sans prise en compte des versants passifs de toute compétence langagière, cette typologie a pour vocation de repositionner une koinè à la fois dominée et dominante. Un parler dont l'émancipation repose fondamentalement sur l'image que l'on s'en fait collectivement, et qu'en véhiculent les espaces et détenteurs de la variété légitime. De ces tensions latentes, jaillissent plusieurs formes de *relation* à la créolophonie qui peut ainsi se montrer *conquérante, itinérante* ou encore, *errante*.

20. Typologie des relations d'enseignants à la créolophonie au prisme de l'I/SL²⁸³

²⁸² Pour reprendre l'image soulignée par Ambroise au sujet d'un ancien professeur, fils de pêcheur, qui désignait en ces termes son processus d'acquisition du français aux dépens de la locution du créole ; cheminement emblématique non pas d'une quelconque forme d'aliénation mais plutôt d'un combat visant l'appropriation de l'arme de l'ennemi !

²⁸³ Établie sur la base des observations de terrain accumulées de 2011 à 2017, et des interviews réalisées auprès de douze enseignants entre février et juin 2017.

| | CONQUERANTE | ITINERANTE | ERRANTE |
|-------------------------------|---|---|---|
| Profil-type enseignant | Enseignants de créole (antillais uniquement) | Enseignants antillais (toutes disciplines confondues) | Enseignants d'origine extraterritoriale (toutes disciplines confondues) |
| Relation à la norme dominante | Conscience définie (acquise par le biais d'études approfondies) | Conscience assez définie (alimentée par les représentations du créole académique/littéraire + l'exposition au créole d'antan) | Conscience peu définie de la norme dominante (pas d'acquisition/transmission in/formelle) |
| Sentiment d'ISL | Faible et ponctuel à l'égard de la norme académique | Contextuel mais important face à des créolophones affirmés, dans la sphère formelle et pour toute discussion approfondie | Total et constant sauf en cercle restreint ou en situation d'échanges neutres / anonymes |

Il convient de noter, à ce stade, que le tableau proposé se base sur une vue d'ensemble et n'a certainement pas pour vocation de figer une quelconque classification ; celle-ci pourrait en revanche servir de point de départ à de nouveaux travaux de recherche, guidés par un angle d'approche distinct et transversal. Pour l'heure, je me contenterai donc d'explicitier mes observations et notamment les indicateurs à partir desquels s'est esquissée cette typologie. Tout d'abord, les acteurs rencontrés affichant une relation **conquérante** à la créolophonie, sont pour la plupart des créolistes qui, ayant choisi d'enseigner un idiome minoré pour des motifs en grande partie idéologiques, ont dû s'en emparer au travers d'études poussées et spécialisées. Le stade de l'insécurité linguistique à l'égard du créole n'aura pu être dépassé, dans leur cas, qu'au prix d'une pratique raisonnée et (psycho-affectivement) ancrée du créole — indépendamment de sa place au sein du foyer d'origine. En l'occurrence, il semble que l'expérience migratoire voire diasporique — puisque inscrite dans des contextes hexagonaux empreints d'une forte présence antillaise — ait constitué dans plusieurs cas un moment déterminant de l'émancipation langagière ; qu'elle se traduise par une approche plus politisée du créole, ou la confirmation de sa valeur socio-identitaire :

“An té ka tann li a kaz mé an té ka tann li an radio épi tout sé chantè-la. {...} tout sé zouk-la, té ni Kassav’, tou sa ki fè... ou ka aprann lang-la. Lang la en tèt a-w. Ou konnèt li. {...} Mé an pa ka kwè a moman la sa an té kapab kenbé on konversasyon. Tout on palé en lang Gwadeloup, sa an pa té kapab fè sa. Pakont aprè, lèwvwè an pati, sé a moman la sa an dékouvè gwo ka, èvè gwo ka ni onlo onlo onlo onlo pawol, onlo biten épi aprè, an déviré

Gwadeloup vitman é a moman la sa sé té adan on gwoup kiltirel, adan gwoup a mizik, tou sa ! *Et oui*, sa fèt piti a piti mé an pé di sé mizik ki fè... menm si an té ka tann li ! Granmè an mwen sé kréyòl i ka palé, Papa mwen sé kréyòl i té ka palé... Menm si i ka palé fwansé osi mé... prémyè lang la i té ka sèvi èvè-y sé té plis kréyòl.” (Daniella)

“Je l’entendais à la maison mais je l’entendais aussi à la radio avec tous ces chanteurs... {...} tous ces zouks, il y avait Kassav’ et tout ça... ça te fait apprendre la langue. La langue entre dans ta tête. Tu la connais. {...} Mais je ne crois pas qu’à ce moment-là, j’étais capable de tenir une conversation. Toute une discussion en langue guadeloupéenne, je n’en n’étais pas capable. Par contre, après, quand je suis partie, c’est à ce moment-là que j’ai découvert le gwo ka²⁸⁴ et avec le gwo ka viennent beaucoup beaucoup de paroles, beaucoup de choses puis je suis revenue en Guadeloupe rapidement et à ce moment-là, je faisais partie d’une association culturelle, d’un groupe de musique, etc ! Donc oui, ça s’est fait petit à petit mais je peux dire que c’est la musique qui a fait que... même si je l’entendais ! Ma grand-mère parlait en créole, mon père parlait en créole... Même s’il parlait également en français mais ... la première langue qu’il utilisait le plus c’était le créole.”²⁸⁵

“Même moi mes parents ne voulaient pas que je leur parle en créole ! Et tu sais, il a fallu que je parte en France, faire mes études, à Bordeaux, que j’affirme mon créole dans cet environnement qui n’était pas le mien et donc je me reconnaissais pas dedans... Donc avec les étudiants, on se parlait de plus en plus en créole et quand je suis revenue ici en 91, j’ai dit à mon père : Maintenant je te parle en créole ! Ha ! Il a rien compris ... (rires) Il a dit Ah bon ? J’ai dit oui oui oui, parce que finalement, j’en ai deux— de langues ! Et c’est comme ça que progressivement, j’ai commencé à parler le créole... mais j’ai toujours – nos parents nous ont toujours parlé français ! Et donc nous on reproduit ça ! Je me demande même parfois si on fait attention... on fait pas forcément... ça sort ! Tu vois, ça sort parce que, qu’on le veuille ou pas, c’est la langue qui domine !” Karine

Les enseignants de créole rencontrés ont entre la trentaine et une petite cinquantaine d’années ; ils incarnent par conséquent ces générations d’écoliers qui auront vu s’opérer le *shift* du créole vers le français comme langue première d’acquisition. L’expression créole, si elle n’est pas absente du foyer ni même proscrite de manière explicite, permet une acquisition

²⁸⁴ Genre musical guadeloupéen reconnu au patrimoine mondial de l’UNESCO et caractérisé par la prédominance des jeux de percussions autour des tambours “ka”, avec lesquels peuvent communiquer d’autres instruments, des chanteurs et des danseurs.

²⁸⁵ Ma traduction.

essentiellement passive de la langue ; et l'élément socioculturel joue un rôle clé dans la pratique du créole et la volonté d'approfondir cette pratique sur fonds d'appartenance à la communauté. Aussi, pour ces individus, le sentiment d'insécurité linguistique vis-à-vis du créole découle essentiellement d'une connaissance aigüe de la norme ; des difficultés inhérentes à sa construction, des enjeux à la fois académiques et idéologiques qui la sous-tendent et desquels ils participent inévitablement :

“Alò ni on... ni moun ki ka travay asi sa é afòs afòs, ou ka vwè... a pa pas ou ka sèvi épi on mo fwansé sa ou ka di la pa kréyòl non plis ! É vou menm ou ka twouvé, ou ka fabriké mo, fabriké mo èvè sa granfanmi an nou lésé adan lang la ! Yo lésé onlo biten. É sé a moman la sa mwen pé di — mwen tou sèl an di : an pé di an vinn métrizé lang-la. Enki la. Lèwvwé, aprè sa an kontinyé fè travay. *À un moment donné* an di, ki jan an ka di sa ? Ki jan an pé di ‘registre pathétique’ ? Ki jan an pé di sa ? Alò, ou ka mandé ! Ou ka mandé dèt moun é aprè, vou menm ou ka éséyé twouvé é anfinaldékont ou ka vwè... mé, pa ni pon mo ki pé baré vou ! Sé fabriké ou ka fabriké ! Mé sé vwé, fo-w fè fèt kan menm. Si ou vé pa fè sé fèt-la, ou pé ké jan rivé. Menm si moun ka ri, sé vwé, sa pa... sé vwé aksan la, tou sa, sé vwé, moun ka ri mé mwen an pa dakò lè an ka vwé moun ka ri aksan an nou menm... sa... Mé afòs, mwen menm sé pou sa an pa ka palé anglé ! Pas an sav an pa oblijé konnèt prononsyasyon la pou bon é an pa... é an pa ni aksan la. Ki fè, an pimyé pa palé anglé. Mé lè an vé ay Jamaïque èvè kouzen an mwen {...}, an ay la, an vwé é tann li palé an di mé : i ka palé fwansé ! *Enfin*, i ni aksan a-y, fwansé é kréyòl ! I ni aksan a-y mé i ka sèvi é’ mo... menm entonasyon-la... an di... tout biten an tèt an nou !” (Daniella)

“*Alors il y a... il y a des gens qui travaillent là-dessus et à force, tu constates que... c’est pas non plus parce que tu utilises un mot français que ce que tu dis n’est pas créole ! Et toi-même tu trouves, tu fabriques des mots, tu fabriques des mots en puisant dans ce que nos ancêtres nous ont transmis à travers la langue ! Et ils nous ont transmis beaucoup. Et c’est à ce moment-là que j’ai pu dire – de mon propre avis : je peux dire que je maîtrise la langue, désormais. Seulement à ce moment-là. Quand bien même, j’ai continué le travail. À un moment donné je me suis dit, comment je pourrais dire ça ? Comment est-ce que je pourrais dire ‘registre pathétique’ ? Comment pourrais-je dire ça ? Alors tu poses la question ! Tu poses la question à d’autres personnes puis toi-même, tu essayes de trouver et en fin de compte tu trouves... mais aucun mot ne doit t’arrêter ! Il s’agit de les fabriquer ! Mais c’est vrai que tu es quand même amené à faire des fautes. Si tu n’es pas prêt à faire ces fautes, tu n’y arriveras jamais. Même si les gens se moquent, c’est vrai que c’est pas... c’est vrai que l’accent, tout ça, c’est vrai que les gens se moquent mais moi je ne suis pas d’accord quand je vois des gens rire de notre propre accent... ça... Mais à force, moi-*

même c'est pour ça que je ne parle pas anglais ! Et je sais que je ne connais peut-être pas la bonne prononciation et je n'ai pas... je n'ai pas l'accent. Ce qui fait que je préfère ne pas parler anglais. Mais quand je veux aller en Jamaïque avec mon cousin {...}, j'y vais, je le vois et l'entends parler et je me dis : mais il parle français ! Enfin, il a son accent à lui ; français et créole ! Il a son accent mais il emploie les bons mots et...même l'intonation... je me dis... tout est vraiment dans notre tête !”

Parmi ces enjeux, celui de contrer les représentations minorantes du créole, bien entendu, mais aussi celui de corriger la propension à l'hyper-correction héritée d'un référentiel glottopolitique jacobin peu tolérant des écarts vis-à-vis de la norme. Le témoignage de Daniella permet d'en saisir la prégnance : tant dans l'évocation des moqueries observées lors d'éventuelles incartades phonologiques en langue guadeloupéenne ; que dans sa propre propension à l'auto-censure en situation d'allophonie. La solution qui ressort de ces divers cas de figure est celle d'une approche dynamique et intégrée de l'idiome : l'aspirant créoliste doit dépasser le stade de la locution passive qui se fait l'écho de schémas diglossiques renforcés avec l'assimilation, pour entrer de plein pied dans la langue et surmonter les obstacles conceptuels et terminologiques qui jonchent encore la voie/voix du créoliste.

Or, tous ne font pas le choix de la spécialisation pour venir à bout des insécurités générées par la langue dominée. D'où une relation **itinérante** à la créolophonie pour celle ou celui qui exprime des difficultés à développer des conversations entières en créole, mais y a recours spontanément en vue de situer son positionnement face à un récepteur spécifique ou d'inscrire son discours dans un registre émotionnel voire affectif. L'insécurité linguistique naît ici de ce que le locuteur estime ne pas *maîtriser* la norme qu'il perçoit comme dominante et qui se trouve à cheval entre basilecte ancestral et basilecte devenu acrolectal du fait de sa standardisation. À défaut d'avoir pu bénéficier des voies de transmission familiale ou d'une éducation en la matière, ces créolophones expriment un attachement viscéral vis-à-vis du créole, mais restent fort conscients (pour ne pas dire soucieux) des limites de leur compétence d'un point de vue linguistique :

“Fort, revendicateur et... un troisième mot... mal connu, je dirais. En ce qui me concerne. Mal connu. Parce que même si je parle un peu le créole, je sais que je fais beaucoup de fautes — et l'écrire bien sûr. Bon, là j'essaie de faire quelques efforts pour aller chercher vraiment l'orthographe des mots — il faut faire attention. Il y a beaucoup de *W*, il y a beaucoup de... etc. Donc... mais je sais que je maîtrise très mal le créole. Encore plus à l'écrit qu'à l'oral. {...} Mon vocabulaire créole est assez pauvre, on dira. Et donc je sais bien que j'ai tendance, quand je parle en créole, à emprunter des mots de la langue

française et que parfois j'apprends ou je suppose bien qu'il existe le mot en créole. Mais j'emprunte les mots. Ensuite, dans les... dans la construction syntaxique des phrases, je... je suis persuadé que j'y suis pas encore, tu vois ? Ça c'est clair. Après, certes, il y a plusieurs créoles. {...} Maintenant que ça a été *académisé*, je sais qu'il y a des dictionnaires de créole, il y a un travail qui a été fait, déjà. Donc si on doit adopter une langue commune... soit on participe au travail de théorisation de la langue, soit sinon on accepte le dico tel qu'on nous le donne et puis on apprend la langue ! L'essentiel étant d'avoir une langue plus ou moins commune." Sylvain (enseignant de mathématiques)

Le témoignage de Sylvain est révélateur des ressentis partagés par cette catégorie d'enseignants antillais qui, bien qu'usant du créole dans leur quotidien, tendent à minimiser naturellement leur compétence en la matière du fait de l'écart perçu entre cette compétence et le *standard* créole — écart qui se creuse à l'écrit, comme en écho aux débats attendant à la graphisation de l'idiome. Ce fossé perçu entre le créole *parlé* et le créole *académisé* laisse également transparaître une posture idéologique qui n'est pas sans rappeler le principe de déviance maximale. La relation lexicale avec le français est en effet appréhendée comme un indicateur du niveau de langue déployé et souligne là encore la conscience d'une norme langagière à l'aune de ses enjeux intrinsèques. À noter que la conscience de cette norme s'appuie sur l'existence d'un outillage spécifique — à l'instar des dictionnaires, d'une graphie définie — voué à asseoir la légitimité de l'idiome d'un point de vue politique et symbolique, mais aussi à le rendre plus accessible au locuteur désireux d'en acquérir quelque notion ou d'en perfectionner la compréhension. Cependant, seule une de mes interlocutrices correspondant à ce profil-type énonce l'intention explicite d'accroître méthodiquement sa compétence créolophone — avec potentiellement la validation d'un diplôme à la clé. Autrement dit, l'ensemble des enseignants faisant état d'une relation itinérante à leur créolophonie s'inscrit plutôt dans une démarche d'approfondissement ponctuel (au gré des besoins) ou dans le maintien du statu quo. Reste à savoir si cette posture que l'on pourrait interpréter comme passive d'un point de vue externe, dénote la stabilité ou solidité de l'ancrage psycho-affectif du locuteur au sein du créole ; ou plutôt une difficulté à initier le travail d'acquisition nécessaire pour une meilleure prise en main de la langue.

Parmi tous ces cas de figure, les multiples manifestations d'une créolophonie **errante** attestent du fossé persistant entre expression créole et allochtonie. Cette relation, que je ne m'attendais pas à constater dans le cadre de cette enquête, traduit la posture du locuteur qui, bien qu'ayant acquis une certaine compétence créolophone ne serait-ce que par voie passive, refuse catégoriquement de la mobiliser hors d'un contexte très informel ou privé ; par crainte

et/ou conscience de son illégitimité identitaire et de l'important écart entre sa prononciation et l'accent jugé local. Ce à quoi s'ajoute, pour les personnes blanches, une dimension phénotypique qui semble tacitement leur interdire l'usage du créole en société, ou tronquer les possibilités d'échanges y compris entre pairs :

“je me suis dit, je vais pratiquer puisque je suis dans un pays où il y a une langue régionale ! Je suis en train de l'apprendre, ça m'intéresse, il y a des expressions, il y a des mythes — il y a plein de trucs qui me plaisent dans cette identité régionale donc, je vais pratiquer. Bon, alors là... je me suis rendu compte que, il fallait oublier. {rires} Parce que... alors. Avec mes collègues... ils ont beaucoup de bienveillance quand ils me regardent mais on va dire que, je vais dire une phrase en {créole} ils vont me dire en français : ‘Oui, c'est bien ! tu progresses !’ Mais ils vont pas me parler, me répondre en créole. C'est comme si en salle des profs, ça reste une langue qu'ils utilisent entre eux mais pas avec le ou la Métro qui va essayer de parler créole.” (Blandine, enseignante d'espagnol)

Ici, les représentations de la norme dominante du créole ne relèvent pas tant de la sphère linguistique que d'une économie linguistique pétrie d'enjeux socio-identitaires et (consciemment ou pas) politiques. Si le créole s'affirme bien comme un marqueur d'appartenance à la communauté guadeloupéenne, il n'en est pas pour autant ouvert aux ressortissants hexagonaux ou étrangers qui, selon que leur couleur de peau soit plus ou moins claire, ne seront pas envisagés comme des locuteurs potentiels ou légitime de l'idiome plantationnaire. Une logique susceptible de paraître contradictoire ou contre-productive, dans la mesure où la défense d'une langue menacée passe par sa diffusion au plus grand nombre ! Or, il y a lieu de se demander si d'une part, la population guadeloupéenne a effectivement conscience de la menace d'extinction qui continue de planer sur leur langue de cœur²⁸⁶ ; et si d'autre part, l'expression créolophone ne serait pas justement perçue comme un sanctuaire à préserver de l'impérialisme européen dont les stigmates politico-administratifs, économiques et symboliques restent palpables et omniprésents.

“En vez de reconoserse como una riqueza, se tiene en cuenta por un lado, desde el sistema, como algo... que tiene que ser... reducido al... al núcleo familiar — pero por otro lado también, lo siento por parte de muchos Guadalupeños, como algo que es suyo, exclusivamente suyo, y que... que cierra al Extranjero. Y sobretudo al Francés. Los colegas que hablan criollo entre ellos, los alumnos que hablan en criollo entre ellos para no hablar con el profesor. Y es como... difícil. El que la gente se abra en ese sentido. Es algo que,

²⁸⁶ Ce dont doutent un certain nombre d'observateurs créolistes, comme on a pu le voir aux chapitres précédents.

tampoco tengo la impresión de que la sociedad guadelupeña quiere compartir, quiere que se abra... o sea, no es solamente el Estado sino que tampoco en la base, hay un verdadero deseo que se extienda a todo el mundo y que todo el mundo hable.” (Gabriela, enseignante d’espagnol)

“Au lieu de le voir comme une richesse, on le considère, au sein du système, comme quelque chose... qui doit... se restreindre au... cercle familial – mais d’un autre côté aussi, je le ressens chez beaucoup de Guadeloupéens comme quelque chose qui leur appartient, qui leur appartient exclusivement, et qui... est fermé à l’Étranger. Et surtout au Français. Les collègues qui parlent créole entre eux, les élèves qui parlent créole entre eux pour ne pas parler au professeur. Et c’est... compliqué. Que les gens s’ouvrent sur ce plan. Et c’est quelque chose que je ne pense pas que la société guadeloupéenne souhaite partager, ni ouvrir... Autrement dit, ce n’est pas seulement l’État ; à la base, il n’y a pas non plus de véritable désir de l’ouvrir à tous et de voir tout le monde le parler.”²⁸⁷

De ce point de vue, la norme dominante du créole s’extirpe du champ académique ou purement linguistique, pour trahir des tenants glottopolitiques. Indépendamment de leur ancienneté sur le territoire, les individus perçus comme *étrangers* (qu’ils soient Français ou d’une nationalité autre) peuvent difficilement atteindre le degré de conformité normative attendu d’un Guadeloupéen — quel que soit son niveau d’aisance en créole, d’ailleurs. Aussi, les sentiments d’insécurité linguistique exprimés par ce dernier groupe d’interlocuteurs laissent-ils entrevoir plusieurs nœuds issus de la nécessité à la fois que de l’impossibilité d’intégrer cette communauté de parole pourtant déterminante du degré d’insertion des individus au sein de la société guadeloupéenne. Le risque étant, pour les sujets blancs, de passer à tort ou à raison pour des colons dont les efforts d’expression créolophone s’apparentent maladroitement (et ironiquement) à du *petit nègre*, et dont l’incapacité à manier la langue de Rupaire peut être interprétée comme une absence de volonté ; une inscription délibérément partielle dans le paysage socioculturel de l’archipel. L’analyse d’Ambroise à ce sujet semble on ne peut plus pertinente et dénote toute la difficulté de défendre une langue dont on a dépossédé les locuteurs, au point d’instiller en eux un dilemme difficilement réconciliable sans la résolution ou du moins l’apaisement des tensions glottopolitiques en présence :

“Bon, je pense que la question de la faute n’est pas forcément liée à la question de la scripturalité, à la question du fait que les codes aient été — de même que par exemple la Constitution anglaise n’est pas écrite, pourtant il y a des fautes constitutionnelles ! Donc je

²⁸⁷ Ma traduction.

pense que ça fonctionne de la même manière pour le créole. Et à mon avis... alors, il y a deux choses. Il y a peut-être l'idée qu'on est prompts à trouver des fautes chez quelqu'un qui n'est pas de la communauté et qui parle la langue parce que d'une certaine façon — et je crois que c'est un phénomène, un peu, de cet enfant qu'un Autre trouve beau et alors c'est une façon de valoriser cet enfant, d'une certaine façon. Donc il y a quelque chose de positif là, parce qu'il me semble qu'il y a... il y a peut-être l'idée que — chez beaucoup de gens j'ai observé ça — comme s'il y avait un essentialisme du créole, et qui ferait que bon, voilà ! Tu parles mais tu parles pas créole ! Ça n'a aucun sens ! C'est une langue avec laquelle tu es né, tu parles créole ou tu parles pas créole ; mais tu n'apprends pas à parler créole, ça n'a aucun sens ! Donc dire que tu vas faire des fautes, c'est à la fois accueillir l'intérêt que tu as pour cette langue mais en même temps dire ah non, ça c'est à moi ! C'est qu'à moi, tu pourras pas y accéder ! Donc il y a quelque chose de paradoxal là. Dans cette espèce de rejet, de mépris souvent inconscient qu'on a pour cette langue. Et en même temps, ce désir de protection de cet enfant, infirme d'une certaine façon, mais qu'on veut quand même protéger. Alors bien entendu, la deuxième chose c'est la question du statut de la faute. Parce que la faute... est faute ce sur quoi la communauté linguistique n'est pas d'accord. c'est-à-dire qu'il n'y a pas... y compris en français parce que la question n'est pas tant — il n'est pas seulement la question du créole, c'est aussi la question du français régional.”

