



MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Les pratiques et les motivations des enseignant·es du créole
en Guadeloupe 2021“

verfasst von / submitted by

Sara Rammer

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien, 2021 / Vienna, 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 199 506 509 02

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) UF Deutsch UF
Französisch

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Elissa Pustka, MA, Dipl. Journ.

I made a dream

Un jour...
J'étais seul
dans le désert immense de mes rêves
et mon index m'a parlé
--- J'aurais aimé me dit-il
être le doigt pointé
seul dans la chaleur cuisant le sable
--- J'aurais aimé
au terme de ma quête
et sur l'extrême bout de mon doigt levé
cueillir l'unique goutte de pluie argent
perle rare en ces lieux
 lè jou-lasa ké rivé...
de mon doigt à peine humide
j'irai à travers mornes et ravines
oindre les milliers de lèvres
des hommes tizi de soifs longues

si mon index un jour
connaissait tel bonheur de servir
je serai fier
 fyè kon fyè fèt...
d'être au bout de mon poing
levé au sein des foules à genoux

Max Rippon (1996)

Remerciements

An vlé komansé épi zòt, sé pwofésè-la, moun ki té ka rédé mwen é apwann-mwen onlot biten, toubòlman! Zòt ban-mwen tan a zòt pou fè-mwen vwè, senti, èstébèkwè é ri. Mèsi onpil ! Osi pou konfyans-la zòt mété adan mwen é adan wouchach a-mwen. An ka éspéré dabò-pou-yonn zòt kontan-mwen. Asiré-sèten sé bokantj-la té ka pòté fwui adan tèt a nou, tèt a sé zèlèv-la, pétèt tèt a sé kollèg-la. É yo ké pòté ankò, plipis bèl fwi adan sé pwojè-la ké vini, ta liyannaj a klas otrich é gwadloup !

Merci, Madame Pustka, pour votre soutien tout au long de mon travail, peu importe la saison, peu importe la question. C'est vous qui avez rendu tout possible, déjà en acceptant ma demande d'accompagnement, puis en me soutenant pendant les complications dans l'organisation de l'échange universitaire en temps de COVID. De façon similaire, Monsieur Anciaux, vous m'avez accordé temps et énergie, offert une place au sein du CREEF, donné des conseils et des signatures : quel bonheur de pouvoir travailler en sachant d'être aussi soutenue.

Madame Mozar, vous êtes bien plus que l'inspectrice du créole – vous êtes une véritable engagée, dans l'école comme dans la recherche. Merci d'avoir pris ce temps pour répondre à mes questions et m'aider à rentrer en contact avec les enseignant·es. Merci aussi à Lamprini, merci à Alizée, Nicolas, Simon, merci à toute l'équipe du CREEF – dans vos bureaux ne se créent pas seulement des mémoires, mais des amitiés.

Nombreux sont encore mes mercis pour tous ceux qui ont pris le temps de lire et corriger mon français et mon créole, et qui m'ont encouragée malgré cette tâche ! Sans vous, Célia, Ketline, Alice, Thomas, Marie-Laure, Jean-Yves, Alizée, Laura, Lindsay, Eugénie, cette publication n'aurait pas eu lieu.

Quand Madame Mozar m'écrit qu'en créole, *sé yonn a lòt*, je ne peux qu'espérer que vous tous soyez contents avec ce que j'ai produit et que, même si la recherche ne vous est peut-être pas utile, vous sentez la sincérité de mon remerciement.

Zu guter Letzt: Danke, liebe Familie, danke, liebe Freund*innen, fürs Annehmen und – mit euch ist das Leben schön, ob mit, ob ohne Wenn und Aber.

Remarque générale

Dans ce mémoire, nous avons cherché le meilleur compromis entre le respect du pouvoir du langage dans nos représentations mentales, la bonne lisibilité et la longueur des phrases. C'est-à-dire que nous avons tenté une **écriture inclusive**. À part l'utilisation des termes épécènes, nous avons recours au point médian « · ». Surtout pour éviter des phrases compliquées quand nous parlons des « enseignantes et enseignants » et des « étudiantes et étudiants », étant donné que ces deux groupes sont beaucoup mentionnés. Nous l'utilisons donc « de manière mesurée, pour des termes spécifiques », comme proposé par la Revue Sociologie du travail (2019). Au pluriel, nous choisissons de faire l'accord au masculin, étant donné que la mixité est déjà rendue visible par le point médian.

Nous espérons que vous serez à l'aise avec cette écriture. Finalement, « la réussite d'une écriture inclusive (pour l'enjeu égalitaire qu'elle vise) nous semble reposer sur la 'naturalisation' de toutes les formes qui ont un temps été jugées bizarres »... (cf. Revue Sociologie du travail 2019).

Table des matières

Remerciements	ii
Remarque générale	iii
Table des matières	iv
Table des graphiques	vi
Table des figures	vi
Table des tableaux	vii
Introduction	1
1. Le créole à l'école en Guadeloupe	2
1.1 Le développement de l'enseignement du créole	2
1.1.1 Début – 1980	2
1.1.2 Années 1980 – 2000	4
1.1.3 Arguments et débats	5
1.1.4 CAPES – aujourd'hui	6
1.2 La situation linguistique aux Antilles	8
1.2.1 Statut des langues	9
1.2.2 L'insécurité linguistique et le manque de compétences	9
1.3 Avis sur l'enseignement du créole : Présentation des dernières études	10
1.3.1 Bolus (2002/3)	11
1.3.2 Barreteau et Heerma (2003)	11
1.3.3 Bolus (2009)	12
1.3.4 Anciaux (2013)	13
1.3.5 Térosier (2017)	16
1.3.6 Smith (2019)	16
1.3.7 Prudent (2021)	17
1.3.8 Résumé des études	18
2. L'enseignement des langues	19
2.1 L'importance de l'enseignement des langues	19
2.2 Aperçu des approches didactiques	20
2.3 Le programme des langues vivantes étrangères et régionales	25
3. Les enseignant·es	26
3.1 L'importance des enseignant·es	26
3.2 Discussion des termes autour de la motivation	28
3.2.1 Les convictions	28
3.2.2 Les motivations	29

3.2.3 Les objectifs personnels	31
3.2.4 La conviction d'auto-efficacité.....	32
3.2.5 Résumé des termes autour de la motivation	33
4. Méthode.....	34
4.1 Procédé d'observations	37
4.2 Procédé d'entretiens	39
4.3 Les limitations	43
5. Analyse.....	45
5.1 Observations.....	45
A) Matériel	45
B) Langues	46
C) Approches didactiques et modes de travail	47
D) Motivations perceptibles	49
5.2 Les entretiens.....	50
A) Partie générale.....	50
B) Structure	54
C) Les élèves	64
D) Partie personnelle	69
6. Discussion	75
6.1 Pratiques.....	75
6.2 Approches didactiques	77
6.3 Élèves	78
6.4 Motivations.....	80
6.5 Réflexion méthodologique	83
7. Conclusion.....	85
8. Bibliographie.....	88
Annexe	98
Abstract (deutsch)	98
Abstract (english)	99

Table des graphiques

Graphique 1 : Matériel utilisé.....	45
Graphique 2 : Fréquence de l'utilisation des langues	46
Graphique 3 : Raisons de l'utilisation du français	46
Graphique 4 : Approches didactiques et modes de travail	47
Graphique 5 : Motivations perceptibles	49
Graphique 6 : La raison pour le choix d'enseigner le créole.....	50
Graphique 7 : Pourquoi l'enseignement du créole est important.....	51
Graphique 8 : Défendre le choix ?.....	53
Graphique 9 : Statut de la matière	54
Graphique 10 : Remarques sur le statut de la langue	55
Graphique 11 : Remarques sur le statut parmi collègues et chefs	56
Graphique 12 : Remarques sur le statut parmi parents d'élèves	57
Graphique 13 : Devoir promouvoir la matière	58
Graphique 14 : Avis sur la formation initiale.....	59
Graphique 15 : Avis sur la formation continue	60
Graphique 16 : Avis sur le programme	61
Graphique 17 : Avis sur les outils et supports.....	61
Graphique 18 : Sentiment de soutien.....	63
Graphique 19 : Raisons du choix des élèves	64
Graphique 20 : Niveau des élèves en créole.....	65
Graphique 21 : Remarques sur les approches didactiques	66
Graphique 22 : Contexte d'utilisation du créole par les élèves.....	67
Graphique 23 : Compétence d'écriture des élèves.....	68
Graphique 24 : Apprendre en continue ?.....	69
Graphique 25 : Avis sur les projets en créole.....	70
Graphique 26 : Avis sur le devoir de se prouver	71
Graphique 27 : Conviction de motiver les élèves/de leur apprendre quelque chose	72
Graphique 28 : Sentiment d'une grande charge de travail.....	73
Graphique 29 : Existence d'insécurité/de doutes et comment les gérer	74

Table des figures

Figure 1 : Résumé de l'étude de Bolus 2002/3.....	11
Figure 2 : Résumé de l'étude de Barreteau/Heeroma 2003.....	12
Figure 3: Résume des études de Bolus 2009	13
Figure 4 : Résumé de l'étude d'Anciaux (2013)	14
Figure 5 : Résumé de l'étude 2 d'Anciaux (2013)	15
Figure 6 : Résumé de l'étude de Térosier (2017).....	16
Figure 7 : Résumé de l'étude de Smith (2019)	17
Figure 8 : Résumé de l'intervention de Prudent 2021.....	18
Figure 9 : Résumé des approches didactiques figurant dans l'étude	25
Figure 10 : Résumé de l'étude de Hattie (2015).....	26
Figure 11 : Résumé de l'état de recherche sur les enseignant·es.	27
Figure 12 : Résume des convictions professionnelles des enseignant·es	29
Figure 13 : Résumé des motivations des enseignant·es	31
Figure 14 : Résumé des objectifs	32
Figure 15 : Résumé de la méthode générale.....	35
Figure 16 : Résumé de la catégorie « Langues ».....	38

Figure 17 : Résumé de la catégorie « Approches didactiques et modes de travail ».....	39
Figure 18 : Résumé de la catégorie « Motivations perceptibles ».....	39

Table des tableaux

Tableau 1 : Nombres d'élèves et d'enseignant·es du créole en 2020/2021.....	8
Tableau 2 : Résumé de la méthode.....	36
Tableau 3 : Répartition des entretiens et des observations.....	37

Introduction

Un travail qui traite de l'enseignement du créole en Guadeloupe se place dans un contexte délicat : la reconnaissance d'une langue régionale française d'outre-mer, née dans l'esclavagisme et stigmatisée pendant des décennies, à l'école – une institution qui transmet aux nouvelles générations le savoir et les valeurs jugés importants par une société. L'inclusion de la langue minorée à l'école a donc une histoire pleine de conflits et de débats, et tous ne semblent pas finis. D'un côté, l'importance d'enseigner les langues présentes dans l'environnement immédiat des élèves est clairement prouvé par les chercheurs et chercheuses ; de l'autre, il est compliqué pour une langue minorée de se faire une place dans une institution publique à l'encontre de ses traditions. Le CAPES créole existe aujourd'hui depuis vingt ans. Certaines études, focalisées sur l'enseignement en primaire, constatent des avancements, mais aussi de nombreuses lacunes. En 2010 le créole n'est enseigné qu'en option pour la grande majorité des cas. Ce statut lui donne une place marginale, peu soutenue en termes de ressource et peu promue au sein des écoles (*cf.* Bolus 2010 : 96, 98). Dans le même temps, certaines autres langues étrangères (allemand, anglais, espagnol) ainsi que le français profitent de leur prestige et leur place traditionnelle. Même si les atouts des approches plurilingues sont mentionnés dans les programmes et dans les discours des ministres de l'éducation nationale, les traditions et les normes qui règlent le pouvoir semblent être plus fortes que les évidences scientifiques (*cf.* Manes-Bonisseau/Taylor 2018, Programme cycle terminal). En conséquence, le travail des enseignant·es du créole en Guadeloupe semble devoir faire face à des multiples contraintes d'ordre structurel. Avec Catheline, « on peut dans de telles conditions se poser la question de savoir comment les enseignant·es peuvent continuer à exercer avec conviction et enthousiasme une fonction pour laquelle ils n'espèrent aucune reconnaissance. » (*cf.* Catheline 2003 : 275). Cette citation a impulsé la présente étude, guidée par la question :

Quelles sont les pratiques et les motivations des enseignant·es du créole en Guadeloupe en 2021 ?

La focalisation sur les enseignant·es se justifie par leur importance pour un enseignement efficace et qualitatif : selon Hattie (2009, 2015), les enseignant·es et leurs actes sont parmi les variables les plus importantes pour la motivation et le succès des élèves (*cf.* Hattie 2009 : 238*sq.*). Étant donné que leurs propres motivations, objectifs et convictions influencent fortement leur façon d'enseigner (*cf.* et al. 2017 : 18), il paraît important d'en savoir plus.

À travers l'observation des cours de créole et des entretiens avec des enseignant·es, l'étude essaie de combler, au moins en partie, deux lacunes dans la recherche : celle de l'enseignement

du créole guadeloupéen au niveau secondaire et celle des motivations, convictions et objectifs des enseignant·es. Ce faisant, elle rassemble plusieurs disciplines : la sociolinguistique, la créolistique, les sciences de l'éducation et la psychologie. Cette interdisciplinarité est à la fois un défi et un avantage, donnant une perspective plus complète du sujet étudié, mais nécessitant un travail très structuré pour ne pas perdre la focalisation ou la validité.

Dans un premier temps, le contexte dans lequel l'étude se situe est éclairé. Nous retraçons la situation du créole à l'école en Guadeloupe en survolant l'histoire de ces débuts jusqu'à aujourd'hui, en présentant la situation linguistique actuelle aux Antilles et en finissant avec les dernières recherches sur le sujet. Ensuite, l'enseignement des langues, les approches didactiques actuellement pertinents et le programme en vigueur sont présentés. La dernière partie du contexte se concentre sur les enseignant·es, mais aussi sur la recherche concernant leurs motivations, leurs objectifs et leurs convictions. En passant à notre recherche, nous expliquerons la méthode et le déroulement des observations et des entretiens avant de présenter notre analyse des données recueillies. La discussion lie ces analyses aux notions du contexte et crée ainsi une synthèse qui est présentée dans la conclusion. Elle donne la réponse à notre question de départ : Quelles sont les pratiques et les motivations des enseignant·es du créole en Guadeloupe en 2021 ?

1. Le créole à l'école en Guadeloupe

1.1 Le développement de l'enseignement du créole

1.1.1 Début – 1980

Les langues créoles se sont développées à partir du XVII^e siècle pendant le colonialisme, naissant du contact des langues africaines et françaises dans un contexte d'esclavagisme (*cf.* Hazaël-Massieux 2008 : 465). Les Français ayant le pouvoir aux Antilles à partir de 1635, leur langue devient la langue prestigieuse et valorisée alors que le créole devient la langue des réprimés, des esclaves. Avec l'abolition de l'esclavage en 1848 et la *loi Ferry* de 1881 (école gratuite, laïque et obligatoire), l'accès à l'enseignement s'élargi théoriquement à tous les habitant·es des îles colonisées. Cependant, il faut attendre la départementalisation des Antilles en 1946 pour qu'une véritable scolarisation de masse ait lieu (*cf.* Durizot Jno-Baptiste 1996 : 119). Avec cette scolarisation et le renforcement des infrastructures françaises, les générations

de parents suivants peuvent atteindre un niveau social plus élevé – mais la langue de l'école est le français, et sa compétence un moyen important pour l'ascension sociale :

Désireuse [sic !] d'accéder au plus vite au statut de Français à part entière [...], les nouveaux libres vont se jeter dans l'apprentissage de la langue et de la culture françaises. La maîtrise de la langue française sera vite fétichisée et sera, des décennies durant, la marque d'une bonne éducation scolaire. (Bernabé/Confiant 2002 : 216)

Ainsi, ces générations veillent à ce que leurs enfants ne parlent pas le créole. Il devient marginalisé, considéré comme vulgaire et désigné comme un patois, donc incompatible avec le succès économique ou intellectuel. Dans le même temps, la *Loi Deixonne* de 1951 permet l'enseignement des langues régionales reconnues dans la France de l'époque (breton, occitan, catalan, basque) avec le but d'améliorer l'apprentissage du français. En Guadeloupe, cet argument est aussi mis en avant par de plus en plus de personnes afin d'arriver à inclure l'environnement immédiat, dont le créole, à l'école. Parmi les plus connues figure Gérard Lauriette, un enseignant qui a été suspendu pour avoir publié des articles pro-créole à l'école en 1957. Il ouvre ensuite sa propre école pour pouvoir enseigner en créole (cf. Bolus 2010 : 87). Plus tard, en 1975, le GEREK, le *Groupe d'études et recherches en espace créolophone* (« et francophone » à partir de 1998) voit le jour. Ce groupe s'engage surtout dans la recherche scientifique et sur la production littéraire en créole. Cependant, son militantisme politique et les débats quelquefois polémiques qu'il engage le mettent dans une position extrême, pas forcément partagée par le grand public (cf. Reutner 2005 : 30, 76sq, Térosier 2017 : 227, Schnepel 2004 : 81). Néanmoins, en 1975, la *loi Haby* recommande l'enseignement des langues régionales et demande que les écoles l'organisent selon le souhait des parents. Une année plus tard, Sylviane Telchid et Hector Pouillet créent des ateliers de créole au collège de Capesterre Belle-Eau (cf. Bellonie/Pustka 2017 : 631). En 1979, Jean Oliel, enseignant de français, écrit sur ses expériences d'enseignement du français en milieu créolophone et résume des avis courants parmi les engagé·es. Il déplore surtout l'inadaptation du système scolaire monolingue français à la situation régionale de la Guadeloupe. L'énorme nombre d'élèves en échec scolaire, le ressenti psychologique de leur échec (blocages, sentiment d'infériorité, créole comme obstacle au succès) et l'emploi d'une « langue mixte » qui mélange inconsciemment français standard, créole et français régional ne sont, d'après lui, que trois effets de ce système inadapté. Pour que l'enseignement en Guadeloupe devienne efficace, il appelle à « a) changer d'état d'esprit, b) mettre au point des méthodes et manuels adaptés au milieu antillais et c) former des spécialistes » (cf. Oliel 1979 : 7-9). Ce n'est pas la première ni la dernière fois qu'on fait appel à de tels changements.

1.1.2 Années 1980 – 2000

Le succès des socialistes à l'élection de 1981 permet de faire un pas de plus dans la direction des changements souhaités pour le créole à l'école. En effet, ce succès déclenche une tentative de décentralisation et de renforcement des régions. Même si cela est en partie fait pour défendre la culture française contre la culture anglophone, le renforcement des régions donne une certaine voix à celles-ci. La même année, Telchid et Poulet, motivés par le succès de leurs ateliers, organisent les premiers cours de langue et culture régionale créole (LCR-C) au collège de Capesterre. Cela n'est possible que de manière semi-officielle, facultative et avec beaucoup d'engagement de la part des impliqué·es. Les vifs débats menés par certains parents d'élèves, allant jusqu'à menacer les enseignant·es avec des armes à la sortie de l'école, montrent que la tentative est encore loin d'être acceptée par le grand public (*cf.* Schnepel 2004 : 126-131). La mobilisation des parents exprime encore une fois leur peur face aux difficultés de leurs enfants à l'école, des difficultés causées, selon eux, par le créole. En même temps, le créole n'était pas encore véritablement considéré comme une langue, mais plutôt comme un patois vulgaire. Une enquête menée par Kremnitz en 1983 parmi 194 enseignant·es martiniquais montre des convictions similaires : surtout les plus âgé·es d'entre eux disent se sentir plus à l'aise en français, même s'ils ont grandi avec le créole (*cf.* Kremnitz 1983 : 140-144). Finalement, la *circulaire Savary* en 1982 permet l'enseignement de la LVR de manière facultative, jusqu'à trois heures par semaine, à l'école élémentaire et au collège. À cette époque, cependant, le créole n'est pas une langue régionale reconnue par l'État français : théoriquement, la circulaire n'est donc pas valable pour les DOM créolophones. Par ailleurs, il n'existe pas de programmes, matériels ou formations officiels pour l'enseignement de la LCR et l'organisation des cours repose sur l'engagement des enseignant·es motivés, sur les parents et les élèves. Quand le recteur de l'Académie des Antilles et de la Guyane autorise publiquement l'enseignement du créole en 1983, il le fait en arguant améliorer ainsi l'apprentissage du français. Il le fait sans véritable dispense nationale (*cf.* Reutner 2005 : 66sq, Schnepel 2004 : 122) – il faut attendre encore un an pour que la *loi n°84-747* autorise les cours de LCR de manière facultative et supplémentaire dans les DOM. La première formulation des objectifs et des moyens concernant les cours de LCR n'est pourtant publiée que dix ans plus tard à travers la circulaire *Bayrou* en 1995. En 1984 est créé le *Diplôme universitaire de langues et cultures régionales option Créole* à l'Université des Antilles-Guyane (*cf.* Reutner 2005 : 71sq).

1.1.3 Arguments et débats

Toutefois, les nombreux débats autour des langues et des cultures créoles ainsi que leur présence plus fréquente dans les médias à partir des années 1980 véhiculent un changement de conscience qui pénètre, peu à peu, la société (cf. Reutner 2005 : 30sq). Le créole est de plus en plus considéré comme une part essentielle de l'identité antillaise, un trésor culturel à protéger, et moins comme l'obstacle à l'ascension sociale qu'il représentait auparavant. Ce changement de conscience publique se laisse aussi expliquer par la mondialisation et son effet secondaire de retour aux origines personnelles (cf. Reutner 2005 : 314sq). Ainsi, l'argument le plus récurrent pour l'introduction du créole à l'école est lié aux valeurs de la langue et de la culture créole (cf. Schnepel 2004 : 220sq). En l'enseignant, le créole est reconnu et valorisé de manière officielle, et ainsi toutes les identités liées à cette langue et à cette culture. Reutner parle d'une « re-évaluation à travers des mesures macro-économiques » et d'une « lutte pour la décolonisation intellectuelle » (cf. Reutner 2005 : 64, 128, trad. SR). « Ça va aider à montrer que le créole est une langue à part entière. », « C'est juste l'histoire de connaître sa culture. », « C'est une façon de valoriser une langue à l'échelle nationale, aussi pour faire connaître que les Antilles ont une langue. » – des tels arguments pour l'enseignement de LCR-C étaient avancés par des étudiant·es antillais questionnés par Reutner en 2004 (cf. 2005 : 227sq). La peur que la langue et la culture se perdent si elles ne sont pas transmises à l'école est l'argument qui suit logiquement à celui de sa valorisation (cf. Reutner 2005 : 87, 317). D'autres arguments, plus neutres, mettent en avant la valeur didactique du créole, surtout en ce qui concerne la formation linguistique des élèves et leurs compétences en français (cf. Reutner 2005 : 61). Quand la *Charte Européenne des langues régionales ou minoritaires* est adoptée par le Conseil de l'Europe en 1992 et signée par la France en 1999, certains s'attendent à un changement plus concret de la politique linguistique encore jugée trop monolingue. Pourtant, la France juge la Charte non-compatible avec sa constitution, plus précisément l'article II où était ajouté en 1992 la phrase « La langue de la République est le français ». La Charte n'est pas ratifiée jusqu'à présent, malgré certains débats et efforts comme la création du *Comité consultatif pour la promotion des langues régionales et de la pluralité linguistique interne* par la ministre de la Culture et de la Communication Filippetti en 2013. De retour à l'enseignement des langues et cultures créoles, il faut attendre l'année 2000 pour que celui-ci soit véritablement confirmé à travers la *Loi d'orientation d'outre-mer*, la première à reconnaître officiellement les langues et cultures créoles comme langues et cultures régionales. Le *Bulletin Officiel* n°8 du 24 février de la même année demande l'adaptation de l'enseignement de l'histoire et de la géographie aux DOM. Le 25 avril 2001, le ministre de l'éducation Jack Lang déclare vouloir trouver de

« nouvelles orientations pour le développement de l’enseignement des langues régionales ». Pour ce faire, il fait instaurer « un cadre réglementaire pour enseigner ces langues » et fait organiser « un concours spécifique afin de recruter des professeurs » : le CAPES créole (*cf.* Lang 2001). Le premier concours a lieu en 2002 (*cf.* Bernabé/Confiant 2002 : 219).

1.1.4 CAPES – aujourd’hui

Une fois le CAPES créé, certaines problématiques de l’enseignement de la langue créole deviennent davantage visibles. Comment enseigner une langue de tradition orale sans version standardisée à l’écrit ? Quelle variété du créole faut-il enseigner, quelle forme est digne de devenir le standard ? Puisque les candidats aux CAPES viennent d’îles différentes, ces discussions se multiplient. Le jury du CAPES juge encore en 2020 que le niveau de langue n’attend pas celui de C2 du CECRL, le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, et que beaucoup de candidats éprouvent des difficultés à respecter le style distancié d’un travail scientifique (*cf.* Bernabé 2020 : 7). Les règles du créole choisi ne sont pas assez respectées, des gallicismes et des constructions syntaxiques qui imitent la syntaxe française apparaissent souvent (p. 14). D’autre part, la rédaction d’une dissertation en créole semble artificielle, les langues sans tradition littéraire manquent souvent de lexique et surtout de modèles pour de tels textes (*cf.* Smith 2019 : 13). Une discussion qui se joint à celle autour du CAPES concerne l’enseignement bilingue. Le ministère de l’éducation l’appécie même en 2001 : « Les bilans et évaluations réalisés dans les différentes régions concernées ont confirmé l’intérêt éducatif d’un bilinguisme français-langue régionale [...]. Une nouvelle étape doit être à présent engagée. » – une étape qui devrait « faire ultérieurement de cette forme d’enseignement le mode privilégié d’enseignement des langues régionales » (*cf.* B.O. n°33 du 13-09-2001). En 2012, quelques classes bilingues au niveau primaire sont créés. Malgré cela, le français reste la langue quasi-exclusive et l’enseignement bilingue ne porte actuellement que 1656 élèves du premier degré (*cf.* Mozar 2021 : Tableau 2), donc très loin du « mode privilégié d’enseignement des langues régionales ». Les cours « classiques » de la langue régionale créole (LVR-C) au second degré existent à partir de la 6^e, sauf si le créole est enseigné en tant que deuxième langue vivante (LVB) – dans ce cas, l’enseignement commence en 5^e. L’enseignement de complément, une heure hebdomadaire en 5^e et deux heures hebdomadaires en 4^e et 3^e, est également possible en langue régionale (*cf.* Ministère de l’éducation nationale 2003 : 12). Au lycée, le créole peut être choisi en tant qu’option ou en tant que deuxième langue vivante (LVB) si le chef d’établissement le propose. Depuis 2004, il est également possible de choisir le créole au

baccalauréat (cf. Robine 2017). Dans sa vue d'ensemble sur l'enseignement du créole en Guadeloupe, Bolus (2010) mentionne plusieurs aspects qui sont pertinents pour la recherche de ce mémoire. D'abord, elle constate un manque de prise en charge des autorités. Il n'existe pas d'évaluations du succès des mesures instaurées ou de la qualité de l'enseignement, ni des débats publics sur l'enseignement en créole ou l'enseignement bilingue (cf. Bolus 2010 : 102sq.). La relevance du créole en tant que matière est encore remise en question par certains, aussi dans le corps enseignant (p. 102). Souvent, le créole est vu comme matière moins importante, comme du folklore (p. 98) ou pour les mauvais élèves (p. 99). Néanmoins, le nombre des élèves a augmenté continuellement entre 2003 et 2008, surtout grâce à l'engagement des enseignant-es qui font la publicité pour leur matière et informent les élèves et leurs parents sur les possibilités qui existent avec le créole. En 2010, il y a encore des écoles où les élèves doivent initier des cours « par leurs propres ressources » (p. 96). Deux autres points sur lesquels les autorités de l'éducation nationale devraient travailler sont les outils (supports, manuels) et la formation (initiale et continue) des enseignant-es. Il repose sur les épaules des enseignant-es de combler le manque d'outils en créant leurs propres outils et en cherchant des supports utilisables. Apparemment, les conseillers d'éducation sont en train de créer un manuel pour le niveau secondaire ainsi qu'un site web qui sert à regrouper les outils déjà développés par les enseignant-es (p. 98). Pour la formation initiale, Bolus explique différentes possibilités : le CAPES, l'habilitation et la qualification en tant que spécialité (possible pour le primaire). Elle résume qu'il serait important de travailler davantage la (socio-)linguistique, la didactique (p. 92) et l'écriture, surtout l'argumentation (p.94). Finalement, elle n'est pas certaine de l'avenir du CAPES et craint sa fin (p. 95). En ce qui concerne la formation continue, le PAF (Plan académique de formation) propose des cours que les enseignant-es peuvent choisir, mais Bolus regrette que cela se fasse de manière arbitraire et sans un plan structuré pour l'amélioration de l'enseignement :

Unfortunately, in the absence of a genuine educational policy in the area of linguistics, the PAF appears to be more like a catalogue of topics than a tool designed for the improvement of teacher training. There is an urgent need to improve the nature of the offerings, their structure and their relationship to classroom activities. (Bolus 2010 : 99)

Malheureusement, la politique de la « réduction des ressources » ne semble pas soutenir les personnes engagées sur le terrain, même les directeurs des écoles volontaires pour le créole ont du mal à recevoir les ressources nécessaires pour offrir la matière (p. 97). De manière peu attendue, des enseignant-es en primaire que Bolus avait interrogés concluent qu'il y a certes des améliorations nécessaires, mais que dans l'ensemble, les choses ne sont pas aussi mauvaises qu'elles paraissent (p. 102).

