

Retour sur une langue dominée : la nouvelle reconnaissance du Créole dans la formation des enseignants aux Antilles françaises

Christian Alin

► **To cite this version:**

Christian Alin. Retour sur une langue dominée : la nouvelle reconnaissance du Créole dans la formation des enseignants aux Antilles françaises. Contextes et Didactiques, Université des Antilles/ESPE, 2008, <https://www.contextesetdidactiques.com/912> . hal-02047036

HAL Id: hal-02047036

<https://hal.univ-antilles.fr/hal-02047036>

Submitted on 23 Feb 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Pratiques langagières / Pratiques enseignantes

**Retour sur une langue
dominée : la nouvelle
reconnaissance du Créole
dans la formation des
enseignants aux Antilles
françaises**

Christian ALIN

RETOUR SUR UNE LANGUE DOMINÉE : LA NOUVELLE RECONNAISSANCE DU CRÉOLE DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS AUX ANTILLES FRANÇAISES

Christian ALIN

Professeur des universités, Chercheur au LIRMEF-CRIS Lyon 1 EA 647

IUFM de Lyon

Contact : christian.alin@wanadoo.fr

RÉSUMÉ : Dans les départements d'outre-mer français, la récente décision (2001-2002) de créer un CAPES d'enseignement du créole a confirmé la volonté de lui donner le statut d'une langue d'enseignement légitime. Elle a orienté la formation des enseignants vers de nouvelles relations entre le français et le créole. Les récentes recherches sociolinguistiques et anthropologiques ont montré qu'aujourd'hui dans ces départements, le développement d'un enfant ne se faisait pas seulement à partir de sa langue maternelle, mais à l'intérieur de deux langues : le créole et le français. Comment agir, écrire, créer quand on se trouve pris entre deux langues, deux cultures ? 1980 marque aux Antilles françaises, l'apparition d'une nouvelle littérature (Bernabé, Chamoiseau, Confiant, Glissant, Poulet, Placody, Condé, etc.) heureuse et réussie sur la prise en compte de ces questions. Quelles sont les décisions pragmatiques qui sont à prendre pour dépasser une diglossie qui ne soit plus en conflit permanent avec la langue française mais qui permette au contraire une synthèse entre deux langues authentiques. Si le français est utilisé pour ses caractéristiques techniques, informatives, économiques, le créole dans les Antilles françaises l'est pour ses liens avec l'expression, l'émotion, la communication. Comment les enseignants exerçant aux Antilles qui sont formés dans la langue française s'adaptent-ils à des élèves qui eux baignent pour partie dans une culture « créolophone » ? Avec autant d'enjeux identitaires comment promouvoir une culture, une langue, des activités artistiques authentiques comme la danse et la musique d'un pays ? La formation des enseignants ne peut plus ignorer les enjeux de la Créolité, faits d'amour, de conflits, de fierté et de complexes identitaires. Elle doit définitivement se fonder non sur une identité-racine-territoire mais sur une identité métisse, une identité rhysome avec les frontières, les relations, les interactions construites par l'histoire de ces pays. Pour comprendre la question du créole dans le champ de l'éducation et de la Formation, nous avons absolument besoin de comprendre le contexte social, anthropologique, politique, culturel des Antilles françaises, ce sera l'objet principal de notre article.

MOTS-CLÉS : Diglossie, Créolité, Démocratie, Formation, Enseignant, Langue, Culture.

ABSTRACT : The decision to create a Creole Teaching License (CAPES) in French West Indies Teacher Education for the academic year 2001-2002 confirmed the evolution aiming at giving back to Creole the status of a language to be learned, fully asserting its identity and legitimacy. Teacher education moves toward another definition of French and Creole relations. Recent sociolinguistic research as well as ecolinguistic ones show that the West Indian child is brought up today, not within a sole mother tongue, but within two mother tongues: Creole and French. How to write and create between two languages and two cultures? In the 1980s, the new West Indian literature (J. Bernabé, P. Chamoiseau, R. Confiant, E. Glissant, H. Poulet, V. Placody, M. Condé etc.) happily and successfully dealt with this thorny topic. What are the pragmatic decisions to be taken for a diglossia which is not any longer in conflict against a dominant French, but is rather becoming a synthesis between two genuine languages? If French is used for utility, economics and information, Creole in the West Indies is used for expression, emotion and communication. How do the West Indian teachers, trained within a French teaching discipline, adapt their work to their pupils' "creolophone" cultural reality? With so many identity stakes, how to promote culture, language, music and dance? Teacher education must plunge into Creolity, made up with love and conflict, pride and complexes lived by the natives. It has to be definitely based, not on an identity-root-territory, but on a mixed identity made up with bounds, relations and interactions constituting therefore, the West Indians Guyanese' story. To understand the Creole question in education area, we absolutely need to understand the social, anthropological, political and cultural context of French West-Indies. This will be the principle part of our paper.

KEY WORDS : Di- Glossia, Creolity, Democracy, Training, Teacher, language, Culture.

1. INTRODUCTION

Dans une société de plus en plus ouverte de gré ou de force, au mélange et au métissage des cultures, le plurilinguisme et la pluriethnicité marquent les situations d'enseignement et d'éducation. Dans ce contexte, les Antilles françaises vivent une situation de diglossie qui entraîne un usage courant de deux codes linguistiques aux statuts différents et un bilinguisme chez la population. Le français est la langue officielle de l'école, et le créole, la langue vernaculaire, autrement dit la langue parlée à l'intérieur de la communauté antillaise. Notre programme de recherche aux Antilles s'est attaché dans un premier temps à identifier l'usage et les fonctions du créole dans les pratiques physiques et sportives aux Antilles françaises à l'aide d'une approche sémiotique et anthropologique. Puis, à travers une approche exploratoire et expérimentale dans le cadre de la psychologie du sport, nous avons étudié l'impact du créole comparativement au français sur certains processus psychologiques impliqués dans l'apprentissage moteur chez des Antillais. L'objectif de ces investigations était, d'une part, de relever les effets et les conditions de l'utilisation du créole dans le processus d'enseignement et d'apprentissage des activités physiques et sportives. Et d'autre part, il s'agissait d'analyser l'influence de la langue sur la compréhension d'une consigne, la capacité d'imagerie mentale à partir d'informations verbales et les performances motrices chez des enfants bilingues français/créole. L'hypothèse émise est que la langue utilisée peut avoir un impact sur les processus cognitifs mis en jeu au cours de l'apprentissage moteur, ainsi que sur les produits de celui-ci chez des enfants bilingues en situation de diglossie.