(Ambroise)

En d'autres termes, il semble ici crucial d'extraire la question linguistique du carcan diglossique qui foncièrement, empêche d'appréhender le pouvoir politique, symbolique et social de l'idiome minoré. Peut-être plus encore que les états d'I/SL exprimés par les pédagogues antillais (qu'ils se soient ou non spécialisés dans l'enseignement de la langue régionale), ceux dont peuvent témoigner nombre d'interlocuteurs allochtones est révélateur de l'importance du créole en termes d'appartenance à la communauté guadeloupéenne dont beaucoup se sont épris ; parfois en la personne d'un.e conjoint.e, mais avant tout au travers d'un environnement physique et humain. Peut-être la revalorisation du créole passe-t-elle aujourd'hui par la réévaluation des représentations collectives de façon à ce que sa réalité de langue dominée n'éclipse plus ses positions de dominance ; certes moins affirmée mais néanmoins palpable au prisme du concept d'insécurité linguistique.

La posture de l'enseignant catalyse nombre de ces dilemmes dont les répercussions sur les relations interpersonnelles, les pratiques professionnelles et l'épanouissement socio-identitaire des habitants de l'archipel — indépendamment de leurs origines — dépassent très largement le seul cadre langagier. Logé à la croisée d'un paradigme monolingue ancré dans les structures institutionnelles et symboliques régissant la vie citoyenne en France, et d'un horizon

plus inclusif reposant sur l'acceptation du plurilinguisme comme un état de fait riche en perspectives, ce médiateur de l'action publique est sans doute on ne peut mieux placé pour tracer la voie d'une praxis décoloniale et gommer la frontière linguistique indument érigée entre deux ramifications d'un même arbre.

Conclusion générale

Ce travail de thèse aboutit à de multiples pistes de réflexion qui je l'espère, serviront d'inspiration à d'autres chercheurs, et donneront lieu à des recherches ultérieures tant sur le terrain éducatif que dans le champ académique. L'une des plus grandes difficultés posées par l'étude du fait linguistique relève de ce qu'il est rarement interrogé en dehors des sciences du

langage alors même qu'il imprègne chaque facette de notre quotidien, chaque nuance de nos existences. Souligner sa dimension foncièrement politique revient à rappeler la qualité d'acteur qu'endosse consciemment ou pas, tout être humain évoluant en société. **L'acte de parole n'est jamais neutre**, ni exempt d'implications dépassant l'échelle de nos individualités ; il en va de même pour le vecteur idiomatique de cet acte, qu'est la *langue*. Bien plus qu'un simple instrument de communication, bien plus qu'un simple outil dont le processus d'acquisition se résumerait à un quelconque rite de passage auquel serait tenu l'essentiel de l'humanité ; la *langue* se veut le fruit de développements socio-historiques au temps long, le médium de visions du monde singulières et de systèmes de croyances multifacétiques. Elle est l'empreinte de valeurs auto-référentielles à l'aune desquelles ses locuteurs assoient leur rapport à l'altérité.

Aussi, l'intention d'appréhender la question glottopolitique guadeloupéenne au prisme décloisonné de la transdisciplinarité, va de pair avec une volonté d'envisager **le fait linguistique comme un révélateur d'inégalités systémiques** dont l'ampleur et la complexité n'ont d'égaux que la vaste sphère du langage. De même, l'idée d'aborder cette question au prisme des représentations que l'enseignant associe aux idiomes qui l'entourent, traduit-elle la prise de conscience du rôle clé quoique souvent déprécié d'un corps professionnel investi d'une lourde tâche : celle d'articuler jour après jour, année après année, les directives venues du haut et les réalités de sa pratique. Dans un contexte guadeloupéen où cette responsabilité implique de négocier le référentiel monolingue étatique et le bilinguisme avéré des apprenants, il se situe à la croisée de problématiques politiques et symboliques, socio-identitaires et institutionnelles — toutes étroitement liées pour ne pas dire inextricables.

Du constat de cet entremêlement ressort tout l'intérêt d'une approche théorique résolument plurielle, et qui prend ici la forme d'un cadre conceptuel sur mesure (Chapitre I). Des passerelles ont ainsi été établies entre la notion de politiques linguistiques telle que s'en sont saisis les sociolinguistes de ces dernières décennies, et l'analyse cognitive des politiques publiques qui présente l'avantage de considérer les représentations collectives comme des piliers des décisions étatiques vouées à régir un pays et ses populations. Partant de là, **le choix de l'approche par les référentiels de politiques publiques s'appuie sur l'ambition susmentionnée de placer la figure de l'enseignant au cœur des débats glottopolitiques, en tant que médiateur de l'action publique**. Un acteur pourvu de fonctions tant cognitives que normatives, que la troisième partie de cette thèse s'est efforcée de mettre en perspective au travers d'exemples concrets et d'horizons prometteurs.

Aux pans réflexifs et empiriques de l'étude (Chapitres II et III), se sont donc greffés des volets historiques et bibliographiques grâce auxquels s'est affirmé **l'ancrage jacobin du référentiel glottopolitique de la République française : un modèle de monolinguisme d'État indissociable du projet national** qui affleure dès le XVI^{ème} siècle avant de s'imposer lors du tournant révolutionnaire de 1789 (Chapitre IV). Ce référentiel repose donc sur un socle idéologique défini et empreint des circonstances socio-historiques qui l'ont vu prendre son essor. Mais ce n'est que sous la Troisième République qu'apparaîtront les moyens logistiques, législatifs et institutionnels du jacobinisme linguistique — avec la généralisation de l'école obligatoire, gratuite et laïque, placée sous le sceau du français pour seule langue d'enseignement. La glottodiversité jusqu'alors caractéristique du territoire hexagonal se voit peu à peu étouffée, au gré des rapides mutations sociétales et économiques imputables à l'industrialisation du pays, et qui s'accompagnent autant qu'elles impulsent la francisation des Français. Au lendemain de la Seconde Guerre Mondiale, apogée de la crise fratricide des nationalismes, ce processus de francisation est pour ainsi dire abouti et le recul des vernaculaires régionaux, définitivement consommé.

Pourtant, la deuxième moitié du XX^{ème} siècle verra l'essor de revendications ethnoterritoriales dont les programmes et aspirations politiques ont la langue minorée pour pilier. L'après-guerre est l'occasion, pour nombre de ces minorités, d'exiger une redéfinition des modalités d'appartenances à la nation France et surtout, la réhabilitation des particularismes locaux ; y compris des parlers tels le basque, le breton ou encore le corse, ont été sévèrement mis à mal. Durant les quelques décennies qui suivent l'armistice, la balance semble graduellement pencher en faveur d'une meilleure reconnaissance des langues régionales, avec des textes de lois autorisant leur enseignement formel — quoique dans des cadres restreints et toujours facultatifs. Cependant, la reconfiguration de l'espace européen via le processus d'intégration régionale entamé à cette même période, et la consolidation concomitante d'importantes dynamiques globales — notamment la montée en puissance des États-Unis ainsi que le démantèlement de l'empire — sont rapidement perçues comme des menaces à l'assise culturelle et géopolitique de l'Hexagone. En découle une forme de **protectionnisme à l'égard de la langue nationale**, qui mène à sa constitutionnalisation en juin 1992. Devenu *langue de la République une et indivisible*, le français voit sa suprématie confirmée aux dépens d'une revalorisation statutaire des langues historiquement présentes sur le territoire, telle que l'aurait préconisé la ratification de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires présentée en marge du Traité de Maastricht fondateur de l'UE. Désireux d'endiguer l'influence

grandissante de la langue de Shakespeare, soucieux de préserver son rang de prestige dans la sphère internationale, les gouvernements français qui s'en suivent perpétueront ainsi l'impensé de la différence au sein de la République, reléguant les *koinè* régionales à un rôle essentiellement patrimonial.

De ce tableau jaillit le cas tout particulier de la Guadeloupe qui figure parmi ces quatre vieilles colonies (avec la Réunion, la Martinique et la Guyane) départementalisées en 1946 — soit près d'un siècle après l'abolition finale de l'esclavage dans ces territoires (Chapitre V). Le contexte dans lequel intervient la décision assimilationniste est celui d'une précarité socio-économique et sanitaire rampante, caractérisée par la prévalence de l'économie informelle et le déclin de l'industrie sucrière. Ainsi, l'assimilation de l'archipel guadeloupéen à l'appareil politico-administratif de la mère-patrie, enclenche la lente transition d'un régime colonial à dominante plantationnaire, vers une société tertiaire de plus en plus urbanisée. Cette tertiairisation s'effectue principalement au moyen du fonctionnariat qui a pour conséquence d'instituer **la locution du français en élément indispensable à l'insertion des actifs sur un marché du travail en pleine mutation**. Pour des populations majoritairement créolophones lorsqu'intervient la départementalisation, qui dit locution du français dit instruction : l'accès à l'École fait alors l'objet d'une généralisation progressive, et les taux et durées de scolarisation s'accroissent au fil des cohortes — éloignant de plus en plus les jeunes Guadeloupéens des espaces et activités traditionnellement associés à l'usage du créole. Le développement exponentiel des services, l'exode rural, l'urbanisation et la migration économique (institutionnalisée en l'occurrence par le BUMIDOM) sont autant de dynamiques interconnectées qui conduiront à la **dévaluation de l'idiome plantationnaire, entre perte de fonctionnalités et dépréciation symbolique face au français, langue de la réussite**. Restreint aux niches d'expressions informelles, le créole ne fait pas le poids contre le prestige symbolique et le statut d'officialité dont bénéficie le français. En l'espace de quelques générations, ce dernier se substitue au premier comme langue de première socialisation, consignnant le créole à son image de sous-langue, tout juste digne de représenter les versants socioculturels de la société guadeloupéenne à l'ère moderne.

Cette **configuration diglossique — qui traduit simultanément la posture dominante du français et la minoration du créole** — revêt néanmoins une myriade de nuances au travers desquelles s'exprime toute l'intrication du fait linguistique. En effet, si la cohabitation des idiomes s'opère en Guadeloupe à l'avantage manifeste de la *koinè* nationale, force est de constater l'omniprésence du créole non seulement dans la vie quotidienne de ses habitants, mais

également au cœur du français parlé et écrit localement. L'on parle alors de français créolisé pour dénoter l'imprégnation de figures ou de tournures syntaxiques assurément guadeloupéennes. Une situation que résume l'auteur martiniquais Jacques Coursil, à travers l'image de *la muette* ; parler réduit au silence mais néanmoins ancré dans la psyché du locuteur :

“L'individu se constitue sujet dans et par la langue. La diglossie créole est un cas particulièrement clair d'identification du sujet à sa langue précisément parce que c'est une identification manquée. Le sujet parle en français, mais son identification est créole. Tel est le cri de la muette.” (Coursil, 1997, p. 7)

Aussi, **les représentations associées au français et au créole dans le contexte guadeloupéen, sont révélatrices des dilemmes individuels et collectifs que suscite leur coexistence pour le moins houleuse, teintée d'inégalités structurelles.** Ces représentations ont été étudiées, dans le cadre de la présente étude, sur la base de plusieurs années d'observations et au moyen d'entretiens réalisés dans une optique exploratoire auprès d'enseignants exerçant sur l'archipel — toutes disciplines confondues. Les notions préconstruites qu'a révélé ce travail empirique confèrent à la locution du français une aura de relative neutralité : il apparaît comme vecteur d'apprentissage tant formel (sur les bancs de l'école) qu'informel (au sein du foyer). C'est sa dimension historique qui prévaut directement et indirectement : du rappel de son affiliation au projet colonial, à sa qualité de langue de lettres, raffinée par le temps et les productions culturelles. En revanche, les images associées au créole laissent transparaître des valeurs beaucoup plus contrastées, tantôt fort gratifiantes (dans sa dimension culturelle, esthétique et politique), tantôt révélatrice d'une souffrance partagée. Du côté le plus sombre du spectre, il évoque la violence verbale et la réprimande, l'humiliation et l'exclusion. De ce tableau, se dégagent plusieurs enjeux que la fin de chapitre VII a eu à cœur de souligner, à savoir :

- La **maternalisation** de l'un et l'autre idiome, processus subtil mais éminemment politique ;
- La **charge émotionnelle** souvent négative et inhérente à l'usage du créole, et qui semble empiéter tant sur la redynamisation de sa locution que sur sa nécessaire revalorisation statutaire ;

- **L'interdit et le sentiment d'exclusivité** qui entourent le créole de par les modalités disparates de son utilisation, et suggèrent l'existence d'une forme de dominance exercée par la langue dominée.

Un tableau qui mériterait une étude approfondie mais qui ici sert de base à la discussion du rôle de l'enseignant en tant que médiateur de l'action publique, dans un contexte guadeloupéen où l'application du référentiel jacobin s'oppose inéluctablement aux contraintes d'un territoire plurilingue ; notamment dans l'espace scolaire où se négocient non sans friction, les directives ministérielles et l'agentivité du praticien.

Ainsi, l'on a pu prendre la mesure du combat mené par une poignée de pédagogues à contre-courant de l'idéologie monolingue véhiculée à et *par* l'École, en vue de pallier les difficultés cognitives rencontrées par les cohortes de créolophones scolarisés après 1946 (Chapitre VI). Ce combat prend concrètement la forme d'une mobilisation du créole comme médium d'enseignement ; tantôt de façon semi-illicite dans le contexte éducatif, tantôt par le biais de structures associatives dédiées à l'accueil des élèves en situation de décrochage, puis d'adultes en voie d'alphabétisation. Malgré la levée de boucliers suscitée — tant chez les parents d'élèves que les autorités académiques — par les initiatives pionnières (dès les années 1960-70) de Gérard Lauriette, Sylviane Telchid, Hector Pouillet ou encore Dany Bébel-Gisler, l'approche fait ses preuves mais exige et donne lieu à **un effort de standardisation du créole indispensable à sa légitimation dans le cadre scolaire et au-delà.**

Dans le même mouvement s'opère donc la normalisation graphique, grammaticale et terminologique de la *koinè* plantationnaire, qui doit à la fois assurer son passage à la scripturalité (après un long cantonnement à la sphère orale) et la fédération des divers espaces créolophones partageant une base lexicale française. Un projet glottopolitique affirmé dont le GEREK-F (Groupe d'Études et de Recherche en Espace Créolophone et Francophone) constitue une figure de proue marquée par la transversalité de son approche — tant sur le plan disciplinaire que territorial. Parmi les axes d'intervention de ces militants créolistes de la première heure, se dresse l'institution scolaire comme espace à investir en vue de promouvoir les langues créoles de manière pérenne et immédiate. **De ces propositions pour une glottopolitique créole, se dégage l'ambition de dépecer le dispositif diglossique institué par l'État et renforcé par le poids de l'histoire, au profit d'un bilinguisme apaisé et propice à l'épanouissement des populations ultramarines concernées. Au cœur de ce projet, l'enseignant trouve toute sa place en tant qu'instigateur et usager d'un référentiel**

créoliste dont la vocation ultime est de réduire les déséquilibres politiques et socio-identitaires imputables ou liés à la minoration du fait linguistique et culturel créole.

En d'autres termes, l'objectif qui se dessine entre les lignes de la glottopolitique créole mise en œuvre méthodiquement au tournant des années 1970-80, est celui d'une égalisation statutaire des langues en présence, qui passerait notamment par l'adoption d'un régime de co-officialité et a minima, une créolophonie non plus restreinte aux niches informelles mais véritablement admise dans les sphères d'expression formelle que sont les médias officiels ou encore l'École. Or, la francisation effective de l'archipel fomenté un recul bien tangible de la créolophonie, que ses défenseurs qualifieront de *décréolisation* à la fois quantitative et qualitative (Chapitre VII). Quantitative, du simple fait que le français se soit graduellement imposé comme première langue des Guadeloupéens (en termes d'ordre d'acquisition) ; qualitative au sens où l'intensification des contacts et la relation lexicale unilatérale entre les deux idiomes penche là encore en faveur de la langue de Molière. Les défis s'accumulent, que doit relever la langue minorée dans une temporalité réduite : scripturalisation et graphisation, autonomisation et diffusion — sans oublier l'essentielle légitimation et généralisation de son enseignement, quand bien même celui-ci doit rester optionnel pour des raisons à la fois institutionnelles (au vu de la position étatique sur la question des langues régionales), et idéologiques (dans la mesure où nombre de créolistes préfèrent éviter que la langue défendue soit associée par l'apprenant à une énième contrainte pédagogique). En somme, **l'enjeu principal auquel se mesurent les artisans du créole est de démontrer aux autorités centrales ainsi qu'aux populations locales, l'intérêt et l'importance d'une inclusion du créole plus importante, plus équilibrée et représentative de sa place au sein des sociétés ciblées.**

Or, les accomplissements objectivement vérifiables de cette lutte — tels que la création d'un CAPES de créole en 2001, la mise en place de classes et filières d'enseignement bilingue ou encore, la confirmation, en 2017, d'une agrégation des langues de France qui bénéficiera à la langue de Rupaïre dès 2020 — ne semblent pas entièrement répondre aux aspirations tracées par les enseignants et chercheurs créolistes qui depuis près d'un demi-siècle s'efforcent d'en démontrer la valeur. En effet, le français demeure la seule langue officielle de la République française, dont **les vernaculaires régionaux ne peuvent constitutionnellement prétendre qu'à des fonctions d'héritage (sur)vivant** — ce qui au vu de la vitalité dont témoignent les créoles des territoires ultramarins, n'est pas sans poser question.

De même, **l'enseignement du créole y reste strictement optionnel et déprécié (tant sur le plan symbolique qu'académique) face aux autres disciplines linguistiques.** En outre, la promotion qu'incarne en soi l'arrivée d'un concours de l'agrégation, ne s'accompagne *a priori* pas d'un accroissement des volumes horaires ni d'un élargissement des dispositifs d'enseignement ; au risque de produire une classe de créolistes surqualifiés pour les fonctions et postes existants. Enfin, la demande sociale qui pourrait conduire l'exécutif au renforcement quantitatif de ces dispositifs apparaît insuffisante et restreinte aux cercles de parents militants, ancrés dans une mobilisation ethnoculturelle voire politico-idéologique du créole. Y a-t-il réellement lieu de s'en surprendre étant donné la prégnance des représentations susmentionnées, qui criblent le créole d'aspérités peu propices à des expériences d'apprentissage et pratiques langagières libres d'enjeux politiques ou affectifs potentiellement tétanisants ?

Aussi, l'enquête menée ici a permis de révéler l'état d'insécurité linguistique à l'égard du créole, dans lequel se trouvent à des degrés divers nombre d'enseignants exerçant sur l'archipel — indépendamment de leurs spécialités ou profils ethnoculturels. La notion d'I/SL, qui dénote le rapport des locuteurs à la norme dominante que véhicule généralement la langue de pouvoir — et plus particulièrement, son *standard* — traduit l'inquiétude que peut susciter l'écart perçu entre cette norme et la langue parlée ; que cet écart se manifeste au travers d'un accent ou d'un certain vocabulaire. Les réponses du locuteur vis-à-vis d'une telle inquiétude vont de l'hyper-correction à l'auto-censure et dans ses formes les plus graves, au mutisme. Un sentiment qui, vu de l'extérieur, peut paraître déraisonné ou exagéré, revêt ainsi (pour celui qu'il imprègne) des dimensions parfois dramatiques, qui s'apparentent à une véritable dépossession de la parole avec tout ce que cela peut impliquer sur le plan social, relationnel, professionnel ou encore politique. Relevés auprès d'enseignants dont la fonction incarne pourtant l'état de sécurité linguistique envers l'idiome dominant, les marqueurs de ce sentiment éprouvé envers l'idiome plantationnaire suggèrent que **le créole, en tant que langue dominée, peut également être une langue dominante** — en dépit d'un contexte socio-symbolique et politico-institutionnel qui lui reste défavorable.

À l'aune de ces réalisations, il est donc peut-être temps de déplacer légèrement l'angle d'approche de la question linguistique guadeloupéenne : tant sur le plan disciplinaire — en faveur d'une transversalité qui semble aussi impérative aujourd'hui qu'à l'aube des luttes créolistes — que dans les représentations associées aux langues minorées. Autrement dit, il pourrait s'avérer pertinent et dans tous les cas heuristique d'**interroger le créole non plus à**

partir des mécanismes de minoration dont il continue de faire l'objet, mais à l'aune de ses postures de domination. Le salut des langues créoles — entre autres idiomes politiquement et socialement dépréciés — ne passe-t-il pas par une véritable prise de conscience et mobilisation de ses atouts et traits différenciants ? À ce stade de la lutte créoliste, n'y a-t-il pas lieu de renverser l'échiquier en sa faveur, et de reconnaître les armes dont elle dispose *a contrario* de l'homologue dominant ? De même, la figure de l'enseignant en tant que médiateur de l'action publique semble particulièrement propice à l'étude des inégalités structurelles reproduites au carrefour des représentations collectives, des référentiels étatiques, et des dispositifs institutionnels que l'École constitue. Enfin, la *langue* n'est pas qu'affaire de linguistes ; et il paraît aussi capital qu'urgent d'extraire l'étude du fait linguistique du carcan disciplinaire dont il reste prisonnier, au mépris du rôle fondamental et omniscient du langage en tout point et versant de l'existence humaine en société.