Nous concluons avec les chiffres officiels du LVR en Guadeloupe pendant l'année 2020-2021 : une enquête rapide menée par Mozar en janvier 2021 montre que le nombre d'élèves inscrits est généralement relativement bas et qu'il baisse surtout au niveau secondaire :

Nombre d'élèves inscrits en LVR	Premier degré	Collège	Lycée (LGT + LP)
Nombre d'élèves, public et privé sous contrat	7107	3199	2167 élèves : <ul style="list-style-type: none"> • 1646 (GT) • 521 (PRO)
Dont en sections bilingues	1656	/	/
Dont enseignement de spécialité	/	/	90
Rappel année antérieure	6440	3337	2568 élèves : <ul style="list-style-type: none"> • 1653 (GT) • 915 (PRO)
Nombre d'enseignant-es	309	58 en second degré	

Tableau 1 : Nombres d'élèves et d'enseignant-es du créole en 2020/2021

Mozar précise que la baisse des effectifs dans le second degré pourrait s'expliquer par une récente réforme, au moins en partie. Avant celle-ci, les élèves pouvaient choisir de passer la LV2, la LV3 ou la LVA (ancienne spécialité) sans l'obligation d'avoir suivi l'enseignement durant l'année (*cf.* Mozar 2021).

1.2 La situation linguistique aux Antilles

Pour un certain temps, le modèle de diglossie établi par Ferguson (1959) était considéré valable pour les Antilles. Il propose que deux langues présentes sur un territoire soient utilisées dans des domaines strictement différents et clairement définis. Tenant compte des compétences bilingues des Antillais-es et des variations à l'intérieur du français et du créole, ce modèle n'a pourtant jamais été valide pour les Antilles françaises (*cf.* Prudent 1981 : 24, Bellonie/Pustka 2017 : 628). Aujourd'hui, « les locuteurs possèdent deux systèmes, avec tous les phénomènes de 'mélange' bien connus au niveau des usages » (*cf.* Lefebvre 1974 : 69*sq.*). Koch et Österreicher définissent la situation linguistique aux Antilles comme un double continuum entre « immédiat » et « distance communicative » (*cf.* Koch/Österreicher 2001 : 586), l'immédiat étant associé au créole et la distance au français (*cf.* Hazaël-Massieux 1996 : 137*sq.*, Bellonie/Pustka 2017 : 620). Cependant, ces notions posent problème quand on prend en compte que la L1 parlée dans les familles est le français et que le créole est plutôt la L1₂, utilisée

surtout dans la communication entre pairs. Tandis que Seiler parle d'une diglossie « dans les têtes » et d'un continuum « dans la pratique » des locuteurs (*cf.* Seiler 2012 : 352, trad. SR), le chercheur guadeloupéen Prudent évoque une sorte de troisième langue qui joue le médium entre le français et le créole : l'interlecte français-créole (*cf.* Prudent 1981 : 25sq, 2005). Toutefois, les contacts entre français et créole sont fréquents et produisent des formes de langue mixte ('code switching' et 'mixing'), en 1980 comme aujourd'hui (*cf.* Prudent 1981 : 28, Bellonie 2012 : 115).

1.2.1 Statut des langues

Tandis que le français bénéficie d'un « prestige ouvert », c'est-à-dire d'un statut de langue officielle, associée avec distance et respect, on peut parler d'un « prestige couvert » du créole en tant que langue de l'identité culturelle (*cf.* Labov 1966 : 58sq ; Bellonie/Pustka 2017 : 628sq). Actuellement, le français est la langue la plus souvent utilisée, que ce soit dans les domaines officiels comme l'administration, l'enseignement et les médias, ou dans les relations familiales. Le créole a connu un changement de statut d'un patois à une langue régionale. Même s'il reste encore souvent associé à la vulgarité (*cf.* Barreteau/Heeroma 2003 : 19, Bellonie/Pustka 2017 : 329) et est surtout utilisé pour des échanges plus courts (*cf.* Smith 2019 : 34), il est plus souvent décrit comme « beau » ou « normale » aujourd'hui qu'il y a trente ans (*cf.* Reutner 2005 : 311). Les domaines d'utilisation des deux langues se sont élargis de manière générale, et souvent, il est possible de les utiliser à l'inverse de leurs domaines traditionnels. Dans les médias et la musique, mais aussi à l'école et à l'université, le créole s'est fait une certaine place (*cf.* Reutner 2005 : 167). En revanche, le français parlé aux Antilles est parfois stigmatisé comme un français corrompu ou déformé (*cf.* Bellonie/Pustka 2017 : 638). Souvent, les créolismes ainsi que les alternances codiques sont perçus comme manque d'éducation et de compétences (*cf.* Bellonie 2010 : 275, Prudent 2021). On estime que cela produit une insécurité linguistique chez de nombreux individus (*cf.* Reutner 2007 : 121, Bellonie/Pustka 2017 : 639).

1.2.2 L'insécurité linguistique et le manque de compétences

Les résultats scolaires plutôt mauvais dans les DOM sont souvent considérés comme la conséquence de cette insécurité et inconscience linguistique (*cf.* Reutner 2005: 120). Bolus (2010) incombe la faute à la non-considération de la situation par la politique linguistique :

But the most important point is that the absence of a language policy that gives equal recognition to both French and Creole has led to transformations in both languages. [...] People will say,

for example, that they do not speak good French but that they get along more or less when they are required to use it. (Bolus 2010 : 85)

En 2016, l'enseignante-chercheuse Durizot Jno-Baptiste résume que les échecs des « méthodes usuelles d'enseignement de la langue française en contexte bilingue » sont évidents et les mauvais résultats des élèves « significatifs ». L'enseignement ne tient pas assez compte de l'hétérogénéité des compétences des élèves, ni de la complexité de la langue de l'école, un français soutenu et souvent loin des pratiques familiales (*cf.* Rectorat de l'académie de la Guadeloupe 2016 : 136). Les élèves montrent des lacunes considérables dans la maîtrise du français : l'académie de Guadeloupe constate qu'un tiers des élèves n'a pas les compétences nécessaires (*cf.* Projet d'académie 2020-23 : 20) et que 32% des jeunes sont en difficultés de lecture (p.15). On considère encore que la conscience manquante des différences entre le français et le créole est un souci majeur du terrain. Les élèves ne sont pas assez sensibilisés sur les interférences entre les langues, ce qui les fait mélanger les langues et mal comprendre l'écrit. Au niveau académique, les formateurs et formatrices réclament qu'il faut apprendre aux enseignant-es comment augmenter la conscience sur l'utilisation des langues, y inclus l'interlecte, et promeuvent l'enseignement bilingue. Même si le nombre d'études est restreint et qu'il en faut davantage pour développer cette voie, les études qui ont été faites montrent des effets bénéfiques de l'enseignement bilingue, notamment pour les performances en compréhension orale et écrite (*cf.* Augustin 2021). Similairement, les évaluations nationales de CM2 entre 2008 et 2011 montrent que le contexte linguistique des élèves a un rapport avec leurs compétences en mathématiques. Duverger et al. (2011) constatent des résultats en mathématiques identiques voire supérieurs des élèves qui ont bénéficié d'un enseignement bilingue à parité horaire par rapport aux élèves des classes ordinaires (2011 : 16). Apparemment, les capacités plurilingues bénéficient à d'autres capacités intellectuelles. D'ailleurs, l'enseignement plurilingue semble très motivant pour les élèves (*cf.* Augustin 2021).

1.3 Avis sur l'enseignement du créole : Présentation des dernières études

Ici sont présentées six études et une prise de position sur l'enseignement du créole aux Antilles : Bolus (2003), Barreteau/Heerma (2003), Bolus (2009), Anciaux (2013), Térosier (2017), Smith (2019) et Prudent (2021). Nous avons décidé de les résumer une à une au lieu d'en faire un seul texte, étant donné les différences dans leurs contenus et surtout l'intérêt des détails qui peuvent ainsi être exposés de manière chronologique. Une vue d'ensemble se trouve dans « 1.3.8 Résumé des études ».

1.3.1 Bolus (2003)

L'enquête est menée parmi 276 élèves de collèges différents en Guadeloupe. N'ayant accès qu'à une version en ligne, nous ne pouvons pas citer les pages précises où se trouvent les informations présentées. Selon les élèves interrogés, la plupart des enseignant·es parlent le français en classe. Cependant, 40,2% des élèves précisent que les pédagogues mélangent les langues et parlent aussi créole. Il est surprenant de constater que la plupart des élèves (47,8%) préféreraient un enseignement bilingue. 24,6% souhaitent même un enseignement uniquement en créole et seulement 11,6% opteraient pour un enseignement exclusivement en français. Dans le même temps, 38,4% d'entre eux disent se sentir à l'aise dans les deux langues, 31,8% davantage en créole et 28,3% davantage en français (cf. Bolus 2003).



Figure 1 : Résumé de l'étude de Bolus 2002/3

1.3.2 Barreteau et Heerma (2003)

Peu après l'enquête Bolus, Barreteau et Heerma questionnent 214 élèves martiniquais en classe de troisième. Seulement 7% d'entre eux ne souhaitent pas apprendre le créole à l'école, argumentant qu'il y a déjà trop de langues à apprendre. D'autres indiquent que l'enseignement du créole leur plaît tant qu'il reste une option (cf. Barreteau/Heerma 2003 : 17). En classe, la majorité des élèves utilisent le français (76,6%). Ceux qui parlent les deux langues (22,8%) disent les choisir selon les interlocuteurs et le contexte (p.6). D'après les élèves, leurs professeur·es parlent davantage les deux langues en classe (56,5%) que uniquement le français (43%), un résultat similaire à Bolus (2003). La tendance à punir ou à réprimander les élèves qui s'expriment en créole pendant les cours baisse : 52,3% des élèves disent ne pas avoir fait cette expérience, 37,9% optent pour « parfois » (p.7). En dehors de l'école, les élèves parlent davantage le créole avec leurs pairs : 43,1% optent pour le créole, 44,2% pour le français et le créole mélangés et seulement 12,7% pour le français uniquement (p.5). Avec leur famille, ils parlent davantage le français (61,1%) que les deux langues (34,3%) ou le créole (4,5%) (p.4). Généralement, les élèves déclarent comprendre et bien parler le créole, même si la plupart se sentent plus à l'aise en français (70,1%) qu'en créole (29,9%) (p.7). Pour résumer, les scientifiques voient « un intérêt manifeste des élèves à apprendre le créole » (cf.

Barreteau/Heeroma 2003: 1). Cependant, ils recommandent de rendre les représentations du créole plus positives, de développer l'écrit de la langue et de généraliser l'emploi de celle-ci dans les domaines modernes comme la technique. De plus, le développement du créole exigerait une politique linguistique « généralisée » : « malgré les nombreux textes de lois qui prônent l'apprentissage des langues régionales, celles-ci ne sont pas vraiment enseignées comme elles le devraient » (cf. Barreteau/Heeroma 2003: 2).

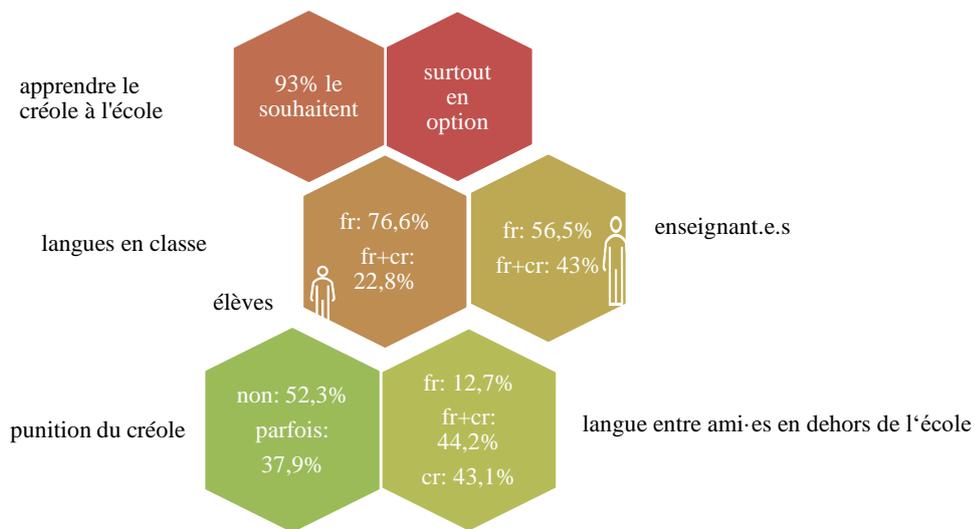


Figure 2 : Résumé de l'étude de Barreteau/Heeroma 2003

1.3.3 Bolus (2009)

Poursuivant ses études de 2002, Bolus a tenté une recherche plus complète sur l'enseignement du créole, cette fois à l'école primaire et incluant les pratiques, les objectifs et les outils pédagogiques. Elle analyse notamment les textes officiels et les cours proposés dans des différentes formations, examine les motivations des candidats à l'aide d'un questionnaire et fait de nombreuses observations dans des classes différentes. De manière générale, ses résultats sont présentés dans le point « 1.1 Le développement de l'enseignement du créole : CAPES – aujourd'hui ». Nous pouvons cependant rajouter quelques constats, même s'il s'agit d'études focalisées sur l'école primaire. De manière générale, Bolus constate que le manque d'outils mène les enseignant-es à se concentrer sur des thématiques culturelles et non-linguistiques. Du côté institutionnel, il faudrait évaluer les supports utilisés actuellement et créer davantage d'outils dans le domaine linguistique (p. 428, 309). En outre, la mise en œuvre de quelques notions des programmes pose problème. Ces derniers ne semblent pas assez adaptés à la situation réelle pour garantir un enseignement structuré avec une approche didactique cohérente, tenant compte des propositions scientifiques (p. 427). L'adaptation manquante des

programmes peut aussi être dû au fait que les heures attribuées à la formation professionnelle soient insuffisantes. Cela semble prouvé par les insécurités accrues que les enseignant-es non-habilités pour le créole montrent (p. 432). Dans la société, l'enseignement du créole paraît davantage accepté, aussi grâce au « regain d'intérêt des Guadeloupéens, peut-être en quête d'une identité originale en marge de l'uniformisation mondiale en cours » (p. 430). Ainsi, la langue « continue de vivre dans ses (mi)lieux de prédilection et même au-delà » (p. 431). Malgré cela, des problèmes structurels persistent, entre autres les emplois du temps mal organisés, le non-remplacement des enseignant-es qui quittent l'établissement scolaire, ou encore la non-attribution d'heures supplémentaires. Parfois, cette « ghettoïsation » du créole est causée par la réticence des chefs d'établissement (p. 430). Finalement, Bolus résume : « Il est possible d'enseigner le créole, certes, mais ce n'est pas toujours dans de bonnes conditions. » Pour contrer cela, il faudrait « un renforcement de son encadrement, tant au niveau de la formation enseignante qu'au niveau des contenus d'apprentissage. ». Non seulement pour garantir le développement de la discipline, mais surtout pour tenir compte de la situation sociolinguistique dans laquelle le créole et le français cohabitent « perpétuellement » (cf. Bolus 2009 : 431).



Figure 3: Résumé des études de Bolus 2009

1.3.4 Anciaux (2013)

En 2013, Anciaux avance que les évolutions politiques dans la reconnaissance des langues régionales n'étaient pas accompagnées d'un véritable aménagement linguistique. D'un côté, les changements institutionnels témoignent d'une certaine « prise en compte des langues de France dans et par l'école », mais en même temps « ces dispositions tendent [...] à cloisonner structurellement ces langues », surtout en limitant leur utilisation « dans le cadre des matières et des horaires spécifiques » (cf. Anciaux 2013 : 11). Deux enseignant-es de primaire en Guadeloupe interrogés par Anciaux déclarent utiliser le créole en classe, mais seulement pour des domaines spécifiques : les cours de langue régionale ou l'acquisition du patrimoine culturel. Employée en dehors de ces domaines, les pédagogues constatent une appréhension négative de la langue parmi les élèves (cf. Anciaux 2013 : 158sq). Anciaux en conclut que « les pratiques

des élèves et des enseignant·es s’auto-confortent » et qu’elles amènent les enfants à intégrer implicitement « les niches d’emploi du créole » qui excluent les interactions formelles à l’école. Malgré un changement de mentalité perceptible dans les discours publics, les médias et la publicité, « la classe semble demeurer un espace clos où se cristallisent des attitudes engendrées [...] liées à un contexte de minoration de langue » (cf. Anciaux 2013 : 174).



Figure 4 : Résumé de l'étude d'Anciaux (2013)

Une deuxième étude d'Anciaux vise 27 enseignant·es (29-52 ans) du premier degré, 46 étudiant·es (22-39 ans) qui souhaitent devenir professeur·es d'école et 51 élèves (7-13 ans). Il est question de leurs représentations vis-à-vis du plurilinguisme et l'utilisation du créole et du français (cf. Anciaux 2013 : 189sq). L'ordre des pourcentages donnés ensuite sera toujours le même : enseignant·es, étudiant·es, élèves. Généralement, les personnes interrogées approuvent l'utilité du plurilinguisme et perçoivent la capacité de parler plusieurs langues comme une chance (92,6%, 89,1% et 78,4%). Quand il s'agit de parler le créole en plus du français, le nombre des affirmations baisse (74,1%, 54,3% et 68,6%) (p. 182). Concernant l'utilisation du créole en classe, les avis diffèrent : Seulement 15,7% des élèves pensent qu'ils peuvent parler en créole à leur enseignant·es alors que 77,7% des enseignant·es et 73,9% des étudiant·es l'estiment légitime (p. 186). Parallèlement, 45,1% des élèves disent mieux comprendre quand l'enseignant·e utilise le créole en plus du français, un avis que la plupart des adultes (77,8% et 91,3%) partagent. Selon eux, l'enseignant·e devrait utiliser les deux langues en classe (88,9% et 82,6%), mais de manière surprenante, seulement 56,8% des élèves pensent pareillement (p. 185sq). Les hésitations sont probablement liées à la peur de mélanger les langues qu'ont respectivement 40,7%, 43,4% et 46% des personnes interrogées (p. 183). L'emploi de la langue standard correcte est jugé très important parmi les enseignant·es, beaucoup plus que parmi les élèves (96,3%, 91,3%, 68,6%). Pour le créole, les avis divergent davantage. Les enseignant·es répètent qu'il faut parler sans faute (96,3%), mais seulement 65,3% des étudiant·es et 50% des élèves partagent leur avis (p. 187). Pour de nombreuses personnes interrogées, le créole « correct » est alors perçu comme moins important que le français « correct ». Cette valorisation de la forme « correcte » des enseignant·es est liée à ce que Prudent décrit par la sacralisation de

l'orthographe. La notion du standard, idéalisé en français, le devient également en créole ; on y applique « ce qu'on [a] appris à faire en français » (cf. Prudent 2005 : 108). En générale, environ 70% pensent qu'un enfant bilingue créole-français ne fait pas plus de fautes en français qu'un enfant monolingue (66,6%, 73,9%, 66,9%) (p. 184). Entre pairs, les étudiant·es aiment davantage parler créole que les autres groupes (74,1%, 80,5%, 64,7%), surtout un groupe considérable des élèves ne l'aime pas (p. 188). Une des interprétations possibles est que la valorisation du créole est liée à l'âge : les élèves n'ont pas encore appris à apprécier la langue tandis que les étudiant·es, en pleine recherche de leur identité, retournent à leurs racines. Les enseignant·es sont le groupe aux tranches d'âges le plus variées. Il est donc possible que certains d'entre eux soient encore influencés par leur propre éducation où le créole était banni.

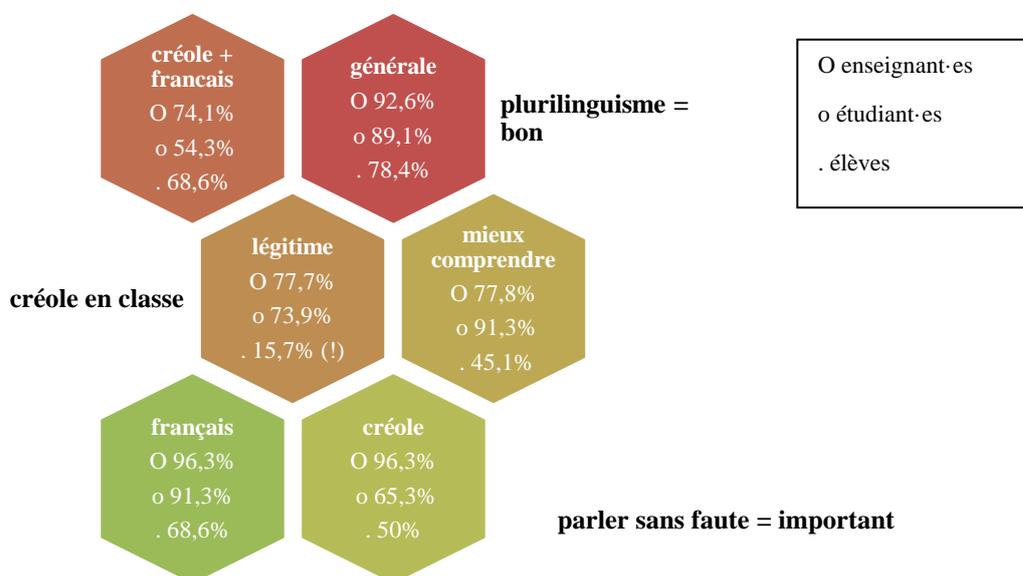


Figure 5 : Résumé de l'étude 2 d'Anciaux (2013)

En résumé, les élèves semblent moins favorables à l'emploi du créole que les adultes, même s'ils avouent son utilité pour la compréhension et même s'ils affirment qu'il est « bien » de parler plusieurs langues. On peut supposer que leur avis est influencé par ce qu'ils voient et entendent dans leur environnement : « il ne faut pas parler créole aux adultes » et « le créole n'est pas une langue prestigieuse digne d'intérêt ». Les enseignant·es et les étudiant·es sont généralement plus favorables à l'utilisation du créole à l'école, même si la conviction de devoir utiliser les langues sans faire d'erreurs est potentiellement problématique du point de vue d'une didactique plurilingue.

1.3.5 Térosier (2017)

Il s'agit d'une enquête pilote parmi 87 élèves d'un lycée martiniquais qui vise les langues parlées par les élèves, leur compétence, leurs pratiques langagières et leurs attitudes vis-à-vis du créole. 52,8 % d'entre eux suivent un enseignement facultatif du créole. Généralement, les jeunes estiment qu'ils sont plus compétents en français qu'en créole: entre 1 (maîtrise 'nulle') et 7 (maîtrise 'excellente'), la moyenne pour le français est plus élevée : 6,15 (fr.) contre 4,98 (cr.) à l'oral et 5,67 (fr.) vs. 3,2 (cr.) à l'écrit (p.228). Le français est aussi la langue la plus utilisée : exclusivement par 38,3 % des élèves et de manière privilégiée par 43 %. Cependant, ils parlent d'avantage le créole entre pairs, à l'école (60,4 %) et en dehors (55,8 %). Quant à l'école, 41,3 % affirment être satisfaits de la présence du créole, 24,1 % plutôt satisfaits et 32,1% se positionnent comme neutres. Souvent, ils mettent en avant l'importance culturelle et identitaire de l'enseignement du créole : le créole représente toujours leur « langue maternelle » ou « la langue de [leurs] ancêtres » (p. 229).

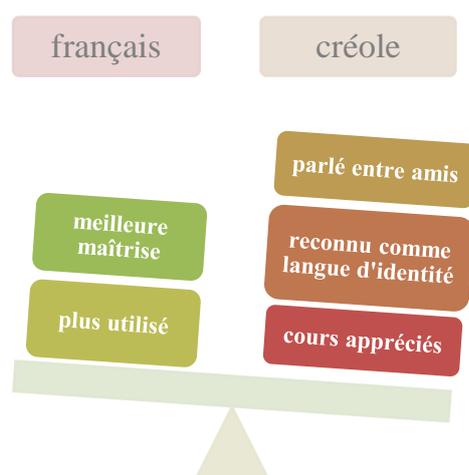


Figure 6 : Résumé de l'étude de Térosier (2017)

1.3.6 Smith (2019)

L'étude de Smith comporte des observations faites dans deux classes de deux écoles primaires en Guadeloupe et l'analyse de documents académiques, de guides pédagogiques officiels, et d'un exercice officiel pour l'école primaire. Smith en conclue que la place du créole à l'école a évolué pendant les derniers dix années, surtout grâce à son importance patrimoniale. Tandis qu'il est prometteur que la création des supports continue, le manque de manuels normalisés et ciblés aux besoins des niveaux scolaires différents (primaire et secondaire) continue de nuire à l'enseignement qualitatif du créole. La distinction entre le créole et le français et l'emploi d'un registre « académique » des deux langues semblent la préoccupation principale des pédagogues.

