Insécurité langagière et identitaire en milieu post-colonial

Des représentations comme reflets de l'extrême

Béatrice JEANNOT-FOURCAUD(1),
Olivia ALBERI-BOUDHAU(2) et Phanuelle APATOUT(3)

(1) (2) (3) Laboratoire CRREF, Université des Antilles

DOI : https ://doi.org/10.17184/eac.8356

Résumé : L'objet de cet article est d'explorer les représentations et attitudes langagières d'enfants du primaire en Guadeloupe, à travers le prisme de leurs pratiques langagières déclarées mais également des normes et des contradictions éventuelles qui s'en dégagent. La société guadeloupéenne, ancrée sur un territoire insulaire et issue d'un contexte colonial, est principalement marquée d'un point de vue sociolinguistique par un bilinguisme créole/français, qui relève par ailleurs d'une dynamique diglossique. Les deux langues peuvent de fait se retrouver au cœur de tensions susceptibles de se cristalliser dans l'imaginaire des jeunes enfants. Nous nous intéressons donc aux effets produits par cette situation en termes d'insécurité linguistique (aussi bien statutaire qu'identitaire). Les représentations des enfants révèlent le caractère extrêmophile que peut avoir ce contexte sur la façon dont se construit l'identité langagière des enfants.

Mots-clés : créole, contexte post-colonial, insécurité linguistique et identitaire, représentations, minoration de langues

Abstract: This Chapter's aim is on exploring the representations and language postures of elementary scholars from the West French Indies, according to their declared language practices and also to norms and contradictions that emerge from. The Guadeloupe society, rooted into an island territory and issued from a colonial context, is mainly characterized on a sociolinguistic point of view by a creolian/french bilingualism that provides a diglossic dynamics. The two languages may in fact be located at the heart of tensions susceptible to crystallize into the youngster imagination. Our target is focused on the effects provided by this setting in terms of linguistic insecurity (in terms of status and of identity). The child representations revealed the extremophile property that may endorse this context when considering the way the language identity is elaborated.

Keywords: Creolian, post-colonial context, linguistic and identity insecurity, representations, language minoration

> *Le fait est qu'on ne décrète pas un corps social libre de son passé… C'est le corps social qui* se libère *des continuités sociologiques, des représentations culturelles et idéologiques.* (Sainton, 2009 : 20)

Introduction

Au même titre que la nature comporte des environnements extrêmes, considérés jusqu'à une époque récente comme incompatibles avec toute forme de vie (Horikoshi *et al.*, 2010), les sociétés humaines expérimentent à travers l'histoire de l'humanité des contextes également extrêmes, dans lesquels se pose la question de la survie des hommes. Qu'il s'agisse de catastrophes naturelles, de conflits ou de risques technologiques, l'humanité traverse continuellement ces crises : mais aussi effroyables que puissent être les pertes humaines, elle se perpétue. L'une des tragédies endurées résulte de l'expansion coloniale esclavagiste qui a vu se développer une souffrance collective à travers le déracinement, les sévices par la domination, l'asservissement et la chosification : il est difficile de se représenter comment les hommes ont pu survivre pour faire émerger les sociétés créoles actuelles.

Dans cet article, nous nous intéressons non pas aux ravages de l'esclavage et de la période coloniale en tant que tels mais aux risques psycho-affectifs qui peuvent en découler, plusieurs siècles plus tard, à travers les aspects linguistiques chez des élèves de primaire en Guadeloupe. Ce faisant, nous nous inscrivons dans le champ des études postcoloniales en ce qu'elles questionnent précisément la construction et la perpétuation d'un discours dominant encore à l'œuvre de nos jours.

1 Contexte guadeloupéen et situation post-coloniale

Département et région d'Outre mer français, la Guadeloupe se caractérise par un certain nombre de caractéristiques qui prennent leur source dans le contexte colonial dont la société guadeloupéenne actuelle est issue. Parmi ces caractéristiques, nous nous intéressons particulièrement aux marqueurs langagiers, par le biais des représentations qui y sont associées chez de jeunes élèves de primaire. Nous verrons à ce sujet que les processus de minoration, nés de la période coloniale, se sont perpétrés contre toute attente. L'objet de cette recherche est de voir de quelles façons ils s'actualisent chez des élèves de primaire en Guadeloupe.

D'un point de vue langagier, la Guadeloupe se caractérise par un bilinguisme généralisé et par un contexte diglossique dans lequel deux langues de statuts différents coexistent. Le français, langue nationale, jouit d'un *prestige apparent* (*cf.* la notion de *overt prestige,* Trudgill, 1972) dont est en partie privé le créole, langue vivante régionale. Quelques travaux menés ces dernières années (Jeannot-Fourcaud et Anciaux, 2014 ; Jeannot-Fourcaud, 2014 ; Jasor, Jeannot-Fourcaud et Payant, 2022) illustrent notamment le fait que le français et le créole sont perçus de façon très inégalitaire par des jeunes enfants.

Les modalités selon lesquelles coexistent les deux langues ne sont cependant pas figées, en particulier en ce qui concerne les domaines d'emploi. En effet, on peut noter que :

Published in : N. WALLIAN, M.-P. POGGI et G. LEFER SAUVAGE (Eds.), *Les savoirs de l'extrême. Médiation-appropriation en contextes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004901, doi : 10.17184/eac.9782813004901

> Une supposée distribution entre deux grands domaines, formel et informel, est en effet erronée dans la mesure où les deux langues peuvent, dans une certaine mesure cependant, être utilisées aussi bien en contexte formel qu'informel. Cependant, on note qu'il y a un déséquilibre entre les possibilités en la matière pour les deux langues. Les possibilités d'incursion dans le domaine formel sont beaucoup plus restreintes pour le créole que ne le sont celles dans le domaine informel pour le français, qui a d'ailleurs depuis très longtemps investi les différentes strates de ce domaine (Facthum-Sainton et Jeannot-Fourcaud, 2024, sous presse).

Au-delà du déséquilibre toujours persistant des domaines d'*emploi* des deux langues, un déséquilibre est également constaté en termes de *prestige,* au détriment du créole, langue considérée dans les premières phases de son émergence comme un *baragoin* ou un *langage corrompu* (Thibault, 2018). Nous cherchons ainsi à décrire les dynamiques à l'œuvre chez six élèves scolarisés en CM1 et en CM2 dans deux écoles de Basse-Terre, en ce qui concerne leur répertoire langagier et plus singulièrement le créole. A partir d'entretiens, nous visons donc à mettre au jour les représentations associées aux langues disponibles dans leur environnement quotidien. Nous faisons l'hypothèse que ces représentations relèvent d'un processus de minoration linguistique du créole susceptible d'avoir une incidence sur la perception identitaire des élèves. Par ailleurs, notre objectif est également de questionner le sentiment d'insécurité que ces représentations peuvent potentiellement véhiculer.

Dans une première partie, nous interrogerons la façon dont le créole émerge, aussi bien matériellement que conceptuellement, lors de la colonisation d'une part et ses modalités de coexistence avec le français d'autre part. Puis nous nous intéresserons au concept d'identité avant de présenter la méthodologie utilisée et les résultats de l'étude menée auprès d'enfants scolarisés en Guadeloupe en CM1 et en CM2 et de procéder à une discussion à propos des données mises au jour.

2 Cadre théorique

Pour étudier les incidences possibles du discours colonial et post-colonial, il est fondamental de nous intéresser d'une part au champ ouvert par les *postcolonial studies*, mais également de revenir sur un certain nombre d'éléments fondamentaux relatifs aux langues en contexte colonial, en particulier du point de vue de leurs conditions et modalités d'émergence, afin de comprendre les modalités sous lesquels elles évoluent à l'heure actuelle.

2.1 Le créole au prisme de facteurs extrêmes

2.1.1 Langue et postcolonialisme : un jeu de pouvoir

Le champ couvert par les *postcolonial studies* en ce qu'elles s'intéressent aux conséquences culturelles et sociales du colonialisme passé sur les sociétés actuelles est un cadre particulièrement pertinent pour notre propos. Or l'émergence et le développement de ce champ ne sont pas sans poser de questions fondamentales, aussi bien dans la délimitation de ses objets que dans la façon dont on peut se l'approprier pour ana-

Published in : N. WALLIAN, M.-P. POGGI et G. LEFER SAUVAGE (Eds.), *Les savoirs de l'extrême. Médiation-appropriation en contextes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004901, doi : 10.17184/eac.9782813004901

lyser les phénomènes mis à l'étude. Dans ses prémices, le terme *postcolonial* présente un ancrage chronologique purement situé d'un point de vue historique : la dénomination *post-colonial state*, utilisée après la seconde guerre mondiale, fait ainsi référence à la période post-indépendance (Ashcroft *et al.*, 2000/2007, p. 168).

Ce n'est que par la suite, vers la fin des années 1970, que les travaux dans ce champ prennent une autre coloration sous l'essor notamment des travaux de Edward Saïd portant sur un « *nouvel objet : le "discours colonial"* » (Sibeud, 2004, p. 88). On s'intéresse alors à la façon dont le discours colonial peut façonner les opinions et les politiques dans les colonies et les « *métropoles* » (Ashcroft *et al.*, 2000/2007, p. 168) mais également à la « *déconstruction systématique du discours colonial* » (Sibeud, 2004, p. 89), dans les domaines de la littérature et de la littérature comparée notamment. Le terme *post-colonial*, qui n'apparaît en tant que tel que vers la fin des années 1980 (Sibeud, 2004, p. 88), est d'abord utilisé en référence aux interactions culturelles au sein des sociétés coloniales dans les cercles littéraires (Aschcroft *et al.*, 2000/2007 ; Ashcroft *et al.*, 1977) et ce même lorsque ces travaux se situent dans une perspective critique. Le terme permet ainsi de « *décrire cette hybridité assumée* » due au double enracinement entre cultures traditionnelles africaines et occidentales, par exemple dans le cas des écrivains africains, mais également « *de montrer qu'il existe un point commun sur le plan culturel entre les sociétés qui ont traversé ou qui sont nées de l'expériences de la domination coloniale* » (Sibeud, 2004, p. 89).