Bibliographie

Abou, A. (1985). "La scolarisation à la Guadeloupe. Présentation d'une thèse." *Histoire de l'éducation*, n° 26, pp 73-75.

Académie de Guadeloupe (2020). *L'enseignement bilingue français-créole dans le 1er degré*. Disponible sur : https://www.ac-guadeloupe.fr/www/lenseignement_bilingue_francais_creole_dans_le_1er_degre {Consulté le 7 juillet 2020}.

————— (2020). *Des ateliers de langue créole pour améliorer la maîtrise de la langue française*. Disponible sur : <https://innovation.ac-guadeloupe.fr/node/22999/view> {Consulté le 7 juillet 2020}.

————— (2019). *Création de l'agrégation des "Langues de France"*. Disponible sur : https://pedagogie.ac-guadeloupe.fr/langue_vivante_regionale_creole/creation_lagregation_langues_france {Consulté le 7 juillet 2020}.

————— (2009). *Avenant au projet d'académie 2009-2012*. Disponible sur : https://www.ac-guadeloupe.fr/academie/avenant_au_projet_2009_2012 {Consulté le 7 juillet 2020}.

Adam, C. (2009). "L'asocialité des sciences sociales expertes." *Tracés. Revue de Sciences humaines*, Hors-série n°9, pp 105-121. Disponible sur : <https://doi.org/10.4000/traces.5454>

Adelin, E., & Lebon-Eyquem, M. (2015). "L'enseignement du créole à la Réunion." *Tréma*, n° 31, pp 121-132.

Albaugh, E. A. (2014). *State-Building and Multilingual Education in Africa*. New York: Cambridge University Press.

Alby, S., & Léglise, I. (2007). "La place des langues des élèves à l'école en contexte guyanais. Quatre décennies de discours scientifique." In S. Mam Lam Fouck (Éd.), *Comprendre la Guyane d'aujourd'hui*, pp 439-452. Ibis Rouge Editions. Disponible sur : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00243071>

————— (2005). "L'enseignement en Guyane et les langues régionales." *Marges Linguistiques*, pp 245-261. Disponible sur : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00291686>

Almeida, L. P. De, & Almeida, L. P. De. (2014). "Traduire Césaire, entre l'oral et l'écrit, d'un langage à un autre ou De la traductibilité entre deux langues sœurs et deux cultures métissées." *Présence Africaine*, Vol. 1, n° 189. Disponible sur <https://doi.org/10.3917/presa.189.0195>

Althabe, G., & Hernandez, V. A. (2004). "Implication et réflexivité en anthropologie." *Journal des anthropologues*, n° 99, pp 15-36. Disponible sur : <http://jda.revues.org/1633>

Althabe, G. (1990). "Ethnologie du contemporain et enquête de terrain." *Terrain*, n° 14, pp 126-131.

Anciaux, F. (2010). "Vers une didactique de l'alternance codique aux Antilles françaises." In Colloque International *Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes* - Université Lyon 2, 24-26 juin 2010. Disponible sur : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00526053>

Anderson, B. (1991). *Imagined Communities* (Revised Ed). London, New York: Verso / New Left Books. Disponible sur https://doi.org/10.4324/9780203358672_Imagined_communities

Anonyme (1821). *Idylles et Chansons ou essais de Poésie Créole*.

Anthias, F. (2006). "Belonging in a Globalising and Unequal World: rethinking translocations." In N. Yuval-Davis, K. Kannabiran & U. Vieten (Eds.) *The Situated Politics of Belonging*, London: Sage Publications, pp 17-31.

Appadurai, A. (2006). "Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy." In M. G. Durham & D. M. Kellner (Eds.) *Media and Cultural Studies*, Malden: Blackwell Publishing, pp 584-604.

Appadurai, A. & Steinou, K. (2000). *El pluralismo sostenible y el futuro de la pertenencia : informe mundial sobre la cultura 2000-2001*. Madrid: Ediciones Mundi-Prensa.

Archangeau, O. (2007). "L'Université numérique francophone mondiale (UNEM): Une expérience pour un enseignement de qualité dans un environnement de pénurie." *Hérodote*, n° 126, pp 169-173. Disponible sur <https://doi.org/10.3917/her.126.0169>

Armet, A. (1982). "Guadeloupe et Martinique : Des sociétés 'krazé' ?" *Présence Africaine*, Vol. 1, n° 121-122, pp 9-19. Disponible sur <https://doi.org/10.3917/presa.121.0009>

Arrêté du 15 mars 2017 modifiant l'arrêté du 28 décembre 2009 fixant les sections et les modalités d'organisation des concours de l'agrégation. Disponible sur <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2017/3/15/MENH1707871A/jo/texte>.

Audebert, C. (2011). "Les Antilles françaises à la croisée des chemins: de nouveaux enjeux de développement pour des sociétés en crise." *Les Cahiers d'Outre Mer*, n° 256, pp 523-549. Disponible sur : http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=COM_256_0523

Augé, M. (2013). *L'anthropologue et le monde global*. Paris : Armand Collin.

———(1987). "Qui est l'autre ? Un itinéraire anthropologique." *L'Homme*, Vol. 2, n° 103, pp 7-26. Disponible sur : http://www.persee.fr/doc/hom_0439-4216_1987_num_27_103_368854

Auger, N. (2014). "Langue(s) de scolarisation, langue(s) seconde(s) et langue(s) étrangère(s) : quelles articulations ?" *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, Vol. 2, n° 174, pp 165-173.

———(2009). "Les travaux du conseil de l'europe, un levier pour la diversité linguistique." *Le Français aujourd'hui*, n° 164, Vol. 45. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/lfa.164.0045>

—————(2007). “Enseignement des langues d’origine et apprentissage du français : vers une pédagogie de l’inclusion.” *Le français aujourd’hui*, n°15, Vol. 76. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/lfa.158.0076>

Auroux, S. (2013). *La Philosophie du Langage*. (2e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.

Avanza, M., & Laferté, G. (2005). “Dépasser la «construction des identités»? Identification, image sociale, appartenance.” *Genèses*, Vol. 4, n° 61, pp 134-152. Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-geneses-2005-4-page-134.htm>

Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : J. Vrin.

Baker, P. (1984), “Agglutinated French articles in creole French: their evolutionary significance”, *Te Reo*, n° 27, pp 29-129.

Balandier, G. (1994). “L’effet d’écriture en anthropologie.” *Communications*, n° 58, pp 23-30. Disponible sur : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm_0588-8018_1994_num_58_1_1876

Balibar, E., Citoyen, D. U., Catherine, D., & Wenden, W. De. (2007). *L’identité française*. Paris: Après-demain.

Balibar, E. (1994). “Identité culturelle, identité nationale.” *Quaderni*, n° 22, pp 53-65.

Balibar, R. (1999). “L’école de 1880, le français national : républicain, scolaire, grammatical, primaire.” In G. Antoine & R. Martin (Eds.), *Histoire de la langue française 1880-1914* (En ligne, pp 255-293). Paris: CNRS. Disponible sur : <http://books.openedition.org/editions-cnrs/9255>

Ballangé, A. (2015). “L’hétérologie de l’Europe : crise identitaire ou défi altérité ?” *Le Philosophoïre*, Vol. 1, n° 43, pp 135-149. Disponible sur <https://doi.org/10.3917/phoir.043.0135>

Balme, R., & Brouard, S. (2005). “Les conséquences des choix politiques : choix rationnel et action publique.” *Revue Française de Science Politique*, n° 55, Vol. 1, pp 33-50. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/rfsp.551.0033>

Bamgbose, A. (1991). *Language and the Nation - The Language Question in Sub-Saharan Africa*. Edinburgh : Edinburgh University Press.

Baneth-Nouailhetas, E. (2010). “Anglophonie – francophonie : un rapport postcolonial ?” *Langue Française*, Vol. 3, n° 167, pp 73-94. Disponible sur <https://doi.org/10.3917/lf.167.0073>

Bangou, H. (2003) “La Société d’histoire de la Guadeloupe et la Révolution française”, *Bulletin de la Société d’Histoire de la Guadeloupe*, n° 135-136.

Barreteau D., Barreteau, F. (2002) *Guide du CAPES de créole : Conclusions d’une première évaluation*. Ibis Rouge Editions.

Bazin, L., Gibb, R., & Selim, M. (2007). “Nationalisation et étatisation des identités dans le monde contemporain.” *Journal des anthropologues*, Hors-série, pp 7-35. Disponible sur : <http://jda.revues.org/2942>

Béacco, J.-C., & Byram, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Division des Politiques linguistiques. Strasbourg.

Béacco, J.-C., & Cherkaoui Messin, K. (2010). "Les politiques linguistiques européennes et la gestion de la diversité des langues en France." *Langue Française*, Vol. 3, n° 167, pp 95-111. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/lf.167.0095>

Beaud, S. (1996). "L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'« entretien ethnographique. »" *Politix*, Vol. 9, n° 35, pp 226-257.

Bébel-Gisler, D. (1976). *La langue créole, force jugulée : Étude socio-linguistique des rapports de force entre le créole et le français aux Antilles*. Paris : L'Harmattan.

Bellonie, J.-D. (2012). "Une didactique du français adaptée aux situations de créolophonie : le cas de la Martinique." *Le Français aujourd'hui*, n° 176, Vol. 1. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/lfa.176.0113>

Bemporad, C. (2016). "Apprendre les langues : jeux de pouvoir et enjeux identitaires - Introduction." *Langage et Société*, Vol. 3, n° 157, pp 9-17. Disponible sur <https://doi.org/10.3917/lis.157.0009>

Bennett, C., & Howlett, M. (1992). "The lessons of learning: Reconciling theories of policy learning and policy change." *Policy Sciences*, n° 25, Vol. 2, pp 275-295.

Bénot, Y. (2000) "A propos d'une citation de Diderot par Jean Guéhenno" *Dix-Huitième Siècle*, n° 32, pp 742-3.

Benoit-Rohmer, F. (2001). "Les langues officielles de la France." *Revue française de droit constitutionnel*, Vol. 1, n° 45, pp 3-29. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/rfdc.045.0003>

Bernabé, J. (2011). "Créolisation, contacts de langues et de cultures : approche épistémologique et descriptive d'un mécanisme asymétrique. Séminaire De la créolisation culturelle, 14 février 2011. [Consulté le 28 avril 2020]. Disponible sur www.manioc.org.

—————(2010a). *Niches langagières et multilinguisme : Introduction à une écolinguistique des aires créoles* : Regards croisés dans la Caraïbe, Martinique, 5 mars 2010. Disponible sur www.manioc.org [Consulté le 29 avril 2020].

—————(2010b). *La notion de douane lexicale et ses conséquences sur la problématique de la décréolisation*. Séminaire thématique transversal sur les problématiques du territoire : *Charnières et frontières du territoire*. Martinique, 6 mai 2010. Disponible sur www.manioc.org [Consulté le 28 avril 2020].

—————(2007). *Guadeloupe et Martinique : un survol sociolinguistique*. Disponible sur : <https://www.montraykreyol.org/article/guadeloupe-et-martinique-un-survol-sociolinguistique>.

—————(1983). *Fondal Natal : Grammaire basilecticale approchée des Créoles guadeloupéen et martiniquais*. Paris : L'Harmattan.

Bernabé, J., & Confiant, R. (2002). "Le CAPES de Créole : Stratégies et enjeux." *Hermès*, n° 32-33, pp 211-223.

Bernabé, J., Chamoiseau, P., Confiant, R. (1989) *Eloge de la Créolité*. Paris : Gallimard.

Bergeron, H., & Castel, P. (2015). "Les habits neufs du néo-institutionnalisme ? La redécouverte de l'ordre mésologique et de l'agency." *L'Année sociologique*, Prépublication n° 3, Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/anso.pr1.0007>

Bertrand, R. (2007). "Par-delà le grand récit de la Nation : l'identité nationale au prisme de l'histoire globale." *Savoir/Agir*, n° 2, Vol. 2, pp 51-60. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/sava.002.0051>

Bertucci, M. (2008). "Quelles descriptions de la langue parlée à l'école ?" *Le Français aujourd'hui*, n° 162, Vol. 3, Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/lfa.162.0059>

Bertucci, M., & Bertucci, M. (2007). "L'enseignement des langues et cultures d'origine : incertitudes de statut et ambiguïté des mission." *Le Français aujourd'hui*, n° 158, Vol. 23, pp 28-38. Disponible sur <https://doi.org/10.3917/lfa.158.0028>

Bévir, M. (2013). "Une approche interprétative de la gouvernance. Intentionnalité, historicité et réflexivité." *Revue française de science politique*, N° 63, Vol. 3, pp 603- 623.

Bezes, P., & Pierru, F. (2012). "État, administration et politiques publiques : les déliaisons dangereuses." *Gouvernement et action publique*, Vol. 2, n° 2, pp 41-87. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/gap.122.0041>

Blanchet, P. (2008). "La nécessaire évaluation des politiques linguistiques entre complexité, relativité et significativité des indicateurs." *Cahiers du GEPE*, n°1, pp 1-12. Disponible sur : <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=898#bas>

————— (2005). "Essai de théorisation d'un processus complexe." *Cahiers de sociolinguistique*, Vol. 1. Disponible sur <https://doi.org/10.3917/csl.0501.0017>

————— (2004). "L'identification sociolinguistique des langues et des variétés linguistiques : pour une analyse complexe du processus de catégorisation fonctionnelle." *Modélisations pour l'identification des langues et des variétés dialectales*, pp 31-36. Disponible sur : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00003875/document>

————— (2003). "Contacts, continuum, hétérogénéité, polynomie, organisation « chaotique », pratiques sociales, interventions ... quels modèles ? : pour une (socio)linguistique de la 'complexité'." *Cahiers de sociolinguistique*, Vol. 8, p. 279. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/csl.0301.0279>

————— (2002). "La politisation des langues régionales en France." *Hérodote*, n° 105, Vol. 2, pp 85-101. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/her.105.0085>

————— (1994). "Problèmes méthodologiques de l'évaluation des pratiques sociolinguistiques en langues 'régionales' ou 'minoritaires' : l'exemple de la situation en France." *Langage et société*, N° 69, pp 93-106. Disponible sur : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lso_0181-4095_1994_num_69_1_2669

Blanchet, P., Clerc, S., Rispail, M., Avec, S., & Du, L. E. (2014). "Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique. Pour de nouvelles perspectives sociodidactiques avec l'exemple du Maghreb." *Éla. Études de linguistique appliquée*, Vol. 3, n° 175, pp 283-302.

Boix-Fuster, E. (2006). "El plurilingüisme europeu : una introducció." *Llengua, SociÉtat i Comunicacio*, Vol. 4, pp 6-18.

Bollée, A. (2005). "Lexicographie créole : problèmes et perspectives." *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. X, n° 1, pp 53-63. Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2005-1-page-53.htm>

Boltanski, L., & Bourdieu, P. (1975). "Le fétichisme de la langue." *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 1, n° 4, pp 2-32. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/rfp.771.0091>

Bory, A. (1982). "Crise de la société - Crise de la pensée aux Antilles." *Présence Africaine*, Vol. 1, n° 121-122, pp 27-52. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/presa.121.0027>

Bossuet, J.-B. (1671). *Discours de Réception à l'Académie française, 18 juin 1671*. Disponible sur : <http://www.academie-francaise.fr/discours-de-reception-de-jacques-benigne-bossuet>

Bourdieu, P. (1998). *La Domination masculine*. Paris: Editions du Seuil.

————— (1993). "Esprits d'État." *Actes de la recherche en sciences sociales*. n° 96-97, pp. 49-62.

————— (1992). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press. Disponible sur : <https://doi.org/10.2307/2075589>

————— (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Editions de Minuit.

Boyer, H. (2010). Les politiques linguistiques. *Mots. Les langages du politique*, 94(Trente ans d'étude des langages du politique (1980-2010)), 67-74. Consulté à l'adresse <http://mots.revues.org/19891>

————— (2004). "Langue et nation : le modèle catalan de nationalisme linguistique." *Mots. Les langages du politique*, n° 74 (Langue(s) et nationalisme(s)), pp 27-41. Disponible sur : <https://doi.org/10.4000/mots.3433>

Bromberger, C., Meyer, M., & Bromberger, C. (2003). "L'idée de région dans la France d'aujourd'hui Entretien avec Maurice Agulhon." *Ethnologie française*, n° 3, Vol. 33. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/ethn.033.0459>

Brubaker, R. & Junqua, F., (2001). "Au-delà de l'identité." *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 139, pp 66-85.

Brubaker, R., & Cooper, F. (2000). "Beyond 'Identity'," *Theory and Society*, Vol. 29, n° 1, pp 1-47.

Brunot, F. (1913). *Histoire de la Langue Française, Des origines à 1900. Tome IV - La Langue classique (1660-1715)*. Paris: Armand Colin.

————— (1909). *Histoire de la Langue Française, Des origines à 1900. Tome III - La Formation de la Langue classique (1600-1660)*. Paris: Armand Colin.

————— (1906). *Histoire de la Langue Française, Des origines à 1900. Tome II — Le Seizième Siècle*. Paris: Armand Colin.

————— (1905). *Histoire de la Langue Française, Des origines à 1900. Tome I - De l'époque latine à la Renaissance*. Paris: Armand Colin.

Bulot, T. (2004). "Dominance, glottopolitique et pratiques d'enquête." *Moderne Sprachen*, n° 2, Vol. 48, pp 59-74. Disponible sur : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00845618>

Calvet, L. (2017). *La sociolinguistique (8e éd.)*. Paris: Presses Universitaires de France.

————— (2016). "Pratiques des langues en France. Oui, mais de quoi parlons-nous ?" *Langage et société*, n° 155, pp 39-59. Disponible sur <https://doi.org/10.3917/lis.155.0039>

————— (2007). "Approche sociolinguistique de l'avenir du français dans le monde." *Herodote*, n° 126. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/her.126.0153>

————— (2006). "Mondialisation, langues et politiques linguistiques." *Synergie*, pp 209-219.

————— (2004). "La diversité linguistique : enjeux pour la francophonie." *Hermès, la revue*, Vol. 3, n° 40, pp 287-293.

————— (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon.

————— (1997). *La Tradition Orale*. Paris: Presses Universitaires de France.

Camilus, A. (2017). "La Révolution Haïtienne de 1804 - Entre les études post coloniales et les études décoloniales latino-américaines.", *Revue d'Etudes Décoloniales*. Disponible sur : <http://reseaudecolonial.org/2017/10/01/la-revolution-haitienne-de-1804-entre-les-etudes-postcoloniales-et-les-etudes-decoloniales-latino-americaines/>

Camus, A. (2013). *Carnets I, II, III*. Paris : Gallimard.

Canut, C. (2010). "'À bas la francophonie !' De la mission civilisatrice du français en Afrique à sa mise en discours postcoloniale." *Langue Française*, Vol. 3, n° 167, pp 141-158. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/lf.167.0141>

—————(2001a). "A la frontière des langues - Figures de la démarcation." *Cahiers d'Études Africaines*, n° 163-164, pp 443-463.

—————(2001b). "Pour une nouvelle approche des pratiques langagières." *Cahiers d'Études Africaines*, Vol. 3-4, n° 163, pp 391-398.

Cardinal, L., & Sonntag, S. (2015). "Traditions étatiques et régimes linguistiques : comment et pourquoi s'opèrent les choix de politiques linguistiques ?" *Revue internationale de politique comparée*, Vol. 22, n° 1), pp 115-131. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/ripc.221.0115>

Carli, A. (2004). "Plurilinguismo e lingue minoritarie nella politica linguistica europea." *Revue française de linguistique appliquée*, n° 2 Vol . IX, pp 59-79.

Carpooran, A. (2005). "Langue créole, recensements et législation linguistique à Maurice." *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. X, n° 1, pp 115-127. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/eres.madio.2008.01.0207>

Carruthers, B. (1994). "When is the State Autonomous? Culture, Organization Theory, and the Political Sociology of the State." *Sociological Theory*, Vol. 12, n° 1, pp 19-44.

Castellotti, V. (2010). "Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité." *Les Cahiers d'Acadé*, Vol. 7, n° 1, pp 181-207.

——— V. (2009). "Construire l'intégration en (dés)intégrant les catégories ?" *Le français aujourd'hui*, Vol. 164, n°1. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/lfa.164.0109>

Castellotti, V., & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe — De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg. Disponible sur : <http://www.coe.int/T/DG4/linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf>

Cerquiglini, B. (2013). *La naissance du français* (4e éd.). Paris: Presses Universitaires de France.

——— (1999). *Les langues de la France. Rapport au Ministre de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie et à la Ministre de la Culture et de la Communication*.

Césaire, A. (1955). *Discours sur le colonialisme*, Paris : Editions Présence Africaine.

——— (1946). *Discours du 12 mars 1946 à l'Assemblée Nationale*.

——— (1945). *Discours à la Première Assemblée nationale constituante - 20 décembre 1945*. Disponible sur : <http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/aime-cesaire/discours-20dec1945.asp>. [Consulté le 10 septembre 2018].

Chandler, D. & Mundlay, R. (2011). *A Dictionary of Media and Communication*. Oxford : Oxford University Press.

Chansou, M. (1997). "Les politiques de la langue et la législation linguistique en France (1966-1994)." *Mots*, n° 52, pp 23-35. Disponible sur : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/mots_0243-6450_1997_num_52_1_2463

Chapellon, S., & Lamaison, D. (2016). "Mémoire effacée ? Les langues créoles porte-mémoire de l'esclavage." *Connexions*, Vol. 106, n° 2, pp 143-154. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/cnx.106.0143>

Chartier, A.-M. (2007). "Chronique 'histoire de l'enseignement'. André Chervel : l'invention du français comme discipline," *Le français aujourd'hui*, Vol. 3, n° 158, pp 99-105. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/lfa.158.0099>

——— (2004). "Politiques de langue, scolarisation et francophonie." *Hermès*, Vol. 3, n° 40, pp 299-301. Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2004-3-page-299.htm>

Chaudenson, R. (2007). "La place de la langue française dans la francophonie." *Hérodote*, Vol. 3, n° 126, pp 129-141. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/her.126.0129>

——— (2005). "Description et graphisation : le cas des créoles français," *Revue française de linguistique appliquée*, n° 1, Vol. X, pp 91-102.