Les travaux sociolinguistiques menés en Martinique, Guyane, Guadeloupe, mais aussi en Haïti¹, ont positionné la langue créole comme un moyen de communication réel, actuel et utile au cours des pratiques physiques et sportives en Guadeloupe. Son emploi occasionnel par les enseignants d'EPS dépend principalement des caractéristiques des enfants et de la situation. Le créole semble servir la relation éducative, et agit notamment sur la compréhension, la discipline, la motivation ou l'attention, l'expression des émotions ou l'évocation d'images afin de réguler les conduites motrices. Chez les apprenants, l'usage du créole envers ses camarades ou l'enseignant apparaît surtout lorsqu'il s'agit d'exprimer ses sentiments et d'extérioriser son affectivité (Alin, 2000 ; Anciaux, 2003). Différents termes et expressions créoles ont été recueillis parallèlement à cette enquête constituant ainsi un lexique créole des mots du sport (Anciaux et Pouillet, 2004).

Dans le champ de la psychologie du sport, Anciaux (2003) a conduit une première étude exploratoire qui a montré que le niveau de compréhension d'une consigne verbale en vue de réaliser une conduite motrice ne varie pas en fonction de la langue utilisée chez des jeunes Antillais à la fin de l'école primaire. Par contre, les performances motrices des sujets sont meilleures lorsque les consignes sont présentées en créole, et ce, plus particulièrement pour les garçons et les enfants de milieu défavorisé. La langue semble influencer le niveau de réalisation d'une conduite motrice de par la mise en jeu de représentations mentales différentes dans l'apprentissage (Anciaux, 2007). Une seconde étude (Anciaux, Alin, Le Her et Mondor, 2002) a analysé l'influence de la langue sur les capacités d'imagerie du mouvement au collège. En général, la langue n'a pas d'impact sur celles-ci, mais la capacité d'imagerie du mouvement varie en fonction de la langue et de la classe d'âge. Une troisième étude (Anciaux, Caliarì, Alin, Le Her et Féry, 2005) a analysé l'influence de la langue sur la valeur d'imagerie des mots en français et en créole chez des étudiants antillais. Les termes créoles, comparativement aux termes équivalant sémantiquement en français, témoignent d'une capacité supérieure à susciter l'évocation d'images visuelles. Cette dernière recherche s'est également consacrée à l'impact de la langue sur la réalisation et la rétention d'un trajet moteur au collège et nous avons relevé des performances différentes en fonction du code utilisé.

La langue employée pour enseigner les activités physiques et sportives peut influencer les processus et les produits des apprentissages moteurs chez des individus bilingues en situation de diglossie. Cette influence varie en fonction des caractéristiques linguistiques des sujets et de leur environnement social. Aux Antilles françaises la langue vernaculaire est donc susceptible d'être utilisée aux côtés de la langue officielle en vue d'améliorer la relation éducative et les apprentissages en éducation physique et sportive. Dès lors, le créole pourrait être considéré comme un outil pédagogique ponctuel, adapté et efficace pour l'acquisition d'habiletés motrices. Pour autant, force est de constater que le créole, langue vernaculaire ne l'est pas vraiment, tout du moins officiellement, dans des recommandations pédagogiques institutionnelles. Sans conteste l'école française lui a fait subir une véritable discrimination langagière. « Pendant trois bons siècles, la langue française a mené une guerre sans merci contre la langue créole qu'elle s'acharnât à désigner sous les vocables péjoratifs de « jargon des Nègres », de « patois », de « baragouin » et plus récemment de « petit-nègre » » (Confiant, 1993).

Quelles sont les conditions qui, au-delà, des constats pédagogiques et des connaissances acquises par la recherche scientifique, bloquent ou favorisent la prise en compte de ces données dans le champ de l'éducation et de la formation. Quelle formation des enseignants doit-on mettre en place ? Comment penser une formation des



enseignants pour les Antilles et la Guyane ? Il me semble que pour ces régions il n'est pas possible de faire fi d'un contexte politique, anthropologique, et d'une histoire imprégnée de la douleur de l'oppression et d'un présent enlégé dans la difficulté à trouver le chemin de l'émancipation.

Je commencerai par dessiner le contexte géopolitique et économique qui marque, indéniablement de son sceau l'éducation et la formation dans les Antilles et la Guyane. J'aborderai ensuite la question des enjeux identitaires face à la construction de la démocratie, je terminerai par ce que j'appelle des « dépassements à faire », des « regards nouveaux » à porter à l'intérieur de ce que Patrick Chamoiseau, écrivain antillais et prix Goncourt pour son roman *Texaco* (1992), appelle joliment « une chimie ethnologique », métaphore de ce composite d'actions-réactions en perpétuel mouvement que constituent les nombreux paramètres ethnologiques de nos pays.

2. UN CONTEXTE GEOPOLITIQUE ET EXISTENTIEL SINGULIER

Les départements d'outre-mer (DOM) sont devenus départements par une loi de 1946, votée à l'unanimité, dernier avatar de l'assimilation progressive des quatre « vieilles » colonies qui sont ce qui subsiste du premier empire colonial de la France. « Découvertes » à la fin du XVe siècle, elles ont été colonisées par la France en 1635 pour la Martinique et la Guadeloupe, en 1642 pour la Réunion (alors de Bourbon) et la Guyane. L'esclavage, qui a marqué leur peuplement, a été aboli une première fois en 1794, rétabli par le Consulat, puis aboli à nouveau en 1848. L'assimilation politique s'est faite progressivement, d'abord par l'élection de représentants au parlement français, de 1848, puis par la départementalisation en 1946. Les DOM sont devenus des régions en 1982, mais des régions mono-départementales, ce qui leur vaut d'avoir à la fois un conseil régional, élu sur la base de la région entière et un conseil général, élu sur la base du canton."