Malheureusement, le matériel existant n'est pas toujours adapté pédagogiquement et risque de contribuer au sentiment d'infériorité linguistique assez répandu en Guadeloupe. D'ailleurs, l'idéal de la déviance maximale complique l'apprentissage du créole pour les enfants. Cependant, la peur de l'interlecte ne semble pas avoir de raison d'être : dans les observations, les élèves distinguaient consciemment les deux langues et n'avaient que des difficultés à s'exprimer en créole (p. 45-46). Les enseignant-es parlaient presque uniquement en créole pendant les cours, mais, tout comme les élèves, ils incluaient de nombreux gallicismes (entre autres la conjonction *kè* 'que' et le verbe *avoir*) (p. 42). Finalement, les élèves étaient très motivés d'apprendre davantage sur l'histoire ou le vocabulaire, alors qu'ils étaient bien moins à l'aise avec la grammaire – tout comme leurs enseignant-es. Smith conclue de son étude que l'enseignement profiterait de standards plus détaillés sur le progrès attendu des élèves, incluant notamment la psycholinguistique pour améliorer la didactique et pour aller au-delà des approches contrastives (p. 46).

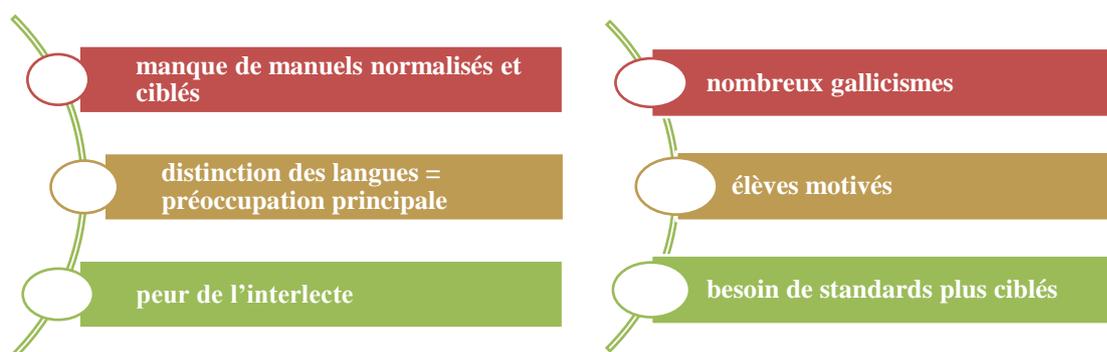


Figure 7 : Résumé de l'étude de Smith (2019)

1.3.7 Prudent (2021)

Très récemment, Prudent est intervenu au séminaire sur la pédagogie du bilinguisme français-créole, organisé par la Région Académique Guadeloupe en mars 2021. En résumé, il souligne qu'aujourd'hui, il faudrait davantage se demander comment les gens parlent. En allant vers l'élève et son parler, les enseignant-es pourraient compenser l'absence de bibliothèques et de manuels. En parallèle, il resterait important d'alimenter les enseignant-es avec des ressources, des traductions, des outils numériques et des fiches pédagogiques. Pour leur formation, Prudent estime qu'il faudrait davantage étudier la linguistique, la grammaire ainsi que la notions du standard et la norme orthographique. Des régionalismes comme 'la chose-là' sont très répandus dans le langage quotidien, il faudrait donc surtout expliquer cet interlecte aux enseignant-es. Il n'y a pas matière « à cracher dessus », mais il serait important de clarifier les registres de

langues souvent employés inconsciemment. Similairement, les traductions entre créole et français se font la plupart du temps de manière peu maîtrisée ; il faudrait globalement améliorer la conscience linguistique des étudiant·es et des élèves. Quant à l'utilisation du créole dans des domaines non-habituels comme la technologie ou les termes métalinguistiques, Prudent recommande d'utiliser la terminologie déjà existante. Il est possible de se servir du français, de la technique déjà établie, la traduction viendra automatiquement. Finalement, les élèves allophones doivent être inclus davantage. Les élèves venant d'Haïti notamment, masquent leur origine parce qu'ils font l'expérience d'une stigmatisation. Les professeur·es devraient apprendre à accueillir tous leurs élèves, à admettre la sociologie de leurs classes et à valoriser les enfants avec leurs cultures et leurs pratiques linguistiques différentes.

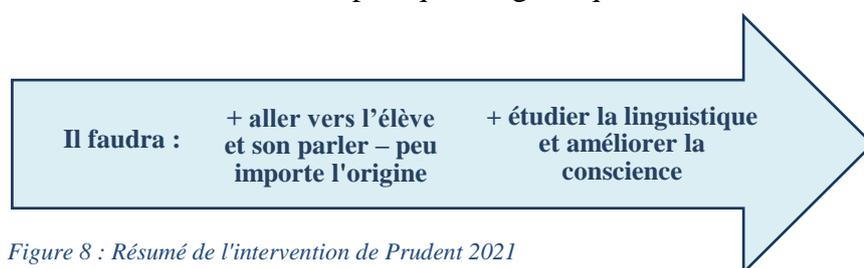


Figure 8 : Résumé de l'intervention de Prudent 2021

1.3.8 Résumé des études

De manière générale, l'acceptance du créole dans la société monte, ce qui semble lié à son importance identitaire et culturel en tant que patrimoine linguistique (cf. Bolus 2009 : 430, Smith 2019 : 45, Térosier 2017 : 229). Malgré cela, quelques convictions se traduisent encore et produisent une limitation de l'emploi du créole à des moments précis : en cours de créole ou entre pairs. Employé en dehors des moments désignés, la réaction des interlocuteurs peut être négative (cf. Anciaux 2013 : 158), même si la tendance à réprimander cet emploi à l'école baisse (cf. Barreteau/Heerma 2003 : 7). Parmi les convictions traditionnelles figure aussi celle qu'il est dangereux de parler créole parce qu'on pourrait ensuite mélanger les deux langues (cf. Anciaux 2013 : 183, Smith 2019 : 45sq), ce qui produit l'interlecte, perçu comme mauvais (cf. Prudent 2021, Smith 2019 : 45sq) car il faut parler le plus correctement possible (cf. Anciaux 2013 : 187, Smith 2019 : 46). Ces convictions ne nuisent pas seulement à l'emploi du créole, mais probablement aussi à la confiance linguistique des guadeloupéen·nes (cf. Smith 2019 : 45). En 2003, les collégiens semblent plutôt favorables à son enseignement, surtout si ce n'est pas une matière qui s'ajoute, donc en tant qu'option (cf. Barreteau/Heerma 2003 : 17) ou en tant qu'enseignement bilingue (cf. Bolus 2003) ; ensuite, chez Térosier (2017), les lycéens se montrent généralement satisfaits ou indifférents avec la présence du créole à l'école (p.229). Apparemment, l'acceptance du créole monte avec l'âge et l'éducation : surtout les élèves du

primaire se montrent réticents à l'emploi du créole en classe, les enseignant·es et les étudiant·es affirment beaucoup plus souvent son utilité (cf. Anciaux 2013 : 182, 185sq). Cependant, les élèves semblent se sentir de moins en moins compétents en créole : alors que les élèves interrogés en 2003 se sentent plutôt à l'aise dans les deux langues, les élèves se sentent plus à l'aise en français en 2017. Smith voit qu'en 2019, les élèves en primaire ont souvent recours au français, ils manquent de mots et utilisent des structures syntaxiques françaises (p.42). Ensuite, presque 36% des élèves en primaire interrogés par Anciaux (cf. 2013 : 188) disent ne pas aimer parler créole entre eux – une affirmation qui surprend surtout comme d'habitude, l'emploi du créole entre pairs est un de peu qui est plutôt courant : généralement, autour de 60% des élèves de différentes études affirment aimer de le faire, et les adultes montrent encore plus d'affinité avec cette pratique, surtout les étudiant·es (cf. Anciaux 2013 : 188). Finalement, les chercheurs et chercheuses sont d'accord qu'il manque une politique linguistique « généralisée » (cf. Barreteau/Heerma 2013 : 2) et la volonté de financer un véritable « aménagement linguistique » (cf. Anciaux 2013 : 11), renforçant l'encadrement de la matière créole à l'école (cf. Bolus 2009 : 431) et développant des standards plus détaillés sur lesquels les enseignant·es peuvent s'orienter (cf. Smith 2019 : 46). Pour changer les représentations (cf. Barreteau/Heerma 2003 : 2), mais aussi pour garantir la qualité de l'enseignement ou même pour l'augmenter, il faut surtout créer des outils pédagogiques adaptés, ciblés aux besoins des niveaux différents, qui ne se concentrent pas uniquement sur la culture ou le folklore (cf. Bolus 2009, Smith 2019, Prudent 2021). De plus, il faut travailler sur la formation didactique et linguistique des enseignant·es (Bolus 2009 : 427, Smith 2019 : 46), et notamment leur expliquer comment travailler avec l'interlecte (Prudent 2021).

2. L'enseignement des langues

2.1 L'importance de l'enseignement des langues

De manière générale, les cours des langues servent à apprendre à lire, écrire, écouter et parler de manière consciente, compétente et critique. Les capacités linguistiques sont des ressources importantes pour l'individu : comme la langue est le médium le plus important de la transmission et de la communication, elle est fondamentale pour acquérir du savoir et nécessaire pour participer à la vie sociale et démocratique (cf. Jakobs 1999 : 22). « [L]'accès à l'éducation et la réussite scolaire dépendent largement des compétences en langues » argue également le

Conseil de l'Europe. Les enfants qui n'ont pas encore acquis les compétences linguistiques spécifiques attendues par l'école ont un grand désavantage (*cf.* Conseil de l'Europe : Plateforme de ressources). Alors que les capacités linguistiques bien développées agissent comme un moteur à la compréhension et à l'acquisition des compétences, leur manque présente une limitation considérable à tous ces égards. L'enseignement des langues sert aussi à apprendre comment participer, activement et passivement, aux discours de la société, y compris politiques (*cf.* Budde 2016 : 1). Quand le Conseil de l'Europe poursuit qu'il est désormais « [u]n défi majeur pour les systèmes éducatifs [...] de donner aux apprenants [...] les compétences en langues et interculturelles qui leur permettent d'agir de manière efficace et citoyenne, d'acquérir des connaissances et de développer des attitudes ouvertes à l'altérité », il réaffirme cette dimension politique (*cf.* Conseil de l'Europe : Plateforme de ressources). Les « attitudes ouvertes à l'altérité » semblent surtout importantes car les langues mettent en exercice les caractéristiques pour différencier entre des peuples. Elles expriment leur « authenticité », leur « caractère unique » et peuvent même être vues comme des divisions naturelles entre eux (*cf.* Schnepel 2004 : 27). Comme la perte d'une langue signifie toujours une perte d'authenticité, d'individualité, la persistance des mouvements de protection et de préservation des langues semble logique : « Therefore, as the surest way for individuals to safeguard or recover their authenticity, language should be preserved, protected, cultivated, and advanced. » (*cf.* Schnepel 2004 : 25). Cette protection peut être faite de manière institutionnelle à travers l'enseignement de langues, entre autres (*cf.* Knorr 2019 : 166). Comme l'école est une institution importante pour la transmission « des valeurs identitaires », les matières y enseignées influencent fortement la construction du savoir et de l'identité des élèves, voire de la société future (*cf.* Burac 2002 : 232). Finalement, il est supposé qu'une approche consciente aux langues – à la fois dans leurs dimensions linguistique, grammaticale, communicative et sociale – forme des personnes compétentes dans leurs actions communicatives, mais aussi dans leurs approches aux savoirs, soient-ils écrits ou oraux.

2.2 Aperçu des approches didactiques

Il est nécessaire de préciser que l'enseignement des langues régionales n'a pas encore d'approches didactiques formellement établies. On s'oriente sur les approches didactiques de l'enseignement des langues étrangères, vu l'utilité que certaines de ces approches semblent avoir pour tout enseignement de langue (*cf.* Conseil supérieur de programmes : 6). Avec Fäcke

(2010) nous comprenons par « approches didactiques » les cadres théoriques de tous procédés d'enseignement et d'apprentissage. Ces théories différentes aboutissent dans le choix des contenus, des méthodes, des médias et des objectifs de l'enseignement (*cf.* Fäcke 2010 : 2). Comme les approches didactiques de l'enseignement des langues se ressemblent toujours en certains points et qu'il n'existe pas une définition pour chaque approche, l'essai de leur résumé dans la suite ne prétend pas être exhaustive. De manière générale, le développement de l'enseignement d'une langue doit trouver son équilibre entre la théorie, la partie consciente et cognitive de l'acquisition des langues d'un côté, et la pratique, la partie naturelle et inconsciente, de l'autre. De même, l'évolution du monde globale influence l'enseignement et les différentes approches didactiques représentent, avec un peu de retard, le contexte actuel (*cf.* Edmondson/House 2011 : 50). L'explication de certains approches dans la suite ne tient compte que des approches qui figurent dans la recherche du mémoire.

Longtemps, l'enseignement des langues était concentré sur **la grammaire et la traduction**. Les fiches de travail à remplir après une instruction déductive de l'enseignant·e ont pour but de faire comprendre le règlement et les structures de la langue aux élèves. Focalisée sur le papier, l'écriture et la théorie, l'approche « grammaire et traduction » est surtout critiquée pour le manque de capacités orales et communicationnelles qu'elle génère chez les élèves. Aujourd'hui, **l'approche néo-communicative** rassemble différents concepts dont **l'approche actionnelle, le concept de conscience du langage et les approches bi- et plurilingues**. Généralement, ces différentes approches essaient de tenir compte des connaissances et des capacités individuelles des élèves qui diffèrent de plus en plus, à cause notamment de la mondialisation et des flux migratoires (*cf.* Nieweler 2010 : 44sq.) En lien avec la « pédagogie de projet », **l'approche actionnelle** « place l'apprenant au centre du processus d'enseignement/apprentissage, de manière active et délibérée » (*cf.* Duverger 2011 : 76). Dans le CECRL, les locuteur·es et les apprenant·es d'une langue sont considérés comme « des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné » (Conseil de l'Europe 2001 : CECRL, p.15). L'apprentissage s'effectue par la pratique de la langue, organisé par des objectifs explicites et segmenté en différentes activités langagières (*cf.* Decke-Cornill/Küster 2015 : 119). Ainsi, on pense aussi augmenter la conscience et la motivation des élèves (*cf.* Manes-Bonnisseau/Taylor 2018 : 18). Au fil des années, la motivation est devenue de plus en plus importante : « [I]l n'y a tâche que si l'action est motivée par un objectif ou un besoin, personnel ou suscité par la situation d'apprentissage, si les élèves perçoivent clairement l'objectif poursuivi et si cette action donne lieu à un résultat identifiable. » résume Goullier (2005 : 21). Le concept de la **conscience**

du langage ('Language Awareness') est né en 1984 avec le livre « Awareness of Language. An Introduction » d'Eric Hawkins. Il y écrit sur le manque de capacités en anglais des élèves de primaire en Angleterre, surtout remarqué parmi les enfants d'origine étrangère. Parallèlement, Hawkins constate de meilleurs résultats parmi les enfants qui comparent de façon intuitive leur L1 avec la L2, qui font des hypothèses et qui sont attentifs aux éléments linguistiques (cf. Decke/Kronill/Küster 2015 : 205). Aujourd'hui, ce concept se définit par l'intérêt qu'il porte à la réflexion et à la conscience linguistique des élèves. L'association « Language Awareness » (ALA) décrit cette conscience comme marquée par le savoir explicite sur les langues et la sensibilité dans leur apprentissage, leur enseignement et leur usage (cf. ALA website : About). Le concept est intégratif et rassemble différents composants dans l'acquisition des langues : la dimension affective (les émotions exprimées envers et à travers des langues), la dimension sociale (les relations entre locuteurs qui influencent leur usage de la langue), la dimension politique (le pouvoir de la langue et son influence sur les avis – voir aussi *critical language awareness*, Fairclough 1992, 2010), la dimension cognitive (la compréhension du système de langues, leurs composants, leurs fonctions et les divergences/fautes) et la dimension performative (la communication) (cf. Gnutzmann 2010 : 116sq.). En salle de classe, il peut s'agir de discuter la standardisation des langues et l'importance d'une norme, mais également les différents registres et les formes régionales. Les élèves réfléchissent sur les structures, fonctionnements ou usages des langues et les comparent, ce qui développe aussi leurs compétences métalinguistiques (cf. Région Académique Guadeloupe 2017 : 4, Boeckmann 2008 : 8). Les **approches bi- et plurilingues** sont un set de principes qui se manifestent dans des approches différentes (cf. Barras/Peyer/Lüthi 2019 : 278). Vu leur importance croissante, un bref survol de leur développement est inclus dans leur définition. « Devenir bilingue, c'est d'abord établir une frontière très nette entre les deux systèmes en présence, c'est ensuite être autonome complètement de part et d'autre. » (cf. Oliel 1979 : 7) – cette citation représente une opinion du bi- et plurilinguisme qui persiste encore dans une grande partie de la société, même si elle s'est déjà longtemps avérée comme fausse. En 1979 déjà, Cummins décrit l'« indépendance linguistique » ('linguistic interdependence') selon laquelle les langues étudiées se renforcent mutuellement pendant leur acquisition. Selon sa théorie de « compétence générale sous-jacent » ('common underlying proficiency'), le savoir et les capacités développées dans une langue sont disponibles pour développer du savoir et des capacités dans d'autres langues (cf. Cummins 1979). Au niveau scientifique, on considère aujourd'hui comme bilingue toute « personne qui se sert régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours », et non plus comme une personne ayant « une maîtrise semblable (et

parfaite) des deux langues » (cf. Grosjean 1984 : 16). «[L]’école du XXI^e siècle est, par définition, plurielle et multilingue » (cf. Nussbaum 2014 : 1), et il faut tenir compte de cette réalité. Dans la recherche, nous constatons une évolution des concepts du monolinguisme au bilinguisme linéaire et, aujourd’hui, au bilinguisme « dynamique » (cf. García/Sylvan 2011 : 386). « C’est le monolinguisme qui devient l’exception, le plurilinguisme la presque règle » juge Coste (2010 : 144). La compétence plurilingue est définie comme la compétence d’un locuteur de « communiquer langagièrement » en maîtrisant plusieurs langues « à des degrés divers » et comme la capacité de gérer cet « ensemble [du] capital langagier et culturel » (cf. Coste/Moore/Zarate 1997 : 12). Le Conseil de l’Europe, promouvant l’éducation plurilingue, définit la compétence plurilingue de façon semblable : une compétence qui unit tout « l’ensemble du répertoire langagier à disposition », en contraste avec la perception conservatrice d’« une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues » (cf. CECRL 2001 : 129). Ainsi, la compétence plurilingue inclut les compétences « partielles » dans les différentes langues. En salle de classe, les approches plurilingues se manifestent par le recours aux différentes langues et leur valorisation dans toutes les matières. En les incluant davantage, on essaie aussi de sensibiliser les élèves et de développer leur conscience métalinguistique. Plusieurs bienfaits des approches plurilingues sont promus, même si toutes ne sont pas vérifiées par un grand nombre d’études (cf. Barras/Peyer/Lüthi 2019 : 378). Ce qui est assuré est que l’apprentissage simultané de plusieurs langues peut maximiser le développement de compétences de communication (cf. García/Sylvan 2011, Li Wei 2010 ; Lüdi 2011, Nocus/Vernaudo/Paia 2014). En ce qui concerne les capacités cognitives, le bi- et plurilinguisme semble en lien avec une plus grande facilité de se concentrer sur une tâche et de changer vite la focalisation entre les tâches, mais seulement si le niveau dans les langues est assez élevé (cf. Boeckmann 2008 : 8, De Bleser/Paradis/Springer 2006). Finalement, les approches bi- et plurilingues permettent de « lutter contre l’échec scolaire et les inégalités à l’école » (cf. Anciaux 2013 : 278). L’enseignement qui inclut les différentes langues des élèves n’a pas seulement des effets bénéfiques sur leurs performances, mais aussi sur leur vécu psychosociale (Krumm 2018 : 18, Fürstenau 2011 : 37sq). Tenir compte de la réalité des individus plurilingues paraît alors être la façon par loin la plus efficace de réussir l’enseignement dans les sociétés plurilingues d’aujourd’hui (cf. García/Sylvan 2011 : 386).

L’approche contrastive mène une vie en marge des grandes approches. Elle date du milieu du XX^{ème} siècle, sa première mention en termes de didactique se trouvant chez Lado (1957). Cependant, elle est toujours renouvelée et n’a pas perdu son importance. Selon l’hypothèse contrastive ou l’hypothèse d’interférences, l’acquisition de la langue primaire L1 détermine

l'acquisition de la langue secondaire L2. Il existent des transferts et des interférences positifs, mais aussi négatifs contre lesquels l'enseignement devrait travailler (*cf.* Boeckmann 2006 : 42). L'approche contrastive vise alors la comparaison et la distinction des langues, essayant de « faire l'inventaire des différences et des ressemblances » (*cf.* Janitza 1987 : 63). Cela est surtout intéressant pour des langues relativement proches car leur familiarité pourrait mener à ce que les apprenants ne se rendent pas compte des différences et qu'ils se contentent d'une compétence minimale avec laquelle ils se débrouillent dans la communication de tous les jours (*cf.* Desoutter 2005 : 123). Au début, la comparaison « entre langue source et langue cible » a été minutieuse et a même exclu la L1 des élèves du cours – on pensait que l'utilisation de la langue maternelle pourrait favoriser les interférences (*cf.* Desoutter 2005 : 118). Aujourd'hui, l'approche contrastive peut encore être intéressante en ce qui concerne les réflexions métalinguistiques sur le fonctionnement des systèmes langagières et « les stratégies d'exploration interlinguistiques » (*cf.* Dabène 1996 : 399). Ces notions rappellent le concept de conscience du langage, mais aussi les approches plurilingues.

Malgré le développement scientifique dans la didactique, l'enseignement des langues est toujours souvent un enseignement « frontal » très fixé sur la personne de l'enseignant·e (*cf.* Decke-Cornill/Küster 2015 : 148). Les élèves suivent le cours assis et n'ont pas le droit de parler qu'après des instructions/des questions de l'enseignant·e. **La discussion guidée** ('gelenktes Unterrichtsgespräch', Meyer 1994*sq* : 127, Leisen 2007*sq* : 115) est plus interactive. Elle n'est cependant pas une discussion équilibrée : les questions sont habituellement posées par l'enseignant·e qui repartit la parole et amène les élèves à des réflexions. Le degré de guidage est néanmoins variable, un guidage libéral peut également permettre aux élèves d'influencer la direction de la discussion et d'y inclure des perspectives contraires alors que la discussion guidée traditionnelle reste très limitée à ce que l'enseignant·e veut traiter (*cf.* Decke-Cornill/Küster 2015 : 109). Toutefois, ces deux méthodes, l'enseignement frontal et la discussion guidée, sont tellement récurrentes qu'on pourrait les apercevoir comme la base de tout enseignement, alors que les approches innovatives s'expriment plutôt ponctuellement à travers l'emploi des activités en groupes, des projets ou le choix des sujets et du matériel.

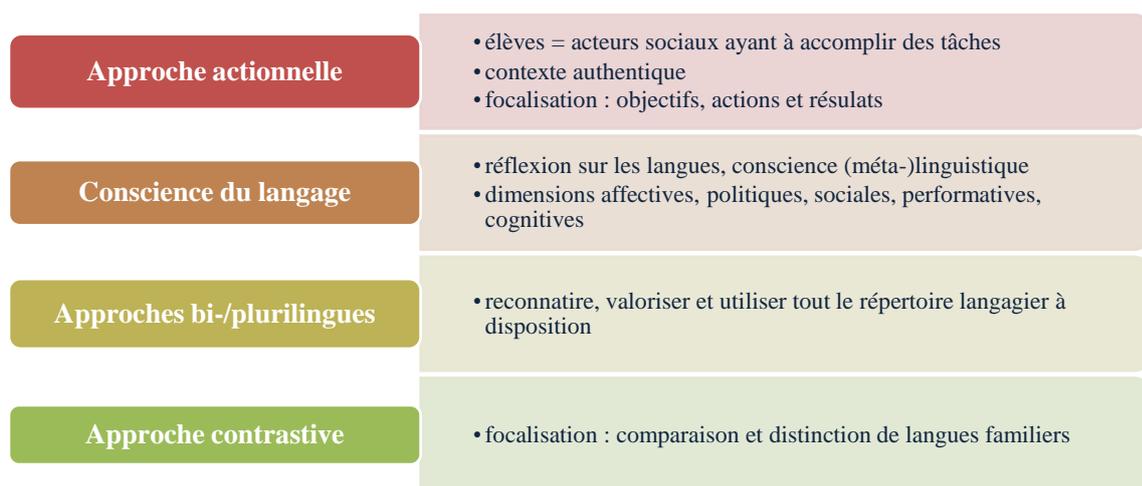


Figure 9 : Résumé des approches didactiques figurant dans l'étude

2.3 Le programme de langues vivantes étrangères et régionales

Aujourd'hui, les langues régionales françaises suivent le même programme que les langues étrangères. Généralement, l'enseignement des langues vivantes fusionne de nombreuses attentes : il doit garantir les « apprentissages culturels » et « la formation civique », développer « les compétences linguistiques » et « de communication », mais aussi un « usage raisonné des médias ». De plus, il doit préparer les élèves à l'enseignement supérieur et les rendre autonomes dans leur « rapport aux apprentissages », consolider leur français, renforcer leur « sens critique et esthétique », leur « curiosité intellectuelle » et leur « capacité à décentrer [leur] point de vue » (cf. Programme cycle terminale : 4, seconde générale : 2, première et terminale : 2). Le programme montre plusieurs caractéristiques de l'approche néo-communicative et exige l'approche actionnelle (cf. Programme cycle terminale : 3, Ministère de l'éducation : La réforme du collège en 10 points). En outre, nous pouvons le considérer pro-plurilinguisme, reconnaissant que les transferts critiques entre différentes langues enrichissent et facilitent leur apprentissage et donnent « des atouts indéniables » pour l'enseignement d'autres disciplines (cf. Programme cycle terminale : 22, seconde générale : 11, première et terminale : 12). Il propose aussi de thématiser le plurilinguisme à travers la thématique « Diversité et inclusion ». Nous pouvons y lire que « [l]'étude [...] de la variété linguistique au sein d'une aire culturelle favorise une réflexion sur le rapport à l'Autre et permet la mise en place de projets interculturels et plurilingues ». Parmi les mots-clés pour cette thématique figurent même les « langues non reconnues » (cf. Programme cycle terminale : 22). De manière générale, les thématiques étudiées en langues vivantes sont pareilles pour toutes les langues. Une portée transdisciplinaire

est exprimée par la proposition d'utiliser la langue cible « dans toutes les disciplines », notamment à travers des projets interdisciplinaires « chaque année du cycle » (cf. Programmes cycle 3 : 7, 34). Les projets servent aussi à apprendre aux élèves de collaborer et de structurer un travail eux-mêmes. La formation linguistique des enseignant·es des disciplines non-linguistiques, aussi bénéfique qu'on la considère, reste néanmoins à développer (Anciaux, Professeur à l'ESPE en juin 2021 : Entretien personnel).

3. Les enseignant·es

3.1 L'importance des enseignant·es

Les facteurs qui jouent dans l'enseignement qualitatif sont nombreux. Certains aspects semblent pourtant entraîner des répercussions plus importantes sur les résultats et les motivations des élèves que d'autres : Selon Hattie (2015), les enseignant·es sont responsables pour ~30 % des variances entre les résultats des élèves. Après celle des élèves eux-mêmes (~50%), cette variable est la plus importante, loin avant les variables « école », « structure de l'enseignement », « pairs » et « famille » (cf. Hattie 2015: 129sq, Lotz/Lipowski 2015: 101).