Depuis, le domaine des *post-colonial studies* s'est considérablement élargi et regroupe un nombre exponentiel de sujets et de perspectives hétérogènes, ressortissant de disciplines et de champs divers (Ashcroft *et al.,* 2000/2007 ; Sibeud, 2004 ; Slimon, 1994), à tel point que Sibeud (1994, p. 89) évoque son caractère insaisissable. Pour autant, on retiendra à la suite de Ashcroft *et al.* (1995/2003, p. 283) que :

> Language is a fundamental site of struggle for post-colonial discourse because the colonial process itself begins in language. The control over language by the imperial centre—whether achieved by displacing native languages, by installing itself as a 'standard'against other variants which are constituted as 'impurities', or by planting the language of empire in a new place—remains the most potent instrument of cultural control. Language provides the terms by which reality may be constituted ; it provides the names by which the world may be 'known'. Its system of values—its suppositions, its geography, its concept of history, of difference, its myriad gradations of distinction—becomes the system upon which social, economic and political discourses are grounded (Ashcroft *et al.*, 1995/2003, p. 283).

Les questions de langues sont donc centrales et indissociables des perspectives postcoloniales puisque « *the colonial process itself begins in language.* » Dans le cadre ainsi posé, il est donc clair que le traitement originel des langues pendant la période coloniale -et *a fortiori* lorsque ces langues sont nées de cette période comme c'est le cas des créoles-, influe sur la façon dont les langues sont perçues à l'heure actuelle par les locuteurs de ces langues.

Published in : N. WALLIAN, M.-P. POGGI et G. LEFER SAUVAGE (Eds.), *Les savoirs de l'extrême. Médiation-appropriation en contextes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004901, doi : 10.17184/eac.9782813004901

Par ailleurs, nous noterons que selon Epstein (2014, p. 294), la perspective postcoloniale, qui serait plus généalogique qu'historique, concerne en premier lieu la question de l'émergence des normes et des relations de pouvoir qui les conditionnent à travers les mécanismes de normalisation. A ce titre les réflexions sur les normes, leur émergence, la façon dont elles se sont façonnées et dont elles perdurent en contexte postcolonial, sont donc centrales dans les études qui se réclament de ce champ.

2.1.2 Créoles : une minoration originelle

L'objectif n'est pas ici de retracer les différentes théories relatives à l'émergence des créoles, de très nombreux travaux ayant déjà évoqué ces questions qui ont largement alimenté les débats de la linguistique du 19e siècle. On peut définir les créoles de la façon suivante :

> Apparues lors de l'expansion coloniale européenne (XVIe – XIXe siècles) dans les circonstances socio-historiques de l'économie esclavagiste (dans les plantations tropicales, dans les établissements commerciaux fortifiés d'Afrique et autour des missions), les langues créoles puisent leurs matériaux de construction dans le fonds lexical des langues indo-européennes des puissances coloniales. En matière grammaticale, la question des langues contributrices reste ouverte (Aslanov *et al.*, 2022, p. 3).

D'un point de vue lexical, l'apport des langues européennes est indéniable. Pour les créoles guadeloupéen et martiniquais par exemple, on estime cet apport à environ 90% (Hazaël-Massieux, 2004). En revanche, comme signalé dans la citation ci-dessous, il n'y a pas consensus en ce qui concerne la structure de ces nouvelles langues émergentes. Trois courants principaux se dessinent. Le premier promeut l'influence des langues africaines (dites langues substratiques) ; le second considère l'existence de processus universaux relevant de la faculté du langage (sur le modèle du célèbre *bioprogramme* de Bickerton, 1981) ; enfin le troisième met en évidence des explications d'ordre multi-causal en lien avec le rôle du contact des langues en présence. Celles-ci metttent notamment en lumière les processus d'acquisition mais invoquent également les notions de *convergence* ou de *congruence* (Véronique, 2013, 2021 ; Aboh et DeGraff, 2017 ; Aboh, 2015 ; Baptista, 2020).

Un point commun à certaines de ces démarches consiste à envisager le processus de créolisation selon l'angle des aspects socio-démographiques, principalement du point de vue de l'évolution des proportions entre colons et populations serviles, selon la transition entre société d'habitation et société de plantation (Chaudenson, 1992 ; Véronique, 2013) mais aussi en termes de proportions de langues parlées par les populations serviles (Aboh, 2015). Ainsi, pour reprendre l'une des propositions fondatrices (Chaudenson, 1992), on peut considérer que le créole émergent résulte de processus successifs d'approximations : lors de la phase d'habitation, les premiers esclaves sont en contact direct avec les colons qui interagissent avec eux en français, probablement en simplifiant leur façon de parler. Dans un second temps, avec l'arrivée de plus en plus massive d'esclaves, les nouveaux arrivants ne vivent plus en contact direct avec les colons mais quasi exclusivement avec des esclaves précédemment arrivés qui manient

Published in : N. WALLIAN, M.-P. POGGI et G. LEFER SAUVAGE (Eds.), *Les savoirs de l'extrême. Médiation-appropriation en contextes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004901, doi : 10.17184/eac.9782813004901

un français déjà considéré comme « *approximatif* ». Aboh et DeGraff (2017) parlent ainsi de processus d'acquisition L1-L2. Par ailleurs, comme le note Véronique,

> […] l'obligation de catéchisation des esclaves imposée par le Code Noir, favorise la diffusion de la langue coloniale, le français en l'occurrence. C'est dans ce contexte également que le créole prend son essor grâce aux textes religieux et aux catéchismes produits pour la catéchèse des esclaves (Véronique, 2013, p. 5).

On considère que le processus de créolisation linguistique a duré une cinquantaine d'années (Véronique, 2013 ; Chaudenson, 1992). Comme le note Prudent (1980, p. 28) :

> A partir du XVIII[e] siècle, le créole a dû prendre une place bien plus importante dans la vie quotidienne des Habitants, probablement à cause de l'accroissement numérique de la population servile (en comparaison avec celle des maîtres), mais aussi à cause du succès du fait littéraire colonial et de l'apparition d'écrits en « langue nègre ».

La langue créole constituant un idiome de communication nécessaire durant toute la phase de plantation, qu'en est-il du point de vue des représentations qui émergent peu à peu ? Nous reprenons la citation éclairante de Moreau de Saint-Méry (cité par Prudent, 1980, p. 30) :

> J'ai à parler maintenant du langage qui sert à tous les nègres qui habitent la colonie. […] 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 jeune. Ce jargon est extrêmement mignard et tel que l'inflexion fait la plus grande partie de l'expression. Il a aussi son génie […] et un fait très sûr, c'est qu'un Européen, quelque habitude qu'il en ait, quelques longues qu'ait été sa résidence aux Isles, n'en possède jamais les finesses.

Le langage auquel fait référence Moreau de Saint-Méry est donc « *extrêmement mignard* », « *a aussi son génie* » et peut être caractérisé par certaines « *finesses* », lesquelles ne peuvent qu'être étrangères à un Européen. Très laudatif, ce discours se distingue par rapport à d'autres discours ambiants de la même époque. Comme le relève d'ailleurs Prudent (1980, p. 31), Moreau de Saint-Méry ira même plus loin dans sa défense du créole « *en le défendant judicieusement contre les utilisations parodiques et malveillantes » qui ont pu en être faites par ailleurs. On constate cependant parallèlement qu'il s'agit bien d'un « français corrompu* », d'un « *vrai jargon* » et surtout que ce langage est celui « *des nègres* ». Ces considérations font écho de façon nette au premier reniement du créole, daté vers 1680 à un moment où le commerce triangulaire est installé, et dont font état les auteurs de la Charte Culturelle créole (GEREC,

Published in : N. WALLIAN, M.-P. POGGI et G. LEFER SAUVAGE (Eds.), *Les savoirs de l'extrême. Médiation-appropriation en contextes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004901, doi : 10.17184/eac.9782813004901

1982). S'en suit en effet un contexte politique, économique et social de « *démarcation raciale* » (Jno-Baptiste, 1995, p. 76) entre les colons (« Blancs créoles », « *Békés* ») et les esclaves, laquelle est entérinée par le Code Noir en 1685. La classe des colons s'impose comme classe dominante :

> Alors que les Békés ont été partie prenante et agissante dans l'élaboration collective du nouvel instrument de communication antillais, leurs idéologues décrètent dorénavant le caractère définitivement nègre des langues créoles (GEREC, 1982, p. 13).

Le créole acquiert alors un statut inférieur à la langue française : il est dévalorisé par les colons car affilié « *à la sauvagerie, à la négraille* » (Jno-Baptiste, 1995, p. 77). Le second reniement du créole a lieu après l'abolition de l'esclavage, dans un contexte de formation d'une nouvelle société créole où l'hégémonie de la langue française est prégnante. Celle-ci repose en premier lieu sur une nouvelle idéologie fondée sur la négation de soi. Jno-Baptiste note à ce propos :

> La promotion sociale des hommes libres se fera avec le refus de leur origine, de leur couleur et du créole. Cette fois le créole sera rejeté non par les « Békés », mais par les descendants des esclaves eux-mêmes et cela à partir des contenus idéologiques induits deux siècles plus tôt par les « Békés » (Jno-Baptiste 1995, p. 77).