——— (2002). "Le cas des créoles." *Hérodote*, Vol. 105, n° 2, pp 60-72. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/her.105.0060>

——— (1999). "Les créoles." In R. Martin & G. Antoine (Eds.), *Histoire de la langue française 1880-1914* (En ligne, pp 415-420). Paris: CNRS.

Chauvier, E. (2016). "L'impression de familiarité rompue en anthropologie : de l'initiation au savoir. L'exemple d'un atelier de théâtre en Seine Saint-Denis." *Interrogations* ? n° 18 (Implication et réflexivité – I. Entre composante de recherche et injonction statutaire). Disponible sur : <http://www.revue-interrogations.org/L-impression-de-familiarite-rompue>

Chawla, D. (2006). "Subjectivity and the "Native" Ethnographer: Researcher Eligibility in an Ethnographic Study of Urban Indian Women in Hindu Arranged Marriages." *International Journal of Qualitative Methodology*, Vol. 5, n° 4, pp 13-29. Disponible sur : http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_4/pdf/chawla.pdf

Chiss, J. (2011). "Les linguistes du XIX e siècle , l'« identité nationale » et la question de la langue." *Langages*, Vol. 2, n° 182, pp 41-53. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/lang.182.0041>

Chivallon, C. (1997). "De quelques préconstruits de la notion de diaspora à partir de l'exemple antillais," *Revue européenne des migrations internationales* {En ligne}, Vol. 13, n°1, pp 149-160.

Chomsky, N. (1995). "Language and Nature," *Mind*, Vol. 104, n° 413, pp 1-61.

Cimet, A. (2006). "Laceración cultural en México: pérdida e invisibilidad de los idiomas indígenas." *Estudios Latinoamericanos*, n° 6, pp 107-125.

Circulaire 2017-072 du 12 avril 2017. "Enseignement des langues et cultures régionales." BOEN n° 15, 12 avril 2017.

Circulaire 95-086, dite 'Circulaire Bayrou' du 7 avril 1995. BOEN n° 16, 20 avril 1995

Circulaire n° 1649 du 20 septembre 1994. Texte adressé aux recteurs, aux inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'Education nationale et aux chefs d'établissement.

Circulaire 83-547 du 30 décembre 1983. "Texte d'orientation sur l'enseignement des cultures et langues régionales." BOEN n° 3, 19 janvier 1984.

Circulaire 82-261 du 21 juin 1982, dite 'Circulaire Savary'. "L'enseignement des langues régionales dans le service public d'éducation nationale." BOEN, n° 26, 1er juillet 1982.

Circulaire 71-279 du 7 septembre 1971. "Enseignement des langues et cultures régionales dans les classes des premiers et second degrés." BOEN n° 34, 16 septembre 1971.

Citron, S. (1987). *Le Mythe national*. (2ème édition, Livre électronique). Paris : Les Editions de l'Atelier (2019).

Clifford, J. (1998). *Mixed Feelings. A comment on Cosmopolitics: Thinking and Feeling Beyond the Nation*. In Pheng Cheah and Bruce Robbins (Eds), pp 362-370, University of Minesota Press. Disponible sur : <http://frodo.ucsc.edu/~jcliff/pages/Cosmopolitics.html> (Consulté le 28 janvier 2015).

Cohen, J. (2002) "Entre Caraïbes et métropoles : parcours diasporiques et citoyennetés." *H&M*, n° 1237, pp 6-12.

Cohen, R. (2008). *Global Diasporas: An Introduction*. Routledge.

Commission d'information et de recherche historique sur les événements de décembre 1959 en Martinique, de juin 1962 en Guadeloupe et en Guyane, et de mai 1967 en Guadeloupe. (2016). *Rapport à Madame la ministre des Outre-mer*.

Confiant, R. (2008). *Graphie, géopolitique et idéologie*. Journées d'études sur la « Graphie créole », Martinique.

————— (2003). *Dany Bébel-Gisler nous a quittés...* Disponible sur : <https://www.potomitan.info/divers/dany.html> [Consulté le 6 juillet 2020].

————— (1989) “La créolité comme dépassement de l’ethnicité en Martinique et en Guadeloupe.” Disponible sur : <http://www.manioc.org/gsd/collect/recherch/import/crillash/Lacreolitec.pdf>

Conseil de l’Europe (2018). *Signatures et ratifications de la Charte européenne des Langues régionales ou minoritaires*. Disponible sur : <https://www.coe.int/fr/web/european-charter-regional-or-minority-languages/signatures-and-ratifications> [Consulté le 20 août 2018].

—————(1999). *European charter for regional or minority languages*. Strasbourg. Disponible sur : <https://doi.org/10.1080/009059999109235>

—————(1995). *Convention-cadre pour la protection des minorités nationales et rapport explicatif*. Strasbourg.

Conseil scientifique de l’évaluation (1996). *Petit guide de l’évaluation des politiques publiques*.

Constitution du 4 octobre 1958. Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006071194>

Constitution de 1848, IIe République. Disponible sur : <https://www.conseil-constitutionnel.fr/les-constitutions-dans-l-histoire/constitution-de-1848-ii-republique>

Constitución española de 1978. Disponible sur : <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229>

Corzani, J. (1970). “Guadeloupe et Martinique : la difficile voie de la Négritude et de l’Antillanité.” *Présence Africaine*, Vol. 4, n° 76, pp 16-42. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/presa.076.0016>

Coursil, J. (1998). “L’Eloge de La Muette.” *Linx*, n° 10, pp 149-166. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/linx/989>

Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système: les contraintes de l'action collective*. Paris, Seuil.

Crozier, M., & Thoenig, J.-C. (1975). “La régulation des systèmes organisés complexes. Le cas du système de décision politico-administratif local en France.” *Revue française de sociologie*, Vol. 16 n° 1, pp 3- 32.

Daniel, J. (2002). “L’espace politique aux Antilles françaises.” *Ethnologie française*, Vol. 32, n° 4, pp 589-600. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/ethn.024.0589>

Dargent, C. (2001). “Identités régionales et aspirations politiques : l’exemple de la France d’aujourd’hui.” *Revue française de science politique*, Vol. 51, n° 5, pp 787-806. Disponible sur : <https://doi.org/10.3406/rfsp.2001.403667>

Darvin, R., & Norton, B. (2016). “Investment and Language Learning in the 21st Century.” *Langage et société*, Vol. 157, n° 3, pp 19-38. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/ls.157.0019>

David, J. (2011). "Variétés de langue et diversité des approches grammaticales francophones." *Le français aujourd'hui*, HS01(5). Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/lfa.hs01.0139>

De Ketele, J.-M. (2010). "La recherche scientifique en éducation : Quels critères de qualité ?" *Education, Sciences & Society*, pp 21-39.

De Pietro, J.-F. (2007). "Se construire avec la diversité des langues?" *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, Vol. 70, n° 4. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/lett.070.0017>

De Pietro, J.-F., & Muller, N. (2007). "Que faire de la notion de représentation ? Que faire des représentations ? Questions méthodologiques et didactiques à partir de travaux sur le rôle des représentations dans l'apprentissage d'une langue." In D. Moore (Ed.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*, pp 65-99. Paris: Didier.

Degraff, M. (2005). Do Creole languages constitute an exceptional typological class? *Revue française de linguistique appliquée*, X(1), 11-24. Consulté à l'adresse <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2005-1-page-11.htm>

Dégremont-Dorville (2018). *Transitions énergétiques et politiques à l'orée du XXI^e siècle L'émergence en France d'un modèle territorial de transition énergétique*. Thèse de Doctorat soutenue à l'IEP de Paris.

Demazière, F., & Narcy-Combes, J.-P. (2007). "Du positionnement épistémologique aux données de terrain." *Les Cahiers de l'Acedle*, Vol. 4, pp 1-20.

Denoix de Saint Marc, R. (2016). *L'État*. Paris: Presses Universitaires de France.

Dewey, J. (2003). *Le Public et ses problèmes*. Paris : Léo Scheer.

Diawara, M. (1985). "Les recherches en histoire orale menées par un autochtone, ou L'inconvénient d'être du cru." *Cahiers d'Études Africaines*, Vol. 25, n° 97, pp 5-19. Disponible sur : <http://www.jstor.org/stable/4391947%5Cnhttp://www.jstor.org/stable/pdfplus/4391947.pdf?acceptTC=true>

Douglas, M. (1982). "Cultural Bias" in M. Douglas (ed.), *The Active Voice*. Londres : Routledge & Kegan Paul.

Dubois, V. (2012). "Ethnographier l'action publique." *Gouvernement et action publique*, Vol. 1, n° 83. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/gap.121.0083>

Duchêne, A. (2016). "Investissement langagier et économie politique." *Langage et Société*, Vol. 157, pp 73-96. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/lis.157.0073>

Duchesne, S. (2000). "Pratique de l'entretien dit 'non-directif'. Les méthodes au concret. Démarches, formes de l'expérience et terrains d'investigation en science politique."

—————(1996). "Entretien non préstructuré, stratégie de recherche et étude des représentations. Ou : Peut-on déjà faire l'économie de l'entretien 'non-directif' en sociologie ?" *Politix*, Vol. 9, n° 35, pp 189-206.

Duchesne, S., & Haegel, F. (2013). "L'enquête et ses méthodes : les entretiens collectifs." Nathan. Disponible sur : https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00841629/file/SD_Haegel_entretiens_collectifs_ouv_2004.pdf

Ducosson, D. J. (2007). "Un nationalisme de parade en Guadeloupe." *Esprit*, Vol. 2, pp 98-104. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/espri.0702.0098>

Dumont, J. (2010). "La quête de l'égalité aux Antilles : la départementalisation et les manifestations des années 1950." *Le Mouvement Social*, Vol. 1, n° 230, pp 79-98. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/lms.230.0079>

Durnova, A., & Zittoun, P. (2013). "Les approches discursives des politiques publiques." *Revue française de science politique*, Vol. 63, n° 3, pp 569-577. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/rfsp.633.0569>

Dutourd, J. (1990). *Loin d'Edimbourg*. Paris : Editions de Fallois.

Dyson, K. (2010). *The State Tradition in Western Europe*. Oxford : Martin Robertson.

Ehrhart, S. (2005). "Questions à Didier de Robillard." *Cahiers de sociolinguistique*, Vol. 10/1, n° 132. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/csl.0501.0132>

Ellis & Thompson (1997). "Culture and the Environment in the Pacific Northwest", *American Political Science Review*, n° 91, pp 885-897.

Eloy, J. (1997). "'Aménagement' ou 'politique' linguistique ?" *Mots*, Vol. 52, pp 7-22. Disponible sur : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/mots_0243-6450_1997_num_52_1_2462

Epstein, R. (2015). "La gouvernance territoriale : une affaire d'État La dimension verticale de la construction de l'action collective dans les territoires." *L'Année sociologique*, Vol. 65(2), pp 457-482. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/anso.152.0457>

Fabry, V. (2005). "L'outre-mer dans les ensembles régionaux." *Pouvoirs*, Vol. 2, n° 113, pp 137-151. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/pouv.113.0137>

Fanon, F. (1952). *Peau noire, Masques blancs*. Paris: Editions du Seuil.

Fargeas, C. (2007). "Démarches pédagogiques dans l'enseignement des langues et cultures d'origine." *Le français aujourd'hui*, Vol. 158(3), n° 68. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/lfa.158.0068>

Faty, E. H. A. A. (2014). "Politiques linguistiques au Sénégal au lendemain de l'Indépendance. Entre idéologie et réalisme politique." *Mots. Les langages du politique*, Vol. 3, n° 106, pp 13-26. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-mots-2014-3-page-13.htm>

Faure, A., & Douillet, A.-C. (2005). *L'action publique et la question territoriale*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.

Faure, A., Pollet, G., & Warin, P. (1995). *La construction du sens dans les politiques publiques : débats autour de la notion de référentiel*. Paris: L'Harmattan.

Feldman, J. (2002). "Objectivité et subjectivité en sciences. Quelques aperçus." *Revue européenne des sciences sociales*, Vol. 124, n° 40, pp 85-130. Disponible sur : <https://doi.org/10.4000/ress.577>

Ferguson, C. (1959). "Diglossia." *Word*, n° 15, pp 325-340.

Filhon, A. (2016). "Les langues dans les enquêtes de la statistique publique : bilan et perspectives." *Langage et société*, Vol. 1, n° 155, pp 15-38. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/lis.155.0015>

Fillol, V. (2009). "Pour une didactique du plurilinguisme à l'école calédonienne." *Le français aujourd'hui*, Vol. 164(1), n° 53. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/lfa.164.0053>

Fillol, V. & Vernaudo, J.(2004). “Une école plurilingue en Océanie francophone ?” *Hermès, la Revue*, Vol. 3, n° 40, pp 294-298. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2004-3-page-294.htm>

Fishman, J. (1976). *Bilingual Education: An International Sociological Perspective*. Massachusetts : Newbury House Publishers.

Fligstein, N., & McAdam. (2012). *A theory of fields*. New York, N.Y.: Oxford University Press.

Fontaine, S., & Hamon, J.-F. (2010). “La représentation sociale de l'école des parents et des enseignants à La Réunion.” *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, Vol. 85, n° 1, pp 69-109. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/cips.085.0069>

Fontana, A., & Frey, J. H. (1997). “The Interview: From Structured Questions to Negotiated Text.” In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.) *Handbook of qualitative research*, London: Sage Publications.

Forster, A. (2012). “We Are All Insider-Outsiders: A Review of Debates Surrounding Native Anthropology.” *Student Anthropologist*, Vol. 3, n° 1, pp 13-26.

Foucault, M. (1982). *Le gouvernement de soi et des autres. Cours au Collège de France (1982-1983)*. Édition établie par Frédéric Gros ; sous la direction de F. Ewald & A. Fontana, (Hautes Études), Paris, Seuil – Gallimard (2008).

Francard, M. (1997). “Insécurité linguistique” in Moreau, M.-L. (Ed.), *Sociolinguistique, Concepts de base*. Liège : Mardaga.

————— (1993). “L'insécurité linguistique en Communauté Française de Belgique”, *Français et Société*. n° 6, Bruxelles : Ministère de la Culture, Service de la langue française.

Gadellii, K. E. (1999). *Language Planning: Theory and practice. Evaluation of Language Planning Cases Worldwide*. Paris: Languages Division, Education Sector.

Gadet, F. (2003). “Derrière les problèmes méthodologiques du recueil des données.” *Texte !* Disponible sur : http://www.revue-texto.net/Inedits/Gadet_Principes.html

Gadet, F., & Guérin, E. (2008). “Le couple oral / écrit dans une sociolinguistique à visée didactique.” *Le français aujourd'hui*, Vol. 162(3), n° 21. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/lfa.162.0021>

Gallagher, M. (2014). “Le défi de la décolonisation : une poétique de la parole proférée,” *Présence Africaine*, n° 189, pp 325-334. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/presa.189.0325>

Gari, J. (1990). “El bilinguisme segons Aracil.” *Anuari de l'Agrupacio Borriana de Cultura*, n° 1, pp 55-68. Disponible sur : <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/4955>

Garraud, P. (1990). “Politique nationale : élaboration de l'agenda.” *L'Année sociologique*, pp 17- 41.

Gauthier, C. (2011). “Changer de langue pour échapper à la langue ? L'identité linguistique en question.” *Revue de littérature comparée*, Vol. 2, n° 338, pp 183-196.

Gauvin, L. (1992). “L'imaginaire des langues : Entretien avec Edouard Glissant.” *Études françaises - L'Amérique entre les langues*. Vol. 28, n° 2-3. Disponible sur : <https://www.erudit.org/fr/revues/etudfr/1992-v28-n2-3-etudfr1071/035877ar.pdf>

Geddes, B. (2002). *Politician's dilemma: building state capacity in Latin America*. Berkeley, Calif.: Univ. of California Press.

Genieys, W., & Hassenteufel, P. (2012). "Qui gouverne les politiques publiques ? Par-delà la sociologie des élites." *Gouvernement et action publique*, Vol. 1, pp 89-115. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/gap.122.0089>

Giacomo, M. (1975). "La politique à propos des langues régionales : cadre historique." *Langue française*, (25), pp 12-28. Disponible sur : <https://doi.org/10.3406/lfr.1975.6053>

Giblin, B. (2002). "Langues et territoires : une question géopolitique." *Hérodote*, Vol. 2, n° 105, pp 3-14. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/her.105.0003>

Giddens, A. (1994). *Les conséquences de la modernité*. Paris : L'Harmattan.

Giraud, M. (1982). "Le discours antillais, d'Edouard Glissant." *Présence Africaine*, Vol. 1, n° 121-122, pp 435-438. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/presa.121.0435>

Giraud, M., Dubost, I., Calmont, A., Daniel, J., & Milia-Marie-luce, D. M. (2009). "La Guadeloupe et la Martinique dans l'histoire française des migrations," *Hommes et Migrations*, Vol. 2, n° 1278.

Glissant, É. (2007). *Mémoires des esclavages*. Paris: Gallimard.

—————(1997). *Le discours antillais*. Paris : Gallimard.

—————(1990) *Poétiques de la Relation*. Paris: Gallimard.

Gordien, A. (2013). "Guadeloupe , l'après LKP : Anticolonialisme, identité et vie quotidienne." *REVUE Asylon(s)*, n° 11, pp 1-30.

Gratiant, G. (1957). "La place du créole dans l'expression antillaise." *Présence Africaine*, 3(XIV-XV), pp 252-255. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/presa.hs957.0252>

Grimson, A. (2010) "Culture and Identity: two different notions." *Social Identities*, Vol. 16, n° 1, pp 63-79.

Grin, F. (2002). *L'économie de la langue et de l'éducation dans la politique d'enseignement des langues - Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue - Etude de référence*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Disponible sur : <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/grinfr.pdf>

Grin, F., & Faniko, K. (2012). "Foreign language skills and intercultural abilities : Operationalization with a large population." *Management & Avenir*, Vol. 5, n° 55, pp 168-184. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/mav.055.0168>

Grossman, E., & Saurugger, S. (2012). *Les groupes d'intérêt : action collective et stratégies de représentation : action collective et stratégies de représentation*. (2e édition). Paris: Armand Colin.

Groupe d'études et de recherches en espace créolophone (1982). *Charte culturelle créole : Se pwan douvan avan douvan pwan nou !* Centre universitaire des Antilles et de la Guyane.

Guérard de Latour, S. (2015). "Le rôle de l'identité nationale dans le républicanisme critique." *Le Philosophoire*, n° 43, pp 73-99. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/phoir.043.0073>

Guérin, E. (2014). “Le français, ‘langue maternelle’ est-il une ‘langue vivante’ ? Réflexion sur la place de la variation stylistique dans le discours scolaire”, *Lidil* [En ligne], n°50. Disponible sur : <http://journals.openedition.org/lidil/3609>

Gueunier, N., Genouvrier, E., Khomsi, A. (1978). *Les Français devant la norme*. Paris : Honoré Champion.

Guespin, L., & Marcellesi, J.-B. (1986). “Pour La Glottopolitique,” *Langages*, n° 83, pp 5-34. Disponible sur : https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1986_num_21_83_2493

Guion, B. (2012). “Langue et Nation : L’invention du ‘siècle de Louis Le Grand’.” *revue française d’Histoire des idées politiques*, Vol. 2, n° 36, pp 347-363. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/rfhip.036.0347>

Gisler, D. (1980). “Corps, langage, politique [Une expérience d’alphabétisation en Guadeloupe].” *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 32-33, pp 105-110. Disponible sur : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1980_num_32_1_2083

Gyssels, K. (2007). “Les crises du ‘postcolonial’ ? Pour une approche comparative.” *Revue internationale de politique comparée*. Vol. 14. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/ripc.141.0151>

Hagège, C. (2013). *La structure des langues* (7e édition). Paris: Presses Universitaires de France.

————— (2000). *Halte à la mort des langues*. Paris : Editions Odile Jacob.

Hall, P. (1993). “Policy Paradigms, Social Learning, and the State: The Case of Economic Policymaking in Britain.” *Comparative Politics*, Vol. 25, n° 3, pp 275-296. Disponible sur : <https://doi.org/10.2307/422246>

Hall, P., & Taylor. (1997). “La science politique et les trois néo-institutionnalismes,” Vol. 47, n° 3-4, pp 469-496. Disponible sur : https://www.persee.fr/doc/rfsp_0035-2950_1997_num_47_3_395192

Hall, S. (1990). “Cultural Identity and Diaspora.” In J. Rutherford (Ed.) *Identity : Community, Culture, Difference*. Londres : Lawrence & Wishart.

Halpern, C., Lascoumes, P., & Le Galès, P. (2014). *L’instrumentation de l’action publique : controverses, résistances, effets : controverses, résistances, effets*. Paris: Presses de la fondation nationale des sciences politiques.

Hamel, R. E. (1995). “Derechos linguisticos como derechos humanos - Debates y perspectivas.” *Alteridades*, 5(10), pp 11-23.

Harguindeguy, J. (2007). *New Institutionalism and French Public Policy Analysis : Maintaining the Exception Culturelle ?* Disponible sur : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00124535/document>

Harguindeguy, J.-B., & Cole, A. M. (2009). “La politique linguistique de la France à l’épreuve des revendications ethnoterritoriales.” *Revue française de science politique*, Vol. 59(5), pp 939-966. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/rfsp.595.0939>

Harguindeguy J.-B., Itçaina X. (2015). “State Tradition and Regional Languages in France: The Case of Basque.” In L. Cardinal & S. Sonntag, *State Traditions and Language Regimes*, McGill-Queen’s University Press, pp 170-188.

Hassenteufel, P. (2008). *Sociologie politique : L’action publique*. Paris: Armand Colin.