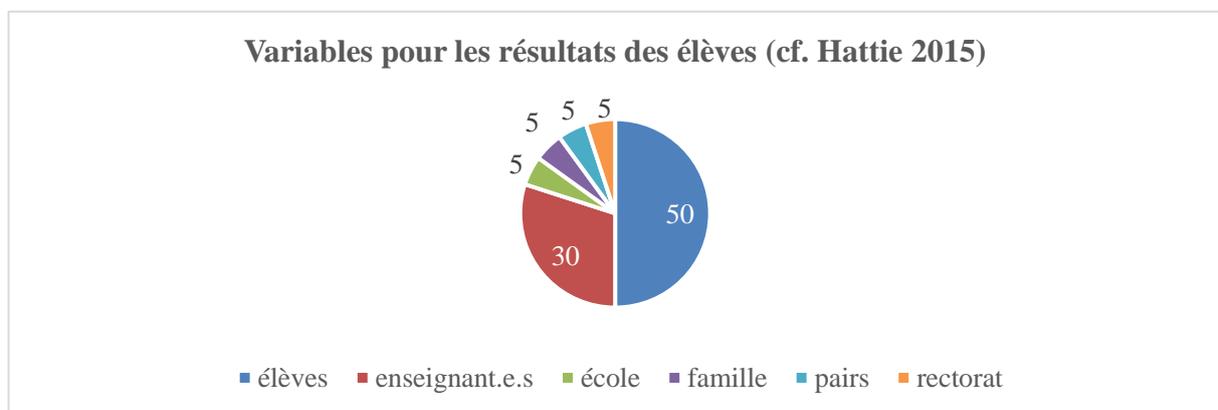


Figure 10 : Résumé de l'étude de Hattie (2015)

Nous pouvons donc juger avec Kunter et Pohlmann que « [l]es enseignant·es sont des acteurs centraux dans le système éducatif » et qu'ils « déterminent spécialement le succès de la formation et l'éducation scolaire » (2009 : 262, trad. SR). En cherchant les facteurs qui influencent les enseignant·es et par-là la qualité de leur enseignement, nous trouvons une autre multitude des facteurs possibles, de leur propre formation à leurs capacités cognitives, leur mode de vie etc. Surtout le savoir didactique, les orientations motivationnelles et les capacités de régulation personnelle semblent cruciales pour l'enseignement qualitatif, plus que l'intérêt

dans la matière ou le savoir sur celle-ci (cf. Baumert et al. 2013 : 805, De Jesus/Lens 2005, Legault/Pelletier/Séguin-Lévesque 2002). Apparemment, l'interaction des concepts et des conditions mène au succès – cette combinaison est appelée « professionnelle Kompetenz » ('compétence professionnelle') par la recherche allemande (cf. Schmaltz 2019 : 57sq). Le modèle de Baumert et al. inclut dans cette compétence professionnelle les « orientations motivationnelles », les « convictions » et les « capacités auto-régulatives ». Ils y figurent à côté du « savoir professionnel », divisé en « savoir de la matière » ('content knowledge'), « savoir didactique » ('pedagogical content knowledge') et « savoir pédagogique générale » ('pedagogical knowledge') (cf. Baumert et al. 2006 : 59, 2008 : 7, trad. SR). Les « convictions » décrivent les attitudes, les valeurs et les convictions épistémologiques des enseignant-es, tandis que les « orientations motivationnelles » incluent leurs objectifs, leurs intérêts et leurs convictions d'auto-efficacité. Un résumé du modèle de Baumert et al. avec les variables intéressantes dans le contexte de la recherche de ce mémoire permet une meilleure illustration :

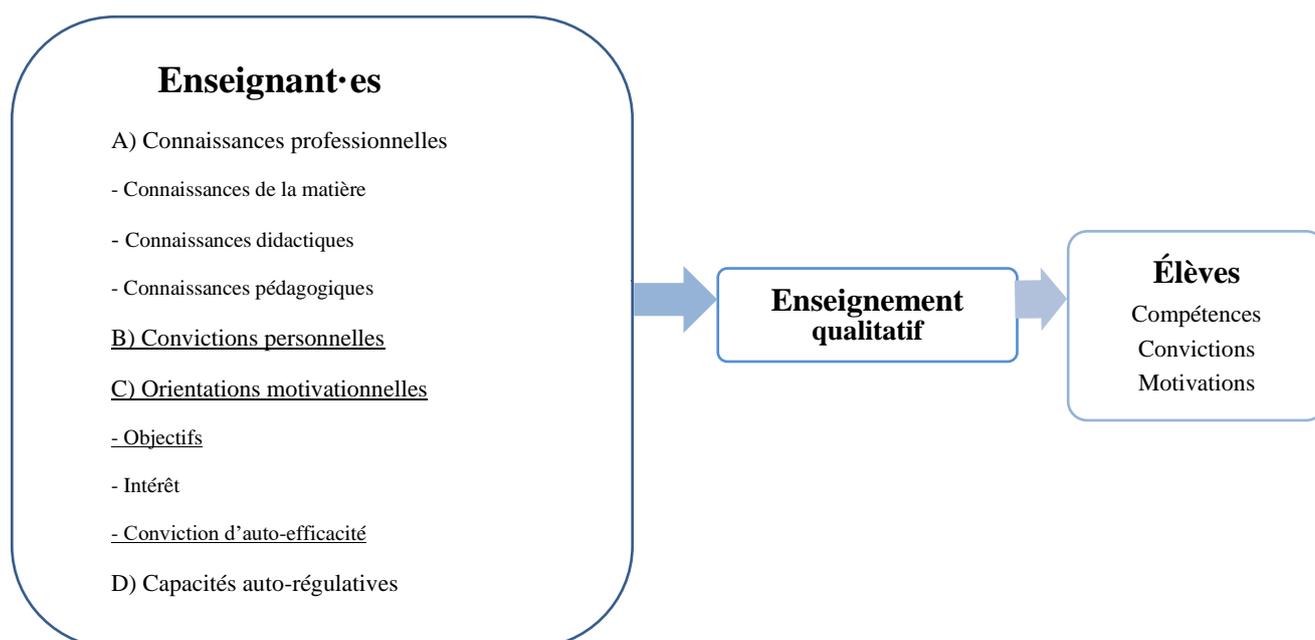


Figure 11 : Résumé de l'état de recherche sur les enseignant-es, basé sur le modèle 'COACTIV' de Baumert et al. (2006, 2008, 2013). Les variables discutées sont soulignées.

Ce modèle représente en partie la position de Cummins, rajoutant la dimension des relations de pouvoirs sociaux dans l'école aux facteurs qui sont importants pour le succès des élèves. Selon lui, les interactions et routines influées par ces relations encouragent ou affaiblissent les élèves dans leur apprentissage et leur personnalité :

Micro-interactions between educators, students and communities are never neutral; in varying degrees, they either reinforce coercive relations of power or promote collaborative relations of power [...]. (Cummins 2000 : 44)

Cummins poursuit que les élèves qui ont des expériences encourageantes à l'école développent ce qui est nécessaire pour réussir académiquement et souligne que les enseignant·es jouent un rôle crucial dans le transfert des valeurs, des normes et des jugements qui se fait par leur pratique (cf. Cummins 2000: 49). Comme les termes « convictions », « orientations motivationnelles », « objectifs » et « conviction d'auto-efficacité » ne sont pas clairement définis et que l'étude du mémoire se focalise sur eux, ils sont discutés de manière plus critique dans la suite.

3.2 Discussion des termes autour de la motivation

3.2.1 Les convictions

Malgré un certain nombre d'études sur le sujet, une définition cohérente des convictions n'existe pas. Alors que la recherche anglophone préfère le terme *beliefs* ('croyances'), le terme *représentations* est plus répandu dans la recherche francophone et *Überzeugungen* ('convictions') dans la sphère germanophone. Crahay et al. listent d'autres synonymes répandus qui permettent de mieux comprendre de quoi il s'agit : « théories personnelles, perspectives, conceptions, préconceptions, théories implicites, perceptions, attitudes, dispositions... » (cf. Crahay et al. 2010 : 1). Selon la théorie socio-cognitive de Bandura (1992, 1997, 2001), les convictions subjectives guident nos actions et nos motivations, nos émotions et nos cognitions. Elles sont inhérentes à tout apprentissage, « ni justes ni fausses », jamais définitives, pas justifiées par une argumentation stricte, mais influençable et modifiable (cf. Castellotti/Moore 2002 : 21). En ce qui concerne l'enseignement, Kagan (1992) identifie une absence des certitudes ou des connaissances avérées sur la bonne manière d'enseigner. Cette absence est comblée par les « pédagogies personnelles » des enseignant·es, des pédagogies rassemblant justement leurs croyances, connaissances et convictions (cf. Kagan 1992 :73). Aujourd'hui, les convictions des enseignant·es sont sujet à de nombreuses études. D'un côté, il semble évident qu'ils influencent beaucoup leurs actes et ainsi la qualité de leur enseignement, ce qui se manifeste ensuite à travers les performances et motivations des élèves. De l'autre côté, il reste difficile d'analyser de manière concrète les relations entre les convictions et les effets, étant donné les nombreuses autres variables qui influencent les actes des enseignant·es et des élèves (cf. Reusser/Pauli 2014 : 653). Généralement, on distingue les convictions générales ou épistémologiques sur l'apprentissage (p. ex. les convictions didactiques, les processus d'apprentissage), les convictions sur les personnes (p. ex. soi-même, les élèves, leurs capacités)

et les convictions sur le contexte (p. ex. les fonctions de l'école, l'importance de la formation, l'égalité des chances) (cf. Reusser/Pauli 2014 : 651sq). De nombreuses recherches sur les convictions épistémologiques de l'apprentissage chez les enseignant-es démontrent que les convictions « constructivistes », considérant l'apprentissage comme une construction active et autonome, ont des effets plutôt positifs sur la qualité de l'enseignement et la performance des élèves. Cependant, les convictions « réceptives » ou « transmissives », ciblant le transfert de savoir de l'enseignant-e actif à l'élève passif/réceptif, y agissent négativement (cf. Oberle/Weißeno/Weschenfelder 2013 : 69-71, Reusser/Pauli 2014 : 653). Quand les enseignant-es croient en leurs élèves, attendent beaucoup d'eux, mais leur donnent aussi les supports appropriés, même les élèves déjà condamnés à l'échec peuvent réussir (cf. Rubie-Davies 2018: 145).

En résumé, nous comprenons les convictions personnelles des enseignant-es comme des représentations cognitives, influencées par leurs expériences et leur environnement, qui guident leurs actions, motivations, cognitions et émotions et qui ont ainsi des effets sur la qualité de leur enseignement et le succès de leurs élèves.

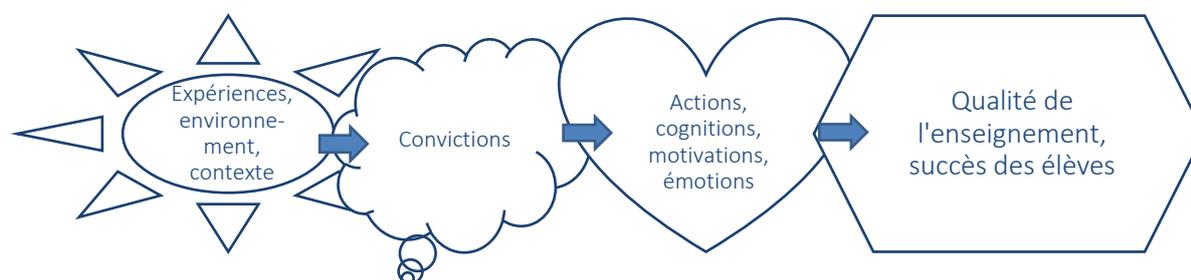


Figure 12 : Résumé des convictions professionnelles des enseignant-es

3.2.2 Les motivations

En analysant la motivation, on analyse les facteurs qui incitent et dirigent les actions des individus (cf. Atkinson 1964 : 1). L'énergie que les personnes investissent dans une action, s'ils y tiennent même sous contraintes ou l'abandonnent vite, et s'ils agissent de manière volontaire ou forcée : tout cela est le résultat de leur motivation – une estimation personnelle, souvent inconsciente, de la valeur de l'action en question, de la probabilité de réussite et de la contribution à l'atteinte des objectifs à long-terme (cf. Eccles/Wigfield 2002, Kunter 2014 : 699). La « Self-Determination-Theory » (SDT), développée par Ryan et Deci à partir de 1985, explore la motivation dans des aspects divers, souvent en lien avec l'éducation. Elle distingue

quatre types de motivation : d'abord deux types de motivations extrinsèques, plutôt déterminées par autrui, appelées motivations externes (source : récompense, punition, séduction, contrainte, pression) et introjectées (source : prévention des sentiments de culpabilité ou de peur, renforcement du respect de soi, développement de fierté) ; ensuite, deux types de motivations intrinsèques, jugées plutôt autonomes : les motivations identifiées (action/but est important pour/valorisé par l'individu) et intégrées (action/but est intéressant, source de joie, volontaire et contribue au respect de soi). L'ancienne supposition qu'il existerait « une » ou une « vraie » motivation qu'on pourrait évaluer et ensuite augmenter n'est plus valide. Aujourd'hui, la recherche se focalise sur les différences entre les motivations et les répercussions qu'elles ont sur les actions. On sait que la motivation des enseignant·es déterminent l'investissement de ressources (temps/effort), l'acquisition et l'application du savoir (*cf.* Kunter 2014 : 706) et qu'elle influence ainsi la qualité de leur enseignement ainsi que la motivation et les résultats des élèves (*cf.* Gräsel/Trempler 2017: 3). De plus, leurs motivations ont des effets sur leur expérience du stress et sur leur engagement dans des formations continues (*cf.* Karabenick/Richardson/Watt 2014). Les enseignant·es motivés de manière intrinsèque (identifiée et intégrée) sont plus disposés à investiguer des méthodes innovatrices (*cf.* Gulli et al. 2009). Comme les convictions, la motivation est modifiable et influencée par le contexte sociale : le succès des enseignant·es dans leurs classes, mais aussi l'ambiance générale dans l'école. Généralement, l'accord d'une grande autonomie au sein de l'établissement augmente la motivation intrinsèque des enseignant·es (*cf.* Kunter/Holzberger 2014 : 88). Les motivations qui amènent les enseignant·es à choisir leur profession sont intéressantes car la profession est exigeante, mais ne propose ni des possibilités de carrières exhaustives, ni un grand prestige social, et manque également de feedback sur le succès des actes (*cf.* Rothland 2014 : 349). Ainsi, une motivation très grande semble nécessaire pour choisir la profession, mais surtout pour l'exercer longtemps avec succès et de manière satisfaisante (*cf.* Klusmann et al. 2012 : 285sq). Actuellement, les chercheuses et chercheurs essaient de comprendre toutes les relations de cause à effet entre motivations et actions des enseignant·es d'un côté et motivations et résultats des élèves de l'autre (*cf.* Kunter 2014 : 706-707) – il est évident qu'elles existent, mais on ne connaît pas encore leur fonctionnement dans le détail.

En résumé, les motivations (intrinsèques notamment) semblent importantes afin que les enseignant·es investissent temps et effort dans leur enseignement et continuent à se former.

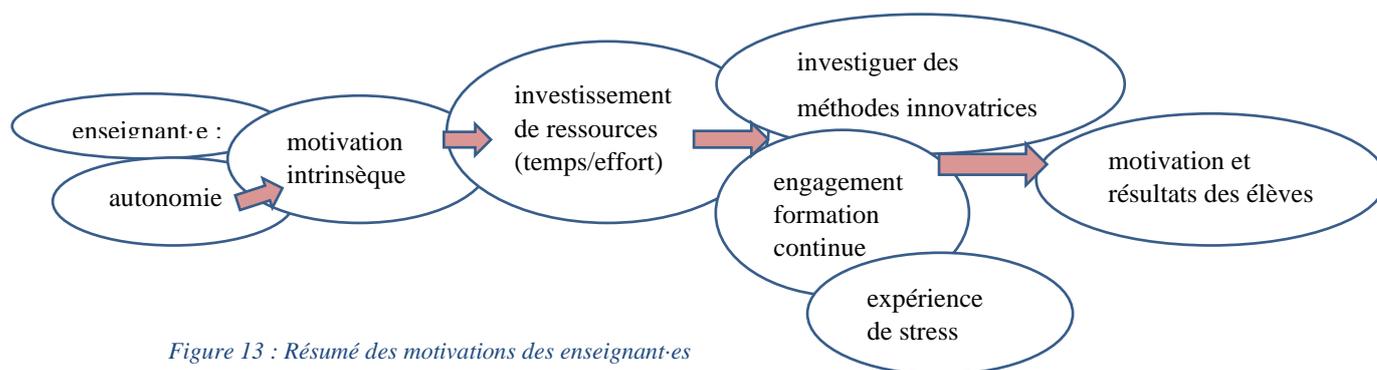


Figure 13 : Résumé des motivations des enseignant·es

3.2.3 Les objectifs personnels

Les objectifs présentent des déterminants importants pour l'action et le vécu individuel des êtres humains, leurs définitions et leurs interprétations du succès, leur perception des informations et la régulation de leur comportement. Globalement, on distingue les objectifs d'apprentissage ('Lernzielorientierung', 'Mastery Approach') et les objectifs de performance ('Performance Approach', 'Leistungszielorientierung'). La définition des objectifs d'apprentissage est toujours la même : ils visent l'extension de compétences et des connaissances personnelles. Cependant, ils existent différents objectifs de performance ; dans leur ensemble, ils se focalisent sur la performance personnelle et la comparent avec la performance des autres (cf. Büchel 2019 : 59). Ici, on suit Fasching et al. (2011) qui distinguent trois « orientations » des objectifs de performance : les objectifs visant la démonstration de compétences ('Annäherungsleistungszielorientierung'), les objectifs de dissimuler ses propres incompétences ('Vermeidungsleistungszielorientierung') et les objectifs du moindre effort ('Arbeitsvermeidungszielorientierung') (cf. Fasching et al. 2011, Dickhäuser et al. 2017 : 20). La recherche montre que les objectifs d'apprentissage agrandissent les compétences des individus, influencent positivement leur attitude envers leur profession et augmentent la qualité de leur travail. Les objectifs de dissimuler ses propres incompétences et ceux de minimiser les efforts ont des répercussions négatives sur tous ces aspects, tandis que celles de la démonstration de compétences sont mixtes, mais augmentent la concurrence au sein d'un groupe (cf. Dickhäuser et al. 2017 : 22). Chez les enseignant·es, Butler (2007) et Runhaar/Sanders/Yang (2010) ont trouvé que les objectifs d'apprentissage influencent positivement leur manière de chercher du feedback, de l'aide, du soutien et de stimulation, même en dehors du travail. Ils préfèrent utiliser un soutien qui leur permet d'améliorer leurs propres compétences et qui influence leur manière de refléter leur pratique positivement. Cependant, l'objectif de dissimuler ses propres incompétences mène à la peur de chercher de l'aide afin de ne pas perdre l'estime de soi, et les objectifs du moindre effort à ce qu'on estime la recherche d'aide comme trop exigeante (cf. Dickhäuser et al. 2017: 22). En générale, les

enseignant·es avec les objectifs d'apprentissage participent plus souvent aux formations continues. De plus, les objectifs d'apprentissage jouent positivement sur leur perception d'auto-efficacité, leur intérêt et leur enthousiasme pour leur travail et négativement sur leur expérience de charge, la procrastination et le nombre de congés maladies (*cf.* Fasching et al. 2011, Dresel et al. 2013). Tandis que les objectifs visant la démonstration de compétences ne donnent pas de résultats clairs sur ces points, ceux de dissimuler ses propres incompétences et de minimiser l'effort sont liés à l'expérience d'une charge plus grande et empêchent la formation continue (*cf.* Dickhäuser et al. 2017: 22). Une fois développés, les objectifs des individus restent plutôt stables, d'où l'intérêt d'en tenir compte dans la formation initiale et continue (*cf.* Dickhäuser et al. 2017 : 32).

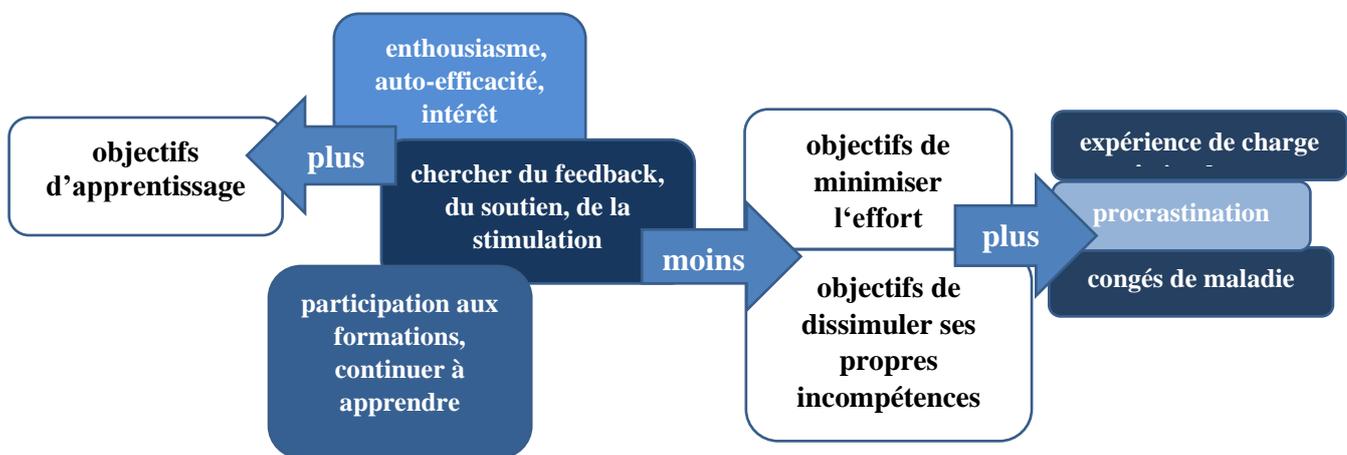


Figure 14 : Résumé des objectifs

3.2.4 La conviction d'auto-efficacité

Le concept de l'auto-efficacité est créé par Bandura ('self-efficacy belief', Bandura 1977) et décrit la conviction subjective de pouvoir faire face aux exigences nouvelles ou difficiles grâce aux compétences personnelles. Il présente une condition importante pour un haut niveau de motivation et de performance, mais aussi de bien-être psychique et physique. De même, il est nécessaire pour l'exécution des projets innovatifs (*cf.* Schwarzer/Warner 2014 : 662). Les enseignant·es avec une conviction d'auto-efficacité s'occupent d'avantage des élèves avec des troubles d'apprentissage (*cf.* Dembo/Gibson 1984 : 578sq), diagnostiquent mieux ces troubles et envoient moins des élèves aux écoles spécialisées (*cf.* Podell/Soodak 1993 : 251q). Ils enseignent de manière plus innovante et réfléchie, sont plus ouverts envers de nouvelles méthodes didactiques et choisissent davantage des méthodes qui activent les élèves (*cf.*

Schwarzer/Warner 2014 : 666). De plus, ils s'associent davantage avec leur profession et ne la changent pas aussi souvent que les pédagogues sans ou avec une faible conviction d'auto-efficacité (cf. Coldaraci 1992 : 323). De différentes études ont trouvé des relations entre la conviction d'auto-efficacité des enseignant·es avec les performances, les motivations et les convictions d'auto-efficacité des élèves (cf. Betts et al. 2011 : 22, Schwarzer/Warner 2014 : 666). Tandis que l'engagement et l'investissement de ressources sont liés à une forte conviction d'auto-efficacité, le taux de burn-out y est négativement associé. Afin de développer la conviction d'auto-efficacité, Schwarzer et Warner suivent Bandura en distinguant quatre sources : les attentes personnelles de succès, les expériences recueillies par l'observation des autres, les convictions (p. ex. sur les estimations d'autres, sur la propre compétence) et la perception des émotions personnelles. Des expériences de succès sont le moyen le plus fort pour développer une conviction d'auto-efficacité, mais seulement quand le succès est lié à un effort personnel. Une fois qu'une forte conviction d'auto-efficacité est établie, les échecs perdent leur influence et sont transformés de manière constructive dans un comportement avec un but précis. Afin de garantir des succès personnelles, les objectifs à court terme ('Nahziele') et le support de stratégies de maîtrise ('Bewältigungsstrategien') sont utiles. Les objectifs personnels sont plus efficaces que ceux imposés par d'autres (cf. Schwarzer/Warner 2014 : 669).

3.2.5 Résumé des termes autour de la motivation

En résumé, les théories et recherches sur les convictions personnelles, les motivations, les objectifs et la conviction d'auto-efficacité s'entrecroisent, se répètent et se complètent. Il semble légitime de considérer les « orientations motivationnelles » du modèle de la compétence professionnelle des enseignant·es de Baumert et al. (2006, 2008, 2013) comme une catégorie qui rassemble motivations, objectifs et convictions d'auto-efficacité : tous influencent les actions des individus, leur comportement et leur vécu, tous influencent et sont influencés par leur rapport avec les expériences de succès. Les convictions générales concernent très largement les croyances des individus par rapport au monde. Elles se construisent à travers des observations personnelles et influencent ensuite les motivations, les objectifs et les convictions d'auto-efficacité. Cependant, nous rencontrons la même problématique dans presque chaque étude autour des convictions et des orientations motivationnelles – ici, elle est résumée par Betts et al. (2011) qui ont comparés 218 études sur l'efficacité des enseignant·es :

Continuing problem areas were a lack of attention to the sources of teacher efficacy, continued measurement and conceptual problems, a lack of evidence for the links between teacher efficacy and student outcomes, and uncertain relevance of teacher efficacy research to educational practice. (Betts et al. 2011: 21)

C'est donc surtout les relations de cause à effet qui manquent d'évidence ou de recherche. Il est certes prouvé que les motivations influencent les actions des enseignant·es et les performances et motivations des élèves, mais quelles sont les actions spécifiques qui produisent ces effets ? Par quels variables sont-ils influencés ? Jusqu'à présent, les interactions entre les différents concepts ne sont pas assez prises en compte (*cf.* Kunter 2014 : 707). Pour en donner un exemple : dans notre recherche, il s'agirait d'étudier davantage les interactions entre les convictions, les motivations et les objectifs. Ensuite, il faudrait également étudier les effets de leur interaction avec encore d'autres aspects, contextuels, cognitifs ou autres. Ce n'est qu'une fois que toute la causalité est démontrée que ce savoir peut être utilisé pour améliorer véritablement les interactions scolaires et la compétence professionnelle des enseignant·es (*cf.* Kunter 2014 : 707).

4. Méthode

Cette étude a pour objectif de trouver les pratiques et de savoir plus sur les motivations des enseignant·es du créole en Guadeloupe en 2021. Elle se concentre sur les enseignant·es du créole dans le secondaire, mais inclut aussi deux enseignantes du primaire et des réflexions sur les autres acteurs de terrain – élèves, parents, rectorat et université – pour qu'on puisse se faire une idée précise des pratiques, des motivations et du contexte. Dans un premier temps, des entretiens avec les professeur·es à l'université des Antilles (M. Anciaux, Mme. Bolus), le contact avec l'inspectrice du créole (Mme. Mozar) ainsi que la participation au séminaire sur le bilinguisme français-créole à l'école ont permis d'entrer dans le système et de trouver des réponses à savoir : le nombre d'élèves en créole et le type de cours qu'ils suivent. Ensuite, ces contacts ont aidé à trouver les enseignant·es volontaires pour l'étude. À travers des entretiens avec eux et des observations passives pendant leurs cours, **les pratiques et les motivations** des enseignant·es du créole ont pu être étudiées. Les **observations** se concentrent sur le matériel et les langues utilisés, les approches didactiques, les modes de travail et les motivations perceptibles. Les **entretiens** servent à inclure l'avis des enseignant·es sur leur travail et le développement à la fois de l'enseignement du créole et des capacités des élèves. Ils permettent

également de pouvoir distinguer les motivations des enseignant·es d'une manière générale. Vue la complexité des études sur les différents variables motivationnelles (convictions, auto-efficacité, objectifs, motivations), nous ne prétendons cependant pas à une étude exacte de ces variables, n'étant pas formées en psychologie.