Un dernier facteur est également prépondérant ; il s'agit de l'École. En effet, longtemps interdite aux hommes de couleur, même libres, lorsque son accès est rendu possible, l'École « *est vécue comme étant la seule voie possible du salut* » (GEREC, 1982, p. 13). Langue de scolarisation, le français se pare de tous les attributs du prestige et devient synonyme de développement et de distinction. Par un retournement ultérieur de situation, les membres du GEREC identifient « *un chassé-croisé socio-culturel* » par lequel « *on assiste, chez les Békés, à une réinstallation psychologique dans le créole* » vers la fin du 19e siècle : bénéficiant du statut afférent à leur ethno-classe, dominante, le créole ne constitue en effet pas pour eux un risque de déclassement, si bien qu'ils peuvent alors s'en emparer sans risque pour se distinguer.

2.2 Identité et langues : du sentiment d'appartenance à l'insécurité identitaire

Concept multiforme qui s'actualise différemment selon les champs disciplinaires (Costa, 2021, p. 165), l'*identité* évoque en premier lieu la dichotomie apparente entre ce qui fait que chaque individu se différencie des autres tout en faisant partie d'une ou de plusieurs communautés. Bronckart (2012, p. 22) évoque ainsi l'interconnexion entre les notions de « *singularité* » et d'« *appartenance* ». Les notions de différence et de ressemblance sont par ailleurs liées dans la mesure où si un individu est singulier, il est dans le même temps semblable à un autre car faisant partie d'un groupe ou d'une communauté possédant les mêmes traits caractéristiques (Drouin-Hans, 2006). Drouin-Hans évoque ainsi l'« *identité collective [qui] vient de leur différence d'avec un autre collectif…* » et « *…qui est alors aussi une entité regroupant en son sein des*

Published in : N. WALLIAN, M.-P. POGGI et G. LEFER SAUVAGE (Eds.), *Les savoirs de l'extrême. Médiation-appropriation en contextes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004901, doi : 10.17184/eac.9782813004901

individus différents qui ont pour particularité commune d'appartenir à cette entité » (Drouin-Hans, 2006, p. 20). Le fait d'appartenir à une entité relève de l'identité collective, l'identité culturelle pouvant « *alors se définir comme un ensemble de représentations et de pratiques considérées comme caractéristiques d'un groupe particulier* » (Drouin-Hans, 2006, p. 19).

On conçoit de fait un lien étroit entre identité et langue en considérant que celle-ci contribue au marquage de l'appartenance identitaire à un groupe. Dans ce cadre, et en s'intéressant en particulier aux situations plurilingues, Costa, perçoit l'identité « *comme un processus associé aux pratiques plurilingues elles-mêmes, celles-ci permettant l'identification à un groupe ou une communauté* » (Costa, 2021, p. 167). Moore et Brohy (2013) précisent à ce sujet :

> Les langues (les dialectes, les accents, les variétés, les parlers bilingues, etc.) servent ainsi de marqueurs emblématiques des identités, une notion plurielle qui condense une série de significations, combine et imbrique construction de soi, sentiments d'appartenance et reconnaissance, impliquant donc des facteurs tant individuels que culturels et sociétaux. (Moore et Brohy, 2013, p. 289).

L'identité culturelle se fonde donc notamment sur le sentiment d'appartenance et renvoie aussi bien à des facteurs individuels que collectifs. De fait, si l'on souhaite étudier ce qui compose précisément le ciment de cette identité, en particulier lorsque l'on s'intéresse au rôle, central, que jouent les langues, il convient de s'intéresser à la fois aux pratiques langagières et aux représentations associées aux différentes langues ou variétés en présence.

L'objet de l'étude interroge également particulièrement le lien entre insécurité et identité dans le rapport de soi à autrui. L'interrelation entre les deux concepts est particulièrement travaillée dans le domaine de la sociolinguistique à travers la notion d'*insécurité identitaire* (Calvet, 1999) qui aborde de façon concomitante trois aspects : sécurité/insécurité formelle ; sécurité/insécurité statutaire ; sécurité/insécurité identitaire. En présentant l'insécurité linguistique sous trois dimensions, Calvet permet ainsi d'investiguer non seulement la façon dont les locuteurs évaluent leur « *parler avec le parler légitime* » (1999, p. 160) dans le cadre de la sécurité ou bien au contraire de l'insécurité *formelle*. Il s'agit également d'étudier la façon dont ils évaluent la langue (ou l'une des langues) qu'ils parlent 1) du point de vue de son statut et au regard du statut d'une autre langue de la communauté (sécurité/insécurité statutaire) ou bien 2) du point de vue de sa coïncidence en termes de langue de la communauté (sécurité/insécurité identitaire). Calvet a ainsi ouvert la voie à la possibilité d'appréhender finement le rapport que les locuteurs peuvent avoir avec leur(s) langue(s) en particulier dans des contextes bi-plurilingues.

En effet, la définition de l'*insécurité linguistique* dépasse ainsi la seule appréhension de la dimension intralinguistique telle qu'abordée lors de l'émergence de la notion. Les travaux menés notamment par Labov (1978) se concentrent sur la perception de la réalisation d'une variable linguistique, en terme de légitimité par rapport à

Published in : N. WALLIAN, M.-P. POGGI et G. LEFER SAUVAGE (Eds.), *Les savoirs de l'extrême. Médiation-appropriation en contextes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004901, doi : 10.17184/eac.9782813004901

un standard. À travers la dimension statutaire, Calvet introduit de fait dans cette perspective le rapport que les locuteurs entretiennent avec leurs différentes langues en situation bi-plurilingue. La dimension identitaire permet de compléter ce modèle en intégrant une perspective socio-culturelle[1]. Dans les contextes post-coloniaux, il s'avère d'autant plus crucial d'interroger la façon dont les locuteurs investissent d'un point de vue identitaire leurs langues, que certaines d'entre elles ont pu être « *victime d'un impérialisme linguistique* » (Calvet, 1974).

Coste (2001) précise que « *l'insécurité identitaire résulte de ce que la langue ou la variété qu'on pratique ne correspond pas à celle de la communauté d'appartenance qu'on se donne ou qu'on vise* » (Coste, 2001, p. 14). On peut ainsi considérer que l'insécurité identitaire résulte d'un hiatus entre pratiques langagières individuelles et pratiques de la communauté « *visée* ». En outre, selon Stratilaki-Klein, les représentations, par essence non figées, « *permett[ent] de comprendre, à différents niveaux, les identités sociales et les comportements linguistiques.* » (Stratilaki-Klein, 2023, p. 113 ; Stratilaki-Klein, 2022).

Évaluer les représentations des élèves concernant l'usage de l'une des langues de leur répertoire -le créole- nous permettra non seulement d'évaluer les processus de minoration du créole potentiellement en cours mais également le degré de (in)sécurité statutaire et identitaire de ces élèves.

3 Méthodologie

Nous avons choisi de procéder par entretien semi-directif afin d'explorer les représentations que les élèves portent sur les langues de leur répertoire. La population totale interrogée et investiguée comprend 16 élèves (3 élèves de CM1 et 13 élèves de CM2), répartis au sein de deux écoles de la région Basse-Terre. L'une, située en ville, est classée en REP et concerne 3 élèves de CM1 (2 garçons, 1 fille) âgés de 9-10 ans, et 8 élèves de CM2 (2 garçons, 6 filles) âgés de 10-11 ans, alors que l'autre école se trouve à la campagne, et est hors-REP. Cette seconde école comprend 5 élèves de CM2 (2 garçons et 3 filles) âgés de 10-11 ans. Les enseignantes de deux de ces trois classes ont également été interrogées. Dans le cadre de cet article, nous nous intéresserons principalement à 6 élèves : 3 élèves de CM1 en école classée en REP et 3 élèves de CM2 en école hors-REP. Nous avons attribué un code[2] à chaque élève, en précisant le classement de l'école (REP ou hors-REP), puis sa classe (CM1 ou CM2), son sexe (G ou F), un numéro pour les distinguer (1 ou 2), et également la mention du créole (ou des créoles) de son environnement proximal (créole guadeloupéen et/ou haïtien).

Les entretiens des élèves scolarisés dans l'école classée REP se sont déroulés au mois de juin 2023, dans une grande salle de cette école, où étaient présents l'interviewer et l'élève, la porte côté couloir étant ouverte, selon les consignes en vigueur afin de garantir l'intégrité des adultes et des élèves. Les profils de ces élèves, tous en classe de CM1, sont les suivants :

[1] Cette trichotomie permet de répertorier huit types d'insécurité linguistique (Calvet, 1999, p. 169), selon la combinatoire des différentes dimensions.

[2] Les abréviations utilisées dans le cadre de cet article sont : REP : Réseau d'Éducation Prioritaire ; Hors-REP : hors Réseau d'Éducation Prioritaire ; CM1 : Cours Moyen 1 ; CM2 : Cours Moyen 2 ; G1 : Garçon 1 ; G2 : Garçon ; F1 : Fille 1 ; F2 : Fille 2 ; CH : Créole haïtien ; CG : Créole guadeloupéen.

Published in : N. WALLIAN, M.-P. POGGI et G. LEFER SAUVAGE (Eds.), *Les savoirs de l'extrême. Médiation-appropriation en contextes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004901, doi : 10.17184/eac.9782813004901

- 1 garçon d'origine guadeloupéenne, né en France (REP-CM1-G1/CG)
- 1 garçon d'origine guadeloupéenne (REP-CM1-G2/CG)
- 1 fille d'origine guadeloupéenne et haïtienne (REP-CM1-F1/CG.CH).