Aussi précise soit-elle, cette description technique nous explique, mais ne nous aide pas à comprendre l'âme de ces régions. Eloignée de la Mère-France de plus de 7000 km, la Guyane s'arrime à l'Amérique du Sud, tout en regardant, en coin, à 1600 km au nord ses sœurs de la Caraïbe, Guadeloupe et Martinique. Et pourtant, de ces trois régions françaises, Guyane est celle qui respire le plus profondément l'hétérogénéité institutionnelle, sociale et culturelle. Terres de providence, ces trois régions (les autochtones parlent de « pays »), aux rives sombres ou turquoises, aux eaux chaudes et profondes, aux forêts denses et inquiétantes, au soleil brillant humide de pluie, au passé lointain à jamais maudit, ces trois pays font rêver et souffrir la métropole. Proches des Amériques, elles ne regardent que Paris. Sœurs dans la misère esclavagiste, elles sont liées entre elles, par un sentiment fort et contrasté de solidarité et de défiance. Toutes trois sont difficiles et complexes, marquées dès la naissance de leur histoire coloniale, autant du sceau de la violence et du conflit, des complexes de supériorité ou d'infériorité de la négritude que des marques chaleureuses de la générosité et de la fête qu'elles possèdent dans leur cœur. Attirantes et exaspérantes, elles exigent de ceux qui veulent les approcher, beaucoup d'amour, d'indulgence et de tolérance.

3. DES ENJEUX IDENTITAIRES ET DES ENJEUX DE DEMOCRATIE

Au-delà de leur statut de région et de département, la Guyane, la Guadeloupe et la Martinique sont des pays à part entière où la symbolique est plus forte que la réalité. Ce sont des pays où la chose politique, les rivalités, les débats, les discours sont premiers et aident à exister. Entre les partisans du statut départemental et régional, étroitement liés à la métropole, les partisans de l'indépendance radicale, vis-à-vis de l'Etat français colon et les partisans d'une autonomie élargie dans le cadre de la République française, le débat est chaud. Il est souvent violent, conflictuel et complexe, compliqué de surcroît par des rivalités, de clochers, de familles et de personnes, qui ont pris naissance dans la cour de récréation. Le territoire est petit et la culture sociale rend chacun « cousin » de l'autre. Comme partout ailleurs, c'est dans les familles que les drames et les conflits puisent l'essentiel de leur force. La question fondamentale qui se pose aujourd'hui est la suivante : au-delà des intellectuels et des militants politiques qui jouissent assez souvent d'une aisance économique et sociale, les habitants des DOM veulent-ils réellement d'une autonomie économique et politique qui risquent de remettre en cause le matelas tant apprécié de sécurité sociale apporté par la métropole dont ils bénéficient aujourd'hui ? Le rêve Antillo-Guyanais est surtout fait de paradoxes : être indépendant et autonome à Pointe-à-Pitre, Fort-de-France ou Cayenne, mais bénéficier du filet de protection de Paris ; rejoindre la symbolique indépendantiste des voisins de la Caraïbe, mais ne pas perdre le soutien économique de l'Europe. Au final, un désir ambigu, souvent transformé en exigence politique, est fortement présent : le beurre et l'argent du beurre, avec l'argument plomb que leur passé et leur souffrance de fils et filles d'esclaves justifient pleinement la revendication d'une semblable position d'intérêt.

Au-delà des jeux politiques et institutionnels, l'Education, et les Grecs nous l'ont appris, est bien le cœur et le ressort de la construction et de la vie d'une démocratie. Dans les sociétés pluriethniques profondément marquées par une histoire de domination coloniale ou par des traditions tribales, l'enjeu de son avènement dépend plus de





changements d'ordre symbolique et imaginaire que de propositions réglementaires, institutionnelles, statutaires et politiques. Aux Antilles françaises et en Guyane, nous avançons l'hypothèse que le passage à des régions dotées d'une assemblée unique avec des pouvoirs économiques, politiques élargis moins dépendants de la métropole^{III} ne changera rien à la conduite quotidienne des citoyens, vis-à-vis des principes démocratiques, et ne favorisera en rien la prise en main de leurs droits linguistiques, faute de travailler sérieusement différents types de rapports relationnels et notamment :

- rapport à la langue vernaculaire, le créole ;
- rapport au pouvoir politique ;
- rapport au corps et à la négritude.

Rapport à la langue vernaculaire, le créole : pour une éducation au plurilinguisme

La compréhension et les échanges des êtres humains passent assurément par l'accession à la parole et à la maîtrise réciproque du langage et des langues. « Raphaël, le créole est un patois de nègres sauvages et de coulis mal-propres, oui, te serine-t-elle, tu ne vois pas que les gens qui se respectent ne s'abaissent pas à l'utiliser ? Un si joli garçon à la peau claire tel que toi, tu ne dois pas salir ta bouche à employer des mots grossiers... ! » (Confiant, 1993)^{IV}. Pour élever leurs enfants, pour les sortir de leur condition de nègres, les mères antillo-guyanaises ont mené et mènent parfois encore, un combat sans merci contre l'utilisation du créole, leur langue vernaculaire, par leurs progénitures. Elles se sont révélées des alliées objectives et zélées du pouvoir central qui a conduit l'éducation nationale française à éradiquer le créole de l'école de la république, comme il l'a fait pour le Breton, le Basque, l'Occitan, ou la Corse. Dans ce combat, elles sont suivies par les enseignants qui pensent que la langue créole est à l'origine de bien des difficultés scolaires.

La décision récente d'un CAPES de créole à la rentrée universitaire 2001-2002 vient de confirmer l'évolution de ces dernières années, visant à redonner au créole un statut de langue d'apprentissage et d'affirmation identitaire légitimes. Il y a, à l'évidence, dans les études (Alin, 2000a) que nous avons conduites au sein de notre laboratoire de recherche, un assentiment général pour enseigner d'abord dans le cadre de la langue et de la culture française, sans jamais pour autant abandonner la culture créole. Toucher à la langue, toucher à la culture, c'est toucher à l'implication des gens, des êtres, Kréyol sé lang an nou. (Alin, 2000 b). La situation de diglossie, aux Antilles et en Guyane, entraîne un usage courant de deux codes linguistiques aux statuts différents et un bilinguisme chez la population. Le français est la langue officielle de l'école, et le créole, la langue vernaculaire, autrement dit la langue parlée à l'intérieur de la communauté antillaise.^V La démocratie c'est avant tout l'accession du peuple à la parole. Elle a tout à gagner à permettre aux gens de s'exprimer dans leurs langues, mais l'usage et la pratique coordonnés de plusieurs langues sont pour elle un atout déterminant. Encore faut-il qu'une langue ne subisse pas le joug castrateur d'une autre dominante. Pour les Antilles et la Guyane, apprendre aux enseignants à tenir compte de la force et de la puissance des deux langues qui forment la vie d'apprentissage et de formation culturelle de leurs élèves, tel me semble être un des enjeux majeurs de leur formation initiale et continue. Parallèlement, éduquer les enfants dans un bilinguisme coordonné respectueux des situations sociolinguistiques d'usage des langues à égalité de statut, devient un enjeu majeur en matière d'éducation aux valeurs de la démocratie et à la construction d'une identité « constructiviste », particulièrement face à la présence forte actuelle d'une espace politique de l'identité « essentialiste ».^{VI}