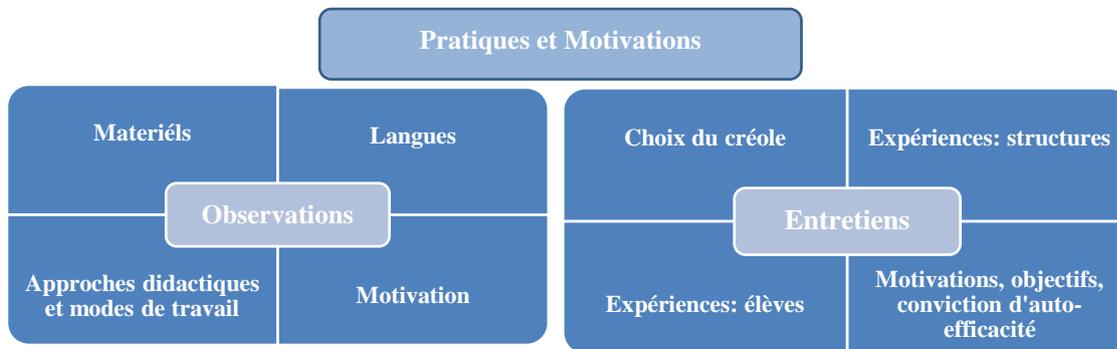


Figure 15 : Résumé de la méthode générale

La combinaison des méthodes, donc des entretiens et des observations, n'est que partiellement utile pour vérifier les données recueillies ou pour atteindre des résultats plus fiables et plus objectifs – les deux méthodes restent influencées par la personne qui les utilise. Cependant, l'usage de ces deux méthodes permet de multiplier les perspectives et ainsi les données. Les seules études similaires (Anciaux 2013, Bolus 2009) se concentrent sur les enseignant·es du niveau élémentaire. Pour combler le vide, la présente étude se focalise sur le niveau secondaire, ce qui semble encore plus important car Smith (2019) montre que les attentes de performance formulées dans les publications ministérielles font un saut considérable entre les deux niveaux (cf. Smith 2019: 37). Pourtant, une fois sur place, l'inclusion de deux classes d'école primaire fut décidée. Elle semble indispensable pour comprendre les différences entre les niveaux primaires et secondaires, en termes de structure ainsi qu'en termes de contenu. Au début, la cible de l'étude était d'observer une à deux heures de cours chez chaque enseignant·e avec lequel un entretien a été fait. Dans la pratique, cela s'est avéré compliqué, les enseignant·es n'ont pas toujours le temps, il y avait notamment des complications causées par la Covid-19, des grèves et des problèmes de santé. Finalement, vingt entretiens ont été menés et 31 heures de cours ont été observées. Les contacts avec les enseignant·es ont été établis avec l'aide de Mme. Mozar, l'inspectrice du créole en Guadeloupe, au moyen d'appels téléphoniques et d'e-mails aux secrétariats des écoles et au moyen de contacts entre les professeur·es eux-mêmes. Les entretiens ont eu lieu dans les établissements scolaires ou sur des places publiques. Faute de temps, deux entretiens ont été menés via le logiciel de visioconférence Zoom et à travers l'application WhatsApp. Un entretien a été fait au domicile de l'enseignant·e. Pour rendre

l'étude plus représentative, nous avons inclus des régions différentes de la Guadeloupe (Grande-Terre, Basse-Terre, Marie-Galante) et deux écoles privées. Les enseignant·es ont entre un an et plus de 20 ans d'expérience et enseignent au primaire (2), au collège (7), au lycée (8) et à l'université (2) ou dans des établissements différents (5). Un entretien a été mené avec un enseignant guadeloupéen n'étant pas détenteur du CAPES, mais travaillant avec des associations, dispense des cours préparatoires pour les épreuves du baccalauréat et examine ces épreuves en France hexagonale (Île-de-France). Le tableau suivant donne un résumé des méthodes utilisées :

Méthode	Observations	Entretiens
Dates	Février – Juin 2021	Février – Août 2021
Participant.e.s	11 enseignant·es	20 enseignant·es
Corpus	Cours de créole : 1-5 h/enseignant·e = 31h	Entretiens = 14h 58min.
Déroulement	Protocoles d'observation : <ul style="list-style-type: none"> a) Matériel utilisé b) Langues utilisées c) Approches didactiques et modes de travail d) Motivations perceptibles 	Entretiens semi-structurés: <ul style="list-style-type: none"> a) Choix du créole b) Avis sur la structure de l'enseignement du créole c) Avis sur le développement linguistique des élèves d) Objectifs et motivations personnels
Analyse	Regroupement, tableaux <i>Excel</i> , analyse de contenu (cf. Mayring 2010)	Enregistrement, transcription, regroupement, tableaux <i>Excel</i> , analyse de contenu (cf. Mayring 2010)
Avantages	<ul style="list-style-type: none"> – relativement peu d'effort pour les enseignant·es – beaucoup de données différentes 	
Limitations	<ul style="list-style-type: none"> – volonté des enseignant·es et permission des recteurs nécessaires – influence de la personne (observateur/interrogateur) (- objectivité) – enseignant·es volontaires = plutôt motivés (- validité) 	

Tableau 2 : Résumé de la méthode

Les entretiens (ent.) I1-I20 et les observations (obs.) se répartissent entre quatorze femmes et six hommes. Neuf d'entre eux enseignent en Grande-Terre, cinq en Basse-Terre, deux sur la Marie-Galante et un en Région parisienne.

Voici un aperçu des entretiens et des observations :

I1	Février	Lycée public ; 1h 16min. ent., 4h obs.	I11	Avril	Lycée public ; 1h46min ent. ; 5h obs.
I2	Mars	Collège public ; 21 min. ent. ; 4h obs.	I12	Mai	Lycée privé ; 22min. ent; 2h obs.
I3	Mars	École primaire ; 23min. ent. ; 1h obs.	I13	Mai	Lycée public ; 25min. ent., 2h obs.
I4	Mars	Lycée public ; 34min ent., 2h obs.	I14	Juin	Collège public ; 42min. ent., 3h obs.
I5	Mars	Collège public ; 1h06min. ent, 2h obs.	I15	Juin	Écoles différentes, université ; 45min. ent.
I6	Mars	École primaire public ; 41min ent., 5h obs.	I16	Juillet	Étudiante M2, stagiaire ; 36min. ent.
I7	Mars	Étudiante M2, stagiaire ; 1h28min. ent.	I17	Juillet	Collèges public ; 36min. ent.
I8	Mars	Lycée privé et collèges différents; 1h13min ent. ; 1h obs.	I18	Juillet	Collège public ; 16min. ent.
I9	Avril	Collèges publics ; 47min. ent.	I19	Juillet	Lycée public ; 43min. ent.
I10	Avril	Écoles secondaires différents, université ; 1h08min. ent.	I20	Août	Lycée public , associations ; 50min. ent.

Tableau 3 : Répartition des entretiens et des observations

4.1 Procédé d'observations

Les observations ont été menées auprès de deux enseignant-es du primaire, trois en collège et six dans des lycées. Un total de 31h permettait d'observer 23 classes, d'une à cinq heures par enseignant-e et d'une à trois heures par classe ; 7h au primaire, 9h au collège et 15h au lycée. En primaire, les enseignant-es observés exercent déjà depuis plus de 20 ans, au collège et au lycée entre deux et 20 ans. Leurs expériences sont alors aussi variées que leur âge (1 moins de 30 ans, 2 entre 30 et 35 ans, 3 entre 35 et 40 ans, 5 plus de 40 ans ; estimation personnelle !). Après les observations, les données ont été transcrites et évaluées sous forme de tableaux dans le programme *Excel*. Les quatre catégories observées sont a) le matériel utilisé, b) les langues utilisées, c) les approches didactiques et les modes de travail et d) les motivations perceptibles. Les catégories sont brièvement expliquées par la suite :

En ce qui concerne le **matériel**, il a été relevé : « Tableau », « Ordinateur », « Cahier », « Vidéo », « Film », « Image », « Fiche d'exercices », « Livres », « Textes imprimés », « Affiche », « Projecteur », « Audio », « Dossier », « Dictionnaire », « Portable », « PowerPoint » et « Autres », une catégorie rassemblant toutes données ne rentrant pas dans les autres catégories.

En **langues** figurent le créole et le français, indiqués selon la fréquence de leur utilisation : « surtout – beaucoup – parfois – rarement ». « Exclusivement » et « jamais » ne se retrouvent pas dans la pratique. Pour la langue française, son utilisation est justifiée comme suit : « élèves avec difficultés », « sujet ‘méta’ » (métalinguistique), « organisation », « entre élèves », « consigne » et « traduction ». Finalement, il est indiqué si l’enseignant-e « guide à l’expression en créole », c’est-à-dire s’il rappelle de et montre comment s’exprimer en créole.

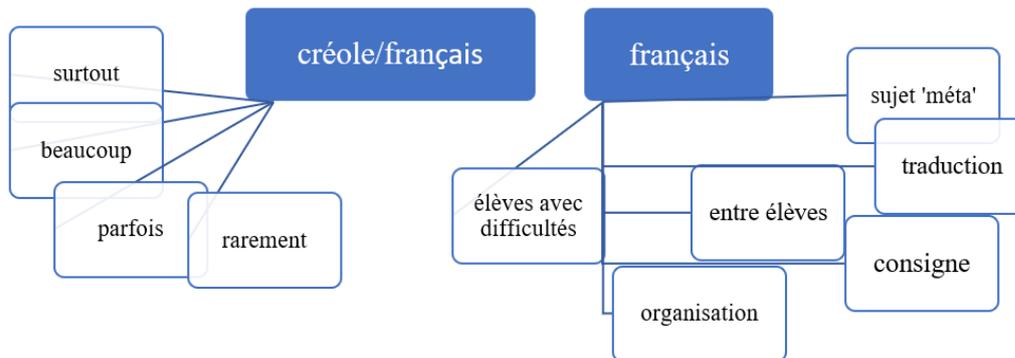


Figure 16 : Résumé de la catégorie « Langues »

Parmi les **approches didactiques** figurent l’approche plurilingue, l’approche actionnelle, l’approche contrastive et le concept de conscience du langage (*‘Language Awareness’*) ; les descriptions suivantes les présentent approximativement :

- l’approche **plurilingue** se caractérise par l’évocation d’autres langues, la prise en compte des différentes langues des élèves, et des comparaisons et/ou des traductions entre les langues ;
- dans l’approche **actionnelle**, les élèves sont acteurs de leur apprentissage à travers des tâches ;
- l’approche **contrastive** se focalise sur la comparaison de langues et de leurs systèmes ;
- le concept de **conscience du langage** se caractérise par des réflexions sur des notions métalinguistiques et des discussions sur le fonctionnement des langues, des registres de la syntaxe etc.

Afin de rajouter des données éclairant les pratiques en classe, les **modes de travail** sont inclus dans l’analyse : travail en groupes, travail en plenum, travail individuel, discussion guidée. Les modes de travail « **individuel** » / « **en petits groupes** » / « **en plenum** » s’expliquent d’eux-mêmes ; il peut arriver que plusieurs modes soient utilisés pendant une séquence. Dans la « **discussion guidée** », l’enseignant-e est modérateur et maître des questions pendant que les élèves apportent des réponses. Pour finir, l’attitude des enseignant-es est évoquée : il s’agit de voir si les pédagogues agissent plutôt comme des **maître** ou des **maîtresses** autoritaires, veillant

à garder la discipline et le contrôle en limitant la parole des élèves, ou comme des **entraîneuses** ou **entraîneurs** qui guident leurs élèves à découvrir eux-mêmes et encouragent leur parole.

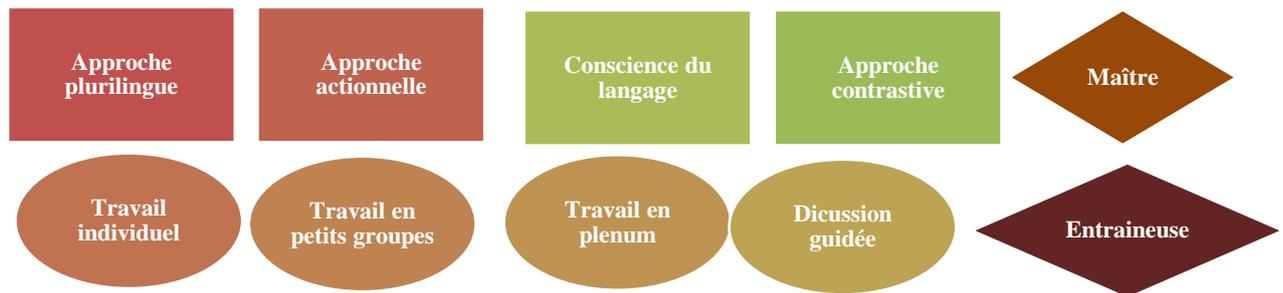


Figure 17 : Résumé de la catégorie « Approches didactiques et modes de travail »

Les **motivations** sont forcément objet d'interprétations personnelles et ne donnent que des aperçus de façon globale. Les sentiments ou indicateurs sur lesquelles nous nous sommes concentrés sont les suivants :

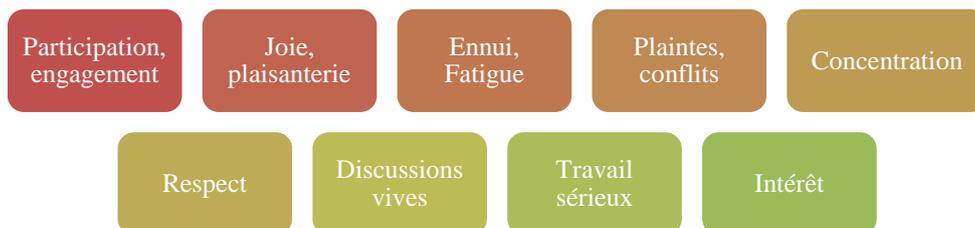


Figure 18 : Résumé de la catégorie « Motivations perceptibles »

La fréquence de leur apparition est donnée en tendances : « souvent », « plutôt souvent », « parfois », « rare/absent ».

4.2 Procédé d'entretiens

Les entretiens semi-directifs suivent un catalogue de questions qui ont été corrigées et discutées par deux professeur-es (Université de Vienne et Université des Antilles). Chaque entretien commence par une présentation de la chercheuse et du projet afin d'expliquer l'intérêt et aussi le cadre : la recherche pour le mémoire de master. Pour conforter la parole, l'intérêt personnel de la chercheuse et la confidentialité des données sont mis en avant. L'avantage des entretiens est que les avis des concerné-es peuvent être recueillis d'une façon immédiate et non-filtrée. Nous pouvons constater les sentiments et les motivations des personnes interrogées à travers leurs expressions et leurs gestes, nuancer les questions selon les réactions et ainsi conforter la parole spontanée. Comme elle exige significativement moins d'effort et de temps qu'une

réponse écrite, la réponse orale est aussi plus exhaustive. Cependant, il faut être prudent dans l'interprétation : Ne s'agissant pas d'un questionnaire, les questions étaient toujours formulées et/ou posées selon le contexte. De ce fait, toutes les questions n'étaient pas posées de la même façon. C'est aussi l'avantage des entretiens semi-dirigés : ils permettent de reformuler des questions pour obtenir une réponse plus intéressante ou pour poursuivre une autre thématique de l'étude. En même temps, il est possible que les enseignant·es soient d'accord avec d'autres affirmations qu'ils n'ont pas mentionnées eux-mêmes. Malgré cela, la comparabilité est garantie par la concentration sur les questions clés qui sont présentées dans la suite. De même, les données restent pertinentes : Si deux personnes sur vingt mentionnent une même pensée, cela signifie que 10% des interrogé·es voient cet aspect tellement important qu'il leur vient à l'esprit pendant l'entretien, sans avoir le temps de réfléchir davantage à la question.

Après la transcription détaillée des enregistrements par la chercheuse (SR), leur contenu est analysé selon les principes de l'analyse de contenu qualitatif d'après Mayring (2010: 59-63), présentée brièvement ensuite. D'abord, la direction de l'analyse est décidée : il s'agit de résumer les informations sur les pratiques et les motivations des enseignant·es dans la largesse des réponses données par les interrogé·es. Ces informations sont regroupées sous les questions de l'entretien et des thématiques récurrentes. Les sous-catégories, donc des mots-clés qui résument les réponses, sont recherchées pour chaque question et chaque thématique. Afin de réviser les sous-catégories trouvés, les transcriptions des entretiens sont relues et les informations intéressantes sont relevées encore une fois. Parallèlement, leur apparition est notée avec le chiffre 1 sous la catégorie correspondante dans des tableaux *Excel*. Si la question n'était pas posée, cela est marqué avec la lettre x :

CONTEXTE	entre eux/pairs	jouer, anecdotes, amuser	insulter, gronder	famille
1	1			1
2	1		1	
3	1	1		1
4	x			
5	1	1	1	1
6			1	1
7				1
8	1			
9	1	1		
10	1	1	1	1
11	x			
12	x			

13				
14				1
15				1
16	1	1	1	1
17	1	1		
18				
19	1			1
20	1			
	11	6	5	10

Tableau 4 : Extrait incomplet (!) du regroupement Excel « Contexte d'utilisation du créole des élèves »

Après un dernier contrôle, nous pouvons simplement additionner les affirmations. Nous avons essayé de présenter toute la variété des réponses en nous focalisant sur des réponses emblématiques, fréquentes et importantes, sans oublier les résultats singuliers (cf. Mayring 2010 : 19). Pour cela, des phrases emblématiques figurent dans notre analyse ('Ankerbeispiele', cf. Mayring 2010 : 61).

Présentation des questions

Les questions forment quatre groupes : « Partie générale », « Structure », « Élèves » et « Partie personnelle ». La « **partie générale** » porte sur le choix d'enseigner le créole :

- Q1. Pourquoi avez-vous décidé d'enseigner le créole?
- Q2. Avez-vous dû défendre votre choix contre quelqu'un ?
- Q3. Pourquoi l'enseignement du créole est important selon vous ?

Ces questions permettent de commencer l'entretien à l'aise, la personne interrogée peut parler de son parcours et de ses intérêts. Parallèlement, nous pouvons en tirer des conclusions sur les motivations professionnelles des enseignant-es (cf. Rothland 2014 : 349sq.) ainsi que leur positionnement vis-à-vis de l'importance du créole dans la société d'aujourd'hui. La question deux se réfère au bannissement que le créole a longtemps subi dans la société.

La deuxième partie des questions porte sur la « **structure** » de l'enseignement du créole :

- Q4. Comment voyez-vous le statut de la matière et sa place dans l'emploi du temps ?
- Q5. Avez-vous l'impression de devoir faire la publicité pour votre matière ?
- Q6. Comment est-ce que vous jugez la formation initiale des enseignant-es ? Quel est votre avis vis-à-vis l'offre de la formation continue ?
- Q7. Quel est votre avis sur le programme ?
- Q8. Qu'est-ce que vous pensez des outils et des supports à votre disposition ?
- Q9. Est-ce que vous vous sentez soutenu par les institutions en charge de l'enseignement ?

Le statut et la place de la matière devraient avoir changé au fil des dix dernières années – mais est-ce vraiment le cas ? Comme montré dans le point « 1.1.4 CAPES – aujourd’hui », Bolus (2010) constate des problèmes par rapport au statut de la matière, en ce qui concerne les horaires (4.), mais aussi le besoin de faire la publicité pour la matière (6.). Notre résumé des études préalables dans le point 1.3 montre aussi que les institutions devraient travailler davantage pour assurer la qualité de l’enseignement (5.), en ce qui concerne les formations (8.), les supports didactiques et pédagogiques (7.) ainsi que l’adaptation des programmes aux besoins de la région (9.). Cependant, l’intérêt de ces questions ne se limite pas à connaître l’état actuel du créole à l’école ; elles permettent aussi de faire des liens avec les convictions et les motivations des enseignant·es.

La troisième partie des questions porte sur **les élèves** et leur développement linguistique :

Q10. Pourquoi, selon vous, les élèves choisissent-ils le créole ?

Q11. Quel est le niveau des élèves ? Est-il hétérogène ?

Q12. Dans quels contextes utilisent-ils le créole ?

Q13. Comment jugez-vous leur compétence d’écriture ?

L’avis des professeur·es sur la motivation de leurs élèves est intéressant car il fait partie de leurs convictions et joue alors sur leur propre motivation (10.). Les questions 11-13 sont posées car la situation linguistique aux Antilles évolue beaucoup. En tant qu’acteurs professionnels au cœur de l’évolution, les enseignant·es peuvent fournir des données intéressantes.

La partie finale est la **partie personnelle** où il s’agit spécifiquement des convictions, motivations, objectifs et d’auto-efficacité des enseignant·es. Les questions s’inspirent du catalogue de questions pour l’investigation des motivations d’apprendre et de performer de Spinath et al. (2002).

Q14. Diriez-vous que vous apprenez toujours, même en exerçant votre profession depuis plus longtemps ?

Q15. Comment voyez-vous l’efficacité des projets en créole ?

Q16. Avez-vous parfois l’impression de devoir cacher une insécurité devant les élèves ? / Est-ce qu’il vous arrive de douter de vos capacités ?

Q17. Est-ce que vous pensez motiver vos élèves pour le créole ? / Avez-vous le sentiment d’arriver à enseigner ce que vous souhaitez ?

Q18. Avez-vous l’impression de devoir prouver votre compétence devant les élèves / leurs parents / vos collègues ?

Q19. Pensez-vous avoir une grande charge de travail ?

Il est prouvé que les objectifs des enseignant·es influencent leur ressenti, par exemple par rapport à la charge de travail et au stress, ainsi que leur motivation, leur intérêt dans la formation continue et la qualité de leur enseignement. Tandis que les objectifs d’apprentissage entraînent

des répercussions positives sur tous ces points, les différents objectifs de performance (dissimuler son incompetence, réduire l'effort, montrer la compétence) les influencent plutôt négativement. Ainsi, des réponses positives aux questions 14-17 et des réponses négatives voire distinctes pour les questions 18-20 montrent des objectifs d'apprentissage. Inversement, des réponses qui affirment les sentiments de charge, d'insécurité et le besoin de prouver sa compétence et qui nient l'apprentissage continu, la recherche de nouvelles idées ou l'utilité des projets montrent une orientation vers les objectifs de performance, plutôt nuisant à la qualité de l'enseignement. La dernière question cible « la conviction d'auto-efficacité » des enseignant·es, une autre variable intéressante pour l'enseignement qualitatif car elle motive et rend justement plus efficace. Une conviction d'auto-efficacité s'installe notamment par des expériences de succès, liés à un effort personnel.

Comme les réponses présentent le point de vue et donc les convictions des enseignant·es, elles révèlent toujours des données qui peuvent être analysées sous les aspects des motivations, des objectifs et de la conviction d'auto-efficacité. Néanmoins, les compétences de l'auteur du mémoire en psychologie ne permettent pas des analyses complexes. Les données sont donc à interpréter avec la plus grande prudence et à comprendre comme des tendances plutôt que des faits.

4.3 Les limitations

Les données sont valides car les observations et les entretiens permettent d'étudier les pratiques et les motivations générales des enseignant·es du créole en Guadeloupe en 2021. Cependant, la multitude des aspects intéressants entraîne le risque de devenir peu précis et de se perdre dans des détails. Nous essayons d'éviter cela à l'aide du catalogue des questions pour les entretiens et des grilles avec les catégories préétablies pour les observations. Une limitation présente le nombre de participant·es de notre étude : il n'est pas valide de conclure des expériences des vingt personnes l'état générale de l'enseignement du créole en Guadeloupe. Aussi, les enseignant·es interrogés et observés présentaient déjà la volonté de participer à une telle étude, et donc des objectifs plutôt autres que celles du moindre effort et une motivation probablement plus grande que ceux qui ne répondaient pas aux demandes de la chercheuse et de l'inspectrice. En termes de fiabilité, les observations sont censées être neutres, mais certaines données restent dépendantes de l'attention et de l'interprétation de l'observatrice : la motivation perceptible et les approches didactiques. En donnant des exemples, l'interprétation des motivations et des approches peut être justifiée jusqu'à un certain degré. Il est également possible de demander les

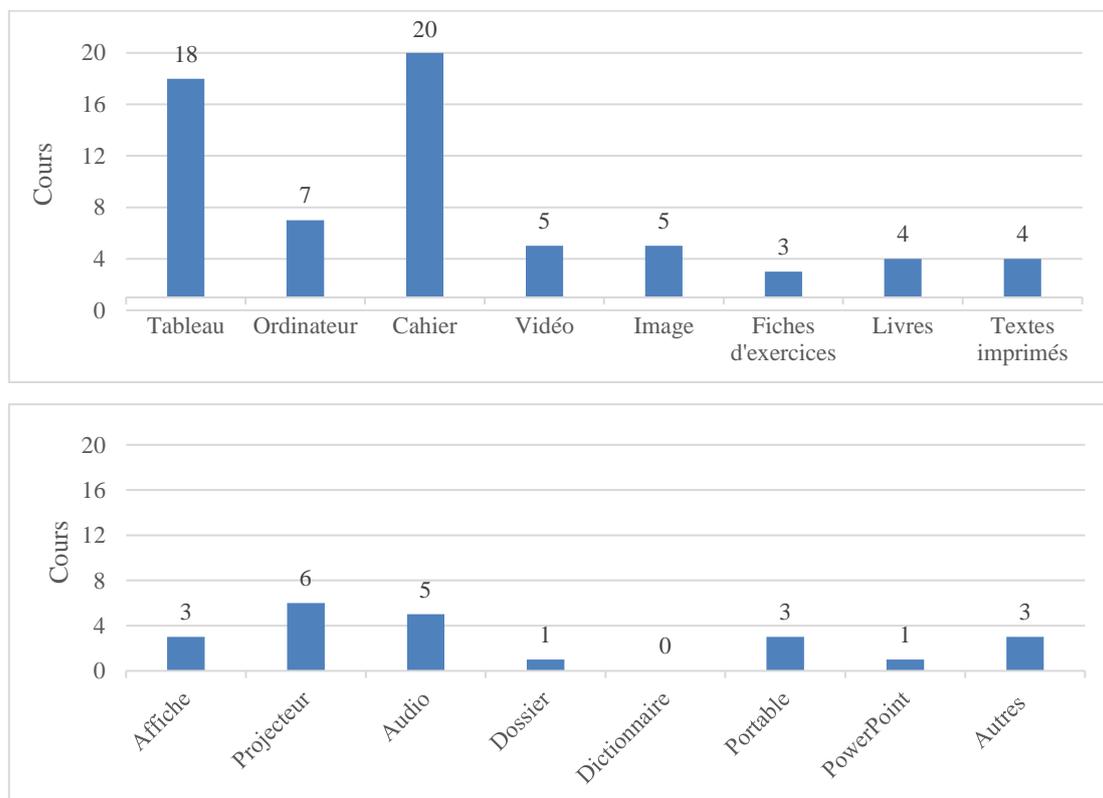
regroupements des données à la bibliothèque de l'université de Vienne. La fiabilité des données recueillies à travers les entretiens souffre spécifiquement des effets déformants connus sous les noms de « Halo » (la tendance de parler/d'agir selon ce qu'on pense que l'autre attend) et « Hawthorne » (savoir qu'une étude est menée influence les participant·es) (cf. Edmondson/House 2011: 36). De plus, en tant qu'interaction sociale face-à-face, la personne qui mène l'entretien influence les données recueillies. Une personne perçue comme peu sympathique ou fiable n'aura pas autant de réponses honnêtes qu'une personne perçue différemment. Il est important que les enseignant·es ne craignent pas d'être exhibés ou ridiculisés (cf. Decker/Kunina-Habenicht/Kunter 2015 : 327). Pour éviter que les enseignant·es répondent ce qu'ils estiment souhaitable plutôt que ce qu'ils pensent, la chercheuse cherchait à les assurer que les données sont anonymes et non publiées dans leur intégralité. Au-delà, le statut de jeune étudiante étrangère, l'accent autrichien et les fautes de français aident certainement à conforter les interlocuteur·es dans leur position d'expert·es. Finalement, l'offre d'une spécialité autrichienne faite maison rendait l'ambiance plus familière. Cela est d'autant plus important que les entretiens présentent un investissement en temps notable pour la personne participante, même si la chercheuse s'est rendue dans un endroit pratique pour celle-ci et même si elle pouvait elle-même définir le temps consacré par la longueur des réponses. Selon les interlocuteur·es, la gestion du temps fonctionne plus ou moins bien – il est difficile de couper la parole de la personne interrogée car cela pourrait influencer la suite de l'entretien négativement ou empêcher qu'elle exprime les informations recherchées. Ainsi, il n'était pas possible de toujours poser les mêmes questions aux différents interviewé·es. Ce fait qui réduit la quantité des données, mais pas leur validité. Une dernière dimension susceptible de nuire à la fiabilité de l'étude est le fait que la chercheuse est la seule à avoir travaillé sur celle-ci : elle a mené les entretiens, les a transcrits, analysés et interprétés. Il n'existe donc pas de possibilité de mesurer une « fiabilité inter-coders », 'Intercoderreliabilität' chez Maryring (2010 : 117). Cependant, l'exactitude des analyses peut être contrôlée en investiguant les transcriptions, les tableaux et les regroupements sur demande à la bibliothèque de l'université de Vienne. Au-delà, la recherche semble reproductible ; déjà, les recherches antérieures (Anciaux 2013, Bolus 2009) montrent des résultats identiques à la présente. Dans l'analyse des données, la différenciation des catégories ('Kategoriendifferenzierung') permettait d'augmenter la fiabilité des interprétations par la fusion des catégories trop peu distinctes, ce qui donne un système moins détaillé, mais plus correcte (cf. Mayring 2010 : 121).