_____ (2005). “De la comparaison internationale à la comparaison transnationale. Les déplacements de la construction d’objets comparatifs en matière de politiques publiques.” *Revue française de science politique*, Vol. 55(1), pp 113-132. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/rfsp.551.0113>

_____ (1995). “Les groupes d’intérêt dans l’action publique : l’État en interaction.” *Pouvoirs*, n° 74, pp 155-168.

Hassenteufel, P., & Smith, A. (2002). “Essoufflement ou second souffle ? l’analyse des politiques publiques ‘à la française’.” *Revue française de science politique*, Vol. 52(1), pp 53-73. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/rfsp.521.0053>

Hassenteufel, P., & Surel, Y. (2000). “Des politiques publiques comme les autres ? : Construction de l’objet et outils d’analyse des politiques européennes.” *Politique européenne*, Vol. 1, n°1, pp 8-24. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-politique-europeenne-2000-1-page-8.htm>

Haugen, S. (1983). *The implementation of corpus planning: theory and practice*. In J. Cobarrubias and J. A. Fishman (Eds.), *Progress in language planning: international perspectives*. (pp. 269-289). Berlin : Mouton.

Hazaël-Massieux, G. (1978). “Approche socio-linguistique de la situation de diglossie français-créole en Guadeloupe.” *Langue Française*, n° 37, pp 106-118. Disponible sur : http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1978_num_37_1_4854

Hazaël-Massieux, M.-C. (2006). “Et si l’on parlait des créoles dans les territoires créolophones ?” *Etudes de linguistique appliquée*, Vol. 3, n° 143, pp 281-296.

_____ (2005a). “L’écriture des créoles français au début du 3e millénaire : État de la question.” *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. X(1), pp 77-90.

_____ (2005b). “Théories de la genèse ou histoire des créoles : l’exemple du développement des créoles de la Caraïbe.” *La linguistique*, Vol. 41(1), pp 19-40. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/ling.411.0019>

_____ (1996). “Du français, du créole et de quelques situations plurilingues : Données linguistiques et sociolinguistiques.” *Francophonie. Mythes, masques et réalités. Enjeux politiques et culturels*, pp 127-157. Disponible sur : <http://creoles.free.fr/articles/MCHM96.pdf>

Hecló, H. (1974). *Social Policy in Britain and Sweden*. New Haven : Yale University Press.

Hél-bongo, O. (2014). “Stratégies, enjeux et jeux d’écriture dans Écrire en pays dominé de Patrick Chamoiseau.” *Présence Africaine*, n° 190, pp 269-281. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/presa.190.0269>

Helot, C., & Young, A. (2005). “The Notion of Diversity in Language Education: Policy and Practice at Primary Level in France.” *Language, Culture and Curriculum*, Vol. 18, n° 3, pp 242-257. Disponible sur : <https://doi.org/10.1080/07908310508668745>

Herlitz, W., Ongstad, S. & Van de Ven, P.-H. (2007). *Research on Mother Tongue Education in a Comparative International Perspective Theoretical and Methodological Issues*. Utrecht, Pays-Bas : Rodopi.

Howlett, J. (1976). "L'identité culturelle en question et les langues maternelles ou la parole volée." *Présence Africaine*, Vol. 3, n° 99-100, pp 224-239. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/presa.099.0224>

Howlett, M.-V. (2010). "Posture ou imposture de l'intellectuel ?" *Présence Africaine*, Vol. 1, n° 181-182, pp 289-297. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/presa.181.0289>

Huntington, S. (2004). *Who Are We ? The Challenges to America's National Identity*. New York, Simon & Schuster.

Institut national de recherche pédagogique (1992). "27 janvier 1794 (8 pluviôse an II). Décret relatif à l'établissement des instituteurs de langue française dans plusieurs départements." *L'enseignement du Français à l'école primaire – Textes officiels. Tome 1 : 1791-1879*, pp 48-49.

Ives, P. (2010). "Cosmopolitanism and Global English: Language Politics in Globalisation Debates," *Political Studies*, Vol. 58, n° 3, pp 516-535.

Jacquemain, M. (2014). *Epistémologie des sciences sociales, Une introduction*. Disponible sur : <https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/172056/1/Epist%20des%20sciences%20sociales%20introduction.pdf>

Jardel, J.-P. (1987) "De la genèse et de quelques usages du concept de 'créolisation'." *Bulletin du Centre d'étude des plurilinguismes*, n°10, pp. 1-22.

Jeannot-Fourcaud, B. (2017). "Contact de langues en Guadeloupe et acquisition du français standard." *La linguistique*, Vol. 53(1), pp 107-128. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/ling.531.0107>

Jenkins-Smith & Smith (1994). "Ideology Culture and Risk Perception." in D. Coyle & R. Ellis (Eds) *Politics Policy and Culture*. Boulder : Westview Press, pp 17-32.

Jensdottir, R. (2002). "Qu'est-ce que la Charte Européenne des Langues Régionales ou Minoritaires ?" *Hérodote*, Vol. 2, n° 105, pp 169-177. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/her.105.0169>

Jenson, J. (2000). "Restructuring Citizenship Regimes: The French and Canadian Women's Movements in the 1990s", in J. Jenson & B. De Sousa Santos (Eds.) *Globalizing Institutions: Case Studies in Regulation and Innovation*. Aldershot: Ashgate.

Jewsiewicki, B. (2001). "Pour un pluralisme épistémologique en sciences sociales." *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, Vol. 56(3), pp 625-641. Disponible sur : <https://doi.org/10.3406/ahess.2001.279971>

Jno-Baptiste, P. (1996). *La question du créole à l'école en Guadeloupe*. Paris: L'Harmattan.

Jobert, B. (1995). "Rétorique politique, controverses scientifiques et construction des normes institutionnelles. Esquisse d'un parcours de recherche." In A. Faure, G., Pollet, & P. Warin (Eds.) *La construction du sens dans les politiques publiques. Débats autour de la notion de référentiel*, pp 13-24. Paris: L'Harmattan.

Jobert, B., & Muller, P. (1987). *L'État en action : politiques publiques et corporatismes*. Paris: Presses universitaires de France.

Jones, B. D. (2005). *The politics of attention : how government prioritizes problems*. Chicago, London: University of Chicago Press.

Jones, C. (1970). *An Introduction to the Study of Public Policy*. Belmont (CA): Wadsworth Pub. Co.

Joshi, M. (2014). "Familles mixtes et usages des langues : une étude des politiques linguistiques familiales dans le contexte indien." *Langage et société*, Vol. 147(1), pp 35-49. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/ls.147.0035>

Jung, C., Kérenyi, CH. (1968) "Contribution à la psychologie de l'archétype de l'enfant" in C. Jung & Ch. Kérenyi (Eds.) *Introduction à l'essence de la mythologie*. Paris : Petite Bibliothèque Payot.

Kahn, R. (2005). "La minoration / majoration appliquée aux régions : le cas de l'Alsace." *Cahiers de sociolinguistique*, Vol. 10(1), n° 67. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/csl.0501.0067>

Kamwangamalu, N.M. (2010). "Multilingualism and Codeswitching in Education. Sociolinguistics and Language Education." In N. H. Hornberger & S. L. McKay. *Language Ideologies, Policies and Education*. Bristol : Multilingual Matters, 2010, p. 116-142.

Kanor, V. (2015). Psychopathologie d'une image dominée. *Présence Africaine*, Vol. 1, n° 191, pp 205-214. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/presa.191.0205>

Kibbee, D. A. (2011). "Les métaphores politico-juridiques dans l'histoire de la linguistique prescriptive du Français au XVIIe s." *Langages*, n° 182(2). Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/lang.182.0097>

Kilani, M. (1994). "Du terrain au texte." *Communications*, n° 58, pp 45-60. Disponible sur : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm_0588-8018_1994_num_58_1_1878

Kymlicka, W., & Patten, A. (Eds.). (2003). *Language rights and political theory*. Oxford : Oxford University Press.

Kingdon, J. W. (1984). *Agendas, alternatives, and public policies*. New York : Harper Collins.

Knoepfel, P., Larrue, C. & Varone, F. (2001). *Analyse et pilotage des politiques publiques*. Genève: Helbing und Lichtenhahn.

Kraidy, M. (2002). "Hybridity in Cultural Globalization." *Communication Theory*, n° 12, pp 316-339.

Demeure, B. (2016). "Race et nation : de l'imaginaire féodal aux livres d'école de la IIIe République." *Topique*, Vol. 4, n° 137, pp 83-93. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/top.137.0083>

Laborier, P., & Bongrand, P. (2005). "L'entretien dans l'analyse des politiques publiques : un impensé méthodologique ?" *Revue française de science politique*, Vol. 55. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/rfsp.551.0073>

Labov, W. (1966). *The Effect of Social Mobility on Linguistic Behavior*. New York : Columbia University Press.

Labrie, N. (1993). *La construction linguistique de la Communauté européenne*. Paris : Champion.

Lacoste Y. (2007). "Enjeux politiques et géopolitiques de la langue française en Algérie : contradictions coloniales et postcoloniales," *Hérodote, Revue de géographie et de géopolitique*, n° 126.

Lacroix, I. (2014). "Valeur symbolique de la langue au Pays basque français et choix de l'école pour les enfants de couples linguistiquement mixtes." *Langage et société*, Vol. 147(1), n° 67. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/ls.147.0067>

Laitin, D. D. (2000). "What Is a Language Community," *American Journal of Political Science*, Vol. 44, n° 1, pp 142-155.

————— (1992). *Language Repertoires and State Construction in Africa*. Cambridge, Cambridge University Press.

————— (1988). "Language Games," *Comparative Politics*, Vol. 20, n° 3, pp 289-302.

Lanly, A. (1999). "Le français dans les 'colonies' et 'territoires' français." In R. Martin & G. Antoine (Éd.), *Histoire de la langue française 1880-1914* (En ligne) pp 397-413. Paris: CNRS.

Laponce, J. (2006). *Loi de Babel et autres régularités des rapports entre langue et politique*. Québec, Les Presses de l'Université Laval.

————— (1984). *Langue et territoire*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.

Larbaut, C. & Tupin, F. (2003), "L'école à l'Ile de la Réunion : état des lieux," In F. Tupin (Ed.), *École et éducation. Univers créoles 3*. Paris : Anthropos, pp 3-24.

Larousse. (2020). *Langage*. [Consulté le 28 mai 2020] <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/langage/46165?q=langage#46093>.

————— (2020). *Langue*. [Consulté le 28 mai 2020] <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/langue/46180>.

————— (2020). *Maternel*. [Consulté le 28 mai 2020] https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/maternel_maternelle/49847/locution

Lascombes, P. (1996). "Rendre gouvernable : de la 'traduction' au 'transcodage' : l'analyse des processus de changement dans les réseaux d'action publique." In *CURAPP, La gouvernabilité*, Paris: Presses universitaires de France, pp 325- 338.

Lascombes, P., & Le Galès, P. (2012). *Sociologie de l'action publique*. (2ème édition, Livre numérique) Paris : Armand Colin.

————— (Dir.) (2004). *Gouverner par les instruments*. Paris: Sciences Po, Les presses.

Laurens, S. (2007). "Le 'ministère symptôme' : retour sur 40 ans de bégaiement au sein de l'État français." *Savoir/Agir*, Vol. 2(2), pp 21-30. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/sava.002.0021>

Lauriette, G. (1981). *Le créole de la Guadeloupe*. Pointe-à-Pitre : Nègres Marrons.

Lawrance, B. N. (2001). "Language Between Powers, Power Between Languages," *Cahiers d'Etudes Africaines*, n° 163-164, pp 517-540. Disponible sur : <https://doi.org/10.4000/etudesaficaines.107>

Le Bars, S. (2007). "Quelle place pour l'espagnol aux États-Unis : assimilation monolingue ou diversité plurilingue ?" *Le français aujourd'hui*, Vol. 3, n° 158, pp 39-48. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/lfa.158.0039>

Le Galès, P. (2014). "Gouvernance." In L. Boussaguet, S. Jacquot, & P. Ravinet, (Eds.) *Dictionnaire des politiques publiques*. Paris: Presses de Sciences Po, pp 299- 308.

—————(2006). "The ongoing march of decentralisation within the post-Jacobin state." In P. Culpepper, P. Hall & B. Palier (Eds.) *Changing France: the politics that markets make*, Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp 198-219.

Léca, J. (2012). "L'État entre politics, policies et polity - ou peut-on sortir du triangle des Bermudes ?" *Gouvernement et action publique*, 1(1), pp 59-82. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/gap.121.0059>

Léglise, I. (2005). "Contacts de créoles à Mana (Guyane française) : répertoires, pratiques, attitudes et gestion du plurilinguisme." *Etudes créoles*, Vol. 1, n° 28, pp 23-57. Disponible sur : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00221528>

Léglise, I., & Puren, L. (2007). "Usages et représentations linguistiques en milieu scolaire guyanais." *Anthropos*, (5, Ecole et éducation, Univers créoles), pp 67-90. Disponible sur : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00181066>

Lelièvre, F., & Forlot, G. (2014). "Éducation Et Plurilinguisme : Quel Rôle Pour L'Anglais ?" *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, Vol. 5(1), n° 161. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/cisl.1401.0161>

Lemercier, E., Muni Toke, V., & Palomares, E. (2014). "Les Outre-mer français - Regards ethnographiques sur une catégorie politique." *Terrains & Travaux*, n° 24, pp 5-38. Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-terrains-et-travaux-2014-1-page-5.htm>

Lemière, J. (2007). "De la continuité entre deux prescriptions. De l'"intégration" à l'"identité nationale"." *Journal des anthropologues*, Hors-série, pp 185-199. Disponible sur : <http://jda.revues.org/3040>

Lien, M. E., & Melhuus, M. (2008). *Overcoming the division between anthropology 'at home' and 'abroad'*. Disponible sur : <http://www.easaonline.org/downloads/Gullestadeasa.pdf>

Lima, W. (1970). "Recherche de l'antillanité." *Présence Africaine*, Vol. 4, n° 76, pp 43-62. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/presa.076.0043>

Lo Bianco, J. (2010). "Language Policy and Planning." In N. H. Hornberger & S. L. McKay (Eds) *Sociolinguistics and Language Education*. Bristol : Multilingual Matters, pp 143-176.

Locatelli, R. (2002). "Les objectifs et les intentions des initiateurs et auteurs de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires." *Hérodote*, Vol. 2, n° 105, pp 166-168. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/her.105.0166>

Loi constitutionnelle n° 2008 724 du 23 juillet 2008 de modernisation des institutions de la Ve République. Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000019237256>

Loi n° 94 -665 du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française dite Loi Toubon. Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000005616341>

Loi n° 75 -1349 du 31 décembre 1975 relative à l'emploi de la langue française. Disponible sur : http://circulaire.legifrance.gouv.fr/pdf/2012/07/cir_35532.pdf

Loi n°75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation dite Loi Haby. Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000334174>

Loi n° 51-46 du 11 janvier 1951 relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux dite Loi Deixonne. Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000886638>

López, L. E., & Küper, W. (1999). "La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas." *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 20, pp 17-85. Disponible sur : http://www.rieoei.org/rie20a02.PDF?origin=publication_detail

Lovy-Laszlo, S. (2007). "Langue française, politiques linguistiques et identités européennes." *Hérodote*, n° 126, pp 175-179. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/her.126.0175>

Loyer, B. (2007). "Langue et nation en France." *Hérodote*, Vol. 3, n° 126, pp 87-114. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/her.126.0087>

———(2002). "Langues nationales et régionales : une relation géopolitique." *Hérodote*, n° 105(2), pp 15-37. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/her.105.0015>

Lucchini, S. (2007). "L'enseignement des langues d'origine, à quelles conditions ?" *Le français aujourd'hui*, n° 158(3), pp 9-19. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/lfa.158.0009>

Luhmann, N. (2001). "Confiance et familiarité. Problèmes et alternatives." *Réseaux*, Vol. 4, n° 108, pp 15-35. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/res.108.0015>

Mackenbach, W. (2013). "Del éloge de la créolité a la teoría del caos. Discursos poscoloniales del Caribe más allá de la identidad." *Cuadernos Inter•c•a•mbio*, n° 10(11), pp 15-29.

Magnien-Simonin, C. (2012). "Défense et illustration de la langue et de la nation françaises." *Revue Française d'Histoire des Idées Politiques*, Vol. 36(2), pp 309-325. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-francaise-d-histoire-des-idees-politiques1-2012-2-page-309.htm>

Mahoney, J. (2000). "Path Dependence in Historical Sociology." *Theory and Society*, Vol. 29(4), pp 507- 548.

Mahoney, W., Ligny, M., Edet, E. M., & Knappaert, J. (1965). "Palabre." *Présence Africaine*, 3(LV), pp 189-203. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/presa.055.0189>

Mann, M. (1984). "The autonomous power of the state: its origins, mechanisms and results." *European Journal of Sociology*, Vol. 25(02), pp 185-213. Disponible sur : <https://doi.org/10.1017/S0003975600004239>

Mannette, M. (2015). *Enjeux d'un enseignement bilingue créole-français en maternelle en Guadeloupe*. Disponible sur HAL : dumas-01193735

Mannoni, P. (2016). *Les représentations sociales* (7e éd.). Paris: Presses Universitaires de France.

Manzano, F. (2005). "Les langues régionales de France sont-elles égales dans le recul ?" *Marges Linguistiques*, pp 133-156. Disponible sur : <https://hal-univ-lyon3.archives-ouvertes.fr/hal-00340849>

Marcellesi, J. (1981). "Bilinguisme, diglossie, hégémonie : problèmes et tâches." *Langages*, Vol. 15(61), pp 5-11. Disponible sur : http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1981_num_15_61_1865

Martin, S. (2012). "L'identité de l'État dans l'Union européenne : entre 'identité nationale' et 'identité constitutionnelle'." *Revue française de droit constitutionnel*, Vol. 3, n° 91, pp 13-44. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/rfdc.091.0013>

Massart-Piérard, F. (2007a). "La Francophonie, un nouvel intervenant sur la scène internationale." *Revue internationale de politique comparée*, Vol. 14, pp 69-93. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/ripc.141.0069>

————— (2007b). "Les politiques des espaces linguistiques à l'épreuve de la mondialisation." *Revue internationale de politique comparée*, Vol. 14(1), pp 7-18. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/ripc.141.0007>

Masure, F. (2007). "État et identité nationale, un rapport ambigu. À propos des naturalisés." *Journal des anthropologues*, Hors Série (Identités nationales d'État), pp 39-50. Disponible sur : <http://jda.revues.org/2944>

Matthey, M. (1997). *Contacts de langues et representations*. Neuchatel: Neuchatel Univ. Inst. de Linguistique.

Mauger, G. (2007). "'L'identité nationale' en France." *Savoir/Agir*, Vol. 2(2), pp 79-89. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/sava.002.0079>

Mbembe, A. (2000). "À propos des écritures africaines de soi." *Politique Africaine*, Vol. 77(1), pp 16-43. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/polaf.077.0016>

McRae K. D. (1997). *Conflict and Compromise in Multilingual Societies. Vol. 3*. Finland, Waterloo, Wilfrid Laurier University Press.

————— (1986). *Conflict and Compromise in Multilingual Societies. Vol. 2*. Belgium, Waterloo, Wilfrid Laurier University Press

————— (1983). *Conflict and Compromise in Multilingual Societies. Vol. 1*. Switzerland, Waterloo, Wilfrid Laurier University Press

McRoberts, K. (2002). "'Les politiques de la langue au Canada : un combat contre la territorialisation'." In D. Lacorne & T Judt., *La politique de Babel. Du monolinguisme d'État au plurilinguisme des peuples*, Paris, Karthala.

Mélyon-Reinette, S. (2017). *Négropolitain, ou Nègzagonal ?* Disponible sur : <http://africultures.com/tribune-negropolitain-negzagonal-14111/#:~:text=N%C3%A9gropolitain%20%3A%20fusion%20entre%20%C2%AB%20n%C3%A8gre%20%C2%BB,totalement%20la%20r%C3%A9alit%C3%A9%20sous%2Djacent>. [Consulté le 29 juin 2020].

Mény, Y., Thoenig, J.-C. (1989). *Politiques publiques*. Paris : Presses universitaires de France.

Meyer, M. (2003). "Vers la notion de 'cultures régionales' (1789-1871)." *Ethnologie française*, 33(3), pp 409-416. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/ethn.033.0409>

Migge, B., Léglise, I., & Bartens, A. (2010). "Creoles in Education. A discussion of pertinent issues." *Creoles in Education. An appraisal of current programs and projects*, pp 1-30.

Migge, B., & Renault-Lescure, O. (2009). "Langues et école en Guyane." In V. Fillol & J. Vernaudon (Éds.), *Vers une école Plurilingue dans les Collectivités Françaises d'Océanie et de Guyane. Cahiers du Pacifique Sud Contemporain*. Paris : L'Harmattan, pp 49-67. Disponible sur : http://hal.inria.fr/docs/00/71/47/28/PDF/VEP_Migge_Lescure_210109.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale et du ministère de la Recherche (2011). *Bulletin Officiel n° 32 du 8 septembre 2011*.

_____ (2001). *Bulletin Officiel n° 33 du 13 septembre 2001. Développement de l'enseignement des langues et cultures régionales à l'école, au collège et au lycée*.

Mufwene, S. (2010). "Globalization, Global English, and World English(es): Myths and Facts" in N. Coupland (Ed.) *The Handbook of Language and Globalization*. Wiley-Blackwell.

Muller, P. (2014) in. Boussaguet, L., Jacquot, S. & Ravinet, P. (Eds) *Dictionnaire des politiques publiques*. Paris : Presses de Sciences Po.

_____ (2013). *Les politiques publiques*. Paris : Que sais-je?

_____ (2005). "Esquisse d'une théorie du changement dans l'action publique. Structures, acteurs et cadres cognitifs." *Revue française de science politique*, Vol. 55, n° 1, pp 155-187. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/rfsp.551.0155>

_____ (1995). "Les politiques publiques comme construction d'un rapport au monde." In A. Faure, G., Pollet, & P. Warin (Eds) *La construction du sens dans les politiques publiques : débats autour de la notion de référentiel*. Paris: L'Harmattan, pp 153-179.

Muller, P., Palier, B., & Surel, Y. (2005). "L'analyse politique de l'action publique. Confrontation des approches, des concepts et des méthodes." *Revue française de science politique*, Vol. 55(1), pp 5-6. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/rfsp.551.0005>

Muller, P., & Surel, Y. (1998). *L'analyse des politiques publiques*. Paris: Montchrestien.