Rapport au pouvoir : pour une autre éducation à la chose politique

La situation coloniale et la politique jacobine française de la départementalisation a fortement pesé sur l'émancipation politique des Antillais et des Guyanais. Le lent et long processus d'émancipation et d'autonomisation^{VII} les a mis dans une position paradoxale, celle, finalement, de construire leur autonomie sous l'injonction et les règles successives imposées par la seule loi française. Aujourd'hui, l'espace politique aux Antilles françaises « cristallise sur un mode quelque peu schématique, une opposition entre les trois adversaires principaux du jeu politique ; les tenants d'une assimilation politique et culturelle et donc d'une identité recomposée par l'Etat français : les protagonistes d'une nécessité de repenser le modèle de développement et le renforcement des pouvoirs locaux ; de l'autre, l'acceptation d'une logique de dépendance présidant au fonctionnement des institutions départementales et assortie de l'application des droits sociaux. La troisième plaide en faveur de la souveraineté et réalise des scores confidentiels au plan électoral. »^{VIII} (Daniel, 2001). Pour autant tous accrochent et valorisent une identité culturelle « essentialiste », fondée sur une essence guadeloupéenne de naissance et de tradition territoriale, arguant de l'importance du local et de la spécificité martiniquaise, guadeloupéenne ou guyanaise. L'appartenance à l'Etat français ou à l'Europe n'est revendiquée que pour leur soutien financier à une politique culturelle de mémoire. Ce qui a pour conséquence une réduction culturaliste du politique, fondée sur une « souveraineté » idéalisée et fantasmatisée d'un peuple homogène « qui conduit à sous-estimer la pluralité des affiliations identitaires qui tend à s'affirmer au sein des sociétés antillaises. »^{IX}





La démocratie compte parmi les valeurs qui sont les siennes, celle de la raison ; ce qui veut dire qu'elle ne peut se laisser commander par les seuls liens de l'émotion. Il ne s'agit pas, pour nous, de trancher sur le débat politique qui s'ouvre entre les trois tendances que nous venons d'évoquer. Mais ce que toute analyse critique demande, c'est de ne pas confondre les registres d'analyse, de ne pas superposer, confondre et/ou mélanger identité culturelle et identité politique, identité « essentialiste » et « identité « constructiviste », identité « territoire » et identité « rhizome ». Daniel (2001) souligne ce danger. « On assiste en effet à la multiplication de groupements politiques dont certains n'ont qu'un simple fonctionnement municipal, phénomène qui se renforce d'une actualisation des stratégies de conquête des postes électifs de plus en plus tributaires de la mobilisation de ressources locales, l'alliance avec les forces politiques nationales naguère privilégiée et recherchée, n'étant plus considérée comme un atout suffisant »^X

Une éducation au politique ne peut se satisfaire d'une seule idéologie et encore moins d'une vision « localiste » du monde, alors que celui-ci est soumis à de multiples relations et de multiples changements. Une éducation à la chose politique doit aussi se donner les moyens de comprendre en permettant à tous de s'enrichir d'une éducation à la rhétorique. « Les sociétés occidentales modernes, qui se définissent comme démocratiques, témoignent formellement d'une grande exigence vis-à-vis de leurs concitoyens, qui sont sommés non seulement de comprendre la plupart des problèmes qui leur sont soumis, notamment dans le cadre des votes politiques, mais également de participer aux débats correspondants. Or ceux-ci font massivement appel aux techniques de l'argumentation. Dans ce sens, la situation aujourd'hui n'est guère différente dans son fondement, de celle des Grecs anciens qui ont inventé en même temps la démocratie et la rhétorique argumentative. Mais, pour ces derniers, les deux allaient de pair » (Breton et Gauthier, 2000).^{XI}

Sur le plan spécifique des droits linguistiques humains, le centralisme français a conduit ses gouvernements successifs à ne reconnaître que très tardivement les langues régionales (Breton, Basque, Corse, Créole, Occitan) qu'il avait systématiquement éliminé au cours du 19^e et 20^e siècle grâce à trois de ses institutions publiques majeures et dans lesquelles le français était et est toujours obligatoire : l'éducation nationale, le service militaire^{XII} et la fonction publique. La Charte des langues régionales ou minoritaires, adoptée le 5 novembre 1992 par le Conseil de l'Europe, est le premier instrument juridique européen consacré à la protection et à la promotion des « langues régionales et minoritaires ». Cette expression désigne les langues traditionnellement utilisées par une partie de la population d'un Etat qui ne sont ni des dialectes de la langue officielle de cet Etat, ni des langues des migrants, ni des langues créées artificiellement. Ce n'est que le 7 mai 1999 que la France signe la charte à Budapest. Le moins que l'on puisse dire, c'est que la France politique a eu du mal à composer avec les droits linguistiques des minorités régionales qui la composent.

Rapport au corps et à la négritude : pour une éducation à l'hétérogénéité humaine

La langue et les droits linguistiques ne sont rien s'ils ne s'inscrivent pas dans des rapports de communication transparents dont les enjeux passent aux Antilles d'abord par le rapport au corps, l'apparence et la couleur de peau avant même la prononciation du premier mot. L'histoire des Antilles et de la Guyane est, depuis l'instauration de la traite des esclaves et la colonisation européenne, le récit de la création et de la construction d'une mosaïque ethnique et métissée (Caraïbes, Européens, Africains, Hindous, Syro-libanais, Chinois) soumise à la loi du critère suprême de la couleur de la peau. Le mouvement black, noir américain, issu des années 70 et 80, en portant l'accent sur la race comme catégorie identitaire^{XIII} a cristallisé le débat entre chapéisme et négrisme.