5. Analyse

5.1 Observations

Les données recueillies sont montrées sur les graphiques et interprétées en dessous. Les axes verticaux montrent le nombre de cours où une catégorie a pu être observée/a été utilisée. Un total de 21 cours a été observé.

A) Matériel

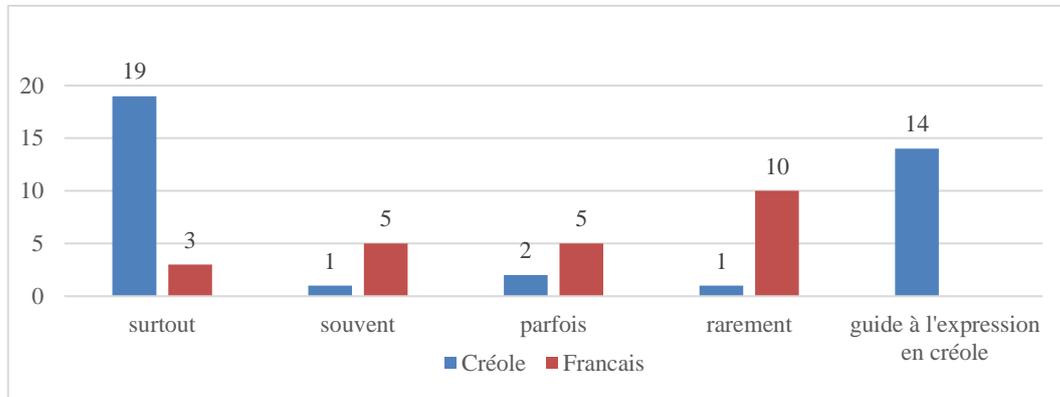


Graphique 1 : Matériel utilisé

Les outils de loin les plus utilisés sont le **tableau** (18) et le **cahier** (20), les outils que l'on peut considérer comme les plus traditionnels. Cependant, les **ordinateurs** (7) et les **projecteurs** (6) se retrouvent de plus en plus dans les salles de classes. Normalement, il s'agit des ordinateurs privés des enseignant·es ; ils amènent aussi les enceintes pour l'**audio** (5). Le projecteur est fourni par l'école, mais pas toujours préinstallé en classe. Les ordinateurs sont surtout utilisés pour montrer des **vidéos** (5), des **images** (5) ou des **affiches** (3), mais aussi en tant que tableau numérique. Parfois, les élèves avaient la permission d'utiliser leurs **portables** (3) pour faire de la recherche, le **dictionnaire** (0) n'a jamais été utilisé. Les **dossiers** (1), le **logiciel PowerPoint**

(1) et les **fiches d'exercices** (3) ont tous été créés par les enseignant-es eux-mêmes, comme toute piste de réflexion et toute consigne de manière générale.

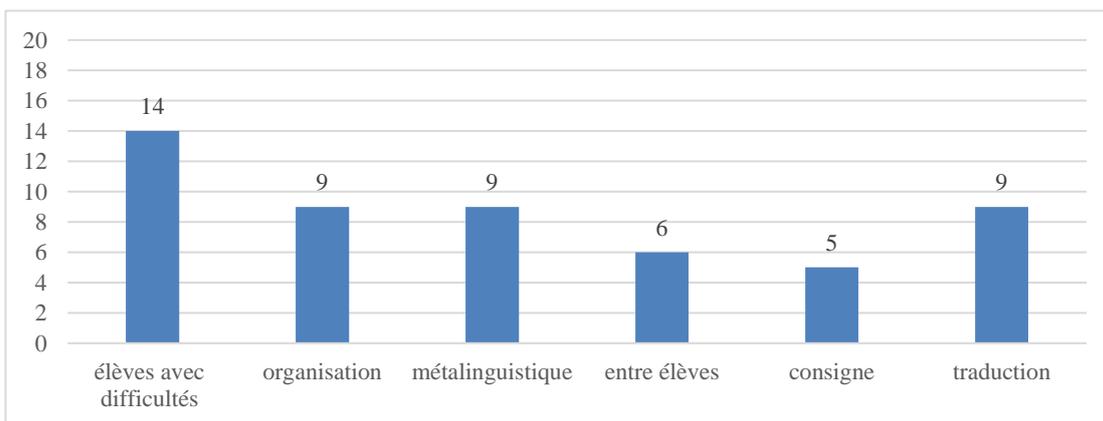
B) Langues



Graphique 2 : Fréquence de l'utilisation des langues

Même si le **créole** est clairement **plus employé** (19 surtout), le français fait toujours son apparition. Parfois, selon le sujet et la consigne, il est même plus utilisé que le créole (3). En même temps, les enseignant-es rappellent souvent qu'il faut essayer de parler créole ou **guident** leurs élèves à l'expression adéquate : « Tu parles en français ! Alors dis-le en créole ! Essaie avec ... » (14).

Utilisation du français

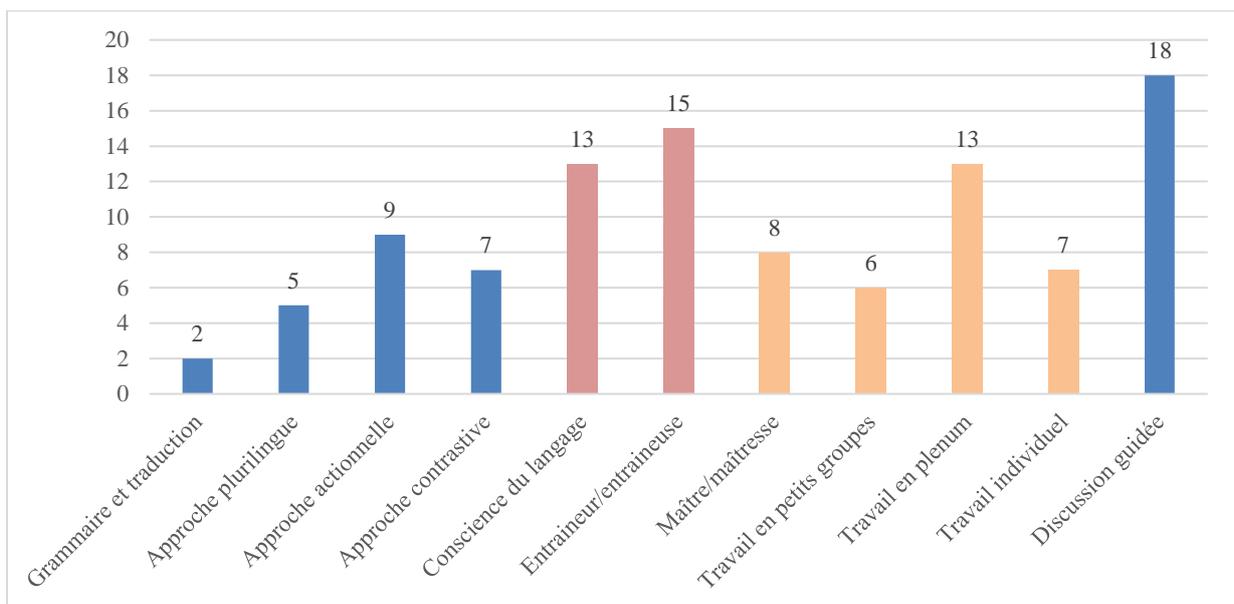


Graphique 3 : Raisons de l'utilisation du français

Le plus souvent, le français est utilisé par les élèves qui ont des **difficultés** en créole (14). Nous les rencontrons dans toutes les classes. Assez souvent encore, le français est utilisé pour parler de **l'organisation** de quelque chose (9), des sujets administratifs ou des sujets hors cours.

Similairement, il est utilisé pour les questions **métalinguistiques** (9) ou pour les **traductions** (9) entre les deux langues. Soit ces traductions font partie de l'exercice, soit elles sont évoquées pendant la discussion générale. D'ailleurs, nous nous apercevons que les élèves parlent souvent en français **entre eux** (6) pendant le cours, un phénomène aussi connu dans l'enseignement des langues vivantes étrangères. Quelque fois, le français est utilisé dans les **consignes** (5). Les observations semblent prouver que le français est la langue habituellement employée en contexte formel tandis que le créole y est la langue d'exception. Des alternances codiques ('code-switching' et 'code-mixing') et l'interlecte étaient observés, mais comme la chercheuse n'a pas une assez grande compétence en créole, une étude exacte sur la fréquence de leur apparition n'était pas possible.

C) Approches didactiques et modes de travail

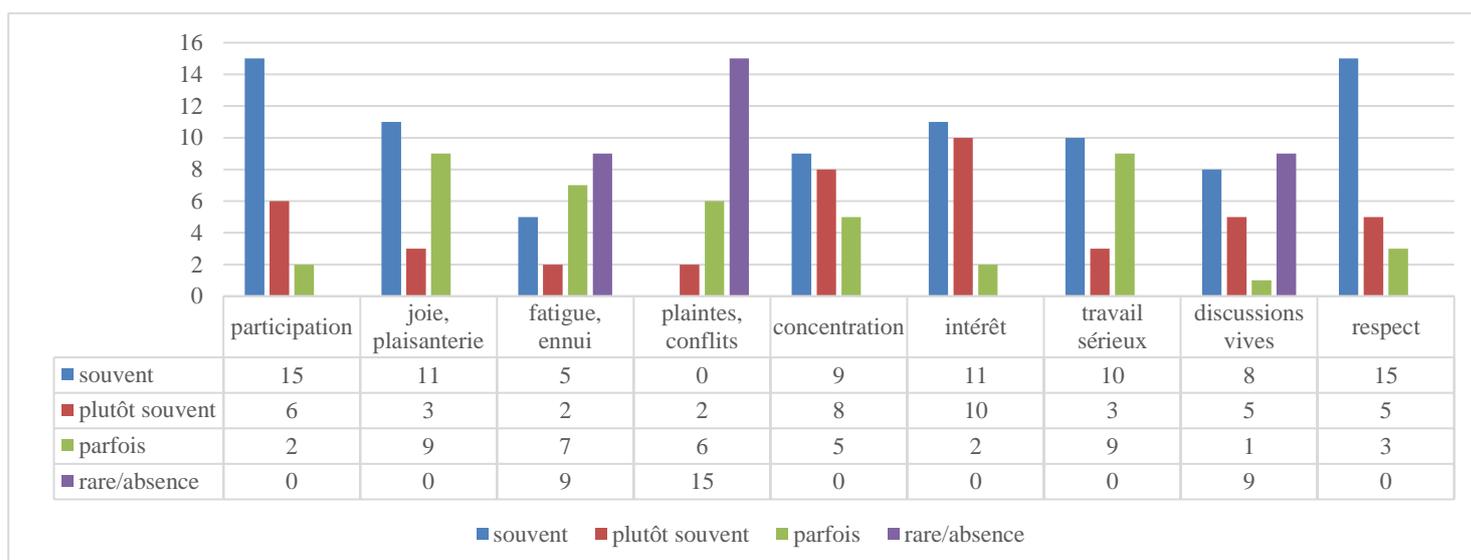


Graphique 4 : Approches didactiques et modes de travail

Pour l'approche **plurilingue** (5), l'utilisation du français en plus du créole n'était pas considérée. Il fallait inclure d'autres langues : quatre fois, il s'agissait d'autres langues créoles et une fois il était demandé de décrire quelque chose en anglais. L'approche **actionnelle** (10) est beaucoup utilisée, mais s'avère comme assez floue dans la pratique – à partir de quand peut-on parler d'une tâche langagière ? Cependant, il est clair que les exercices observés mettaient les élèves en position d'acteurs autonomes : les travaux en groupes où il fallait préparer des entretiens oraux où inventer des histoires, un projet où les élèves travaillent sur des stands des

fruits locaux, des cours durant lesquelles les élèves menaient un entretien, faisaient de la recherche au CDI (bibliothèque de l'école), écrivaient au tableau et faisaient des exposés. Dans l'approche **contrastive** (7), il y a surtout du travail de traduction, mais aussi des comparaisons entre des catégories de mots, de sons et de graphie. Il peut ressembler à l'approche traditionnelle de « **grammaire et traduction** » (2), constatée dans deux séances ; la différence est que la dernière se focalise sur ce travail à l'écrit tandis que l'approche contrastive peut prendre différentes formes. Le concept de **conscience du langage** (13) peut ressembler aux approches plurilingues et contrastives en ce qu'on y travaille consciemment sur les langues. Nous l'avons constaté treize fois – à travers des définitions de mots et des discussions de leurs sens, leur graphie, leur étymologie, leur traduction ou leur différences ; leur utilisation dans une chanson et dans des mots imagés ; les effets des interjections ; des discussions sur la syntaxe créole et des façons de dire. Fréquemment, les élèves se corrigeaient mutuellement, ce qui déclenchait encore des discussions. Le plus souvent, l'enseignant·e agissait comme un **entraîneur** ou une **entraîneuse** (15), valorisant l'élève à titre individuel, encourageant sa parole et le menant à découvrir la solution par lui-même. Néanmoins, quelques enseignant·es se posaient plutôt comme le **maître** ou la **maîtresse** traditionnelle (8), travaillant à travers une ambiance souvent autoritaire qui limitait la parole et la position des élèves. La **discussion guidée** (18) semble la façon habituelle d'enseigner les langues, surtout quand on travaille en **plenum** (13). Les modes de travail en **individuel** (7) ou en petits **groupes** (6) sont surtout utilisés pour des exercices qui mettent les élèves dans une position d'acteurs. Dans l'ensemble, une grande partie des pédagogues semblent conscientes des propositions scientifiques par rapport à l'enseignement des langues, essayant d'intégrer les notions métalinguistiques, de développer une conscience du langage et une conscience plurilingue chez les élèves, tout en respectant l'approche actionnelle, demandé dans le programme des langues vivantes, encouragement du travail autonome des élèves. Cependant, des approches et comportements plus traditionnels sont toujours employés, surtout chez les enseignant·es plus âgées. Les observations semblent donc confirmer le besoin des formations continues structurées que Smith (2019) et Bolus (2010) constatent.

D) Motivations perceptibles



Graphique 5 : Motivations perceptibles

Comme déjà évoqué, les motivations perceptibles en classe sont à considérer avec précaution. Leur observation implique l'interprétation des actes et des énoncés des personnes étrangères, une interprétation forcément subjective et dépendante de la situation précise. En tant que tendances globales, ces observations peuvent quand-même être intéressantes. Déjà, le taux élevé de **participation** (15 souvent) des élèves et la quasi-absence de **plaintes** et de **conflits** (15 rare/absence) en cours de créole sont manifestes. De même, les cours sont plutôt marqués par des **discussions vives** (8 souvent), des **plaisanteries** et des moments **joyeux** (11 souvent) que par la **fatigue** et **l'ennui** (9 rare/absence). Même si les élèves rient occasionnellement, la matière créole n'est pas un simple amusement, le préjugé courant contre lequel presque tous les enseignant·es interrogés luttent. Au contraire, le « **travail sérieux** » (10 souvent) était toujours fait ; parfois dans une ambiance plus décontractée, cela dépend de la personnalité de l'enseignant·e. Les expressions de **fatigue** et d'**ennui** (5 souvent) sont en lien direct avec les horaires, les heures juste avant et juste après midi sont moins productives que celles du matin. Parfois, les **problèmes** de motivation ou de **concentration** (5 parfois) sont causés par les méthodes choisies – les méthodes encore populaires « écrire un résumé dans le cahier », « traduire dans le cahier », « définir un mot à l'écrit » ont eu un effet plutôt fatiguant. Il est intéressant de constater que les heures durant lesquelles il y a moins de participation et signes de respect, mais plus des plaintes et où plus d'ennui est perceptible, corrént avec une attitude de « maître/maîtresse » chez l'enseignant·e, plutôt autoritaire et pas à l'écoute des élèves. Généralement, cependant, les enseignant·es entretiennent des bons rapports avec leurs élèves, leurs interactions se marquent le plus souvent par un **intérêt** (11 souvent) et par un **respect**

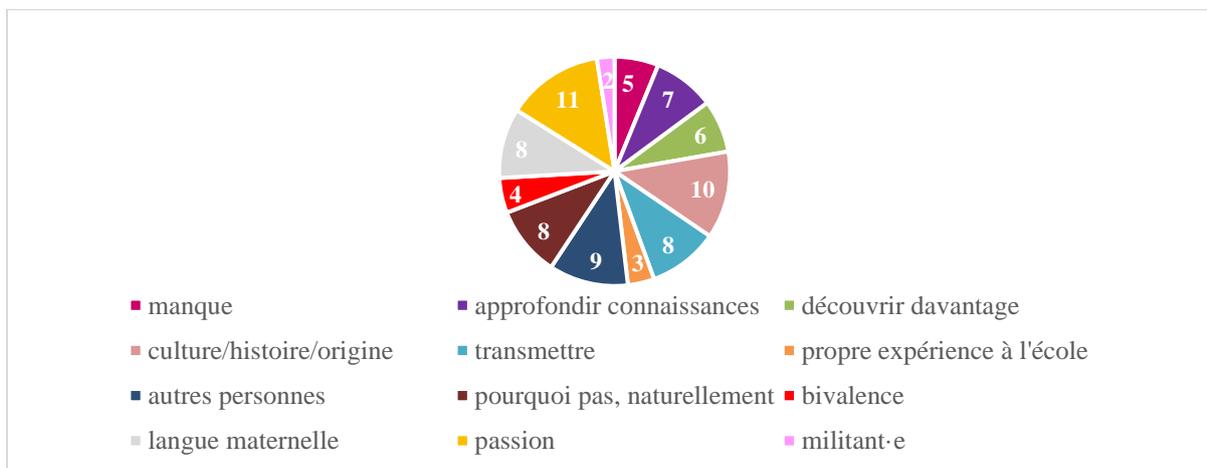
mutuel (15 souvent). Nous pouvons aussi supposer que les taux élevés de « participation », « joie/plaisanterie », « concentration », « intérêt » et « travail sérieux » sont dûs aux sujets qui touchent à la réalité des élèves, leur environnement immédiat et leur culture, ce qui n'est pas forcément le cas dans les autres matières à l'école.

5.2 Les entretiens

Nous montrons ici un résumé des réponses pour chaque question. Pour garantir une bonne lisibilité, toutes les catégories des réponses ne figurent pas sur les graphiques. Cependant, nous donnons une présentation plus détaillée en dessous, incluant aussi des remarques moins fréquentes et une courte interprétation. À côté des questions figure le nombre de fois qu'elle a été posée et donc le nombre de réponses obtenues ; comme nous l'avons expliqué dans le point « 4.2 Procédé d'entretiens », toute question ne pouvait pas être posée lors de chaque entretien.

A) Partie générale

Q1. Pourquoi avez-vous décidé d'enseigner /d'étudier le créole ? (20 réponses)

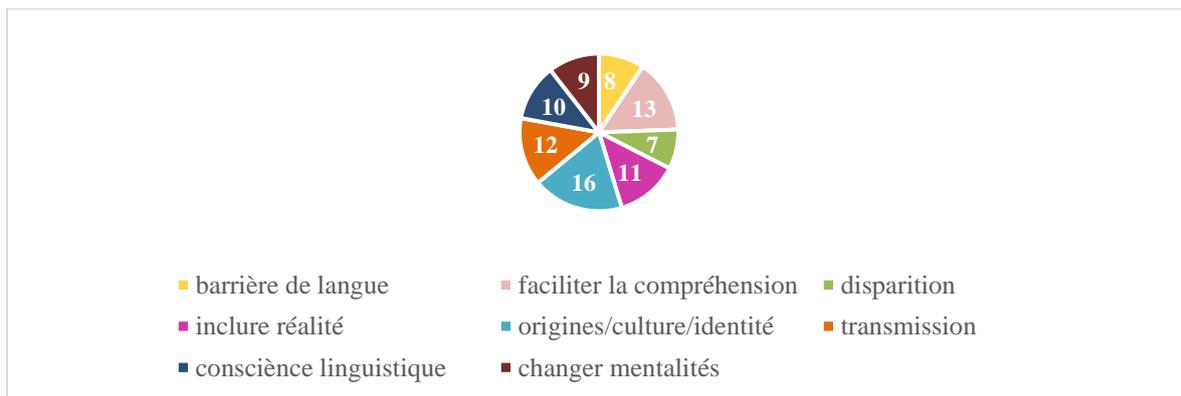


Graphique 6 : La raison pour le choix d'enseigner le créole

Souvent, les enseignant-es ont découvert pendant leurs études que quelque chose leur **manque** (5/20), qu'il y a une partie de leur identité qu'ils ne connaissent pas encore suffisamment ou qu'ils trouvent important d'approfondir (7/20). Il s'agit de **découvrir davantage** (6/20) leur **culture**, leur **histoire**, leurs **origines** (10/20), et aussi de les **transmettre** (8/20). Pour les jeunes enseignant-es, leur **propre expérience** à l'école leur a donné envie (3/20). Parfois, c'étaient **d'autres personnes** qui leur ont parlé ou avec lesquelles ils ont fait l'expérience qui les a décidés de se diriger dans cette voie (9/20). Huit personnes mentionnent que le créole est venu

à eux **naturellement**, « **pourquoi pas** » (8/20). La nécessité de faire une **bivalence** a aidé quatre personnes à faire leur choix (4/20). Huit personnes mettent en avant que le créole est leur **langue maternelle** (8/20) et qu'il faut logiquement la représenter à l'école. Souvent, le créole est décrit comme une **passion**, faite par amour (11/20). Deux enseignant·es disent qu'ils l'enseignent aussi par **militantisme** (2/20).

Q2. Pourquoi l'enseignement du créole est important selon vous ? (20 réponses)



Graphique 7 : Pourquoi l'enseignement du créole est important

Il s'est avéré pertinent de poser cette question, même si elle pourrait sembler superflue après celle du « pourquoi » car les réponses se ressemblent en partie. En vérité, c'est la possibilité pour les enseignant·es de prendre de la distance et de questionner leur travail. Nous retrouvons dans leurs réponses la raison de la **barrière** de la langue (8/20) que le français présente encore pour certains élèves, « contrairement à ce qu'on pense » (I1, I6): « Le même élève qui en français trouvait complètement [...] étrange et inconcevable de faire une explication d'un texte, d'interpréter – en créole, en reprenant la méthodologie [...] et en s'exprimant en créole, [il] arrive à prendre un élément, le mettre en perspective, l'interpréter. » (I1). La conviction que l'enseignement du créole pourrait **faciliter la compréhension** et être une véritable « arme d'apprentissage » (I1) (13/20) est mentionnée par treize enseignant·es, souvent soulignée avec des exemples de leur expérience : « C'est-à-dire de leur réapprendre à penser convenablement, à construire, à développer. Une fois qu'ils seront rassurés, qu'ils sauront le faire en créole, il faudra leur montrer que c'est la même exigence que l'on a dans les autres disciplines. [...] C'est plus facile de décoller. » (I1). Sept enseignant·es mentionnent la crainte de la **disparition** du créole, la langue et la culture (7/20) – les spécificités régionales se perdent facilement dans la culture de mondialisation et d'internet. La nécessité de **transmettre** et ainsi sauvegarder ce savoir est mentionnée par douze personnes (11/20). Onze personnes pensent qu'il est important

de partir de la **réalité** (11/20), d'inclure l'environnement immédiat à l'école. Parfois, les élèves l'exigent eux-mêmes : « 'On nous apprend tout ce qui est en lien avec la première guerre mondiale, la deuxième guerre mondiale, mais rien sur nous !' Donc ils sont très contents, en fait, d'apprendre ces choses-là. » (I13). Cette nécessité d'en savoir plus sur ses **origines**, sa **culture** et son **identité** (16/20) est de loin la raison pour l'importance de la matière créole la plus mentionnée.