Les entretiens des élèves scolarisés dans l'école située hors-REP se sont également déroulés au mois de juin 2023, au sein de l'école, dans une salle contenant le bureau de la directrice, qui était absente. Dans la salle se trouvait également une enseignante spécialisée travaillant avec un élève à besoin éducatif particulier. Les profils de ces élèves, en classe de CM2, sont les suivants :

- 1 garçon d'origine haïtienne, né à Haïti (HREP-CM2-G1/CH)
- 1 fille d'origine guadeloupéenne, née en France (HREP-CM2-F1/CG)
- 1 fille d'origine guadeloupéenne (HREP-CM2-F2/CG)

Le guide utilisé pour mener ces entretiens comprenait les thématiques suivantes :

Tab. 1 : Thématiques du guide d'entretien

Thématiques du guide d'entretien
Renseignements généraux et démographiques
Pratiques langagières déclarées
Usage du créole dans l'école
Relation de l'élève avec les langues
Représentation de la langue sur le dessin de son corps

Cette dernière question de l'entretien, qui visait à avoir accès à la façon dont les élèves se représentent leurs langues selon les parties de leur corps, n'est pas exploitée ici faute de place.

4 Résultats

L'objectif de notre travail est de mettre au jour les représentations associées aux langues et en particulier au créole par des élèves scolarisés en primaire. Nous postulons que ces représentations, d'une part révèlent un processus de minoration du créole susceptible d'avoir une incidence sur les représentations identitaires et d'autre part, entraînent chez eux un sentiment d'insécurité statutaire et identitaire.

4.1 Le créole : une langue pas comme les autres ?

Comme indiqué, la Guadeloupe constitue un espace bilingue[3], bien qu'une baisse de la transmission intergénérationnelle du créole soit en cours (Beck, 2017). Les observations confirment par ailleurs depuis plusieurs années que la langue de première socialisation des enfants est majoritairement le français (Bernabé, 2005). On note cependant que malgré la baisse de la transmission intergénérationnelle, le créole est omniprésent en Guadeloupe.

[3]On se réfère ici au bilinguisme français/créole qui caractérise la quasi-totalité de la population tout en notant la coexistence de différentes autres langues sur le territoire, tels que l'anglais, l'espagnol, et différents autres créoles.

Published in : N. WALLIAN, M.-P. POGGI et G. LEFER SAUVAGE (Eds.), *Les savoirs de l'extrême. Médiation-appropriation en contextes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004901, doi : 10.17184/eac.9782813004901

Les langues explicitement citées par les élèves comme étant les langues qu'ils parlent sont : le français (mentionné par tous les élèves), l'anglais (trois élèves), l'espagnol (deux élèves), le créole guadeloupéen (une élève), le créole haïtien[4] (deux élèves).

Trois élèves (HREP-CM2-F2/CG, HREP-CM2-G1/CH, REP-CM1-F1/CG.CH) citent, parallèlement au français voire à l'anglais, le créole lorsque leur sont posées les questions « *Est-ce que tu parles plusieurs langues ? Si oui, est-ce que tu peux me dire quelles langues tu parles* ? ». Seul HREP-CM2-G1/CH, né en Haïti et dont la langue de première socialisation est le créole haïtien, cite le créole avant de citer le français. Cela s'explique par le fait que, dit-il, « *depuis que je suis né, je parle que le créole en fait* ». On note cependant que HREP-CM2-G1/CH est plurilingue puisqu'il déclare :

> […] parce que quand je suis arrivé en Guadeloupe, ma maman a commencé à m'apprendre le créole guadeloupéen. /Au début je ne parlais que le créole haïtien, et après ma maman a commencé à m'apprendre le créole guadeloupéen et le français. Et après, avant de venir en Guadeloupe, j'avais commencé à /parler l'espagnol/ puisque on est passé par Saint-Domingue pour venir ici. Et après bin j'ai commencé /à parler français et tout. HREP-CM2-G1/CH

La biographie langagière de HREP-CM2-G1/CH explique probablement pourquoi la langue avec laquelle il se déclare le moins à l'aise, et même mal à l'aise, pour parler est le français alors qu'il dit se sentir « *à l'aise lorsqu'[il] parle le créole.* » Les deux autres élèves ayant cité le créole comme étant une langue de leur répertoire ne présentent pas des sentiments similaires par rapport au créole.

Si REP-CM1-F1/CG.CH et HREP-CM2-F2/CG déclarent toutes deux que la langue avec laquelle elles sont le plus à l'aise est le français, REP-CM1-F1/CG.CH précise que la seconde serait le créole guadeloupéen, puis viendrait l'anglais et enfin le créole haïtien, alors que HREP-CM2-F2/CG déclare explicitement que c'est le créole avec lequel elle est le moins à l'aise, en précisant qu'elle « *se voi[t] mal parler le créole* » et que « *le créole, ça [la] dérange* ».

Il est intéressant de voir d'une part que ces deux élèves se distinguent par rapport à HREP-CM2-G1/CH quant à la langue avec laquelle elles se sentent le plus à l'aise, mais également en ce qui concerne REP-CM1-F1/CG.CH, le fait qu'elle fasse une hiérarchie nette entre les deux créoles qu'elle pratique, le créole guadeloupéen et le créole haïtien. Nous verrons ci-dessous que les représentations et attitudes qui en découlent à l'égard du créole haïtien par les deux élèves ayant dans leur répertoire cette langue, sont très distinctes mais se rejoignent cependant en termes de stigmatisation.

A partir des questions portant sur les langues parlées, nous avons donc constaté que les trois autres élèves n'évoquent pas le créole. Or, la suite des entretiens confirme que les six élèves possèdent des compétences bilingues[5], français et créole guadeloupéen

[4] Dans le cadre de cet article, la mention « créole » est utilisée pour englober à la fois le créole guadeloupéen et le créole haïtien, sauf lorsqu'il nous semblera nécessaire de faire la distinction entre les deux créoles comme c'est le cas ici.

[5] Les données recueillies ne nous permettent pas de statuer sur le degré de compétences qu'ils en ont. En effet, au regard de notre problématique, nous n'avons pas investigué plus avant ce point.

Published in : N. WALLIAN, M.-P. POGGI et G. LEFER SAUVAGE (Eds.), *Les savoirs de l'extrême. Médiation-appropriation en contextes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004901, doi : 10.17184/eac.9782813004901

ou français et créole haïtien. Ces trois élèves, REP-CM1-G1/CG, REP-CM1-G2/CG et HREP-CM2-F1/CG déclarent tous les trois que la langue avec laquelle ils sont plus à l'aise est le français et que celle avec laquelle ils se sentent le moins à l'aise est le créole, ou le créole et l'anglais pour REP-CM1-G2/CG. Il est de fait particulièrement intéressant de noter que la moitié des élèves n'associe pas de façon claire le statut de langue au créole, faisant de celui-ci un idiome différent des autres en termes de statut.

4.2 Créole et français : des pratiques et des représentations dissymétriques

Les raisons invoquées qui font que les élèves se sentent bien avec l'une ou l'autre des langues de leur répertoire présentent de grandes similitudes, en particulier pour les élèves d'origine guadeloupéenne. Le français est ainsi la langue présentée comme langue de communication habituelle, à laquelle sont par ailleurs associées des valeurs positives :

REP-CM1-G1/CG *Parce que j'aime bien parler français et… je parle français d'habitude*
HREP-CM2-F1/CG *J'ai l'habitude de le pratiquer, alors je me sens bien.*
HREP-CM2-F2/CG *Euh le français ben du coup c'est ma langue*

REP-CM1-G2/CG déclare lui aussi le français en expliquant que c'est « *parce que c'est un peu facile* », au regard des deux autres langues avec lesquels ils se sent moins à l'aise (créole et anglais plus difficiles d'accès). Pour cet élève, l'aspect prédominant concerne donc l'aspect linguistique et ce, contrairement aux précédents élèves pour lesquels les aspects langagiers et affectifs semblent prépondérants.

En ce qui concerne le créole, les raisons pour lesquelles les élèves se sentent moins à l'aise relèvent principalement du fait que c'est une langue qu'ils parlent moins ou qu'ils déclarent ne pas savoir parler :

HREP-CM2-F1/CG *Je ne le pratique pas souvent*
REP-CM1-G1/CG *Parce que j'ai pas encore bien appris le créole, parce que je ne sais pas parler créole.*

Ce dernier point est d'ailleurs particulièrement intéressant dans la mesure où l'on a pu constater que plusieurs élèves déclarent ne pas savoir parler créole, ou bien être en train d'apprendre à le parler, alors que tous les quatre répondent par ailleurs de façon positive à la question explicite : *« sais-tu parler créole ?* » en précisant toutefois qu'ils parlent « *un peu* » ou « *pas très bien.* ». Comme on l'a vu, HREP-CM2-F2/CG déclare le français comme étant sa langue, se distinguant ainsi des trois autres élèves qui positionnent principalement la pratique de leurs langues en termes quantitatifs. En ce qui concerne le créole ou le couple français/créole, HREP-CM2-F2/CG après avoir indiqué « *je me vois mal parler le créole* », précise :

> Le français, c'est vraiment une langue que je comprends beaucoup / donc euh ça me dérange pas de parler le français / le créole c'est un peu …bizarre pour moi / c'est pas vraiment comme le français (le français je le parle…le français, à l'aise. Mais le créole, ça me dérange… et je pense pas que quand je serai plus âgée je vais parler le créole.

Published in : N. WALLIAN, M.-P. POGGI et G. LEFER SAUVAGE (Eds.), *Les savoirs de l'extrême. Médiation-appropriation en contextes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004901, doi : 10.17184/eac.9782813004901

Si l'on s'intéresse maintenant aux deux élèves ayant dans leur environnement le créole haïtien, on constate que les dynamiques semblent différentes. Ainsi REP-CM1-F1/CG.CH, à l'aise avec le créole guadeloupéen mais pas avec le créole haïtien, explique :

> Le français, c'est quand je suis née, je parle le français. Maintenant, je parle …pour le deuxième, créole guadeloupéen, c'est mon papa qui m'a appris. Ma maman, et comme maman veut que j'apprenne le créole guadeloupéen, comme on parle un petit peu plus le Français, eh ben, voilà… Et l'anglais, c'est plus à la télé. Et du côté de ma famille qui parle anglais… Et le créole haïtien, ma maman me parle le créole haïtien, mais j'aime pas trop parler le créole haïtien.