La société créole a été et est toujours fortement marquée par son rapport à la couleur de la peau. Pour la femme-esclave, la sortie de sa terrible condition humaine était liée à sa soumission aux désirs charnels du maître et au blanchiment de ses enfants. L'instrument d'émancipation et de libération a été et reste ce que Cabor Simon appelle le chapéisme, s'échapper du noir, po chapé, chapé la peau^{XIV}. Blanchir, lisser ses cheveux, ressembler à l'europpéen a été et reste dans la société populaire créole une apparence physique recherchée. À cet égard, Le « mulâtre » et la « chabine » occupent une place enviée et privilégiée. « C'est ainsi que lorsque l'on considère la hiérarchie des classes sociales en Martinique et en Guadeloupe on continue de percevoir grosso modo un éventail de types physiques allant du plus clair au plus foncé : au sommet de l'échelle sociale, la classe possédante reste majoritairement composée de blancs ; puis au fur et à mesure que l'on descend cette échelle, la proportion de gens de couleurs augmente (et, parmi eux celle des Noirs par rapport aux mulâtres). » (Giraud, 1989). Pourtant, le martiniquais Aimé Césaire, avait porté au plus haut la négritude^{XV}, comme valeur et message universel de dignité culturelle de l'homme noir dans l'humanité. « Et nous sommes debout maintenant, mon pays et moi, les cheveux dans le vent, ma main petite maintenant dans son poing énorme et la force n'est pas en nous, mais au-dessus de nous, dans une voix qui vrille la nuit et l'audience comme la pénétrance d'une guêpe apocalyptique...



et aucune race ne possède le monopole de la beauté, de l'intelligence, de la force et il est place pour tous au rendez-vous de la conquête... »^{xvii} (Césaire, 1983).

Complexité à fleur de peau de la société antillaise, malgré ce fabuleux élan poétique et philosophique, tout un rapport au noir s'est aujourd'hui cristallisé dans ce que l'on appelle le négritisme, « Le noir est aujourd'hui une valeur sûre de la vie politique et culturelle des Antillais. Le discours de la négritude, déjà vieux de quelques décennies, est passé par là. Encore faut-il préciser que ce retournement est surtout le fait d'une fraction d'intellectuels et des militants politiques (dont on dit qu'ils font l'opinion publique), ce qui ne nous autorise pas à supposer qu'il soit général... Le négritisme, moment nécessaire de la reconquête de la dignité noire, tend à être vécu aux Antilles comme un absolu définitif, et provoque une crispation identitaire qui nourrit toutes sortes d'intolérances et de sectarismes. » (Giraud, 1989).

Les lignes de fracture du passé et du regard de race rendent difficiles et fragiles les communications entre les enseignants d'origines ethniques différentes. Elles compromettent leur travail d'équipe et rendent difficile l'unité pluridisciplinaire nécessaire à leurs projets pédagogiques. Derrière une telle réalité, on comprend pourquoi la conception « essentialiste » de l'identité prend, dans ces régions, le pas sur la conception « constructiviste » soucieuse d'harmoniser les diversités et les différences. La question qui se pose à l'instauration d'une démocratie et de droits linguistiques humains réclamant les valeurs d'égalité, de personne et de liberté ne peut s'accommoder d'un tel état des lieux ? La question de l'éducation à la tolérance pluriethnique, aux droits linguistiques et à l'hétérogénéité humaine est bien au centre de son avènement réel et concret dans les pratiques quotidiennes du système éducatif de ces régions.

Quand autant d'enjeux identitaires sont en cause, comment former des esprits critiques susceptibles de regarder la réalité hétérogène de leur pays, susceptibles d'invention et de créativité ? Dans un tel contexte, comment, promouvoir la culture, la langue et la musique créoles ? Comment en faire les vecteurs unitaires d'une identité métissée quand la langue française impose ses nécessités de connaissances et de savoirs ? Comment former, éduquer, enseigner l'autonomie de la pensée critique, à des individus convaincus de la faiblesse, l'inutilité et l'impuissance de leur créole, face au rouleau compresseur de la langue et de la culture françaises ? Comment faire comprendre aux élèves des Antilles que leur identité est au bout de la maîtrise complète des deux langues qui construisent leurs apprentissages ? Comment leur faire comprendre que leur liberté est au bout d'une connaissance et d'une tolérance vraies des différentes cultures qui habitent leur pays ? Comment leur enseigner la nécessité du « partir » pour découvrir l'Autre et le monde, alors qu'ils pensent que ces derniers sont déjà à leurs pieds, grâce à la multiplicité ethnique qu'ils vivent dans leur pays ? Comment former, éduquer, enseigner la culture et le savoir universel, la mobilité et la disponibilité à des individus dont le rêve suprême, encouragé par leur famille, est d'être fonctionnaires au pays ?

4. DES DEPASSEMENTS ET DES REGARDS NOUVEAUX

Il est des moments dans une vie où la question de savoir s'il est nécessaire d'accepter quelques renoncements sans pour autant perdre le devoir de mémoire est déterminant pour continuer à vivre et à espérer. Mon hypothèse n'est qu'une problématique, destinée à former des enseignants pour les Antilles et la Guyane, quels que soient leur statut et/ou leur caractéristique ethnique, doit travailler nécessairement toute une série de dépassements pour s'ouvrir au monde sans renoncer à leur dignité :

- le dépassement de l'esclavage et de la couleur ;
- le dépassement de l'assimilationnisme ;
- le dépassement du localisme et d'une identité-racine-territoire.

Le dépassement intellectuel et concret de l'esclavage et de la couleur

Nos pays se consomment à petit feu de leur rapport au passé et de leur lien tripal à la couleur. Les mutations politiques et les structurations économiques, qu'ont connues les sociétés antillaises depuis le début du XIXe siècle, n'ont que faiblement altéré jusqu'à ces dernières décennies, le système social hérité de la période esclavagiste et, en particulier n'ont pas fait totalement disparaître la vieille confusion, d'origine servile entre classes et « races ». Certes, l'esclavage a été aboli en 1848, mais la relation de la Guadeloupe et de la Martinique à la métropole n'a pas alors fondamentalement changé. Cette relation est celle d'une dépendance qui est restée fondée, comme à la première époque coloniale sur l'exportation (même si celle-ci va aujourd'hui en s'amenuisant) de denrées agricoles vers le centre métropolitain qui écoule en retour vers la zone dominée ses produits manufacturés. Cette continuité au plan de la dépendance économique et politique a conduit au maintien des rapports de classes traditionnelles des sociétés antillaises, notamment à la permanence de la domination sociale des grands planteurs et commerçants créoles, de leurs alliés métropolitains, qui ont continué de contrôler l'essentiel des moyens de



production et de distribution dans ces îles. C'est ainsi que lorsque l'on considère la hiérarchie des classes sociales en Martinique et en Guadeloupe on continue de percevoir grosso modo un éventail de types physiques allant du plus clair au plus foncé : au sommet de l'échelle sociale, la classe possédante reste majoritairement composée de blancs ; puis au fur et à mesure que l'on descend cette échelle, la proportion de gens de couleurs augmente et, parmi eux celle des Noirs par rapport aux mulâtres.^{xviii} (Giraud, 1989). Les lignes de fracture du passé et du regard de race rendent difficiles et fragiles les communications dans la société antillaise d'aujourd'hui. Dans le champ de l'éducation, entre les enseignants d'origines ethniques différentes, elles compromettent leur travail d'équipe et rendent difficile l'unité pluridisciplinaire nécessaire à leurs projets pédagogiques.