Muller, P., Leca, J. , Majone, G., Thoenig, J.-C. & Duran, P. (1996). "Enjeux, controverses et tendances de l'analyse des politiques publiques." *Revue française de science politique*, Vol. 46(1), pp 96-133. Disponible sur : http://www.persee.fr/doc/rfsp_0035-2950_1996_num_46_1_395040

Mulot, S. (2008). "Chabines et métisses dans l'univers antillais." *Clio. Histoire, femmes et sociétés* [En ligne], n° 27, mis en ligne le 05 juin 2010, consulté le 07 janvier 2021.

Muni Toke, V. (2009). "Fantasmes d'un plurilinguisme pathogène : le cas des rapports dits 'Bénisti'." *Le français aujourd'hui*, n° 164(1), pp 35-44. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/lfa.164.0035>

Musselin, C. (2005). "Sociologie de l'action organisée et analyse des politiques publiques : deux approches pour un même objet ?" *Revue française de science politique*, Vol. 55(1), pp 51-71. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/rfsp.551.0051>

N'Guessan, J. K. (2007). "Le français : langue coloniale ou langue ivoirienne ?" *Hérodote*, Vol. 126, pp 69-85. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/her.126.0069>

Naegle, G. (2012). "Diversité linguistique, identités et mythe de l'empire à la fin du moyen âge." *Revue Française d'Histoire des Idées Politiques*, n° 36(2), pp 253-279. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-francaise-d-histoire-des-idees-politiques1-2012-2-page-253.htm>

Narayan, K. (1993). "How Native Is a 'Native' Anthropologist." *American Anthropologist*, Vol. 95(3), pp 671-686. Disponible sur : <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Nengou, C. S. (2014). "Guerre à la syntaxe et paix aux hommes ! Une devise poétique chez Aimé Césaire." *Présence Africaine*, Vol. 1, n° 189, pp 305-324. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/presa.189.0305>

Nesbitt, N. (2014). "Penser la politique avec Césaire : Décolonisation, Autonomie, Communisme." *Présence Africaine*, Vol. 1, n° 189, pp 283-293. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/presa.189.0283>

Ngalasso, M. M. (1983). "Le livre et la parole." *Présence Africaine*, Vol. 1, n° 125, pp 166-185. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/presa.125.0166>

Noël-Ferdinand, M. (2014). "Le corps perdu du créole chez Aimé Césaire et Derek Walcott." *Présence Africaine*, Vol. 1, n° 189, pp 113-128. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/presa.189.0111>

North, X. (2007). "Territoires de la langue française." *Hérodote*, Vol. 3, n° 126, pp 9-16. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/her.126.0009>

Norton, B. (2010). "Language and Identity." In N. H. Hornberger & S. L. McKay (Eds) *Sociolinguistics and Language Education*. Bristol : Multilingual Matters, 2010, pp 349-369.

Oakes, L. (2017). "Normative language policy and minority language rights : rethinking the case of regional languages in France," *Language Policy*, Vol. 16, pp 365-384. Disponible sur : <https://doi.org/10.1007/s10993-016-9411-5>

Organisation Internationale de la Francophonie (2014). *La langue française dans le monde*. Paris: Nathan.

Odin, P. (2016). "'Négocié pour mieux lutter' : définition des problèmes publics et stratégies de mobilisation en Guadeloupe." *Participations*, n° 16(3), 223-248. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/parti.016.0223>

Olivesi, C. (1999). "Indivisibilité de la République versus langues régionales." *Pouvoirs, revue française d'études constitutionnelles et politiques*, n° 93, pp 209-221.

Olivier de Sardan, J.-P. (2000). "Le 'je' méthodologique. Implication et explicitation dans l'enquête de terrain." *Revue française de sociologie*, n° 41(3), pp 417-445. Disponible sur : <https://doi.org/10.2307/3322540>

Ordonnance du 25 août 1539 sur le fait de la justice (dite ordonnance de Villers-Cotterêts). Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006070939>

Orioles, V. (2004). "Plurilinguisme : modèles interprétatifs, terminologie et retombées institutionnelles." *Revue française de linguistique appliquée*, IX(2), pp 11-30. Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2004-2-page-11.htm>

Ouane, A. (2003). "By way of conclusion : the normality of multilingualism and its political and education implications." In A. Ouane (Ed.) *Towards a Multilingual Culture of Education*. Hamburg : UNESCO Institute for Education, pp 249-258. Disponible sur UNESCO : <http://www.unesco.org/education/uie/pdf/uiestud41.pdf> (Consulté le 14 février 2014).

Ouattara, F. (2004). "Une étrange familiarité. Les exigences de l'anthropologie 'chez soi'." *Cahiers d'Études Africaines*, Vol. 3, n° 175, pp 635-658. Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-cahiers-d-etudes-africaines-2004-3-page-635.htm>

Page, E. (2006). "The Origins of Policy." In M. Moran, M. Rein, R. Goodin, *Oxford Handbook of public Policy*, Oxford : Oxford University Press.

Palier, B., & Surel, Y. (2005). "Les 'Trois I' et l'Analyse de l'État en Action." *Revue française de science politique*, n° 55, pp 7-32. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/rfsp.551.0007>

Parsons, W. (2003). *Public Policy. An Introduction to the Theory and Practice of Policy Analysis*. Northampton: Edward Elgard Publishing.

Pasquini, P. (2003). "De la tradition à la revendication: provincialisme ou régionalisme?" *Ethnologie française*, n° 33(3), pp 417-423. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/ethn.033.0417>

Payre, R., & Pollet, G. (2005). "Analyse des politiques publiques et sciences historiques : quel(s) tournant(s) socio-historique(s) ?" *Revue française de droit constitutionnel*, 55(1), pp 133-154. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/rfsp.551.0133>

Pennycook, A. (2010). "Nationalism, Identity and Popular Culture." In N. H. Hornberger & S. L. McKay (Eds) *Sociolinguistics and Language Education*. Bristol : Multilingual Matters, pp 62-88.

Perina, M. (2006). "Ongoing Diaspora: The Case of the French Caribbean." *Revue européenne des migrations internationales* {En ligne} Vol. 22, n°1, pp 35-57.

Perrot, M., & de la Soudière, M. (1994). "L'écriture des sciences de l'homme : enjeux." *Communications*, Vol. 58, pp 5-21. Disponible sur : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm_0588-8018_1994_num_58_1_1875

Phipps, B. (2012) "La langue en mouvement" In J.-C. Willam, F. Réno, F. Alvarez (Eds) *Mobilisations sociales aux Antilles : Les évènements de 2009 dans tous leurs sens*. Paris : Éditions Karthala.

Pierson, P. (2004). *Politics in time : history, institutions, and social analysis*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.

Piyarathne, A. (2013). "Native subjectivity as a means for uncovering the 'truth'." *Humanity*, Vol. 1, pp 28-34. Disponible sur : <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Poignant, B. (1998). *Langues et cultures régionales. Rapport de Monsieur Bernard Poignant Maire de Quimper à Monsieur Lionel Jospin Premier Ministre*.

Polanyi, K. (2009). *La Grande Transformation : aux origines politiques et économiques de notre temps*. Paris : Gallimard.

Farchy, J. & Ranaivoson, H. (2004). "La diversité culturelle, soubassements économiques et volonté politique." *Hermès, La Revue*, Vol. 3, n° 40, pp 33-38. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2004-3-page-33.htm>

Pool, J. (1979). "Language planning and identity planning." *International Journal of the Sociology of Language*, Vol. 20, pp 5-21.

Pouillet, H. (2017). "Il nous appelait 'manmay' de Gérard Lauriette à Jean Bernabé". *Colloque international "Tracées de Jean Bernabé"*, Martinique, 26 octobre 2017. Disponible sur www.manioc.org [Consulté le 29 avril 2020].

Prudent, L. F. (2005). Langue et culture créoles : création d'une discipline et construction de normes. *Revue française de linguistique appliquée*, X(1), 103-114. Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2005-1-page-103.htm>

—————(1993). *Pratiques langagières : genèse et fonctionnement d'un système créole*. Thèse de doctorat d'État en Sciences du langage, 3 tomes. Université de Rouen-Haute Normandie.

—————(1982). "L'émergence d'une littérature créole aux Antilles et en Guyane." *Présence Africaine*, n° 121-122, pp 109-129. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/presa.121.0109>

—————(1981). "Diglossie et interlecte." *Langages*, Vol. 15, pp 13-38. Disponible sur : <https://doi.org/10.3406/lgge.1981.1866>

Pulvar, O. (2004). "Créolité : affirmation identitaire et dialogue interculturel." *Hermès*, Vol. 40, pp 71-74.

Puren, L. (2002). "Contribution à une histoire des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre en Guyane française depuis le XIXe siècle." In I. Léglise & B. Mige (Eds) *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane*, pp 279-295.

Py, B. (2000). "Représentations sociales et discours, questions épistémologiques et méthodologiques." *Tranel: Analyse conversationnelle et représentations sociales*, Vol. 32, pp 5-20.

Quijano, A. (2000). "Coloniality of Power and Eurocentrism in Latin America." *International Sociology*, Vol. 15, n° 2.

Racine, D. (1977). "Dialectique culturelle et politique en Guadeloupe et Martinique." *Présence Africaine*, Vol. 4, n° 104, pp 7-27. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/presa.104.0007>

Ratner, C. (2002). "Subjectivity and Objectivity in Qualitative Methodology." *Forum: Qualitative Social Research*, 3(3). Disponible sur : <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/printerFriendly/829/1800>

Renaud, P., & Ix, V. (2004). "Actions sur les langues et les situations linguistiques." *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. IX, pp 81-94. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2004-2-page-81.htm>

Reyes, A. (2010). "Language and Ethnicity." In N. H. Hornberger & S. L. McKay (Eds.) *Sociolinguistics and Language Education*. Bristol : Multilingual Matters, pp 398-426.

Ribert, É. (2007). "Une tendance larvée, depuis 20 ans, à une certaine 'ethnisation' de l'identité nationale ?" *Journal des anthropologues*, Hors-série (Identités nationales d'État), pp 143-155. Disponible sur : <http://jda.revues.org/3015>

Ricento, T. (2010). "Language Policy and Globalization." In N. Coupland (Ed.) *The Handbook of Language and Globalization*. Oxford : Wiley-Blackwell, pp 123-141.

Rinck, F. (2011). "Former à (et par) l'écrit de recherche. Quels enjeux, quelles exigences ?" *Le français aujourd'hui*, n° 174(3), pp 79-89. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/lfa.174.0079>

Robillard, D., de (2007). "Les langues de l'avant..." *Le Français aujourd'hui*, Vol. 158, n° 3, pp 86-90. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/lfa.158.0086>

—————(2005). "Même pas peur des créoles ! la mise en place du capes de créole (2002-2003) comme action de politique linguistique : langues minorées et / ou linguistiques minorées ?" *Cahiers de sociolinguistique*, Vol.1(10), pp 111-131. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/csl.0501.0111>

—————(1997). Articles 'Action linguistique' (20), 'Aménagement linguistique' (pp 36-41), 'Corpus' (p. 102), 'Évaluation' (pp 151-152), 'Planification' (pp 228-229), 'Politique linguistique' (pp 229-230), 'Statut' (pp 269-270), In M.-L. Moreau (Ed.), *Sociolinguistique, concepts de base*, Sprimont : Mardaga.

Rose, R. & Davies, G. (1994). *Inheritance in Public Policy: Change without Choice in Britain*. New Haven : Yale University Press.

Rouard, F. & Moatty, F. (2016). "Langues de travail et pratiques langagières dans les enquêtes statistiques." *Langage et Société*, Vol 1., n° 155. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/lis.155.0061>

Rousseau, J.-J. (1781). *Essai sur l'origine des langues, où il est parlé de la Mélodie et de l'imitation musicale*. Disponible sur : http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html.

Rousseau, L. J. (2005). "Terminologie et aménagement des langues." *Langages*, Vol. 39, n° 157, pp 93-102. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/lang.157.0094>

Sabatier, P. A. (2007). *Theories of the policy process*. [2nd edition]. Boulder, Colo.: Westview Press.

————— (1988). "An Advocacy Coalition Framework of Policy Change and the Role of Policy-Oriented Learning Therein." *Policy Sciences*, n° 21, pp 129-168.

Sabatier, P. A., & Schlager, E. (2000). "Les approches cognitives des politiques publiques : perspectives américaines." *Revue française de science politique*, n° 50(2), pp 209-234. Disponible sur : <https://doi.org/10.3406/rfsp.2000.395465>

Sabatier, P. A., & Jenkins-Smith, H. C. (1993). *Policy change and learning : an advocacy coalition approach*. Boulder, Colorado: Westview Press.

—————(1999). "The Advocacy Coalition Framework : An Assessment" in P. Sabatier (ed.) *Theories of the Policy Process*. Boulder: Westview Press, pp 117-168.

Sabatier, P., & Weible, C. (2007). "The Advocacy Coalition Framework: Innovations and Clarifications." In P. Sabatier (Ed.) *Theories of the Policy Process* (2e édition). Boulder, Colorado: Westview Press, pp 189-222.

Safran, W. (2010). "Political Science and Politics," In J. A. Fishman & O. Garcia (Eds.) *Language & Ethnic Identity Volume 1, Disciplinary & Regional Perspectives*, Oxford: Oxford University Press.

Saint-Méry, M. de (1793). *Description topographique, physique, civile, politique et historique de la partie française de l'isle Saint-Domingue*.

Sarkozy, N. (2007). *Discours de Caen du 9 mars 2007*.

Schiffman, H. F. (1996). *Linguistic culture and language policy*. London: Routledge.

Schneider, A. (2014). “De la destinée pédagogique d’Aimé Césaire : poétique(s) de l’engagement pour la jeunesse.” *Présence Africaine*, n° 189, pp 255-267. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/presa.189.0255>

Schneider, A., Ingram, H. (1997). *Policy Design for Democracy*. Lawrence University of Kansas Press.

————— (1993). “Social Construction of Target Populations: Implications for Politics and Policy.” *American Political Science Review*, n° 87, pp 334-347.

Schon, D., Rein, M. (1994). *Frame Reflection*. New York : Basic Books.

Schreiber, M. (2016). “Covert multilingualism: The case of the translation policy in France and Belgium during the French revolution and the Napoleonic era.” *Across Languages and Cultures*, Vol. 17(1), pp 123-136. Disponible sur : <https://doi.org/10.1556/084.2016.17.1.6>

Sheils, J. (2003). “La contribution du Conseil de l’Europe aux politiques linguistiques en Europe.” *Revue internationale d’éducation de Sèvres*, Vol. 33, pp 95-100. Disponible sur : <http://ries.revues.org/1717>

Sieyès, E.-J. (1789). *Qu’est-ce que le tiers-État ?* (Livre numérique) Paris : Editions du Boucher (2002).

Simpson, E. (1979). “Bilinguisme et création littéraire en Afrique.” *Présence Africaine*, n° 111, pp 44-60. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/presa.111.0044>

Siouffi, G. (2010). “De l’universalité européenne du français au XVIIIe siècle : retour sur les représentations et les réalités.” *Langue Française*, Vol. 3, n° 167, pp 13-29. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/lf.167.0013>

Skocpol, T., Rueschemeyer, D., & Evans, P. B. (1985). *Bringing the state back*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sonntag S. K. (1996). “Political science and contact linguistics.” In H. Goebel, P. H., Nelde, Z. Stary, W. Wölck (Eds.) *Contact Linguistics: An International Handbook of Contemporary Research*, Berlin : Walter de Gruyter.

————— (1991). *Competition and Compromise Amongst Elites in Belgian Language Politics*. Bonn : Dümmler.

South, G. (2017). “Multilinguisme et hétérogénéité des pratiques langagières. Nouveaux chantiers et enjeux du *Global South*.” *Langage et Société*, n° 160-161, pp 251-261. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/lis.160.0251>

Spaëth, V. (2010a). “Le français au contact des langues : présentation.” *Langue Française*, n° 167, pp 3-12. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/lf.167.0003>

————— (2010b). “Mondialisation du français dans la seconde partie du XIXe siècle: L’Alliance Israélite Universelle et l’Alliance Française.” *Langue Française*, n° 167. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/lf.167.0049>

Spolsky, B. (2004). *Language Policy*. Cambridge : Cambridge University Press.

Stainier, S. (2020). “Linguistic Jacobinism on French Caribbean Soil — Teachers as Public Policy Actors in Guadeloupe” In K. Strani (Ed.), *Multilingualism and Politics*, Londres : Palgrave-McMillan.

————— (2018). “*Kréyòl Gwadeloup* et politiques linguistiques étatiques - État des lieux sous le prisme des représentations enseignantes” in C. Alén Garabato, H. Boyer, K.

Djordjevic Léonard & B. Pivot (Eds) *Identités, conflits et interventions sociolinguistiques*. Paris : Editions Lambert-Lucas.

—————(2015). “Banyarwanda : Trajectoires d’un retour (in)certain pour une diaspora hétéroclite.” *Mémoire de Master 2*, Université Paris Descartes-Sorbonne.

—————(2014). “Ururimi : Langues d’enseignement et reconstruction identitaire au Rwanda post-génocide.” *Mémoire de Master 1*, Université Paris Descartes-Sorbonne.

Stone, D. (1989). “Causal Stories and the Fonction of Policy Agendas”, *Political Science Quarterly*, Vol. 104, n° 2, pp 281-300.

Surel, Y. (1998). “Chronique - Idées, intérêts, institutions dans l’analyse des politiques publiques.” *Pouvoirs, revue française d’études constitutionnelles et politiques*, n° 87, pp 161-178.

Sy, A. (2010). “La question des élites : combats d’hier et combats d’aujourd’hui.” *Présence Africaine*, Vol. 1, n° 181-182, pp 315-344. Disponible sur <https://doi.org/10.3917/presa.181.0315>

Taglioni, F. (2004). “Les espaces francophones caraïbes : une communauté entre intégration et marginalisation dans les Amériques.” *Quatre siècles de francophonie en Amérique*. Paris.

Talleyrand-Périgord, M. de. (1791). *Rapport sur l’Instruction publique fait au nom du Comité de constitution à l’Assemblée nationale les 10, 11 et 19 septembre 1791 par M. De Talleyrand-Périgord, ancien évêque d’Autun*. Paris.

Tasca, C. (1998). *Rapport n° 972 sur le projet de loi constitutionnelle (n° 937) relatif à la Nouvelle-Calédonie*.

Taylor, C. (1993). *Multiculturalisme : Différence et démocratie*. Paris : Aubier.

Tedlock, B. (1991). “From Participant Observation to the Observation of Participation : the Emergence of Narrative Ethnography.” *Journal of Anthropological Research*, 47(1), pp 69-94. Disponible sur : <http://www.jstor.org/stable/3630581>

Thiesse, A.-M., Bertrand, R., Defrance, J., & Weber, L. (2007). “La nation, une construction politique et culturelle.” *Savoir/Agir*, 2(2), pp 11-20. <https://doi.org/10.3917/sava.002.0011>

Touchelay, M.-C. (2018) “La Guadeloupe, une île entreprise, des années 1930 aux années 1960 : les entrepreneurs, le territoire, l’État.” *Bulletin de la Société d’Histoire de la Guadeloupe*, n° 179, pp. 77–78.

Toumson, R. (1982). “La littérature antillaise d’expression française Problèmes et perspectives.” *Présence Africaine*, Vol. 1, n° 121-122, pp 130-134. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/presa.121.0130>

Traité instituant la Communauté européenne (version consolidée Amsterdam) - Troisième partie: Les politiques de la communauté - Titre XII: Culture - Article 151 - Article 128 - Traité CE (version consolidée Maastricht) - Article 128 - Traité CEE. Journal officiel n° C 340 du 10/11/1997 p. 0245 - version consolidée / Journal officiel n° C 224 du 31/08/1992 p. 0047 - version consolidée (traité CEE - pas de publication officielle disponible). Disponible sur : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=CELEX%3A11997E151> [Consulté le 21 août 2017].

Truchot, C. (2005). “L’anglais comme ‘Lingua Franca’ : observations sur un mode de majoration.” *Cahiers de sociolinguistique*, 10(1), pp 167-178. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/csl.0501.0167>

Trudgill, P. (1974). *Sociolinguistics: An Introduction*. Penguin.

UNESCO. (2003). *L’éducation dans un monde multilingue*. Paris.

Unité des Politiques Linguistiques. (2001). *Cadre Européen Commun De Référence Pour Les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*. Strasbourg. Disponible sur : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf

Urbain, J.-D. (1982). “La langue maternelle, part maudite de la linguistique?” *Langue française*, n° 54(1), pp 7-28. Disponible sur : <https://doi.org/10.3406/lfr.1982.5275>

Valdman, A. (2005). “Vers la standardisation du créole haïtien.” *Revue française de linguistique appliquée*, X(1), pp 39-52. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/eres.madio.2008.01.0207>

Van den Avenne, C. (2007). “‘Donner en français l’illusion du créole’ – Mélanges de langues et frontières linguistiques - Positions de linguistes sur l’écriture littéraire.” In P. Brasseur & D. Véronique (Eds.) *Mondes créoles et francophones, Mélanges offerts à Robert Chaudenson*, Paris : L’Harmattan.

Véronique, G. D. (2010). “Les créoles français : déni, réalité et reconnaissance au sein de la République française.” *Langue française*, Vol. 3, n° 167, pp 127-140. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/lf.167.0127>

————— (2005). “Interlangues françaises et créoles français.” *Revue française de linguistique appliquée*, X(1), pp 25-37. Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2005-1-page-25.htm>

Vivet, J., & Ginisty, K. (2008). “Les biais, terrain de savoirs? Expériences africaines.” In *A travers l’espace de la méthode : les dimensions du terrain en géographie*. Arras. Disponible sur : <http://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00408163/>

Warner, J.-P. (1995). “Pour une anthropologie de la subjectivité.” *Cahier d’Etudes Africaines*, Vol. 35, n° 140, pp 925-926. Disponible sur : <https://doi.org/10.3406/cea.1995.1888>

Weber, M. (1919). *Le savant et le politique*. Trad. de l’all. par Catherine Colliot-Thélène. Paris : La Découverte (2003).

Weinstein, B. (dir.). (1990). *Language Policy and Political Development*. Norwood, NJ, Ablex.