Quelques arguments recueillis permettent de l'illustrer de manière adéquate :

Garder son identité ne veut pas dire qu'on ne soit pas ouvert aux autres, mais avant de s'ouvrir aux autres, il faut d'abord savoir qui on est. Sinon, on se perd. (I15)

Parce que c'est bien de savoir d'où on vient avant d'aller voir ailleurs. (I5)

Comme je dis aux parents, on a des problèmes lorsque on ne sait pas ce qu'on est. (I6)

[...] c'est comme si c'est une renaissance pour eux. Qu'ils redécouvrent, qu'ils commencent à comprendre un peu le monde qui les entoure. Et puis, qu'ils ont une autre image d'eux-mêmes. Parce qu'on travaille à déconstruire des images folkloriques, bien sûr. (I1)

[...] en étant petit, en grandissant, on sentait que c'était une partie de nous, quoi ! Et que c'est un peu effacé, il y a des interrogations qui restent un peu en suspens. Et quand j'ai vu ça à l'école, j'ai dit « Wow », je trouvais ça magnifique, j'ai eu un coup de cœur. [...] Parce qu'on a l'impression qu'il manque une partie de nous, il manque une pièce du puzzle, voilà. [...] On nous parle des choses qui ne sont pas notre réalité. Il faut le savoir, oui, que ça existe, ce qui existe ailleurs, il faut s'ouvrir au monde, mais avant tout, il faut connaître notre réalité. (I7)

Enseigner le créole, c'est découvrir des gens, découvrir des modes de vie, découvrir des coutumes, des habitudes. Et les transmettre. [...] Le sauvegarder, ça veut dire le transmettre. [...] Quand on sait d'où on vient, on peut aller partout, on peut vivre partout, parce qu'on a les racines assez solides pour ne pas courber l'échine au vent. (I20)

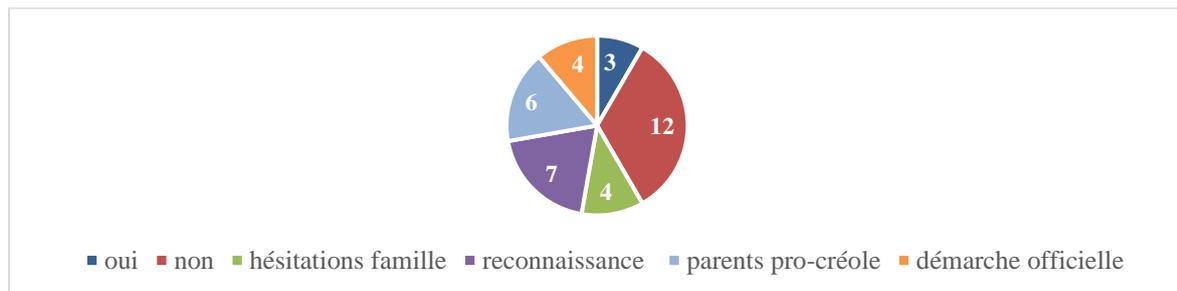
Pour moi, c'était vraiment apprendre qui j'étais. J'ai appris ma culture, j'ai appris mon histoire, avec les problèmes. Je me suis dit que c'est ce qui nous manque, en fait. Il faut que ceux qui viennent après puissent comprendre. (I14)

Souvent, les pédagogues parlent de créer une **conscience** de la langue, ses registres, son vocabulaire, ses règles etc. parmi les jeunes (10/20). Surtout car, selon certains, une « décréolisation qualitative » où « on est en train de perdre la structure même de la phrase, les mots » se produit. Il faut apprendre à « écrire la langue, parce que c'est restaurable comme ça », mais il faut aussi « faire comprendre à la jeunesse qui arrive qu'ils aient une richesse » (I14). Neuf enseignant-es mentionnent cette possibilité de **changement de mentalité**, de voir le créole positivement (9/20) :

C'est ce que j'essaie de montrer à mes élèves : Certes, ça peut dire la colère, mais ça peut aussi dire l'amour. Ça peut dire des choses intelligentes, ça défend des opinions – comme chaque langue, puisque c'est une langue, ce qu'on appelle une langue. (I 14)

Alors ce que j'essaie de faire c'est de leur montrer que le créole sera ce qu'ils vont en faire. [...] Si ces élèves-là ne franchissent pas certains écueils, certaines barrières mentales, s'ils ne parlent pas créole à leurs enfants quand ils en auront, dans deux générations, le créole sera un objet folklorique effectivement. (I1)

Q3. Est-ce que vous avez dû défendre votre choix ? (19 réponses)

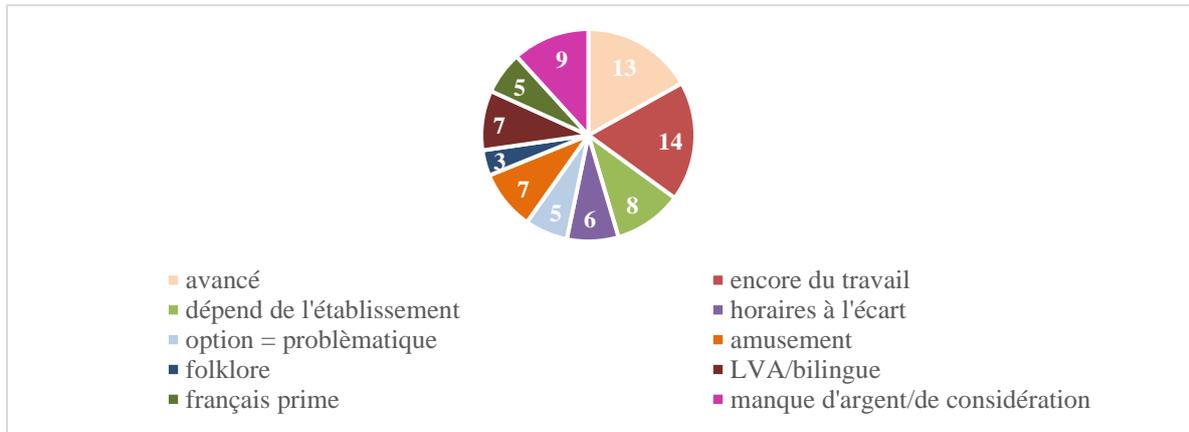


Graphique 8 : Défendre le choix ?

Comme l'histoire de l'enseignement du créole est pleine de conflits, la question de défense du choix d'enseigner cette langue est intéressante. Une évolution est perceptible : Seulement trois enseignant-es affirment que **oui** (3/19), il fallait défendre le choix en partie, alors que douze **réfute** cette affirmation (12/19). Quatre personnes parlent **d'hésitations** dans leur famille, ou bien de le dire à la famille (4/19), et trois disent qu'il fallait expliquer ce qu'on fait en créole pour convaincre certains membres (3/19). Après, sept enseignant-es (7/20) racontent qu'ils ont rencontré plutôt une **reconnaissance** par rapport à leur choix. Six d'entre eux ont des **parents pro-créole** (6/19) et quatre enseignant-es, dont deux du primaire, avancent que comme c'était une **démarche officielle** (4/19) ou bien prévue dans le programme au primaire, cela ne posait pas de problème. Cependant, il existe parfois des freins au sein de l'établissement, nous les évoquons dans le point « Ad2 Q4. Statut parmi les collègues et les chefs d'établissement ».

B) Structure

Q4. Comment voyez-vous le statut de la matière et sa place dans l'emploi du temps ? (20 réponses)



Graphique 9 : Statut de la matière

Plusieurs interrogé·es estiment que la situation du créole à l'école **avançait** positivement (13/20), même s'il y a encore du **travail à faire** (14/20). Souvent, la situation du créole **dépend d'établissement** (8/20) – ou plus exactement du chef d'établissement : si la langue est proposée, si ce n'est qu'en option ou aussi en tant que LVB. Cinq enseignant·es évoquent que le **statut d'option** est **problématique**, surtout pour son caractère de semi-loisir moins important et pendant l'après-midi :

[...] le mot 'option' : si je veux, si je veux pas, en fin de matinée, en fin d'après-midi... peu important. (I1)

Ces créneaux ne conviennent pas aux élèves, donc ils ont tendance à sécher les cours. Parce qu'ils voient que leurs camarades sont à l'extérieur, en train de rentrer chez eux tandis qu'ils sont présents en cours de créole. C'est un gros problème que nous rencontrons dans la discipline. (I16)

Alors qu'on leur propose footsal et créole en même temps, ils prennent footsal ! (I9)

Selon six enseignant·es, ce problème des **horaires à l'écart** n'a pas encore véritablement disparu partout (6/20). Ils se demandent : « Comment faire toute la place pour une langue comme le créole, qui est déjà un peu mal vue, si on met les cours à des heures décalées ? » (I4). Leurs élèves sont démotivés et fatigués si les heures sont placées tard dans l'après-midi quand leurs camarades quittent déjà l'école :

[...] les élèves s'intéressent au créole la première année, mais la deuxième année ils n'ont pas envie d'être, on va dire 'prisonniers' de la discipline – comme il y a le souci de l'emploi du temps. Ils se disent qu'à cause du créole, ils n'ont pas pu sortir avec leurs amis, donc cette année ils ne vont pas faire la même erreur. (I16)

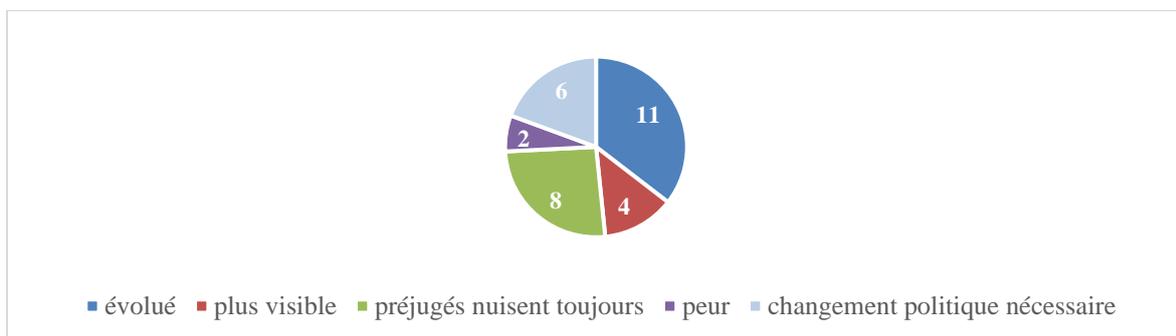
Plusieurs personnes ajoutent que leur matière n'est ou n'était pas toujours prise au sérieux, mais plutôt vue comme matière **d'amusement** (7/20), ou bien comme du **folklore** (3/20). Etant la langue maternelle, mais aussi à cause de la transmission de l'histoire et de la culture régionale, il serait plus adéquat de proposer le créole en tant que **LVA** ou par un **enseignement bilingue** (7/20). Mais le **français prime** (5 /20) et le créole **manque d'argent et/ou de considération** (9/20). En ce qui concerne la France hexagonale, il s'agit surtout de rendre le créole accessible aux élèves intéressés – ils peuvent suivre des cours hors école pour se préparer au baccalauréat, mais il faut passer les examens à Paris :

[...] les élèves viennent de toutes les académies de l'hexagone, donc ça veut dire que [...] ils sont obligés de monter la veille, de trouver un hébergement, ce qui fait que t'as aussi pas mal d'enfants qui ne viennent pas. Parce que si la famille n'a pas les moyens de suivre derrière, ils ne viennent pas. (I20)

Or, le ministère ne propose que le créole martiniquais et guadeloupéen. Pour permettre aux élèves des autres créoles de passer l'épreuve du baccalauréat en créole, les enseignant-es engagés ont mis en place un télé-examen avec la Réunion et ont cherché des alternatives pour les créoles guyanais et haïtien. La situation dans l'Hexagone est plus difficile que celle des DOM ; l'enseignant sur place ne pense pas que les autorités s'opposent véritablement au créole, mais ils ne soutiennent pas non plus son enseignement :

Alors je ne vais pas dire que c'est la réticence, mais c'est très administratif. [...] Il y a un peu la mise en place, donc il faut pousser un peu le hélé [cri] pour montrer qu'on existe, qu'on a des besoins, qu'on veut mettre en place des choses. (I20)

Ad1. Q4. Statut de la langue (13 remarques)



Graphique 10 : Remarques sur le statut de la langue

Les remarques sur le statut du créole dans la société étaient tellement nombreuses qu'ils nécessitent un court résumé. En général, les interrogé-es estiment que le statut du créole en générale **évoluait** (11/13) : « [...] aujourd'hui, petit à petit, on rentre dans le créole étant une

langue de communication et qu'on ne l'utilise pas uniquement lorsque l'on est en colère etc. » (I15). Le créole est aussi **plus visible** dans la sphère publique (4/13). Néanmoins, certains anciens **préjugés continuent à nuire** (8/13) :

[...] le français [...] est la langue officielle de l'administration, de l'école. C'est la langue de celui qui est intelligent, qui est instruit. Alors que le créole, non. Le créole, c'est la langue de la rue, la langue de la famille, c'est la langue dans laquelle on peut jurer, c'est la langue des sentiments. (I 14)

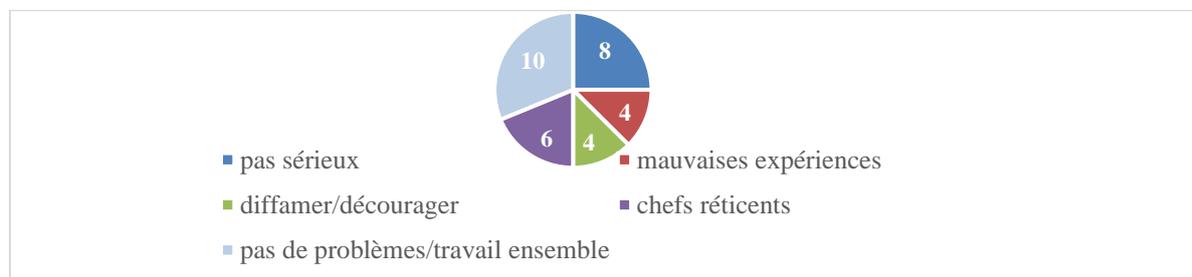
Alors les choses ont changé, il y a eu une belle avancée, mais on a toujours les mêmes éléments. (I 11)

Deux enseignant·es trouvent que beaucoup de personnes semblent avoir **peur** (2/13) de se confronter au créole et à tout ce qui vient avec. Une autre personne avance que les gens voient le créole encore souvent comme « déplacé », mais l'enseignement « aide justement à changer cela. », à changer la mentalité et la conscience : « Ça aide à voir les différents registres de langues et qu'on peut parler correctement à quelqu'un. » (I7). Souvent, par contre, le passage de la parole à l'acte est problématique :

[...] prendre en considération le créole, c'est vraiment évident pour le Guadeloupéen. Il entend ça, se dit 'Oui, il faut qu'on parle le créole, il faut qu'on utilise le créole.' Mais quand il faut arriver sur le terrain et le faire... (I10)

Il serait donc nécessaire de **changer les structures**, de commencer finalement une **politique** favorable au créole (6/13) : « C'est pour ça qu'on parle aujourd'hui beaucoup d'une office de créole ou d'une académie créole de manière à structurer un petit peu tout ça. [...] » (I15) – mais « [...] ce n'est pas fini puisque la charte européenne n'est pas signée. » (I1).

Ad2 Q4. Statut parmi les collègues et les chefs d'établissement (17 remarques)



Graphique 11 : Remarques sur le statut parmi collègues et chefs

La perception de la langue vivante régionale créole dans le corps enseignant montre encore aujourd'hui que tout n'est pas gagné. Huit enseignant·es mentionnent qu'il y a des collègues

qui ne voient pas la valeur de la matière ou que c'est une **matière peu sérieuse** (8/17), quatre enseignant-es mentionnent avoir fait de **mauvaises expériences** (4/17):

Elle sent que soit elle dérange, soit elle n'est pas prise en considération. Et c'est un discours que j'ai entendu de la plupart des tutrices et tuteurs où j'étais en stage. (I7)

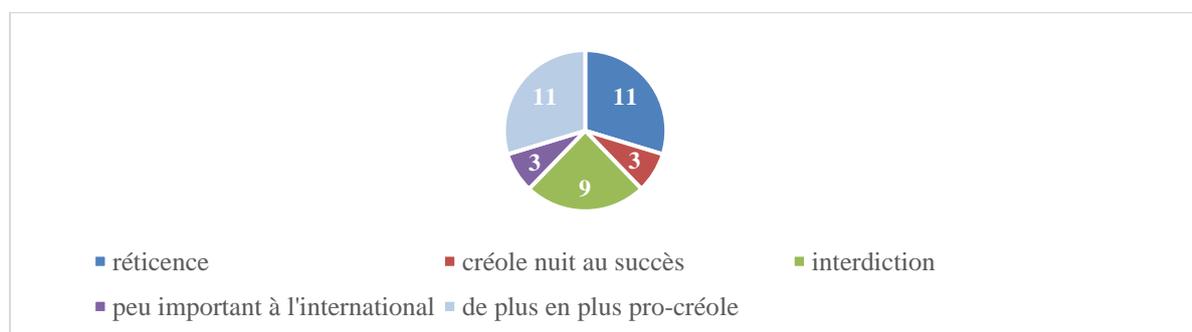
Une enseignante d'une autre discipline va réprimander un élève en créole – il va se sentir offensé et se dire 'Oh, Madame m'a parlé en créole' – et pour lui, c'est une langue de manque de respect. (I14)

Certains collègues vont même jusqu'à **diffamer** la discipline devant les élèves ou les à les **décourager** de la choisir (4/17) : « [...] vu ce qui est dit par derrière, quand on est en train de dire à un enfant que, si tu prends le créole, c'est parce que tu es nul, parce que le créole ne va rien t'apporter [...]. » (I11). Parfois, cela se produit à cause de la concurrence d'options et des langues en LVB – mais nous voyons quand même que le bon et le mal co-existent :

J'ai une collègue [...] qui ne me dit pas bonjour. [...] . Si j'avais [XX] élèves cette année-là, ça veut dire que les élèves ont quitté d'autres cours pour venir chez moi. Quand on était en cours, les collègues passaient à côté pour voir et ils m'ont félicité à la fin de l'année : 'C'est la première fois qu'on avait un prof qui avait autant d'élèves !'. Quand les gens passaient à côté, il n'y a jamais eu de désordre. Parce que les enfants étaient là pour quelque chose, ils apprenaient. (I8)

Six personnes disent explicitement ne **pas** avoir rencontré ce genre de **problèmes** (6/17) et quatre mentionnent de **travailler** souvent **avec** leurs **collègues** d'autres disciplines (4/17). Selon six enseignant-es, quelques **chefs d'établissement réticents** (6/17) existent encore – curieusement, ce n'est pas le cas dans leur établissement, mais ils connaissent des collègues qui rencontrent ce genre d'obstacle.

Ad3. Q4. Statut parmi les parents d'élèves (17 remarques)



Graphique 12 : Remarques sur le statut parmi parents d'élèves

Il existe encore aujourd'hui toute la palette d'opinions : des parents **réticents** avec une perception plutôt négative du créole (11/17), ceux qui craignent que le créole **nuise** au français ou au succès à l'école (3/17), ceux qui **interdisent** à leurs enfants de parler le créole (9/17) et

ceux qui trouvent que la langue est trop **peu importante à l'international** pour la choisir comme matière scolaire (3/17). Une personne résume :

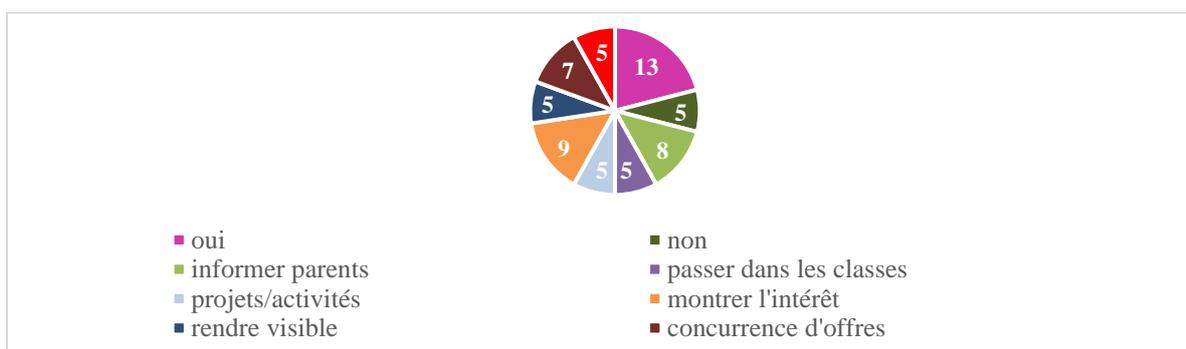
[A]lors autant on a l'impression que les gens renouent avec la langue, autant on a l'impression que finalement... on renoue, mais à distance ! On ne veut pas que nos enfants étudient le créole parce qu'ils vont échouer, il faut d'abord qu'ils maîtrisent le français, il faut d'abord qu'ils maîtrisent l'espagnol parce que c'est international... (I5)

Souvent, le créole n'est pas utilisé au sein de dans la famille et les parents n'y pensent pas spécifiquement. Ainsi, ils sont très surpris quand les enfants s'y intéressent :

[...] même pour les enfants nés en France on retrouve cette pratique. Alors que leurs parents ne leur interdisent pas – [...] pour les parents, les enfants ne parlent pas créole parce qu'eux, ils ne parlent pas créole à leurs enfants. Et ils sont surpris que leurs enfants retournent vers tout ce qu'on leur avait interdit. (I20)

Néanmoins, neuf enseignant·es estiment que de plus en plus de parents sont **pro-créole** et / ou ne voient pas d'inconvénient à ce que leur enfant s'y intéresse (11/17).

Q5. Avez-vous l'impression de devoir promouvoir votre matière ? (18 réponses)



Graphique 13 : Devoir promouvoir la matière

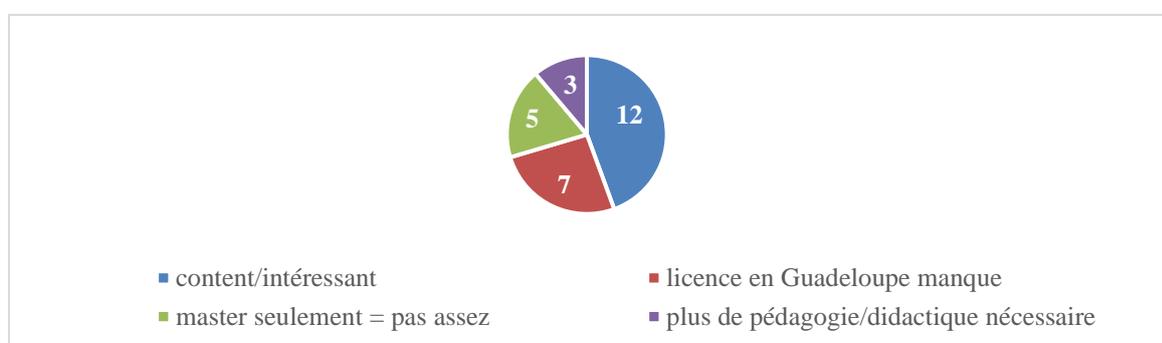
Dans l'ensemble, les enseignant·es **affirment** devoir faire la publicité pour leur matière (13/18), seuls les deux enseignant·es de primaire et trois autres personnes disent ne **plus en avoir besoin** (5/18). Il s'agit notamment **d'informer les parents** (8/18), de **passer dans les classes** ou à l'école primaire (5/18) afin d'informer sur les possibilités et de **montrer l'intérêt** de la matière (9/18). Il est important de **rendre visible** (5/18) ce qu'on fait en créole, aussi par des **projets et des activités** (5/18) :

[...] au moins à l'instant, il [le professeur de créole] est un peu obligé de faire la promotion de la langue et de la discipline et de rendre visible ce qu'il fait. Pour que les gens s'en fassent une idée et comprennent que c'est une vraie discipline. Donc c'est pour ça que c'est intéressant de faire des projets et de montrer. Pour voir ce qu'on fait. (I1)

[Il est intéressant de] faire la semaine du créole, où les élèves font des manifestations, des actions. Donc les autres qui sont là, ils regardent et disent ouais, ils font des choses en créole ! Donc c'est une vitrine qui est intéressante, mais depuis deux années, on n'a pas pu la faire [Covid]. (I14)

La **concurrence d'offres** (7/18) des autres langues et des autres options rend la situation d'autant plus difficile : « Nous ici, on a beaucoup d'offres, les enfants ont beaucoup de choix pour les langues, donc ça réduit le nombre d'élèves qui peuvent être intéressés. On vend vraiment son pain. » (I14). Souvent, si l'enseignant·e s'est établi à l'école, le créole a du succès et **beaucoup d'élèves** se décident pour cette discipline (5/18).

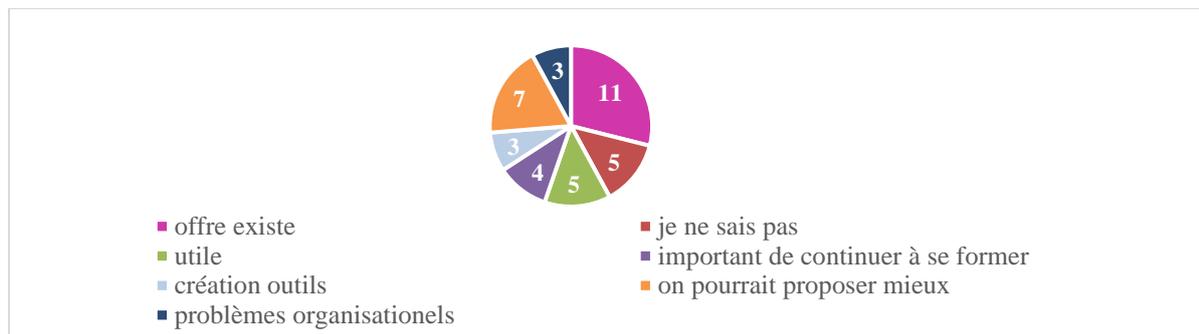
Q6. Comment est-ce que vous jugez la formation initiale des enseignant·es ? (19 réponses)



Graphique 14 : Avis sur la formation initiale

En ce qui concerne leur propre **formation initiale**, les interrogé·es sont généralement contents et la jugent intéressante (12/19). Mais malgré des avancées et améliorations (2/19), il existe des problèmes : Sept enseignant·es parlent de l'impossibilité de faire la **licence de créole en Guadeloupe** (7/19). Il est souvent difficile pour les étudiant·es intéressés de se rendre en Martinique (I10) où les études se concentrent davantage sur le créole martiniquais (I7). Beaucoup d'enseignant·es ne suivent donc pas la licence de créole, ce qui les oblige de beaucoup rattraper au Master (I1). Cinq personnes mentionnent que ce **master de deux ans ne peut pas inclure toutes les connaissances** linguistiques, culturelles, didactiques et pédagogiques nécessaires pour enseigner la langue correctement (5/19), donc ceux qui n'ont pas fait la licence de créole risquent de manquer de connaissances. De plus, le master semble surtout viser la préparation au concours (2/19) et négliger un peu la pédagogie (3/19) et des **points didactiques** sur la transmission du savoir au niveau des élèves (3/19). Une personne argumente que la formation du créole devrait faire partie de la formation de tous les enseignant·es (I 2), comme c'est déjà le cas au primaire : « [...] tous ceux qui veulent enseigner à l'école primaire sont obligés de suivre ces cours [d'initiation] » (I10 : 93).