Le dépassement culturel et linguistique de l'assimilationnisme

Les récents travaux de recherche de sociolinguistique (March C., 1996) ou d'écolinguistique (Bernabé et coll., 1989) attestent que l'enfant antillais s'élève, aujourd'hui, non au sein d'une seule langue maternelle, mais aux seins de deux langues maternelles : le créole et le français. Quelles décisions pragmatiques en matière de formation appelle une diglossie qui ne se veut plus conflictuelle entre une langue dominante (le français) et un « parler » dominé (le créole), mais de synthèse entre deux véritables langues ? Si le français est la langue de l'utilitaire, de l'économique et de l'information, le créole est aux Antilles la langue de l'expression, de l'émotion et de la communication. Comment les enseignants antillais, formés au creuset d'une discipline d'enseignement française, accommodent-ils leurs gestes professionnels à la réalité culturelle créolophone de leurs élèves ? Il y a, à l'évidence, dans les études (Alin, 2000 a,b,c) que nous avons conduites au sein de notre laboratoire de recherche, un assentiment général pour enseigner d'abord dans le cadre de la langue et de la culture françaises, sans jamais pour autant abandonner la culture créole. La culture créole est nécessairement métisse. Un métissage qui fait à la fois sa force et sa fragilité. L'enseignant, aux Antilles et en Guyane, quelle que soit sa posture (métro, pays, néropolitain^{xviii}) se trouve pris dans un filet d'ambiguïtés, de recherches de légitimité, d'autorisation à utiliser l'une ou l'autre de ces deux langues. La chose se complique quand on sait qu'il est confronté aux plis de deux pratiques, de deux hexis, une directement langagière, les créolismes, avec leur emploi du français dans des structures linguistiques créoles, l'autre au creux même de la façon d'être dans son corps, dans son aspect extérieur et dans son être.

Anecdote : Y, un jeune enseignant antillais, effectuée en tant que jeune stagiaire sa première année d'enseignement. En apparence physique, il est d'origine métropolitaine, de race blanche. Depuis l'âge de quatre ans il habite les Antilles, il vit les Antilles. Il parle, comprend, vit le créole et l'antillanité au point que ses amis créoles l'appellent Ti boun, (petit Boun). Jusque-là, rien d'extraordinaire, sauf qu'il s'agit d'un doux jeu de mots qui lui est destiné parce que l'on taxe souvent les Antillais de race noire, mais de culture métropolitaine, soit de néropolitain (nègre et métropolitain), soit de Bounty, en référence à ce bonbon fait de cacao blanc à l'intérieur et de chocolat noir à l'extérieur. Il faut savoir que Ti Boun, dès sa toute première année d'enseignement, n'ose pas employer le créole dans ses cours. Il ne s'autorise pas à le parler, sauf dans les cas où les élèves, s'exprimant eux-mêmes en créole. Il veut ramener une certaine discipline. Toucher à la langue, toucher à la culture, c'est toucher à l'implication des gens, des êtres, Kréyol sé lang an nou. (Alin, 2000b). Apprendre aux enseignants à tenir compte de la force et de la puissance des deux langues qui forgent la vie d'apprentissage et de formation culturelle de leurs élèves, tel nous semble être un des enjeux majeurs de leur formation initiale et continue.

Le dépassement du localisme et d'une identité-race-territoire

Sœurs dans la misère de l'oppression et de l'esclavage, unies dans leur souffrance vis-à-vis de la métropole, la Guadeloupe, la Martinique et la Guyane se sont arc-boutées contre toute forme de pouvoir colonial, d'où qu'il vienne. À ce jeu, dans le monde fermé de la formation et de l'Éducation Nationale, la Guyane a frappé la première. En 1997, après des émeutes lycéennes violentes, elle obtient de Paris son académie et son Rectorat. Aussitôt après, la Guadeloupe obtient le sien. Exit la vieille académie des Antilles et de la Guyane. Guyane et Guadeloupe se sont libérées des chaînes hiérarchiques de l'orgueilleuse Martinique. Dans un premier temps, l'IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) reste un et indivisible. Il s'appelle : IUFM des Antilles et de la Guyane. Sous une unique direction, il siège, a fortiori dans au moins un des pays, en l'occurrence la Guadeloupe. Juin 2001, en dépit d'avis très partagés des conseils élus et des enseignants des trois pays, la décision ministérielle tombe, il y aura trois IUFM indépendants, un par territoire^{xix}. Cette décision est assortie d'une jolie injonction paradoxale : travailler ensemble. La mauvaise foi n'a pas de limite face à la pression politique des pays. Pour l'heure, l'Université des Antilles et de la Guyane est encore une, mais jusqu'à quand... Dans un climat tendu et passionnel, la Guyane politique s'impatiente. Elle fait fi des positions de la majorité de ses universitaires qui tiennent à l'unité. Le secteur de l'éducation et de la formation n'échappe donc pas aux luttes de pouvoir si chères dans ces régions. Dans la quête identitaire, la pédagogie ne fait pas le poids devant le politique et les enjeux identitaires de pays et l'unité régionale linguistique qui serait possible face au français passe au second plan^{xx}.



5. CONCLUSION

Comme annoncé, dans notre introduction, l'objet de cet article n'était pas de proposer des propositions empiriques, techniques et concrètes à la formation des enseignants aux Antilles et/ou pour les Antilles. Notre hypothèse est que pour que celles-ci soient justes et pertinentes encore faut-il qu'elles s'examinent, se créent et s'élaborent dans une compréhension sereine du contexte social, anthropologique, politique, culturel qui constitue, aujourd'hui, l'arrière-plan de leur création.