Wissner, I. (2016). “Le français des Isles : des Antilles à la Nouvelle-Calédonie.” *Langages*, n° 203(3), pp 103-124. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/lang.203.0103>

XVème Conférence des chefs d’État et de gouvernement des pays ayant le français en partage (2014). *Cadre stratégique de la Francophonie 2015-2022*. Disponible sur : https://www.francophonie.org/sites/default/files/2019-10/sommet_xv_csf_2015_2022_0.pdf

Young, A. (2011). “La diversité linguistique à l’école : handicap ou ressource ?” *La nouvelle revue de l’adaptation et de la scolarisation*, n° 55, pp 93-110. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2011-3-page-93.htm>

Young, A., & Mary, L. (2016). “Autoriser l’emploi des langues des enfants pour faciliter l’entrée dans la langue de scolarisation - vers un accueil inclusif des apprentissages porteurs de sens.” *La nouvelle revue de l’adaptation et de la scolarisation*, Vol. 1, n° 73, pp 75-94.

_____ (2009). “Former les professeurs stagiaires à la diversité linguistique à l’école.” *Le français aujourd’hui*, n° 164(1), pp 87-97. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/lfa.164.0087>

Zaki, L. (2006). “L’Écriture d’une thèse en sciences sociales : entre contingences et nécessités.” *Genèses*, Vol. 4, n° 65, pp 112-125.

Annexes

Annexe 1 - Profils des interviewé.e.s

Afin de mieux mettre en contexte les entretiens réalisés de façon exploratoire au cours de cette thèse, il semble pertinent d'intégrer ici quelques notes de terrain²⁸⁸ prises a posteriori dans le but de consigner les principaux points d'attention ou d'information relevés à chaque session. Une forme de débriefing qui a notamment pour vocation de caractériser de manière concise les bagages sociolinguistiques, parcours professionnels, contextes de rencontre et positionnements réflexifs des interviewé.e.s. Ces profils portent donc une valeur à la fois analytique et épistémologique, et sont présentés dans l'ordre chronologique des entrevues.

1. Sylvain

Père de deux jeunes enfants et âgé d'une quarantaine d'années, Sylvain enseigne les mathématiques dans un lycée général et fort réputé. Rencontré dans le cadre universitaire, il est le premier à répondre positivement et presque immédiatement, à l'appel lancé par mail auprès de mon réseau du secteur éducatif. Une fois rempli son questionnaire en ligne, nous convenons d'investir les locaux de l'Université des Antilles – le choix du lieu et de l'heure lui revenant entièrement. J'y retrouve un interlocuteur volontaire, engagé, avec qui la conversation s'avère aisée et dont la prompte participation s'expliquera par l'écho de ma thématique de recherche auprès de ses propres réflexions.

Né en Guadeloupe de parents fonctionnaires, dont une mère enseignante fortement investie dans la promotion du créole sur l'archipel, c'est toutefois en dehors du domicile familial qu'il fait ses armes en langue guadeloupéenne – dans le cadre d'activités sportives en l'occurrence. Sa construction sociolinguistique diffère en ce sens de celle de sa sœur, qu'il dit ne pas du tout parler créole et avoir "un accent créole très risible." Si la locution du créole ne fait pas l'objet du moindre interdit au sein du foyer, sa pratique n'est toutefois pas encouragée par les parents – notamment à la verticale. Confiné *de facto* à un rôle de ponctuation plutôt qu'à celui de médium de discussion, l'idiome représente pour Sylvain un marqueur clé de son appartenance communautaire et territoriale, malgré son sentiment de ne pas savoir le parler (ni l'écrire) correctement.

Introduit au voyage dès l'enfance sous l'impulsion parentale, sans que cela ne l'incite pour autant à développer ses compétences en espagnol ou en anglais, étudiés à l'école. De

²⁸⁸ Il s'agit là d'une retranscription brute, sans modification stylistique ; d'où le caractère fragmentaire de certaines phrases.

même, l'engagement maternel en faveur d'un enseignement du créole à l'école ne se traduira pas par une étude approfondie de la langue – mais trouvera un écho nouveau au sein des réflexions de sa propre compagne, enseignante de lettres s'interrogeant sur son propre rapport au français dans le contexte diglossique des Antilles françaises. Entré dans la profession par vocation de “pédagogue”, il envisage l'usage accru et/ou généralisé du créole en salle de classe comme une indéniable “plus-value” socio-culturelle, à même de faciliter la mission de l'enseignant au travers de laquelle il ambitionne d'offrir à l'étudiant des outils de compréhension du monde propices à l'“ouverture” et au “raisonnement.” Ferme avocat du principe de décroisement – tant disciplinaire que linguistique – Sylvain m'apparaît comme un praticien en quête de solutions réflexives mais aussi applicables, confortant la conviction de ce que ce travail de thèse puisse déboucher sur des outils de réflexion concrets et à l'attention de ces acteurs majeurs du monde éducatif que sont les enseignants.

2. Fanny

À mi-parcours de la trentaine, Fanny occupe au moment où je l'interviewe un poste institutionnel en lien avec son champ disciplinaire : l'enseignement de l'espagnol. Désormais agrégée, Fanny est également l'une des quatre enseignants qui sollicitèrent mes services sur le plan pédagogique durant l'année passée en collège comme assistante d'éducation. Une collaboration consistant à diviser une classe de quatrième particulièrement turbulente en deux groupes, dont je prenais toujours en charge le plus *disposé*. Structurée et passionnée, cette collaboration avait grandement nourri ma soif de réponses empiriques aux interrogations suscitées par les nœuds sociolinguistiques pressentis.

Posées sur la terrasse d'une résidence familiale secondaire, c'est donc en toute amitié et bien au fait du parcours de l'une comme de l'autre, que nous entamons nos échanges. Mon interlocutrice fait preuve d'une grande précision technique (employant avec aisance les quelques concepts sociolinguistiques repris dans cette thèse) tout en déployant un vaste éventail d'observations et d'analyses reliant le théorique à l'empirique. De tous mes interviewés, elle sera la seule à explicitement reconnaître l'enseignant dans sa posture de médiateur de politiques publiques, rappelant son rang de *cadre* de la fonction publique et non de simple exécutant. Une conception qui explique de toute évidence son évolution hors des salles de classe et vers l'intersection entre politique et pédagogie, malgré une vocation d'enseignante affirmée dès la fin du cycle primaire.

Dans le contexte familial, Fanny grandit elle aussi sans réelle interdiction de parler le créole — quoique confinée aux frontières de sa locution, faute de transmission verticale directe.

Au sein du couple parental, par ailleurs, c'est le paternel qui s'adresse de temps à autre en créole à sa femme — y compris à l'écrit — dans un registre poétique. Pour leurs filles, l'apprentissage de l'idiome plantationnaire se fera donc à l'école, où nombre d'élèves vivant une situation similaire se retrouvent à franchir la barrière langagière au contact de camarades issus des campagnes encore pétries de créole. Aussi, l'entretien de Fanny s'avèrera particulièrement riche dans l'entrecouplement d'analyses réflexives et pratiques, débouchant sur des perspectives fort concrètes quant aux obstacles structurels, techniques et symboliques à la généralisation de l'enseignement du créole sur la base des dispositifs existants.

Les représentations en entourant les usages dans l'espace public (essentiellement cantonnés au registre culturel) mais aussi l'inscription au cœur de l'institution scolaire (de l'enseignant à la notation) lui apparaissent ainsi comme des entraves à la diversification du bassin d'apprenants. Entraves d'autant plus significatives qu'elles s'ajoutent aux difficultés posées structurellement par la suprématie symbolique du français chez ses locuteurs, et qui tend à occulter, encore et toujours, l'avantage concurrentiel que représente le plurilinguisme. Plurilinguisme dont pourraient aisément se réclamer l'ensemble des jeunes Guadeloupéens, si l'occasion leur était donnée d'en aiguïser les fondements.

3. Ambroise

Agrégé d'anglais exerçant actuellement en université, Ambroise compte une trentaine d'années à son actif d'enseignant – au cycle secondaire comme supérieur, en filières générale ou professionnelle — y compris en français, par le passé. Rencontré au travers de mon laboratoire d'attache, nos interrogations et réflexions partagées sur le rapport entretenu avec chaque et toute langue de nos répertoires respectifs, pose l'entretien en évidence. C'est d'ailleurs cet entretien qui revêtit, le premier, la dimension quasi thérapeutique de ce format d'échanges, pourtant enregistrés et un tant soit peu guidés, que j'avais pu noter lors de précédents terrains. Un idéal à atteindre, lorsqu'il s'agit d'explorer des systèmes de représentations particuliers via l'entretien semi-ouvert. Ce fut néanmoins l'entretien le plus difficile à cadrer ou que je m'efforçais de ne pas diriger outre mesure – ayant l'habitude de converser avec Ambroise et connaissant les rouages de sa parole, il me semblait en effet plus fructueux d'en libérer le cours autant que possible et de revenir vers lui, au besoin, pour tout complément d'information.

Ayant intégré la profession comme un courant que l'on suit par raison teintée de résignation, Ambroise appartient aussi à une génération prise de plein fouet dans la tourmente sociolinguistique qui accompagne le processus assimilationniste en Guadeloupe. Exemple pour

le moins brutal de cette tourmente : les modalités du dialogue maternel exclusivement créolophone exigeant de l'enfant (et du reste de la fratrie) qu'il ne lui réponde qu'en français – avant de se pencher finalement sur l'anglais, langue d'origine d'une branche paternelle laissée obscure par le principal intéressé. Construction non sans conséquences sur la façon dont mon interlocuteur conçoit son identité langagière : “en fait j'ai pas de langue *maternelle* — bon, je parle une langue ! Je parle... bon. Je parle français la plupart du temps ; je parle créole pas mal aussi mais en même temps, je me suis rendu compte que je suis ce que j'appelle un SDF linguistique, un sans domicile fixe, un sans papier.”

La vision que peint Ambroise des us et pratiques linguistiques en Guadeloupe, en portant un regard rétrospectif sur ses propres actions, expériences, et observations, s'avère d'autant plus riche qu'elle s'inscrit dans une dynamique diachronique propice à la prise de recul. Et pour cause : mon enquêté peut témoigner de plusieurs décennies cruciales dans l'évolution écolinguistique et glottopolitique du territoire, tout en présentant à lui seul un cas d'étude particulièrement fascinant. Soucieux d'ajuster les modalités de son expression afin de limiter la reproduction de représentations et schémas sociolinguistiques jugés destructeurs ou déstructurants, il constitue un interlocuteur de choix, dont la réflexivité se prête on ne peut mieux au jeu de l'enquête qualitative. Au-delà d'une analyse très fine des enjeux et débâcles de la discipline créolistique qui s'inscrit dans des intérêts de recherche de longue date, ses remarques soulignent néanmoins l'intérêt d'enseigner en créole ne serait-ce que pour accomplir la mission intrinsèque de l'enseignant. La diversification des médiums d'instruction permettrait en ce sens l'expansion significative des horizons cognitifs et interprétatifs de la réalité de façon à ce que les savoirs transmis (ou modes de transmission des savoirs) soient de nature à émanciper, et non enfermer l'apprenant.

4. Odile

L'entretien qui suit se révèle tout aussi instructif sur le plan diachronique, puisqu'il m'amène à échanger avec une enseignante de philosophie et de lettres — retraitée depuis quelques années mais installée en Guadeloupe depuis le milieu des années 1970. Elle est donc la première à ne pas être issue de l'archipel tout en présentant le profil assez atypique (quoique relativement fréquent) d'une Française {...} née en Algérie, qui arrive jeune diplômée de philosophie à une époque où le manque de professeurs qualifiés justifie qu'on l'assigne à un poste d'histoire-géographie ! Fortement impliquée dans la vie syndicale et politique de l'archipel, mariée à un ressortissant local tout aussi militant (et accessoirement,

indépendantiste), je la rencontre en 2012 au travers d'un ami proche, camarade d'enfance de son fils.

La discussion s'établit donc une fois de plus sur des bases amicales, pratiquement dépourvue de filtres et imprégnée de multiples décennies de réflexions mises en pratiques en salle de classe comme en dehors. Si Odile semble personnifier, de prime abord, la vocation d'enseignement, son intérêt précoce pour le métier repose dans un premier temps sur les représentations y associées, notamment en contexte colonial : celle de la réussite sociale, de la sécurité financière et professionnelle. C'est après avoir découvert la philosophie en terminale que son ambition se précise : celle d'amener des citoyens en formation à se poser "les bonnes questions."

Sa compréhension de la mission de l'École demeure néanmoins fort pragmatique ; il s'agit bien de préparer les futurs actifs aux besoins et exigences de la société dans laquelle ils seront amenés à évoluer, et qui obéit à des dynamiques d'échelles diverses et parfois contraires. Aussi, l'enseignement *en* créole – plus pertinent à son sens que le seul enseignement *du* créole – lui apparaît comme une nécessité ne devant pas pour autant remettre en cause l'importance d'autres langues pour faire face à ces dynamiques ; le tout culturel ne devant en aucun cas supplanter l'impératif socio-économique d'une parole capable de transcender les frontières. Nos échanges bénéficient grandement du positionnement fort d'Odile, hier comme aujourd'hui, à l'égard d'une société guadeloupéenne pour laquelle elle pense avoir failli, en tant qu'enseignante... sentiment relié aux limites apposées à son engagement, du fait de ses origines extraterritoriales. Son partage d'expériences pose ainsi sur la table la dimension phénotypique des représentations en question, ainsi que viendront le conforter plusieurs autres interlocuteurs.

5. Patricia

Mère de deux jeunes garçons, âgée d'une trentaine d'années, Patricia se prête au premier entretien impulsé par un intermédiaire (Sylvain, son conjoint). Enseignante de français dans un collège urbain avec pour ambition d'évoluer vers les lettres (en lycée) afin de mieux s'épanouir dans sa discipline, ses réflexions quant à la place du créole dans ses pratiques langagières quotidiennes – tant en contexte professionnel que personnel – se font en partie l'écho des miennes, quelques années auparavant. Notre entrevue, menée dans une salle de classe de l'ESPE, dépassera le seuil des deux heures ; une tendance qui se verra confirmée avec les autres professeurs de lettres, français et/ou philosophie. C'est là aussi qu'allait prendre tout son sens le choix de privilégier des interlocuteurs issus de ce champ disciplinaire ainsi que du domaine

créolistique, en vue de cristalliser au possible les tensions écolinguistiques et glottopolitiques existantes sur le territoire.

Consciente, au même titre que les trois premiers interviewés, de la prégnance d'un code tacite régulant l'usage du créole (horizontal au niveau du couple parental mais strictement du haut vers le bas, à la verticale) au sein du foyer, elle s'inquiète de reproduire certains de ces schémas avec sa propre progéniture ; dans l'expression créolophone de sa colère notamment. Aussi, elle remarque avoir hérité de représentations fort divergentes à l'égard du créole, de part et d'autre de l'arbre familial – pour des motifs qu'elle attribue à une distinction de catégorie socioprofessionnelle. Ce n'est que plus tard, et tout particulièrement au travers de sa pratique d'enseignante (qu'elle investit par passion précoce pour les lettres et la langue française), qu'elle en vient à interroger les représentations transmises par ses aînés et la place que doit y occuper le créole, en tant que pilier socioculturel et identitaire de son jeune public.

Question essentielle à l'aune de sa conception de l'enseignement, qui prend nécessairement l'élève pour point de départ ; son bagage socioculturel devant constituer le pilier du partage de savoirs. En ce sens, la prévalence de référentiels hexagonaux au sein des programmes – en dépit de la diversité de productions littéraires issues du vaste monde de la francophonie – lui apparaît comme une entrave de taille à la réalisation de cette conception, de même qu'elle apparaît étroitement liée à la question linguistique locale. Aussi, il lui semble relever de la responsabilité de l'enseignant de promouvoir activement l'élargissement des pratiques linguistiques et des programmes, surtout dans les matières telles le français où transparaissent tous les enjeux d'une démarche pédagogique non plus universaliste, mais résolument pluraliste.

6. Blandine

Également contactée par l'intermédiaire de Sylvain, qu'elle compte alors parmi ses collègues, Blandine est originaire de Catalogne et enseigne l'espagnol dans le même lycée. Mère de famille d'une quarantaine d'années, en couple avec un ressortissant de l'archipel, cela fait quatre ans qu'elle y réside au moment de l'entretien – que nous menons sur le temps du déjeuner, dans un lieu de restauration qui m'apparaîtra trop bruyant mais aura sans doute présenté l'avantage de mettre mon interlocutrice à l'aise dans sa parole. Héritière d'un parler dominé, minoré et réduit (en terres hexagonales) à l'état de survivance, Blandine assimile la problématique du catalan à celle du créole et souligne une conséquence clé de leur instrumentalisation politique ; à savoir une propension à l'exclusion des non-locuteurs, avec

des conséquences non négligeables sur leur intégration sociale comme professionnelle au sein du territoire.

Ainsi, Blandine regrette de ne pas avoir pu bénéficier d'un véritable dispositif d'apprentissage du créole lors de son arrivée sur l'île, en dépit d'une passion pour les langues qui l'amène dès le plus jeune âge à s'envisager professeure... de langues. Si c'est l'espagnol qui emporte la palme du plus grand coup de foudre, le catalan auquel l'exposent ses grands-parents l'incitent à œuvrer, solidaire des collègues concernés, à sa reconnaissance et valorisation en tant que langue et culture régionale. S'attendant à retrouver une dynamique similaire et solidaire quant à la question linguistique sur le sol guadeloupéen, elle a tôt fait de constater, une fois passé le stage d'initiation offert à chaque rentrée par le rectorat aux nouveaux venus, qu'il ne lui suffirait pas de vivre en pays créolophone ni de pratiquer au quotidien pour parvenir à s'emparer de l'élusif idiome plantationnaire. Dans le rapport aux collègues comme aux étudiants, ses tentatives suscitent peu d'encouragements et encore moins de réponses – autres que l'incompréhension. Les (més)aventures créolophoniques de son fils, au primaire, contribuent également à sa prise de conscience des barrières symboliques entourant la locution du vernaculaire guadeloupéen dans l'espace hautement institutionnalisé qu'est l'école. En ressort le sentiment d'une appropriation particulièrement élevée, dans le contexte guadeloupéen, du jacobinisme (linguistique) historiquement véhiculé à (travers) l'École républicaine.

Mon interlocutrice s'empare donc volontiers de la thématique parcourue, qui résonne de toute évidence avec l'expérience catalane que nous partageons – quoique de part et d'autre de la frontière pyrénéenne – et dont l'apport est indéniable pour toute question relevant du concept de conflit linguistique qui y vit d'ailleurs le jour. Expérience qui ramène fondamentalement à la problématique statutaire ; la base de la reconnaissance d'une langue sur le plan social et symbolique revenant bon gré mal gré à son officialisation. Aspiration à laquelle créoles comme catalan, tout juste relégués à une valeur patrimoniale ou socioculturelle, ne peuvent que difficilement prétendre, à l'heure actuelle, au sein de la République française.

7. Henri

Henri enseigne l'histoire et la géographie comme discipline non linguistique dans le secondaire. De double nationalité britannique (par son père) et française, il a tout juste dépassé la barre des trente ans au moment où nous nous rencontrons au domicile d'une collègue (devenue amie) désireuse de contribuer au bon déroulement de mon enquête. C'est elle, d'ailleurs, qui nous mettra en relation. Fort d'une expérience d'enseignement entamée outre-

Manche dans le secondaire – où il effectue par ailleurs une partie de ses études universitaires –, c'est toutefois dans l'Hexagone que Henri prend ses marques académiques et linguistiques. Né grand prématuré à une époque où le plurilinguisme est encore largement perçu comme un handicap, il se verra interdire – ainsi que sa sœur, par souci d'équité – l'accès au sésame shakespearien, afin de ne pas (a priori) obstruer son développement neurocognitif.

Nonobstant, le regard porté par Henri sur la situation glottopolitique guadeloupéenne trahit une perspective anglo-saxonne, qui interroge la pertinence de curriculums aussi lourds et coercitifs dans le système français – comparé à des systèmes privilégiant l'équilibre entre tronc commun et enseignements à la carte. Tradition qu'il estime aller à l'encontre de la mission de l'enseignant ; à savoir de fomenter l'éveil et la curiosité de jeunes citoyens amenés à poser les bases de leur autonomie future, tant dans le champ des compétences pratiques que dans celui de la pensée, du cheminement rationnel.

Aussi, Henri tend à mesurer la valeur d'un savoir transmis à l'aune de son utilité véritable, palpable, pour l'apprenant. Le caractère fortement homogène des programmes éducatifs français lui apparaît ainsi comme un problème que la situation ultramarine ne peut qu'exacerber. Comment, en effet, aborder des séquences entières sur la vie des châteaux médiévaux sur une île qui à la même époque vivait une phase de développement entièrement distincte ? En ce sens, la rigidité politique à laquelle fait face l'enseignement du/en créole se ferait l'écho d'un monolithisme plus généralisé – qui empêcherait au nom de l'unité nationale, de percevoir les spécificités territoriales comme des apports au patrimoine des individus plutôt qu'une soustraction/substitution au capital d'appartenance collective.

Lui aussi soulève ainsi la question de la co-officialité des langues en présence, que seules des barrières idéologiques héritées du jacobinisme viennent placer en concurrence plutôt qu'en complémentarité – y compris dans les sphères formelles, hors du cadre diglossique existant. En Guadeloupe depuis quelques mois seulement au moment de l'interview suite à son recrutement, Henri ne présente pas le même degré de réflexivité que le reste de mes interlocuteurs quant aux problématiques linguistiques en présence. Néanmoins, son approche – en tant que professeur d'histoire mais aussi de par sa double culture et affinité marquée pour la branche anglo-saxonne de l'arbre familial – alimente une prise de recul bienvenue quant à la dialectique d'experts en langue et/ou d'individus depuis longtemps ou toujours baignés dans le contexte glottopolitique antillais.

8. Gabriela

Ancienne collègue de mon lycée d'affectation au cours de la première année de thèse, Gabriela est enseignante d'espagnol – et c'est bien entendu cette langue qui nous rapproche. Lorsque je la sollicite pour un entretien, je ne me doute pas de combien la difficulté à pénétrer la sphère créolophone lui pose problème, après des années passées hors de sa terre natale, une fois devenue l'épouse d'un ressortissant hexagonal. Désormais maman d'une petite fille, elle ne peut qu'observer la situation glottopolitique en Guadeloupe – où elle réside alors depuis plusieurs années – au prisme de son vécu de la crise indépendantiste basque, dont la question linguistique constitue un des principaux piliers idéologique et discursif. Elle fera en effet partie de la première génération à bénéficier d'une éducation formelle en euskera. D'où, sans doute, sa conviction que sans reconnaissance institutionnelle de ce qui fait un peuple – la ou les langue/s partagée/s en constituant un indéniable pilier –, celui-ci ne peut se construire en tant que tel. Argument pour la redéfinition statutaire de l'écologie linguistique française y compris outre-mer, penchant vers une co-officialité constitutionnelle.