À la question de relance, « *comment te sens-tu par rapport au créole alors ?* », elle précise : « *Créole guadeloupéen, bien mais créole haïtien, pas trop parce que j'aime pas…* ». Comme on le voit, les deux langues avec lesquelles elle se sent le plus à l'aise sont les langues qu'elle a acquises en première socialisation. On spécifiera cependant que sa première langue est bien le français puisqu'elle la conçoit comme la langue qu'elle a toujours parlée. On note également que le créole guadeloupéen semble faire l'objet d'un investissement familial explicite puisque le père, soutenu par sa mère, s'est chargé de le lui apprendre. En revanche, bien que sa mère lui parle en créole haïtien, REP-CM1-F1/CG.CH déclare à plusieurs reprises ne pas aimer le parler. Si elle ne précise pas réellement pourquoi elle n'aime pas parler le créole haïtien, on peut avoir une piste de réponse à travers le fait qu'elle affirme par ailleurs ne pas savoir « *trop parler* » le créole haïtien.

HREP-CM2-G1/CH pratique plusieurs langues : le créole guadeloupéen, le français et l'espagnol, en plus du créole haïtien qui est sa langue de première socialisation. Dans sa façon d'appréhender son rapport aux langues, il déclare que la langue dans laquelle il est le plus à l'aise est le créole -sans faire de distinction entre les deux créoles qu'il pratique- et celle avec laquelle il se sent le moins à l'aise, le français. S'il affirme dans un premier temps ne pas savoir pourquoi, il est mal à l'aise avec le français. Il précise ensuite qu'il est : « *[…] gêné quand [il] parle le français avec les autres parce que en fait eux ils ne savent pas que je parle créole. Parce que je ne veux pas que les autres le sachent, pour me protéger* ».

Bien qu'investi affectivement, le créole est également considéré comme la langue qu'il ne doit pas montrer aux autres. Le français est par ailleurs perçu comme une très grande contrainte puisqu'il ajoute à ce sujet : « *Et quand je parle le français c'est comme si on m'était… pour l'écrire et que c'est obligatoire pour moi que je parle et écrit que le français* ».

Les langues que les enfants déclarent aimer parler correspondent dans les grandes lignes aux déclarations concernant les langues avec lesquelles ils sont les plus à l'aise, avec cependant quelques différences. Ainsi, on note qu'ils déclarent aimer parler le français (HREP-CM2-F2/CG), l'anglais et le français (REP-CM1-F1/CG.CH ; REP-CM1-G2/CG), l'espagnol (HREP-CM2-F1/CG), le français et un peu le créole (REP-CM1-G1/CG) et enfin le créole (HREP-CM2-G1/CH).

Published in : N. WALLIAN, M.-P. POGGI et G. LEFER SAUVAGE (Eds.), *Les savoirs de l'extrême. Médiation-appropriation en contextes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004901, doi : 10.17184/eac.9782813004901

Les raisons qu'ils invoquent lorsqu'ils ont par la suite à privilégier la seule langue qu'ils aiment parler sont diverses, comme nous le voyons à travers les verbatims de ceux qui citent soit le français, soit le créole[6] :

REP-CM1-G1/CG *Parce que… je suis né en France et … j'apprends à parler beaucoup français…*
REP-CM1-G2/CG (à propos du français) *Parce que c'est un petit peu plus facile comparé à l'anglais.*
HREP-CM2-G1/CH *Parce que je viens d'un pays qui parle créole.*

Seul (HREP-CM2-G1/CH), dont la langue de première socialisation est le créole haïtien, déclare que la langue qu'il préfère parler est le créole : de même, il est le seul à la déclarer comme étant la langue avec laquelle il se sent le plus à l'aise. Ses déclarations font par ailleurs écho au fait qu'il considère que c'est la langue de son pays. Pour autant, ces éléments se traduisent par ce que l'on pourrait considérer comme des pratiques contradictoires dans certains contextes où il se refuse d'utiliser le créole.

Concernant les autres élèves, la mention du créole est très peu présente, qu'il s'agisse de la langue dans laquelle ils se sentent la plus à l'aise ou celle qu'ils aiment parler. On constate plus globalement que les langues se présentent dans le discours des enfants selon un rapport dissymétrique, qu'il s'agisse de leurs pratiques langagières ou des propos évaluatifs qui y sont associés.

4.3 Des pratiques familiales génératrices de minoration ?

Il nous semble intéressant d'étudier ces premiers éléments sous le prisme des pratiques familiales afin de voir, d'une part, dans quelle mesure elles influent sur la façon dont les élèves se représentent leurs langues, et d'autre part, si elles permettent de mettre à jour des processus de minoration à l'œuvre.

En ce qui concerne les langues qui sont globalement « *entendues* » à la maison par les enfants, quasi tous citent le français et le créole, en précisant pour l'une (REP-CM1-F1/CG.CH), créole guadeloupéen et créole haïtien. Seule HREP-CM2-F2/CG n'évoque que le français en soulignant que c'est « *parce que [sa] maman n'aime pas qu'on parle le créole à la maison.* »

Ces premières indications ne nous renseignent cependant pas, pour les cinq élèves qui déclarent entendre le créole et le français à la maison, sur la façon dont les échanges s'actualisent en fonction des deux langues au sein de la famille ni sur leur volume respectif. Si nous n'avons pas investigué plus avant sur le second point, nous nous sommes en revanche intéressées au premier. Lorsque l'on questionne les élèves sur les personnes avec qui ils parlent en créole, on constate que plusieurs élèves (3/6) font état de pratiques familiales plutôt monolingues, au bénéfice du français. REP-CM1-G1/CG déclare parler uniquement français avec ses parents et jamais en créole. S'il s'adresse également uniquement en français à son frère, il arrive que celui-ci lui parle en créole « *pas tout le temps* », « *des fois* » en particulier « *quand il est fâché* ». Il précise également qu'il ne parle pas en créole avec sa famille étendue, oncles et tantes en particulier.

[6] Deux élèves citent en effet, pour l'un l'anglais et pour l'autre l'espagnol en invoquant des raisons communicationnelles et des raisons liées à l'attrait que représente la langue et sa supposée facilité pour l'autre.

Published in : N. WALLIAN, M.-P. POGGI et G. LEFER SAUVAGE (Eds.), *Les savoirs de l'extrême. Médiation-appropriation en contextes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004901, doi : 10.17184/eac.9782813004901

C'est également ce que l'on peut déduire du discours de HREP-CM2-F1/CG qui, bien qu'elle déclare entendre deux langues à la maison, le créole et le français, spécifie parler en français avec sa mère et sa grande sœur : il ne lui arrive jamais de s'adresser à elles en créole pas plus qu'au reste de sa famille. En revanche, sa mère et sa sœur s'adressent toutes deux à elle en créole, mais dans un contexte très spécifique pour sa mère, « *quand elle est fâchée, c'est tout* ». En ce qui concerne la grande sœur, celle-ci réserve un usage moins restreint au créole puisque HREP-CM2-F1/CG déclare qu'elle l'utilise « *quand elle est fâchée ou quand elle parle à maman et à moi. Quand elle parle de… pas quand elle est fâchée, quand elle parle de tout et de rien* ».

De la même façon, HREP-CM2-F2/CG, qui dit entendre le créole, le français et l'espagnol à la maison, précise pourtant que la langue parlée au sein de sa famille est essentiellement le français. Elle dit parler le français avec sa famille, ses amis, en soulignant que « *Ça [lui] arrive aussi des fois de parler un tout petit peu anglais avec [s]es amis. Et c'est tout. Je parle français* ». Elle explique par ailleurs ne parler en créole avec « *personne* » et déclare de fait : « *Je n'ai pas de discussion en créole, c'est vraiment le français* ». En revanche, il est à noter que lorsque la question porte sur les personnes qui s'adressent à elle en créole, HREP-CM2-F2/CG exclut sa mère et désigne comme environnement familial son frère de dix-huit ans et son père, tout en précisant que dans le cas du frère adulte_,_ il le fait « *quand il veut rigoler avec elle* » mais aussi « *quand il est énervé […]* ». Concernant le premier point, elle déclare d'ailleurs : « *mon frère aime taquiner les gens. Donc c'est pour ça qu'il… il s'amuse beaucoup avec moi, donc y'a des fois où il parle créole avec moi* ». En ce qui concerne son père, elle précise que c'est rare qu'il s'adresse à elle en créole, en dehors de ce que l'on peut qualifier de phases de transmission par lesquelles il lui demande de traduire en créole des phrases proposées en français ou inversement.

On note également un résultat particulièrement intéressant qui concerne le fait que dans le discours de certains élèves (2/6) différentes contradictions surviennent lorsqu'il s'agit d'expliciter la façon dont les langues sont pratiquées en famille. Ainsi, REP-CM1-G2/CG dit à plusieurs reprises qu'il parle français avec ses parents et son frère, allant même jusqu'à affirmer qu'il « *ne parle pas beaucoup* » créole et « *pas avec papa et maman* ». Ensuite, il déclare qu'il lui arrive parfois de parler avec eux et avec son frère en créole. La contradiction est d'autant plus patente que nous verrons que, comme presque tous les enfants, il déclare répondre en français lorsque sa mère s'adresse à lui en créole. Par ailleurs, il déclare également que son père et son frère ne lui parlent pas en créole et que sa maman s'adresse à lui en créole lorsque son frère et lui font des bêtises, pour les gronder.