La formation des enseignants doit renoncer à plaquer sur nos pays les schémas classiques de formation dont on use et abuse en métropole^{XXI} ; des schémas qui sont essentiellement fondés sur les rapports au savoir disciplinaire et/ou la détermination de référentiels de compétences. Il n'est pas question de renoncer à la pertinence de ces savoirs et de ces compétences. Pour autant, la formation des enseignants doit résolument plonger dans la « chimie ethnologique », faite d'amour et de conflit, d'orgueil et de complexes, que vivent les gens de nos pays. Elle doit s'appuyer résolument, non sur une identité-racine-territoire, mais sur une identité métisse, faite de liens, de relation et d'interaction qui constitue, de fait, l'histoire de vie des Antillais et des Guyanais. « Et tandis que le « territoire » est arc-bouté sur une racine unique, le lien répercute des actions qui n'impliquent aucun modèle a priori... Et dans le monde nouveau d'aujourd'hui, ce monde où les certitudes se sont effondrées, les identités sans certitudes se rencontrent, dans un grand mouvement de constitution-reconstitution de lieux. Chacun est affecté par la totalité du monde^{XXII} » (Chamoiseau, 1996).

Comment travailler cette chimie ethnologique dans la formation des enseignants ? Comment faire vivre cette aspiration identitaire vécue et revendiquée par les élèves et les enseignants ? Comment l'intégrer dans leur formation initiale et continue ? Au-delà des conditions géo-politiques des Antilles et de la Guyane, au-delà des structures institutionnelles (une université, trois IUFM), ma posture de formateur, de chercheur et de négropolitain m'invite à proposer quelques orientations comme :

- Mettre en place des conditions politiques et techniques pour que l'expérience nationale française de l'enseignement et l'expérience antillaise de pays de chaque enseignant, d'où qu'il vienne, s'accompagnent et s'enrichissent mutuellement ;
- Prise en compte des spécificités territoriales (ex : les caractéristiques plurilinguistiques de la Guyane, la géographie archipélagique de la Guadeloupe, l'histoire « jacobine » de la Martinique vis-à-vis des deux autres régions) ;
- Dépasser l'attention classique sur-exclusive aux savoirs didactiques à enseigner pour engager une analyse sérieuse des pratiques d'enseignement et des stratégies identitaires des acteurs concernés (enseignants, élèves, direction, etc.) ;
- Prendre conscience, dans le partage des expériences, des deuils nécessaires à l'avènement d'une identité sans certitude capable de s'ouvrir au monde sans pour autant se renier, et donc apprendre à faire : le dépassement de l'esclavage et de la couleur, le dépassement de l'assimilationnisme, le dépassement du localisme et d'une identité-racine-territoire ;
- Prendre conscience du rôle de l'accueil de l'autre quelle que soit son apparence physique, du langage et des droits linguistiques dans le monde écolinguistique^{XXIII} si hétérogène que constitue nos pays ;
- Mettre en place des recherches scientifiques et multiréférentielles ancrées dans les pratiques professionnelles et partagées avec les professionnels de l'enseignement et de la formation.

Face au formidable pari humain que représente cette chimie ethnologique, porteuse de souffrance mais aussi d'espoir et de créativité, je crois dans l'heuristique de l'analyse de pratiques comme pivot d'une formation personnelle et professionnelle des enseignants adaptée aux enjeux professionnels et identitaires de nos pays. En collaboration avec des chercheurs et dans le creuset des langages, des langues et des droits linguistiques, cette approche a le mérite de tenter d'expliquer et comprendre la rencontre d'une expérience nationale d'enseignement avec une expérience de pays, la rencontre d'une expérience professionnelle avec une expérience de vie.

BIBLIOGRAPHIE

- Alin, C. (2000a). Analyse de pratiques et gestes professionnels aux Antilles, in *L'interculturel en question*, Louis Marmoz et Mohamed Derrij, Paris : Ed. L'Harmattan,
- Alin, C. (2000b). L'analyse de (s) pratique (s) entre Recherche et Formation - une approche ethno-archéologique in, *Enseignants d'Europe et d'Amérique - Questions d'identité et de formation - textes coordonnés par Antoine et Marie-Joséphine Abou*, Paris : INRP.
- Alin, C. (2001). Chemin de vie, Itinéraire de recherche, in *Perspectives Documentaires en Education*, n° 52, Paris : INRP. pp.9-21

- Alin, C. (2002). La formation degli insegnanti nelle Antille e nella Guiana francese – Speranze di una « chimica etnologica », in Rivista dell'istruzione, Marzo/Arpile, 2/2002. pp 225-252.
- Anciaux, F., (2003). L'enfant, le créole et l'Education physique et sportive aux Antilles françaises : une approche pluridisciplinaire du bilinguisme dans les apprentissages moteurs. Thèse de doctorat non publiée, Pointe-à-Pitre. Université des Antilles et de la Guyane.
- Anciaux, F. et Pouillet, H. (2004). Lexique créole des mots du sport. Guadeloupe : PLB Éditions, 64 p.
- Anciaux, F. (2007). Langue de présentation des consignes et performances motrices chez des bilingues français/créole aux Antilles françaises. Revue canadienne des sciences du comportement, 39(1), 78-88.
- Anciaux, F. Caliar, P., Alin, C., Le Her, M., et Fery, Y.-A. (2005). Imagerie visuelle et rappel moteur : Effet du bilinguisme français/créole. Psychologie française, 50(4), 419-436.
- Anciaux, F., Alin, C., Le Her, M., et Mondor, R. (2002). L'influence de la langue sur la capacité d'imagerie du mouvement. STAPS, Revue internationale des sciences du sport et de l'éducation physique, 23(58), pp. 81-94.
- Bernabé, J., Chamoiseau P., Confiant R., (1989) Eloge de la créolisé, Paris : Gallimard.
- Brubaker, B., (2001), Au-delà de « l'Identité » in Actes de la recherche en sciences sociales, Seuil, p139. traduit de l'anglais par Frédéric Junqua.
- Cabort Masson, G., (1998), Comportements et mentalité., AMEP, ED V.D.P Martinique.
- Césaire, A., (1983), Cahier d'un retour au pays natal, Paris. : Ed. Présence Africaine.
- Chivallon (C.), (2002), Mémoires antillaises de l'esclavage, in Revue Ethnologie française XXXII, pp 601-612.
- Coursil, J., (2000), La fonction muette du langage, Pointe-À-Pitre : IBIS Rouge.
- Confiant, R., (1989) Créolité et francophonie: un éloge de la diversité, <http://www.palli.ch/~kapeskreyol/articles/diversalite.htm>.
- Confiant (R.), (1993) Ravines du Devant-Jour, récit, Gallimard.
- Daniel (J.), (2002) L'espace politique aux Antilles françaises, in Revue Ethnologie française, XXXII, 2002, p 589-600
- Gohier, C. et Alin, C., (2000 a). Enseignant-Formateur : la construction de l'identité professionnelle - Recherche et Formation, Paris : L'Harmattan.
- Giraud, M., 1989, Les masques de la couleur, in Antilles, Revue Autrement, Paris, p 88-95
- Le Goff, J-P., (1999), La barbarie douce, Paris, Ed. La découverte.
- Le Goff, J-P. (2002), La démocratie post totalitaire, Paris. : Ed. La découverte.
- Lucrèce, A., (2000), Souffrance et jouissance aux Antilles, Trinité, Martinique : Gondwana Edition,
- Lucas, R. et Radojcic, K., (2006), (dir) L'enseignement supérieur dans les régions ultra périphériques (Guadeloupe, Guyane, Martinique, Réunion), Paris : Ed. Karthala.
- Mogniotte, A. La démocratie : idéal ou chimère ... quelle place pour une éducation. Ed. L'Harmattan, Paris, 2002.
- March, C., (1996) Le discours des mères martiniquaises, Paris : L'Harmattan.
- Morin, M., (2003), La méthode « L'identité humaine », Seuil, Paris, 2003.
- Hardy Y., La tribu des métros, in Dossier, l'école dans les DOM-TOM, Revue, Les Cahiers pédagogiques, n°355, Paris, juin 1997. p.122-131.
- Wargny, C., (2002) Guadeloupe, la vaine recherche d'une identité. Article paru sous le titre : « Le persistant malaise de l'Outre-mer, Fragile identité Guadeloupéenne » dans le Monde Diplomatique n° 586.