Héritage vécu d'un déchirement socio-politique et identitaire au retentissement transnational, qui la pousse vers des études de philosophie — avant que la rencontre de son futur époux ne la pousse à se relocaliser en Île-de-France, où la volonté d'intégrer la vie active l'amène à passer le CAPES d'espagnol. Si son entrée dans la profession ne découle pas d'une aspiration initiale, la vocation se développera néanmoins au fil du temps et des expériences dont les premières, en région parisienne, n'étaient pourtant pas de nature à déchaîner les passions. La venue en Guadeloupe se fait donc dans l'optique de changer d'air tout en profitant de l'opportunité de mobilité offerte par le fonctionariat.

La transition est difficile et la violence que ressent Gabriela au cœur de ce système qu'elle, comme beaucoup de mes interlocuteurs, juge déshumanisant à l'égard de ses protagonistes les plus exposés et vulnérables – à savoir, étudiants et enseignants – se traduit également dans la difficile relation qu'entretient la société guadeloupéenne avec le créole. Une relation qui se reflète dans les rapports que les groupes d'individus entretiennent les uns avec les autres selon leur capital – au sens bourdieusien du terme – en son sein. Pour elle, ne pas exploiter le créole comme langue d'instruction revient à condamner toute une part de la population d'apprenants à un processus d'apprentissage plus ou moins douloureux.

Par ailleurs, j'apprends, au cours de l'entrevue, que sa volonté de s'initier au créole l'a poussée à rechercher, auprès de ses collègues créolistes, des ressources externes à l'établissement ou cours particuliers de créole ; requête qu'allait renchérir une autre de mes

interlocutrices, et partiellement assouvir une enquête ultérieure... Éléments d'information dont je ne disposais pas en amont de ces diverses séances d'échanges.

9. Laurence

Laurence s'avèrera justement être la collègue également en recherche d'une porte d'entrée plus efficace, plus définitive, vers le sésame *créolesque*. La durée de nos discussions pulvérisera tous les records, avec trois heures et vingt-deux minutes enregistrées et dépourvues de digression majeure. Nous nous rencontrons au domicile de la même collègue à l'origine de la prise de contact avec Henri, un vendredi après-midi. Deux inconnues, puisque son retour au lycée d'affectation a suivi mon départ. Sa première réaction à la demande d'entretien, effectuée par téléphone, m'interpelle : il lui est difficile d'envisager en quoi son témoignage pourrait contribuer à mon enquête, puisqu'elle ne se considère ni spécialiste des disciplines linguistiques, ni créolophone. Elle enseigne pourtant les lettres²⁸⁹ – en fin de cycle secondaire, certes, où l'étude de la grammaire entre autres bases n'occupe effectivement qu'une infinitésimale part des apprentissages — mais je trouve néanmoins révélatrice cette distinction entre discipline linguistique et littéraire... Séparation implicite entre langue et langage ; entre la forme, et le fond. Elle indiquera d'ailleurs n'avoir pas été séduite, en tant qu'étudiante, par l'emphase accordée au caractère essentiellement technique et instrumental de la langue dans les didactiques de l'époque – là où il lui aurait semblé plus pertinent, justement, de creuser davantage les ramifications culturelles de ces parlars.

Originaire de France hexagonale, Laurence affirme avoir longtemps rêvé de pouvoir se réinventer à travers une langue autre que le français. Indécise, c'est vers cette dernière qu'elle se tourne pour passer le CAPES – qui coïncide également avec un abandon des autres idiomes en cours ou projet d'acquisition. Son entrée dans la profession ne se fait pas tant par vocation que par défaut de perspectives bien définies, par pragmatisme alimentaire également. Après avoir fait ses toutes premières armes au sein de son ancien lycée, la perspective d'une vie partagée avec un compagnon originaire de la Caraïbe la conduit en Guadeloupe où l'affectation en collègue éveillera un goût nouveau pour le métier et les liens humains qui le composent. Son épopée enseignante, couplée à la vie sur l'île *aux belles eaux*, marquent un tournant progressif dans sa perception de la langue française, la poussent à s'interroger sur le rapport qu'elle-même entretient avec cette dernière sur le plan professionnel autant qu'identitaire. C'est d'ailleurs la lourde charge identitaire de la langue guadeloupéenne qui la frappe, et l'amène à se demander

²⁸⁹ Et a également enseigné brièvement sa discipline de cœur : la philosophie.

quelles perspectives statutaires peut véritablement nourrir un tel bras-de-fer sociolinguistique et glottopolitique. Il s'avèrerait en ce sens essentiel de dépasser les "cicatrices" de la langue pour qu'elle puisse vivre en et par elle-même, non plus au prisme de sa sombre histoire mais de la vivacité de son bassin de locution. Aussi, si le choix de ses contenus demeure ancré dans un référentiel universaliste dont elle admet les limites en fonction des publics, sa démarche pédagogique dénote une volonté de placer l'élève et son propre vécu au cœur des apprentissages – cela passant fondamentalement par une prise à bras le corps de la question linguistique dans le cadre éducatif.

L'entretien, qui constitue donc une première rencontre, m'apparaît encore aujourd'hui, à l'heure où j'écris ces lignes, comme le plus abouti de la série. Si la densité et la profondeur des échanges peut surprendre, entre deux étrangères de prime abord, celles-ci s'expliquent peut-être justement par le temps accordé à la réciprocité en vue de fomentier chez Laurence la confiance dont elle semblait manquer quant à la valeur de sa contribution aux questions de recherche abordées – et par la force des choses, à l'égard de ma personne. Mon interlocutrice nota, au terme de l'entrevue, l'avoir ressentie comme un exercice thérapeutique mais également une fenêtre ouverte sur des interrogations auxquelles n'avaient jamais été apportées de réponses ou qu'il ne lui avait simplement jamais été donné d'explorer en toute liberté, et dans le partage.

10. Karine

Comme dans un enchaînement parfaitement orchestré mais en réalité, on ne peut plus aléatoire, l'entretien suivant m'amena à converser avec Karine – l'enseignante de créole approchée (séparément) par Laurence et Gabriela dans leur quête de dépassement sociolinguistique. Également professeure certifiée de français – marquant une entrée dans le métier d'enseignant antérieure à la création du CAPES de Créole, qu'elle s'empressera de passer, par engagement idéologique – Karine me reçoit dans sa salle de cours dédiée ; nous y sommes effectivement bien à l'abri des oreilles indiscretes et il est intéressant de situer la séance en plein cœur de son univers²⁹⁰.

Sa volonté de partager ses perspectives, analyses et anecdotes autour d'un sujet sur lequel elle jette un regard résolument bienveillant, me réconforte grandement. Mon projet de thèse, une fois fixé sur le territoire guadeloupéen, m'avait en effet amenée à craindre son accueil dans l'arène créolistique. Karine conforta mes craintes, m'assurant d'emblée que mon sujet en

²⁹⁰ La salle dispose effectivement de quelques ressources bibliographiques propres, et s'avère entièrement décorée en accord avec les contenus enseignés et leur médium idiomatique.

dérangerait plus d'un ne serait-ce que parce qu'il m'amènerait à fouler les plates-bandes d'individus peu disposés à partager leur champ d'expression voire, de domination – autant qu'il raviva la passion viscérale comme la soif de réflexion que m'évoque la problématique choisie.

L'une de ses remarques les plus frappantes, à mon sens, concerne son rejet de l'idée, pourtant si populaire en Guadeloupe comme en dehors, du créole comme de la langue *maternelle* de la population dans sa vaste majorité. Elle même âgée d'une cinquantaine d'années, mère d'un jeune homme, affirme n'avoir pas acquis le créole comme première langue et avoir reproduit ce schéma avec son fils qui allait, comme elle, s'emparer du vernaculaire local hors du cercle familial.

L'entrevue me fournira de nombreux renseignements complémentaires et éléments de réponse inédits (dans l'enquête) quant aux profils des apprenants de créole, à leurs motifs et motivation, difficultés, opinions et visions... Les stratégies étudiantes étant elles aussi révélatrices des dynamiques sociolinguistiques et référentiels glottopolitiques prédominants dans la société guadeloupéenne, exacerbés dans la sphère scolaire. À l'appui de ces observations, des copies en cours de correction où transparait l'étendue de la complexe diglossie prégnante en chacun.e de ses élèves, avec des erreurs révélant un entrelacement déstructuré des syntaxes française et créole – plus encore que la francisation (notamment lexicale) si souvent dénoncée de la langue minorée.

Son engagement de la première heure pour l'enseignement du créole à l'école permet également à Karine de mettre en lumière certaines incohérences entre les politiques éducatives annoncées (dont l'arrivée prochaine d'un concours de l'agrégation pour *le* créole) et les réalités pratiques du terrain. En l'occurrence, comment se réjouir pleinement d'une revalorisation à la hausse des qualifications enseignantes alors même qu'elle ne s'accompagne pas d'une revalorisation équivalente de l'enseignement concerné (en termes de volume horaire par exemple, ou de généralisation) ? Inquiète des relents de plus en plus folkloriques de l'usage du créole – dans les médias notamment – elle dénonce par ailleurs les excès de passion qui entourent celui-ci et contribuent à renforcer des représentations sociolinguistiques contreproductives pour son essor. D'où le sentiment de rupture générationnelle au sein du corps même des enseignants de créole— dont la première génération aurait endossé un rôle essentiellement militant, de plus en plus menacé aujourd'hui par des perspectives de carrière bénéficiant davantage aux individus qu'au combat porté depuis des décennies. Crainte dont se feront plus ou moins directement l'écho mes deux derniers interlocuteurs, plus jeunes mais clairement confrontés à cette scission des écoles de pensée créoliste.

11. Daniella

A commencer par Daniella, enseignante en collège engagée dans la trentaine, et dont les champs d'expertise incluent créole, français, et latin. Docteure en études créoles, c'est Patricia qui m'en transmet les coordonnées après l'avoir entendue s'exprimer autour de la question linguistique guadeloupéenne lors d'une conférence. Nous nous retrouvons dans les locaux de mon laboratoire d'attache, à sa requête, et l'entretien débute (pour la première fois) sur le ton du vouvoiement. Si chaque séance connaît un niveau de fluidité bien distinct, je perçois néanmoins un léger nœud, identifié à mi-parcours environ. Chaque entretien s'était jusqu'ici produit dans la langue de choix de l'enquêté, qui s'avérait aussi être la langue de nos échanges habituels ; l'espagnol avec Gabriella, l'anglais avec Henri²⁹¹, le français ponctué de nombreuses phrases en créole avec Karine. Or, si ce choix m'était toujours apparu évident de par l'étendue de mon répertoire linguistique, la rencontre avec Daniella me ramena à une réalité tout aussi évidente : quoique d'apparence antillaise sur le plan phénotypique, mon style vestimentaire, langage corporel et accent ont toujours eu tendance à entretenir quant à ma personne – et ce, malgré les nombreuses années passées sur l'archipel – un doute tenant presque du postulat... Parle-t-elle créole ou pas ? Le comprend-elle ?

Je rebondis donc sur une de ses réponses pour signifier à Daniella que rien ne nous empêche de poursuivre l'entretien en *langue guadeloupéenne* – terme dont je n'avais jamais auparavant observé l'emploi substitutif à celui de *créole* – conformément à ses engagements en ce sens. L'ambiance, jusque-là pétrie d'une distance toute conventionnelle en ces circonstances, se relâche aussitôt : “*Nan mé an pa té sav si ou té ka palé lang-la ! Mé si ou ka komprann...*”²⁹² Ce à quoi je précise simplement ne pas être en mesure de répondre dans le même registre. Quand bien même, la passerelle ainsi établie entre nos deux univers me pousse à ouvrir le mien davantage, sa curiosité libérée aidant. Si à aucun moment je ne m'étais sentie dépréciée par mon interlocutrice, j'ai toutefois la sensation de ne plus être à ses yeux une étrangère (aux réalités ou enjeux concrets de la question linguistique en Guadeloupe) mais un agent de la cause, œuvrant de l'intérieur — pour des motifs peut-être autres aux siens mais néanmoins valides et pertinents. Ce qui m'inspire sans doute également à dévoiler non seulement mon attachement à Marie-Galante, cet écrin d'authenticité socioculturelle où s'est bâti – dans une paix jamais retrouvée – mon maigre bagage de créolophone sur le retour, mais aussi l'attache

²⁹¹ Dont la double appartenance nationale penchait largement en faveur de la racine anglophone, rappelons-le.

²⁹² "Non mais je ne savais pas si tu parlais la langue ! Mais si tu comprends..." [Ma traduction]

rwandaise où prend forme la problématique explorée désormais. C'est peut-être sur la base de cet attachement commun pour nos territoires d'origine, source d'un engagement mené tant sur le front scientifique que pratique, que nous trouvons matière à nous rencontrer véritablement, cette fois.

12. Gaëtan

Dernier interlocuteur de cette série d'entretiens exploratoires, Gaëtan m'est recommandé par Patricia, qui est une de ses collègues. Âgé d'une petite trentaine d'années, il présente la spécificité d'avoir choisi l'histoire-géographie pour sa valence²⁹³, dans le cadre du CAPES Créole qu'il passe après avoir fait partie de la première génération à bénéficier du dispositif d'enseignement associé. Son orientation professionnelle et disciplinaire s'inscrit ainsi explicitement dans une volonté d'œuvrer pour sa communauté, et de transcender le cloisonnement des matières linguistiques et des sciences humaines dont l'entrelacement constitue pourtant une clé essentielle de notre compréhension du monde alentours – à commencer par notre environnement proche. Tel est donc le combat mené sur un territoire où la dissociation entre programmes officiels et écologie de l'élève atteint des sommets.

Il me propose de le retrouver sur son lieu de travail, et je regrette instantanément de ne pas avoir sollicité ou suggéré un emplacement distinct lorsque nous nous retrouvons dans une salle des professeurs relativement exigüe et surtout, loin d'être vide. De fait, le début de l'entrevue se déroule dans un murmure, qui n'en prive pas moins mon interlocuteur de remarques et analyses précises, percutantes et sans compromis. Le volume augmentera au fur et à mesure des allées-venues, le bruit ambiant favorisant un flot de paroles plus libérées. Si j'éprouve une frustration certaine à la seule pensée des filtres qui s'y apposent inévitablement, de par la présence d'oreilles attentives, et que les échanges demeurent relativement superficiels au regard de la profondeur d'analyse et degré de réflexivité que je perçois chez mon interlocuteur – la lassitude de fin d'enquête prend le dessus et j'accepte de ne pas pouvoir davantage contrôler les conditions de cet entretien.

Lequel demeure fort instructif, notamment du fait d'une proximité générationnelle propice à des échanges fluides et constructifs. Le tabou conservé par Gaëtan quant à l'usage de la langue guadeloupéenne envers ses parents, malgré son statut d'enseignant de créole, m'interpelle tout particulièrement. Il vient renforcer les signes, également présents chez les

²⁹³ Comme nous le verrons par la suite, il s'agit là d'une combinaison assez inhabituelle, le français prévalant largement dans les choix de valence des futurs enseignants de Créole LCR.

deux dernières enquêtées, d'un sentiment d'insécurité linguistique vis-à-vis du créole que celles-ci n'auront dépassé que par un éloignement outre-Atlantique fondateur en ce sens – mais non encore expérimenté par Gaëtan, en l'occurrence.

Il est, par ailleurs, le premier et le seul à me demander, avec raison, la vision projetée pour mon travail de thèse et la possibilité d'en dériver des outils à l'usage des enseignants (toutes matières confondues) pour l'élucidation des représentations sociolinguistiques dont toute salle de classe s'avère imprégnée... Une belle ouverture, finalement, qui apaisera le sanglot étouffé de l'anthropologue à la fois chagrine et heureuse d'avoir terminé un terrain en tous points surprenant.

Annexe 2 – Tableaux de représentations sociolinguistiques

Les tables 12 et 13 qui figurent en chapitre V et présentent les registres de représentations sociolinguistiques apposées au créole et au français, se basent sur les tableaux suivants — lesquels regroupent les termes recueillis au moyen de la **technique d’association de mots** (ou *word association*) explicitée au chapitre 3 et systématiquement mise en œuvre à chaque entretien. Pour une meilleure lisibilité, certaines images ont été *traduites* par un terme plus spécifique, et les mots inscrits dans ces tableaux reprennent les codes couleurs des registres en question. En outre, il convient de noter que la gradation proposée (sur une échelle allant de *plutôt positif* à *plutôt négatif*) selon laquelle sont classées ces notions préconstruites, tient compte du discours global de l’interviewé.e au prisme des échanges dans leur ensemble. Par exemple, des termes comme “culture” ou “identité” qui pourraient aisément être interprétés sous un jour tantôt positif, tantôt factuel, sont ici catégorisés selon la connotation qu’ils revêtent dans la posture discursive de l’intéressé.e. Enfin, il convient de noter que la consigne consistant à solliciter auprès de mes interlocuteurs un minimum de trois mots distincts par langue, s’est vue soumise aux inspirations diverses et parfois débridées, suscitées par l’un et l’autre idiome, selon les individus.

1. Tableau de représentations du créole

| | Positif | Plutôt positif | Neutre / Factuel | Plutôt négatif | Négatif |
|-----------------|----------------|--|--|---|-------------|
| Sylvain | - “fort” | - “revendicateur” ” | | - “mal connu” | |
| Fanny | | | - “écriture” - “oralité” - “émotion” | - “graphie” | |
| Ambroise | | - “émotion” | | - “artificiel” - “infirme” - “bouc émissaire” | - “violent” |
| Odile | - “musicalité” | - “son côté ‘je pique un peu à tout le monde’” - synchrétisme | - “apports” | | |

| | Positif | Plutôt positif | Neutre / Factuel | Plutôt négatif | Négatif |
|----------|--|--|------------------|----------------------|---|
| Patricia | - "culture" | - "revendication" | - "maman" | | |
| Blandine | - "vivante" | - "héritage vivant" - "imagée" - "neuve" (langue d'étude) | | | - "née de l'esclavage" - "langue de l'ordre" |
| Henri | - "cultural heritage" - patrimoine culturel | | | | |
| Gabriela | - "vehículo" - vecteur - "identidad" - identité - "pozo de fertilidad" - puits de fertilité | | | | - "exclusión" - exclusion |
| Laurence | - "belle" - "poétique" - "qui fait rêver" (à l'enfance) - "musique" | - "familiale" - "malléable", "plastique" | | | - "agressive" - "étroite" - "communication violente", "souffrance" - "insultes", "ordres" |
| Karine | - "belle" | | - "naturel" | - "problématique" | |
| Daniella | - "identité" - "chaleureux" (langue du cœur) - "sentiment" - "patrimoine" / "histoire" | - "image" | | | |

| | Positif | Plutôt positif | Neutre / Factuel | Plutôt négatif | Négatif |
|------------------|---------------------|----------------|---|----------------|---------|
| Gaëtan | - "kilti" - culture | | - "ligandaj" - métissage - "lang" - langue (échange, communication) | | |
| TOTAL général | 19 | 12 | 6 | 6 | 10 |
| TOTAL / personne | 10 | 8 | 5 | 4 | 4 |

| REGISTRES | violence verbale / sociale | patrimoine/histoire | émotion/affect | culture/identité | caractéristiques linguistiques | caractéristiques esthétiques | TOTAL |
|------------|----------------------------|---------------------|----------------|------------------|--------------------------------|------------------------------|-------|
| mots | 7 | 8 | 10 | 12 | 11 | 5 | 53 |
| proportion | 13 % | 15 % | 19 % | 22 % | 20 % | 9 % | 100 % |

2. Tableau de représentations du français

| | Positif | Plutôt positif | Neutre / Factuel | Plutôt négatif | Négatif |
|----------|--|----------------|--|----------------|--|
| Sylvain | | | - "chargée d'histoire" - "d'ailleurs" | - "difficile" | |
| Fanny | "délicat", "sophistiqué", "finesse", "élégance", "raffiné" | | "littérature" (le bled) | | - "exclusive", "inaccessible", "hautaine", "élitiste" |
| Ambroise | - "sensuelle" | | mère et père ? "légitime" | | |

| | Positif | Plutôt positif | Neutre / Factuel | Plutôt négatif | Négatif |
|----------|---|-----------------------------|--|--|----------------------------|
| Odile | - "apprentissage" ,"vecteur" | | - "l'école" - "la langue de mon intellectualité" | | |
| Patricia | - "choix" | | - "lecture" - "maman" - communication " - "première langue" | | |
| Blandine | | | - "Molière" - "langue latine" - "littérature" | | |
| Henri | - "elegance" - élégance - "attractive" (aesthetics, history) - attirante (esthétique, histoire) - "musical" - musicale | | | - "complicated" | |
| Gabriela | | | - "preciso" - précis | - "aséptico" - aseptisé - "florido" - fleuri (langue de bois) | |
| Laurence | | | - "maternelle" - "littérature" | | |
| Karine | beauté" | | - "académique" | - "difficile" | |
| Daniella | | - "outil" (vision du monde) | - "ancienne" (histoire) | - "histoire" (de la colonisation) | - "coloniale" - "froid" |
| Gaëtan | | | - "langue" - "bilingue" - "histoire" | | |

| | Positif | Plutôt positif | Neutre / Factuel | Plutôt négatif | Négatif |
|---------------------|---------|----------------|---------------------|----------------|---------|
| TOTAL général | 13 | 1 | 22 | 6 | 6 |
| TOTAL / personne | 6 | 1 | 11 | 5 | 2 |

| REGISTRES | identité | histoire | éducation/c ulture | caractère | langue | TOTAL |
|------------|----------|----------|-----------------------|-----------|--------|-------|
| mots | 6 | 10 | 9 | 16 | 7 | 48 |
| proportion | 12 % | 21 % | 19 % | 33 % | 14 % | 100 % |