C'est également le cas de l'élève REP-CM1-F1/CG.CH qui affirme s'exprimer en créole à la maison avec son frère, son père ou sa mère. Elle déclare également parler anglais « *avec [sa] famille qui aime parler l'anglais* », ce qui renvoie aussi à la famille élargie telle que les oncles et tantes, auxquels elle ne parle pas en créole car elle considère « *qu'ils ne sont pas vraiment proches d'elle* ». Quand elle fait référence au créole, elle cite deux créoles : le créole guadeloupéen et le créole haïtien, parlés respectivement par le père et la mère. Elle précise en effet : « *Mon papa, il parle le créole guadeloupéen et français pour moi. Et je parle à ma maman français et créole guadeloupéen* ».

Published in : N. WALLIAN, M.-P. POGGI et G. LEFER SAUVAGE (Eds.), *Les savoirs de l'extrême. Médiation-appropriation en contextes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004901, doi : 10.17184/eac.9782813004901

Toutefois, des disparités se révèlent dans les pratiques de ces deux créoles et le français lui-même. REP-CM1-F1/CG.CH fait une nette distinction entre les deux, comme nous l'avons vu précédemment. Une désaffection apparait très clairement pour le créole haïtien : « *Et le créole haïtien, ma maman me parle le créole haïtien, mais j'aime pas trop parler le créole haïtien* ».

Dans tous les cas précédemment cités, on observe principalement des pratiques monolingues à destination des enfants au sein de la sphère familiale. On constate également que les domaines discursifs concernés sont généralement limités aux réprimandes faites par les adultes du foyer. Les latitudes sont visiblement plus importantes pour les membres de la fratrie qui peuvent également l'utiliser pour « *rigoler* » ou pour « *taquiner* ». Enfin, on note que dans certains cas, les pères peuvent utiliser le créole dans des visées de transmission de la langue à leur enfant. Cela étant, même si on peut rattacher ces différents constats à un processus de minoration, il apparaît qu'aucun enfant ne déclare que ses parents lui ont explicitement interdit de parler créole.

Comme nous avons pu le constater à plusieurs reprises, le profil de HREP-CM2-G1/CH se démarque totalement par rapport à celui des autres enfants. C'est encore le cas ici, puisque son discours relatif aux pratiques familiales n'est pas teinté des contradictions observées chez les autres enfants. En effet, il déclare parler en créole avec ses parents tout le temps ; le français semble exclu de la sphère familiale, puisque lorsqu'on lui demande avec qui il parle français, il répond « *avec ses amis* ».

Cette particularité du profil de HREP-CM2-G1/CH est confirmée par le fait que là encore, il s'agit du seul élève qui répond en créole à ses parents. À la question spécifique qui leur était posée, les autres enfants déclarent tous que lorsque leur mère s'adresse à eux en créole, ils lui répondent toujours en français. Ce dernier point est en relation directe avec le point suivant concernant l'existence d'une norme subjective (Houdebine, 1985, 2002) particulièrement saillante dans les discours des enfants et que Jeannot-Fourcaud (2014) qualifie de *normes de déférence*.

4.4 Une norme *de déférence* ?

La partie précédente est particulièrement intéressante en ce qu'elle montre que les discours des élèves présentent tous une dissymétrie entre français et créole au détriment de ce dernier, dans des mesures diverses certes, mais avec un élément constant remarquable : lorsque la maman s'adresse à eux en créole, ils répondent tous en français, hormis HREP-CM2-G1/CH. Ce résultat semble faire écho à ce qui est relevé chez les enfants en réponse à la question posée « *Est-ce qu'il y a des personnes avec qui tu ne parles pas en créole ?* ». En effet, tous citent des personnes avec lesquelles ils estiment que l'usage du créole ne leur parait pas approprié, sans pour autant qu'il y ait une interdiction explicite de s'adresser à ceux-ci en créole. On constate que chez plusieurs enfants, il est souvent question des membres de la famille élargie. Mais il peut également s'agir de leurs parents (HREP-CM2-F2/CG notamment), ou encore d'amis ou d'adultes de leur entourage. Pour HREP-CM2-F1/CG, par exemple, il s'agit de « *[s]es amis, [s]a maîtresse et euh [du] reste de [s]a famille* » et pour HREP-CM2-F2/CG de « *[s]a mère, [s]on père, [s]a famille et des amis que j'aime beaucoup* ». Bien que seule une élève cite spontanément la « *maitresse* » lorsqu'on lui demande à qui elle ne

Published in : N. WALLIAN, M.-P. POGGI et G. LEFER SAUVAGE (Eds.), *Les savoirs de l'extrême. Médiation-appropriation en contextes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004901, doi : 10.17184/eac.9782813004901

parle pas créole, il faut noter que tous les élèves -sans exception- excluent de parler créole à leur maitresse quand on leur pose explicitement la question. Cela étant, les enfants ne savent pas toujours expliquer les raisons qui les amènent à ne pas parler créole avec certaines personnes. Ainsi, REP-CM1-G1/CG, qui dit ne pas parler créole avec des membres de sa famille autres que ses parents, exprime clairement ne pas savoir pourquoi. REP-CM1-G2/CG répond pour sa part que c'est parce qu'il n'en a pas envie, ajoutant qu'il ne « *connai[t] pas très bien le créole* ». Cela étant, les raisons invoquées par les enfants peuvent être fluctuantes. Ainsi, HREP-CM2-F1/CG avance qu'elle ne sait pas, tout en expliquant par ailleurs que c'est parce qu'à la maison, elle n'a pas le droit de parler le créole, en supposant ainsi que l'usage du créole peut être associé à de la grossièreté. Elle précise en effet : « *c'est parce qu'il y a des enfants qui disent des gros mots en créole. Donc je pense que c'est pour ça qu'on n'a pas le droit de parler en créole* ».

En lien avec les éléments mentionnés ci-dessus, il semble intéressant de mettre l'accent sur le fait que le créole peut être associé d'une part à un manque de respect, et d'autre part être considéré comme la langue des adultes. En ce qui concerne le premier point, REP-CM1-F1/CG.CH, qui ne parle pas en créole avec « *[s]es taties, [s]es oncles et tantes et […] ceux qui sont pas vraiment proches d'[elle]* », explique ainsi :

> comme…dans ma famille, je… dans ma famille, il y a des gens qui parlent créole haïtien et créole guadeloupéen /et français, mais euh…moi je préfère parler français pour pas euh…les offenser un p'tit peu…

REP-CM1-F1/CG.CH pense que parler en créole aux adultes autres que ses parents peut risquer de les offenser. Elle ajoute par ailleurs, pour expliquer pourquoi elle ne parle pas créole à sa maitresse, qu'elle n'a « *pas l'habitude de parler à des adultes comme ça* ». Ces paroles font ainsi directement écho à ce qu'énonce HREP-CM2-F2/CG : « *je trouve que le créole, c'est un peu bizarre de le parler quand on est enfant. Donc, je ne le parle pas* ». Lorsqu'on le lui demande, il s'explique de la façon suivante : « *Parce que j'entends beaucoup de personnes adultes le parler couramment. Donc, je me dis que c'est plus une langue pour les adultes* ». De façon totalement implicite, HREP-CM2-F2/CG a intégré le fait que les enfants ne sont pas censés parler le créole. Le cas précis de cette élève interroge d'autant plus que son père l'incite à parler créole à la maison, lui demandant par exemple de reformuler en créole des phrases en français ou bien à l'inverse de traduire du créole vers le français. Le fait de considérer le créole comme la langue des adultes se répercute d'ailleurs, en termes d'usages, au sein de la fratrie. Il apparait ainsi que les normes d'utilisation des langues peuvent varier en fonction des âges respectifs des sœurs et/ou des frères. C'est ce que l'on constate lorsque HREP-CM2-F1/CG évoque sa sœur ou bien lorsque REP-CM1- G1/CG et HREP-CM2-F2/CG font référence à leur frère respectif. La dernière précise à propos de son « *frère de dix-huit ans* » qu'il lui parle créole « *quand il veut rigoler avec elle* » mais « *quand il est énervé aussi* ». Là encore, le cas de HREP-CM2-G1/CH diffère dans une certaine mesure de celui des autres enfants. Il ne s'adresse pas en créole à certaines personnes ; « *à la maîtresse, à [s]es amis et […]aussi des gens qu'[il] connait pas trop.* ». La dimension proximale peut ainsi sembler prépondérante

Published in : N. WALLIAN, M.-P. POGGI et G. LEFER SAUVAGE (Eds.), *Les savoirs de l'extrême. Médiation-appropriation en contextes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004901, doi : 10.17184/eac.9782813004901

pour qu'il s'autorise à employer la langue, lorsqu'il cite par exemple les « *gens qu'[il] connait pas trop* » ou « qu'[il_] *connait à peine* ». Cependant il cite également ses amis. L'une des raisons invoquées est le fait que les interlocuteurs peuvent ne pas comprendre le créole même si, à plusieurs reprises, il fait référence à ce qui semble être la véritable raison : se « *protéger* ». Pour lui parler créole, « *c'est un peu comme un secret. C'est pour ça qu'[il] parle qu'avec [s]es parents* ». S'il ne parle pas créole, en dehors de son cercle familial, c'est en effet :

> au cas où…/Parce que ces derniers temps il y a des gens qui… C'est pas ces derniers temps, depuis des années, ils font des trucs genre par exemple des trucs racistes.

Lorsqu'il s'agit de l'usage du créole avec l'enseignant, il explique « *qu'il n'aime pas parler créole avec la maitresse* » et ajoute que c'est parce qu'il n'a pas « *l'habitude de parler à des adultes comme ça* ». Il semble donc que pour HREP-CM2-G1/CH également, les normes de déférence peuvent s'actualiser selon le locuteur, même si c'est sans doute dans un champ plus restreint que chez les autres enfants.