NOTES

- ⁱVoir en particulier, les travaux de Frédéric Anciaux (2003) - Maître de Conférences à l'UFM de Guadeloupe.
- ⁱⁱCahiers pédagogiques, n°355, L'école dans les DOM-TOM, Paris, juin 1997. p.8.
- ⁱⁱⁱIl y a aujourd'hui dans chaque région deux assemblées : un Conseil régional et un Conseil général.
- ^{iv}Confiant R., écrivain et universitaire, extraits de Ravines du devant-jour, in Dossier, L'école dans les DOM-TOM, Revue, Les Cahiers pédagogiques, n°355, Paris, juin 1997. p.15
- ^vCf., La thèse de notre étudiant F. Anciaux soutenue en juin 2003 : L'enfant, le créole et l'éducation physique aux Antilles françaises : une approche pluridisciplinaire du bilinguisme dans les apprentissages moteurs. – Université des Antilles et de la Guyane – laboratoire ACTES - EA-3596.
- ^{vi}Cf. Justin Daniel, L'espace politique aux Antilles françaises, in Revue Ethnologie française, XXXII, 2002, p 589-600.
- ^{vii}Processus entamé par l'abolition définitive, en 1848, de l'esclavage, poursuivi par la position dominante de la France métropolitaine mais freiné par le désir d'assimilation des Antillais et des Guyanais eux-mêmes pour obtenir les mêmes droits que les Français.
- ^{viii}Justin Daniel, idem p 592
- ^{ix}Justin Daniel, idem p 595.

^xJustin Daniel, *idem* p 592

^{xi}Breton (P.) et Gauthier (G.), (2000) *Histoire des théories de l'argumentation*, Editions La Découverte, Paris, p 112

^{xii}Tout-au-moins jusqu'à sa suppression.

^{xiii}L'expérience qu'ont faite les Afro-Américains de la « race » comme catégorisation imposée en même temps que comme auto-identification a été déterminante non seulement à l'intérieur de ses propres limites, mais aussi en tant que modèle identitaire de toutes sortes, de celles qui concerne le sexe ou l'orientation sexuelle à celles qui sont fondées sur « l'appartenance ethnique ou la « race. (Brubaker Rogers, 2001, p.80)

^{xiv}Guy Cabort Masson., *idem* p 126.

^{xv}Ce concept a été forgé en 1934 par Aimé Césaire dans le *Journal l'Etudiant noir*, créé avec les Sénégalais Léopold Senghor et Birago Diop, le Guyanais Gontrand Damas. Il réagissait à l'oppression culturelle du système colonial français et visait à rejeter le projet français d'assimilation culturelle et d'autre part la dévalorisation de l'Afrique et de sa culture. *Le projet de la négritude est plus culturel que politique.*

^{xvi}Aimé Césaire, *Cahier d'un retour au pays natal*, Ed. Présence Africaine, Paris, 1983, p 57

^{xvii}Giraud Michel, *Les masques de la couleur*, in *Antilles, Revue Autrement*, Paris, 1989, p 88-95 - Chercheur au CNRS.

^{xviii}Néropolitain : individu d'origine antillaise mais né et ayant vécu en France métropolitaine. Par extension, cette expression est attribuée à des Antillais né aux Antilles mais ayant vécu très longtemps en France métropolitaine avant de revenir au pays, comme on dit.

^{xix}Le fait qu'en 2008, les IUFM de Guadeloupe, Guyane et Martinique soient les derniers à ne pas avoir été intégrés à l'université, relève des mêmes mécanismes.

^{xx}Cf. l'ouvrage récent de Raoul Lucas et Karin Radojcic (dir) *L'enseignement supérieur dans les régions ultra périphériques (Guadeloupe, Guyane, Martinique, Réunion)*, Ed. Karthala, Paris, 2006, 274p.

^{xxi}Je pense aussi que l'on doit aussi renoncer à ces schémas en métropole.

^{xxii}Chamoiseau Patrick, *Ecrivain - Intervention au cours du Colloque international sur « la création du monde »*, Festival du livre de la jeunesse de Montreuil, in *Dossier, L'école dans les DOM-TOM, Revue, Les Cahiers pédagogiques*, n°355, Paris, juin 1997. p.20.

^{xxiii}Bernabé Jean, *Les langues des Caraïbes*, in *Dossier, L'école dans les DOM-TOM, Revue, Les Cahiers pédagogiques*, n°355, Paris, juin 1997. p.1