5 Synthèse et discussion

L'objectif de cet article était de nous intéresser aux représentations et aux attitudes d'enfants guadeloupéens à l'égard de l'une de leurs langues, le créole, par rapport au français avec lequel il est intimement lié depuis l'origine. S'est ainsi posée la question de savoir si les représentations des enfants rendaient compte d'une vision minorée de la langue encore à l'œuvre de nos jours, confirmant les constats faits il y a 10 ans par Jeannot-Fourcaud et Anciaux (2014) et Jeannot-Fourcaud (2014). Nous cherchions également à évaluer l'éventuel impact des usages langagiers en termes de sécurité identitaire et de représentations.

En premier lieu, l'investigation auprès de filles et de garçons scolarisés dans des établissements classés REP ou hors REP montre que ces variables n'ont pas d'incidence sur les résultats mis au jour dans le cadre de ce travail. Le statut de langue du créole ne va pas nécessairement de soi pour les enfants choisis pour l'étude, puisque trois enfants sur six ne citent pas le créole comme une langue faisant partie de leur répertoire. Ce résultat confirme ce qu'avaient déjà pu constater Jeannot-Fourcaud et Anciaux (2014) : les enfants ne confèrent pas de façon spontanée le statut de langue au créole même si tous rendent compte du fait que celui-ci est parlé dans leur environnement proche et qu'ils le pratiquent, même dans des usages limités.

Par ailleurs, il est notable que pour la majorité des enfants, le créole est la langue avec laquelle ils se sentent le moins à l'aise. Ce constat peut être mis en relation avec les mentions faites sur leurs compétences qu'ils estiment restreintes. De même, le fait que le créole ne soit pas considéré comme une langue -au même titre que les autres- trouve par ailleurs son écho dans les pratiques langagières des enfants. En effet, on observe que le français constitue la langue de communication quasi-exclusive pour tous, excepté pour celui -né en Haïti- dont la langue de première socialisation est le créole haïtien. Contrairement à ce dernier, le français est également la langue préférée au créole

Published in : N. WALLIAN, M.-P. POGGI et G. LEFER SAUVAGE (Eds.), *Les savoirs de l'extrême. Médiation-appropriation en contextes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004901, doi : 10.17184/eac.9782813004901

pour les cinq autres enfants. Outre que ces résultats concordent avec les travaux de Beck (2017) relatifs à la baisse de la transmission intergénérationnelle du créole, ils questionnent sur le processus de minoration en cours dont fait l'objet le créole. Au plan qualitatif, il s'agit d'interroger la façon dont les discours des enfants rendent précisément compte de cette minoration, laquelle est appréciée à l'aune de l'un des aspects mis au jour ci-dessus. Pour les six enfants étudiés, le créole est majoritairement considéré comme une langue que l'on ne peut pas parler à tout le monde. Ce constat fait lien avec le concept de *norme de déférence* mis en évidence par Jeannot-Fourcaud (2014) à partir de données d'une enquête menée en 2011 auprès d'une cinquantaine d'élèves de primaire guadeloupéens. L'auteure notait à ce sujet :

> Plus que la situation de communication, c'est bien l'interlocuteur qui représente une barrière à l'emploi du créole. La catégorie « adulte » est parfois mentionnée dans son ensemble avec des précisions qui mettent en avant le fait que lorsqu'il s'agit d'un inconnu ou encore de l'enseignant, la prescription est accrue. Globalement, lorsque l'on a affaire à une personne ne faisant pas partie du groupe de paires, l'utilisation du créole semble donc être soumise à un certain nombre de règles, en particulier lorsqu'il s'agit de personnes auxquelles les élèves estiment devoir un certain respect (personnes plus âgées, enseignant, inconnu). Ce type d'étayages rend compte d'une hiérarchisation des langues en présence, concrétisée par des règles d'usages du créole (en fonction de l'interlocuteur auquel on s'adresse) qui s'exercent de manière relativement forte (Jeannot-Fourcaud, 2014, p. 7).

Si cette *norme de déférence* apparait bien dans les discours des enfants enquêtés, elle se matérialise cependant de façon distincte par rapport au constat d'il y a une dizaine d'année. Les étayages des enfants semblent en effet englober, outre les « adultes de référence », certains de leurs pairs. Les discours peuvent également mobiliser des justifications en lien avec les notions de respect et de politesse. Il est cependant plus surprenant de noter que parfois, les enfants ne peuvent pas justifier les raisons pour lesquelles ils ne parlent pas créole à certaines personnes, en particulier lorsqu'il n'y a pas d'interdiction explicite, comme c'est globalement le cas des familles des enfants enquêtés. Toutefois et malgré l'absence d'interdiction explicite, certaines pratiques familiales convergent vers une stigmatisation du créole qui se manifeste dans les usages de cette langue à destination des enfants : des pratiques généralement monolingues au bénéfice du français, d'une part et d'autre part, un inventaire limité de domaines discursifs associés au créole.

Les différents paramètres balisant l'usage du créole envers/par les enfants se manifestent non seulement au sein de la famille mais également dans cet autre domaine de socialisation que constitue l'école. Hormis les cours en créole, les élèves déclarent que l'enseignante s'adresse à eux rarement dans cette langue et lorsqu'elle le fait, c'est « *surtout quand elle est énervée* », « *quand elle est en colère contre un embêtant* », « *quand les garçons font des bêtises* », quand certains n'écoutent pas ou pour exiger le silence.

Published in : N. WALLIAN, M.-P. POGGI et G. LEFER SAUVAGE (Eds.), *Les savoirs de l'extrême. Médiation-appropriation en contextes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004901, doi : 10.17184/eac.9782813004901

Ainsi le créole est stigmatisé et il est particulièrement intéressant de constater que ces normes d'usage sont nettement intégrées par les enfants qui en déduisent que le créole est une langue d'adulte qu'ils ne sont pas supposés parler. S'ils s'autorisent dans certains cas à le faire envers leurs pairs, ce n'est pas systématique et les enfants sont en outre susceptibles de reproduire les schémas qu'ils ont intériorisés à la maison. Certains d'entre eux englobent même leurs amis parmi les personnes à qui ils ne peuvent s'adresser en créole pour des raisons en lien avec la *norme de déférence*. D'autres déclarent utiliser le créole avec leur pairs lorsqu'il est question de réprimander des comportements inadéquats, comme HREP-CM2-F2 qui déclare par exemple l'utiliser pour dire « *fèmé bouch a-w* » (« *Ferme ta bouche* ») à ses camarades.

Si le créole est stigmatisé, le créole haïtien peut également être stigmatisant. C'est possiblement la raison qui incite REP-CM1-F1/CG.CH à le rejeter totalement et à lui conférer une place inférieure à celle du créole guadeloupéen. Ce constat apparaît de façon encore plus nette dans le discours de HREP-CM2-G1/CH, dont la langue de première socialisation est le créole haïtien et qui cache à tous sa pratique du créole, par peur d'être lui-même stigmatisé.

La question de recherche était de savoir si les processus de minoration en cours étaient susceptibles de générer chez les enfants une insécurité linguistique au sens où l'entend Calvet (1999), en particulier dans ses dimensions statutaire et identitaire. Ce dernier type d'insécurité résulte du hiatus entre pratiques langagières individuelles et pratiques de la communauté visée. Dans cette situation, selon que le locuteur considère que la langue qu'il parle est la langue de la « *communauté d'appartenance qu'[il] se donne ou qu'[il] vise* » (Coste, 2001, p. 14), il sera alors soit en sécurité, soit en insécurité identitaire. L'insécurité statutaire quant à elle résulte de la façon dont le locuteur va évaluer le statut de sa ou de ses langues par rapport au statut de celle de la communauté visée.

Le cas de HREP-CM2-G1/CH peut être considéré comme particulièrement fragile du point de vue des risques psychosociaux qu'induisent ses pratiques et représentations des langues de son environnement. En effet, il estime que sa langue de première socialisation, qui est la langue qu'il préfère parler et qu'il considère comme la langue de son pays, n'est pas la langue de sa nouvelle communauté d'appartenance : elle n'a pas un statut suffisamment valorisant pour qu'il puisse la parler en dehors de son foyer familial. Le concept de *dissonance cognitive* (Festinger, 1957) permet de décrire la tension vécue entre ses représentations et les pratiques de ses différentes langues, tension confirmée lorsqu'il déclare :

> En fait, quand je suis tout seul, je me mets à parler le créole parce que…. En fait, j'ai envie de parler le créole mais le problème c'est juste comme on finit à 17h en plus des accompagnements éducatifs… Et quand on est chez nous, ça fait du bien d'être chez nous parce qu'on peut mieux parler le créole.

Les autres enfants ne semblent pas *a priori* faire l'objet d'une insécurité statutaire ou identitaire. Un fait particulièrement signifiant montre qu'au-delà des différences

Published in : N. WALLIAN, M.-P. POGGI et G. LEFER SAUVAGE (Eds.), *Les savoirs de l'extrême. Médiation-appropriation en contextes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004901, doi : 10.17184/eac.9782813004901

individuelles, ces enfants ont intériorisé des normes et des valeurs communément partagées au sein de la communauté. Par ailleurs, il est noté que leur langue de première socialisation, le français, est celle avec laquelle ils se déclarent être les plus à l'aise et également celle qui bénéficie du statut le plus prestigieux, du moins en termes de prestige *apparent*. Aucun d'entre eux n'associe le créole comme étant la langue de son pays, de son île, de la Guadeloupe, comme c'était le cas dans les travaux menés par Jeannot-Fourcaud et Anciaux (2014) et Jeannot-Fourcaud (2014) auprès d'élèves de mêmes classes d'âge. Les pratiques des langues et les représentations associées, notamment en termes d'identification, semblent ainsi entrer en *consonnance* (Festinger, 1957), contrairement à ce qui avait été mis au jour dans les travaux antérieurs.

6 Conclusion

L'analyse d'entretiens menés auprès de six enfants d'école primaire a mis en évidence des éléments qui confirment les observations précédemment menées alors que d'autres amènent à nuancer celles-ci de façon significative. On a pu ainsi constaté la perpétuation de différentes normes implicites en lien avec les normes d'usage du créole. Ce point est relativement saillant car des normes pourtant complexes sont intégrées par les enfants, en dehors de tout discours explicite. Il est également clair que ces normes et les représentations qui les accompagnent rendent compte de la minoration et de la stigmatisation associées au créole en Guadeloupe. Si l'idéologie monolingue explique en partie cet état de fait, il faut bien convenir que cette stigmatisation est héritée d'un passé colonial où le créole était originellement attaché à la condition servile.

Si l'extrêmophilie peut être définie comme la capacité à survivre dans un environnement hostile, notamment grâce à des adaptations successives, il devient possible de concevoir que les ambivalences généralement décrites à l'égard du créole dans les communautés créolophones, peuvent tendre à se réduire aux fins de limiter la dissonance cognitive (Festinger, 1957). Cela étant, les adaptations ne peuvent se faire que par l'abandon ou par la substitution de certains traits par d'autres. Dans le cadre qui nous intéresse ici, la *mise en consonnance* semble passer par la substitution d'une langue par une autre, amenant de fait à se poser la question cruciale de la possible disparition à terme du créole guadeloupéen.

Par ailleurs, et si nous avons évacué d'un premier abord la question de l'insécurité identitaire affectant les enfants, une autre question reste en suspens. En effet, bien que nous n'ayons pas enquêté auprès des parents, il est possible de supposer que, chez eux, le créole est à la fois paré des attributs d'*overt prestige* (« *prestige latent* », Trutgill, 1972) et est considéré comme langue de la communauté. On peut donc s'interroger sur les incidences que pourrait avoir ce hiatus intergénérationnel dans l'hypothèse où les résultats esquissés ici à partir de quelques études de cas, se confirmaient.

Références

Aboh, E. (2015). *The Emergence of Hybrid Grammars. Language Contact and Change*. Cambridge University Press.

Aboh, E. et DeGraff, M. (2017). A null theory of creole formation based on Universal Grammar. Dans I. Roberts (dir.), *The Oxford Handbook of Universal Grammar* (p. 401-458). Oxford University Press.

Published in : N. WALLIAN, M.-P. POGGI et G. LEFER SAUVAGE (Eds.), *Les savoirs de l'extrême. Médiation-appropriation en contextes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004901, doi : 10.17184/eac.9782813004901

Ashcroft, W.-D., Cotter, M., Docker, J. et Nandan, S. (1977). *Post-colonial Literatures*. New Literature Review, 2, Special issue.

Ashcroft, B., Griffiths G. et Tiffin, H. (1995/2003). *The Post-Colonial Studies Reader*. Routledge.

Ashcroft, B., Griffiths G. et Tiffin, H. (2000/2007). *Post-Colonial Studies. The key concepts*. Routledge.

Aslanov, C., Kriegel, S. et Véronique, G.-D. (2022). Contact linguistique et glottogenèse. *TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage*, *38*.

Baptista, M. (2020). Competition, selection ; and the rôle of congruence in Creole genesis and development. *Language*, *96*(1), 160-199.

Beck, B. (2017). La transmission des langues en Martinique, en Guadeloupe et à La Réunion. Cahiers québécois de démographie, *46*(2), 241-262. \url{https://doi.org/10.7202/1054054ar}

Bernabé, J. (2005). Guadeloupe, Martinique. Un survol sociolinguistique. *Langues et cite, 5*, 6-7.

Bickerton, D. (1981). *Roots of Language*. Karoma Publishers.

Bronckart J.-P. (2012). Le rôle de la maîtrise langagière dans le développement identitaire des personnes. Dans J. Sauvage, et F. Demougin (dir.), *La construction identitaire à l'école, Perspectives linguistiques et plurielles* (p. 15-32). L'Harmattan.

Calvet, L.-J. (1974). *Linguistique et colonialisme. Petit traité de glottophagie.* Payot.

Calvet, L.-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Plon.

Chaudenson, R. (1992). *Des îles, des hommes, des langues : essai sur la créolisation linguistique et culturelle*. L'Harmattan.

Costa, J. (2021). Identité. *Langage et société, Hors-série*, 165-169.

Coste D. (2001). De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues ? Dans V. Castelloti, *D'une langue à l'autre. Pratiques et* représentations (p. 191-202). Publications de l'université de Rouen.

Drouin-Hans, A.-M. (2006). Identité. *Le Télémaque*, 29, 17-26. https://doi.org/10.3917/tele.029.0017

Epstein, C. (2014). The postcolonial perspective : An introduction. *International Theory*, *6*(2), 294-311. https://doi.org/10.1017/S1752971914000219

Facthum-Sainton, J. et Jeannot-Fourcaud, B. (2024, à paraître). Les créoles martiniquais et guadeloupéen. Dans P. Krämer, K. Mutz, P. Stein (dir.), *Manuel des langues créoles à base française*. De Gruyter.

Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press.

GEREC. (1982). *Charte culturelle créole*. Centre universitaire Antilles-Guyane.

Hazaël-Massieux, C. (2004). Le créole de la Guadeloupe. Dans C. Feuillard (éd.). *Créoles -Langages et Politiques linguistiques, Actes du XXVIe Colloque international de Linguistique fonctionnelle* (p. 3-11). Peter Lang.

Horikoshi, K., Antranikian, G., Bull, A.-T., Robb, F.-T. et Stetter, K.-O. (2010). *Extremophiles Handbook*. Springer Science & Business Media.

Houdebine A.-M. (1985). Pour une linguistique synchronique dynamique. *La linguistique*, *21*, 7-36.

Houdebine A.-M. (dir.). (2002). *L'imaginaire linguistique.* L'Harmattan.

Jasor, I., Jeannot-Fourcaud, B. et Payant, C. (2022). À la découverte de mon identité plurilingue : portraits de langues d'élèves guadeloupéens. *Le language et l'homme, 56*, 53-71.

Jeannot-Fourcaud, B. (2014). Langues et imaginaire en contexte scolaire guadeloupéen. Dans R. Colonna (dir.), *Des paroles, des langues et des pouvoirs (p. 201-217).* L'harmattan.

Jeannot-Fourcaud, B. et Anciaux, F. (2014). Pratiques, représentations et attitudes linguistiques à l'école en Guadeloupe : éléments pour une didactisation de l'alternance codique. Dans B. Jeannot-Fourcaud, A. Delcroix et M.-P. Poggi (dir.), *Contextes, effets de contexte et didactique des langues (p. 67-94).* L'Harmattan.

Jno-Baptiste, P. (1995). *La question du créole à l'école en Guadeloupe, Historique et représentations actuelles d'une Langue et d'une Culture* [Thèse de doctorat]. Université Paris 5.

Published in : N. WALLIAN, M.-P. POGGI et G. LEFER SAUVAGE (Eds.), *Les savoirs de l'extrême. Médiation-appropriation en contextes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004901, doi : 10.17184/eac.9782813004901

Labov, W. (1978). *Le parler ordinaire : La langue dans les ghettos noirs des États-Unis*. Éditions de Minuit.

Moore, D. et Brohy, C. (2013). Identités plurilingues et pluriculturelles. Dans J. Simonin et S. Wharton (dir.), *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts* (p. 289-315). ENS Editions.

Prudent, L.-F. (1980). *Des baragoins à la langue antillaise*. L'Harmattan.

Sainton, J.-P. (2009). *Couleur et société en contexte post-esclavagiste, La Guadeloupe à la fin du XIXe siècle*. Éditions Jasor.

Sibeud, E. (2004). Post-Colonial et Colonial Studies : Enjeux et débats. *Revue d'histoire moderne & contemporaine*, *51-4bis*(5), 87-95. https://doi.org/10.3917/rhmc.515.0087

Stratilaki-Klein, S. (2022). The out-of-sight of 'native speaker' : A critical journey through models of social representations of plurilingual identities. In N. Slavkov, S. Melo-Pfeifer, N. Kerschhofer-Puhalo (éds.), *The Changing Face of the "Native Speaker"* (p. 179-208). De Gruyer.

Stratilaki-Klein, S. (2023). Représentations identitaires, socialisation langagière et compétences plurilingues des élèves allophones. *Glottopol. Revue de sociolinguistique en ligne*, *38*, Article 38. https://doi.org/10.4000/glottopol.3306

Thibault, A. (2018). Témoignages métalinguistiques et histoire du franc ais et du créole dans les Antilles : les cas du père Labat et de Pierre Dessalles. Dans L. Arrighi et K. Gauvin (dir.), *Regards croisés sur les franc ais d'ici*. Presses de l'Université Laval, Les voies du français.

Trudgill, P.-W. (1972). Sex, covert prestige and linguistic change in the urban British English of Norwich. *Language in Society*, *1*, 179-195.

Véronique, G.-D. (2013). Émergence des langues créoles et rapports de domination dans les situations créolophones. *In Situ. Revue des patrimoines*, *20*, Article 20. https://doi.org/10.4000/insitu.10209

Véronique, G.-D. (2021). Convergence, congruence et créolisation. *TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage,* 37. [Online] URL : http://journals.openedition.org/tipa/4390 ; DOI : https://doi.org/10.4000/tipa.4390

Published in : N. WALLIAN, M.-P. POGGI et G. LEFER SAUVAGE (Eds.), *Les savoirs de l'extrême. Médiation-appropriation en contextes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004901, doi : 10.17184/eac.9782813004901