Quel est votre avis sur l'offre de la formation continue? (19 réponses)



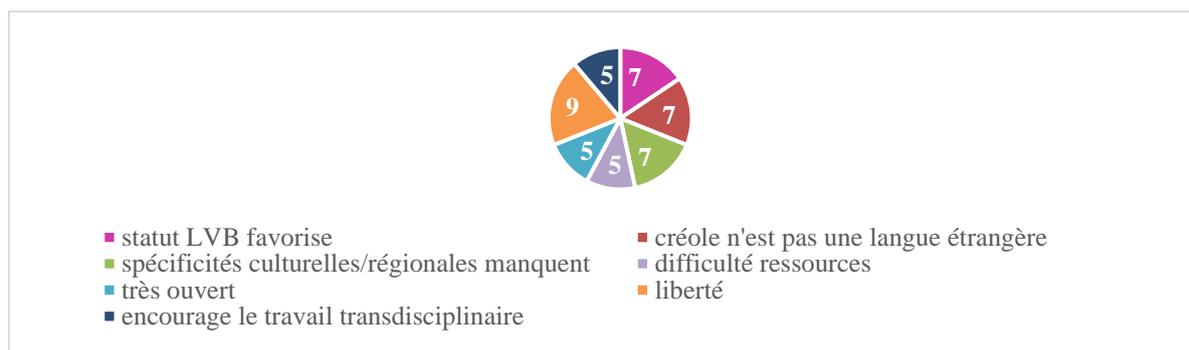
Graphique 15 : Avis sur la formation continue

Par rapport à la **formation continue**, plusieurs cas de figures se présentent : alors qu'onze personnes mentionnent qu'il **existe** une certaine **offre** (11/16), cinq n'en **savent rien** ou semblent avoir mal-compris la question (5/16). Cela est étrange, car en principe, elle devrait être obligatoire : « *Mais ils ne sont pas obligés de faire une formation ?* Normalement, oui, ils sont obligés [...]. » (I10). Cinq personnes mentionnent qu'une formation continue leur semble **utile** (5/16) et quatre avancent qu'il est **important de continuer à se former** tout au long de sa carrière (4/16). La création d'outils nouveaux dans le cadre de certaines formations est plutôt appréciée (3/16). Sept personnes trouvent **qu'on pourrait proposer mieux** ou plus (7/16). Une d'entre elle mentionne que l'offre est de plus en plus petite et que le créole souffre du manque de moyens, notamment dans la formation des enseignant-es :

On ne nous donne pas les moyens en fait. On n'a pas les mêmes moyens qu'avant, quand je suis arrivée on avait beaucoup de formations, c'était bien. Mais comme le gouvernement réduit, le ministère réduit [...] Donc on s'autoforme. Quand il y a des jeunes collègues qui demandent, on va leur dire – tout ça, c'est du bénévolat. (I14)

Trois autres évoquent des **problèmes d'ordre organisationnel** (3/16). Toutes ces réponses montrent que la formation continue pourrait profiter de réajustements pour garantir la qualité de l'enseignement.

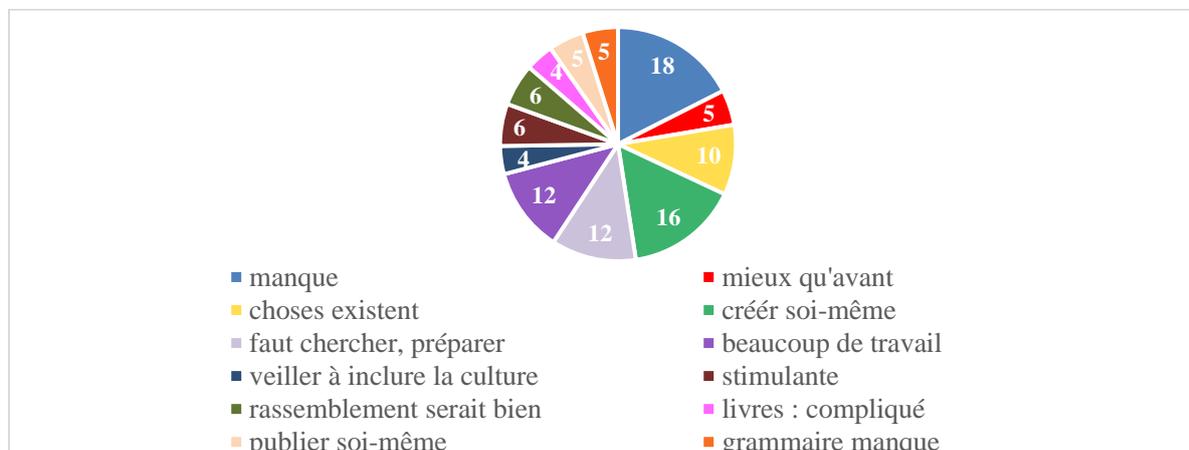
Q7. Comment pensez-vous du programme ? (19 réponses)



Graphique 16 : Avis sur le programme

Aujourd'hui, le **programme** de la discipline créole est le même que celui de toute autre langue vivante étrangère, ce qui est souvent commenté. Sept personnes pensent que le **statut de LVB** qui met le créole à côté des autres langues étrangères **favorise** la représentation du créole et son statut au sein de l'école (7/19) et cinq personnes pensent qu'il est intéressant dans l'ensemble (5/19). D'un autre côté, sept personnes critiquent justement que le **créole n'est pas une langue étrangère** (7/19) et que le programme devrait plutôt davantage tenir compte des **spécificités culturelles et régionales** de la langue (7/19). Pour certains axes et thématiques, il est difficile de trouver des **ressources** (5/19), notamment pour ce qui concerne les « *Innovations scientifiques et responsabilité* ». Parfois, l'alignement au programme officiel n'est pas évident (5/19) et il bloque un peu (4/19) ce que les enseignant-es préféreraient traiter davantage : la culture et l'histoire régionale. En même temps, le programme est jugé **très ouvert** (5/19), donnant une **liberté** d'interprétation (9/19), encourageant le travail **transversal** (5/19) et **créatif** (4/19).

Q8. Que pensez-vous des outils et des supports à votre disposition ? (20 réponses)



Graphique 17 : Avis sur les outils et supports

La question de supports figure parmi les plus importantes, facilement expliquée par le grand **manque** (18/20) que tous les enseignant·es soulignent. Seulement les deux du primaire ne le mentionnent pas. Même si la situation s'améliore (5/20) et qu'il y a des **supports** qui **existent** déjà (10/20) – par exemple l'anthologie « *Solèy ho* » en deux tomes – la **recherche**, la **préparation** (12/20) et la **création** (16/20) d'autres supports plus adaptés et nécessaires au cours est considéré comme **beaucoup de travail** (12/20). Un travail que les enseignantes d'autres disciplines n'ont pas forcément. Même si cette **liberté** (5/20) peut être **stimulante** (6/20), un **rassemblement** des outils créés (6/20) faciliterait beaucoup le travail des enseignant·es :

[...] il faudrait [...] faire un recensement, et avec les autorisations de tous, que quelqu'un ou qu'une équipe, [...] se charge aussi de collecter – parce que je suis persuadée qu'on se retrouve à refaire quelque chose qui a déjà été fait, donc on perd du temps, on perd de l'énergie. (I1)

La question est de savoir si les enseignant·es ne sont pas être obligés de le faire par eux-mêmes :

[...] ils nous disent tout le temps 'N'hésitez pas, si vous avez des demandes...' - mais c'est pas naturel. Nous, on doit toujours aller vers eux, chercher, ... (I9)

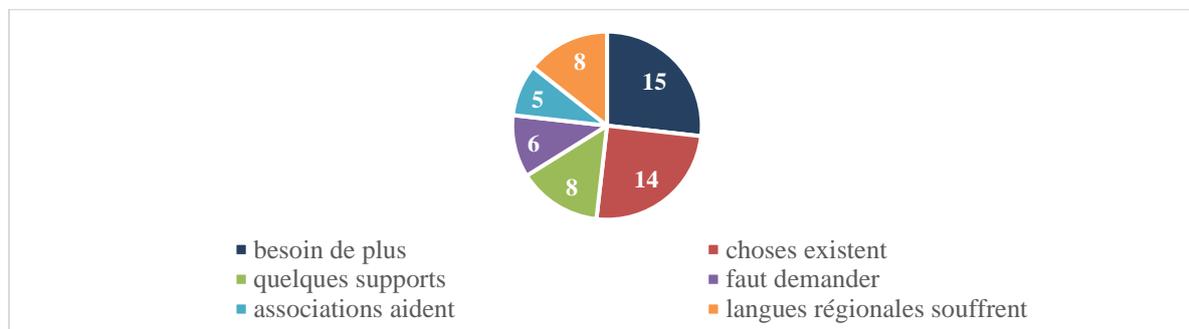
Il faut dire quand-même que l'inspectrice [...] nous incite quand-même à partager des ressources. Mais il faut dire que ce n'est pas toujours évident. [...] c'est-à-dire que l'institution est là, et l'institution nous demande de faire, de faire, de faire. (I4)

[...] je pense aussi pour rendre un peu plus crédible l'enseignement, qu'il faudra vraiment créer un ouvrage. On a des ouvrages qui existent, et on a aussi des professeurs de créole qui ont réunis des textes classés par thèmes, mais on n'a pas les pistes de réflexion. [...] Donc on est perpétuellement en train de créer, et tout professeur de créole a bien ses ressources. Ce qui serait bien et ce qui a déjà été tenté de faire, mais ça n'a pas été très loin, c'est réunir un tout. [...] Mais c'est ce qui nous manque, il faut avoir un financement, il faut avoir le temps, il faut nous donner les moyens – ça demande beaucoup de moyens. On a déjà tenté avec le réseau Canopé, mais ce n'est pas allé plus loin. C'est quelque chose qu'on doit remettre au gout du jour. (I14)

Pour inclure la culture et le contexte régional (4/20), ou encore pour obtenir des **œuvres littéraires** à lire en classe (4/20), il faut travailler et chercher davantage. Cela dit, cinq enseignant·es mentionnent vouloir **publier eux-mêmes** des supports (5/20). Déjà, une **grammaire guadeloupéenne** sera bientôt publiée (I10) pour combler son manque, exprimé notamment par cinq personnes interviewées (5/20). En Hexagone, le travail est encore plus compliqué parce qu'il faut tenir compte du public multi-créolophone – une exigence qui explique le manque de professeur·es intéressés dans ce genre de poste :

[...] quand je fais un texte en créole guadeloupéen, il faut que je fasse le même en créole martiniquais. [...] Double travail. Donc c'est un vrai travail de militant. Et ça explique aussi pourquoi on ne trouve pas – pourquoi il n'y a pas tant de professeurs intéressés, surtout s'ils sont déjà titulaires d'une autre discipline, à s'engager dans le créole [...]. (I20)

Q9. Est-ce que vous vous sentez soutenus par les institutions en charge de l'enseignement ?
(16 réponses)



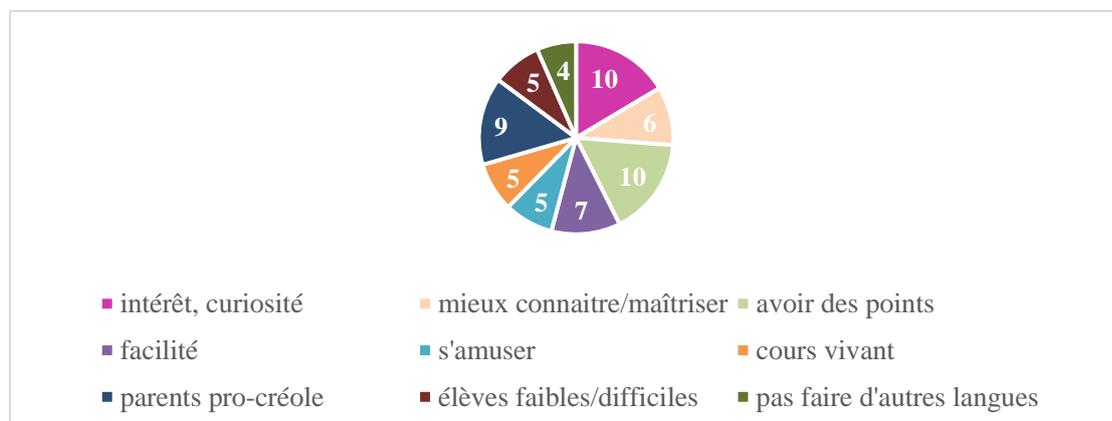
Graphique 18 : Sentiment de soutien

Il nous apparaît donc logique que douze enseignant·es avancent qu'ils auraient **besoin de plus** de soutien (15/16). **Il y a des 'choses'** (14/16), **quelques supports** qui sont fournis (8/16) et les enseignant·es **peuvent toujours demander** (6/16) – mais cela peut aussi être vu comme une obligation et s'ils ne prennent pas le temps ou font l'effort de demander, ils ne reçoivent rien. Les **associations** qu'ils ont créées (5/16) pour partager leurs idées sont d'une aide, mais elles sont également organisées par les enseignant·es eux-mêmes. Les **langues régionales souffrent** par leur marginalisation (8/16) et la qualité de l'enseignement semble reposer sur les épaules des enseignant·es :

Donc liberté, sans être une véritable liberté. Ensuite, on n'a pas forcément, c'est vrai, [...] le cadre et les moyens pour pouvoir développer certains outils. Donc d'accord, vous pouvez faire, mais débrouillez-vous quelque part. (I10).

C) Les élèves

Q10. Pourquoi, selon vous, les élèves choisissent le créole ? (17 réponses)

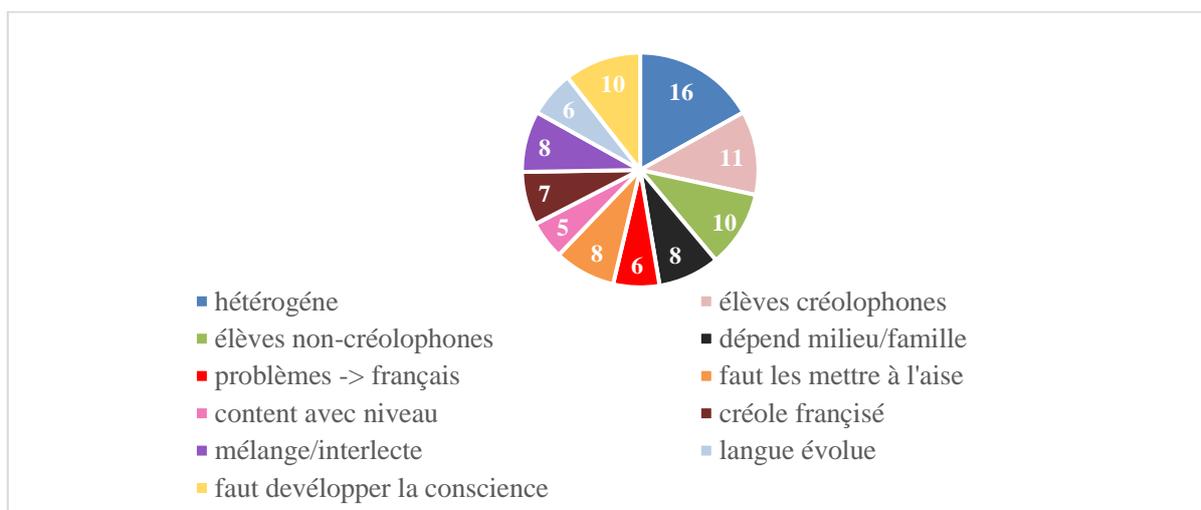


Graphique 19 : Raisons du choix des élèves

Les enfants choisissent le créole pour une multitude de raisons : beaucoup par **intérêt ou curiosité** (10/17) et pour **mieux connaître et maîtriser** le créole (6/17), mais aussi pour avoir des **points supplémentaires** et d'augmenter leur moyenne (10/17). Il y a aussi l'argument de la **facilité** – comme ils parlent déjà la langue, ils pensent obtenir de bonnes notes facilement (7/17) : « [...] c'est une discipline et parfois il faut faire comprendre ça aux élèves, qui eux arrivent avec euh... on a une expression, « *sé nou menm nou menm* », ça veut dire bon – on est tranquille entre nous là, on ne fait pas d'effort, c'est cool quoi. » (I1) Certains viennent aussi pour **s'amuser** (5/17), parce que c'est un enseignement plus **vivant** (5/17) ou parce que les parents sont **pro-créole** (9/17). Parfois, ce sont des **élèves faibles** ou **difficiles** qu'on envoie faire du créole (5/17), parfois ils ne veulent simplement **pas faire d'autres langues** (4/17). Pour les élèves en France hexagonale, les questions identitaires et culturelles semblent encore plus importantes :

Ils sont en recherche d'identité, de culture. Comment se fait-il qu'il y ait une culture antillaise ici, pourquoi leurs parents sont là, ils ne le savent pas. [...] Donc il y a tout ça derrière. Ils apprennent le créole, mais derrière, ils viennent chercher. (I20)

Q11. Quel est le niveau des élèves ? Est-il hétérogène ? (20 réponses)



Graphique 20 : Niveau des élèves en créole

Les enseignant·es estiment le niveau de leurs élèves en créole comme étant très **hétérogène** (16/20) ; ils ont toujours des élèves **créolophones** (11/20), mais aussi des élèves **non-créolophones** (10/20). Généralement, le niveau change beaucoup selon les pratiques au sein de la **famille** ou dans le **milieu** où l'élève vit (8/20) :

Alors les enfants sont nés avec, la sonorité, leur environnement est créole, mais ils le pratiquent pas. Ils savent parler, ils connaissent la structure, mais quand ils sont en cours, ils ne vont jamais oser parler. [...] : 'Madame, ça fait bizarre de parler créole pour un adulte'. (I8)

Généralement, les élèves parlent beaucoup plus français au quotidien, ce qui se manifeste par exemple quand par le fait qu'ils ont du **mal à s'exprimer** ou quand ils travaillent en groupe – là, ils changent très vite en français (6/20) :

Ils n'ont pas l'habitude, ils n'ont pas été éduqué comme ça. Je leur dis que c'est différent parce que c'est une langue que d'habitude vous entendez, mais une fois que vous êtes en cours, il faut parler comme dans les autres cours de langues vivantes, comme en anglais ou en espagnol – essayez de faire comme ça. Et après, avec le temps, ça rentre. Mais ce n'est pas évident ! (I14)

Plusieurs enseignant·es font la corrélation entre cette pratique observée et la longue tradition de bannissement du créole :

Après, il y a des élèves qui ont peur de parler. Qui savent parler, c'est-à-dire si tu les entends dans la cour avec leurs amis. [...] mais dans la classe, il va y avoir un effet d'inhibition qui fait qu'ils ont peur. Et ça, c'est très culturel. Dans la culture antillaise, les enfants ne doivent pas parler créole avec les adultes. (I5)

[...] il y a une inhibition, ils ont peur qu'on se moque d'eux, et ils ont aussi peur de parler en face du professeur, ils trouvent ça difficile. (I4)

Pour cela, il faut d'avantage les **mettre à l'aise** (8/20) : « Mais avec le temps... ils commencent en français, je leur dis : ‘Parlez en français, commencez en français !’, et ils sont à l'aise. Et dès qu'ils commencent à être à l'aise, ils disent un mot, deux mots, [...] » (I4). Cinq enseignant-es affirment qu'ils sont **contents du niveau de leurs classes** et surtout des progrès de leurs élèves (5/20), même si souvent, les enseignant-es estiment ce créole « **françaisé** » ou « tchòlòlò » (7/20). Ainsi, ils constatent des mélanges et de **l'interlecte** (8/20) ou voient le français des élèves créolisé (3/20). Il est normal et naturel que toute **langue évolue** avec le temps (6/20) et il faut trouver le juste milieu pour inclure cette langue des jeunes :

On ne va pas rester toujours attaché dans une langue qui ne nous ressemble presque plus, parce qu'il y a des mots qui meurent. Et les élèves, les jeunes maintenant apportent une nouvelle fraîcheur à la langue. C'est une langue vivante – elle est supposée bouger et bondir, elle évolue.(I12)

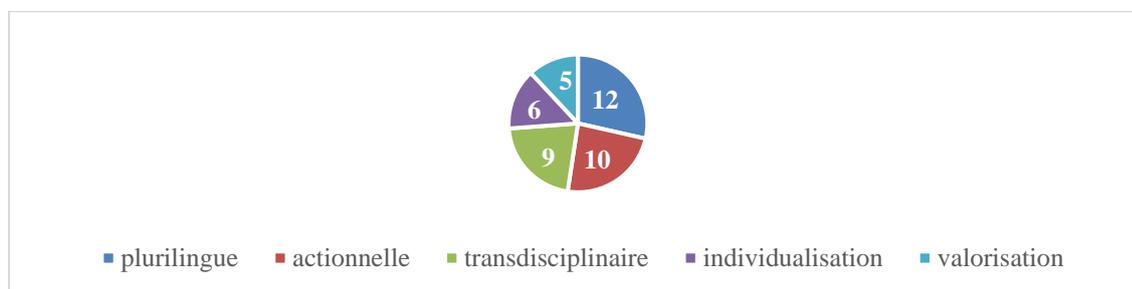
Il n'en reste pas moins que pour réussir à l'école, il semble important de **travailler de manière consciente** sur les régiolectes, les registres et les influences mutuelles entre les langues (10/20) :

Donc si on ne leur permet pas justement de mieux connaître le créole pour qu'ils fassent la différence entre le français et le créole, parce que c'est vrai que les langues sont proches, ils seront toujours en difficulté. (I10)

‘Attention, c'est une structure de français que tu as utilisé. C'est un mot français que tu as créolisé de façon phonétique, mais il existe un autre mot créole pour dire ça !’. [...] il faut l'amener à le trouver ou le lui dire parce que parfois, il ne le connaît pas. (I1)

Cette dernière remarque décrit également ce que nous avons appelés « guide à l'expression en créole » dans les observations (5.1 C).

Ad. 11 Approches didactiques (19 remarques)



Graphique 21 : Remarques sur les approches didactiques

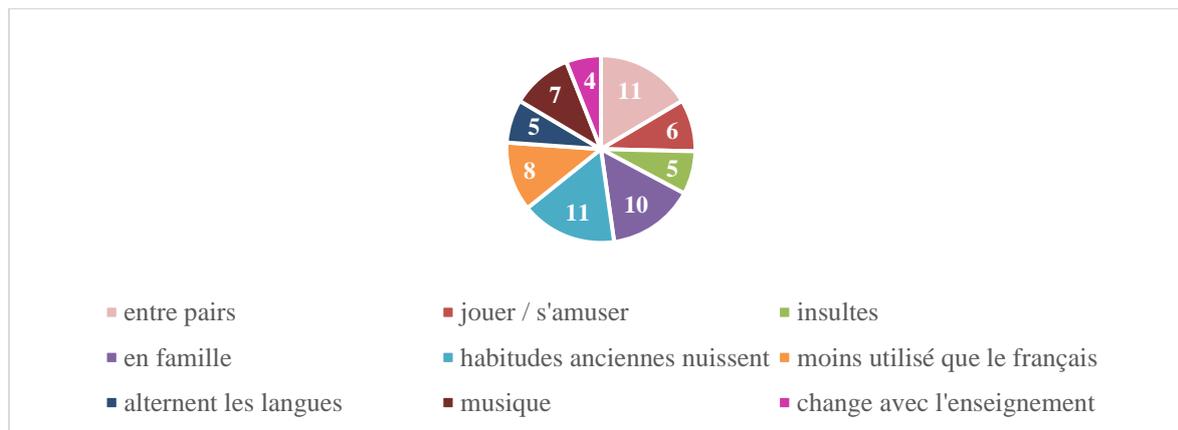
Beaucoup d'enseignant-es mentionnent qu'il est intéressant d'inclure d'autres langues ou d'incorporer le **plurilinguisme** dans leur cours (12/19) : « En Martinique, on dit ceci, en Guadeloupe, on dit cela, quand je sais, je leur dis ‘En Haïti, c'est ça et en Guyane, c'est ça’ –

on en profite pour ouvrir les horizons. » (I1) L'importance des activités et d'un enseignement **actionnel** est évoqué par dix enseignant-es (10/19) et les possibilités de travailler de manière **transdisciplinaire** par neuf (9/19) :

Donc on se retrouve à faire de la géographie, on fait des SVT, on fait des fois des mathématiques. On est pluridisciplinaire au sein même de notre discipline, mais on a la facilité aussi d'avoir accès aux collègues des autres matières et on peut faire l'interdisciplinarité. (I14)

Quand les enseignant-es disent que « [...] le prof de créole, il fait un peu tout. » (I9), cela est aussi causé par les élèves qui viennent dire qu'ils n'ont pas compris quelque chose dans un cours, « et alors tu dis : 'Mais on va faire un cours de maths en créole !'. Et en fait, je replace les choses. [...] ça permet de rattraper les élèves. » (I8) ; « '[J]e vais travailler la méthode avec vous pour que vous puissiez la réinvestir dans les autres disciplines.' » (I4). Similairement, six enseignant-es mettent en avant l'**individualisation** de l'enseignement (6/19), et plusieurs parlent de l'importance de la **valorisation** des élèves (5/19).

Q12. Dans quels contextes utilisent-ils le créole ? (20 réponses)



Graphique 22 : Contexte d'utilisation du créole par les élèves

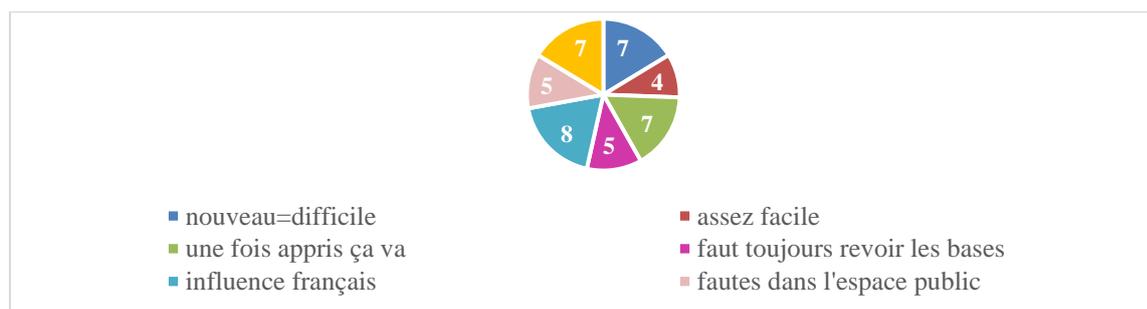
Le plus souvent, les élèves parlent le créole **entre pairs** (11/20), pour **jouer** et **s'amuser** (6/20), mais aussi pendant les disputes et par le biais d'**insultes** (5/20). Ensuite, le créole est utilisé en **famille** (10/20) – même si, comme déjà mentionné auparavant, cela dépend du contexte ; souvent, les **habitudes** bien ancrées empêchent les jeunes de parler en créole aux plus âgées (11/20), donc les enfants le parlent entre eux et l'entendent parler chez les adultes, mais ne communiquent pas en créole avec eux. En général, les enseignant-es trouvent que le créole est **moins utilisé que le français** (8/20), qu'on l'utilise plutôt pour des échanges courts (2/20) et qu'ils **alternent** souvent les langues (5/20). C'est donc une chance qu'il y ait la **musique** (7/20) et l'**enseignement** du créole (4/20) qui permettent changer l'image et les pratiques de la langue.

Quelques pédagogues suivent avec fascination « ce que les jeunes font autour des réseaux sociaux » (I20) :

[A]ujourd’hui, il y a une nouvelle conscience qui émerge. Des jeunes qui ont été justement en option au lycée, au collège, qui proposent des choses. On a beaucoup de pages *Instagram* où les gens proposent d’apprendre, écrire le créole, de le parler correctement, sous les formes de quiz, ... donc il y a un intérêt autre, et ça permet de numériser la langue et de la moderniser en même temps pour la nouvelle génération qui sera encore plus amenée à entrer dans le créole. Et ça, c’est important. (I12)

Pour cela, il faudrait également penser à publier un dictionnaire du créole guadeloupéen en ligne (I20), car il n’y a pas toujours quelqu’un à qui demander, le dictionnaire papier est lourd et de toute façon, les élèves utilisent toujours *Google translate* et copient le créole haïtien dans leurs cahiers (I8, I17, I20).

Q13. Comment jugez-vous leur compétence d’écriture ? (19 réponses)



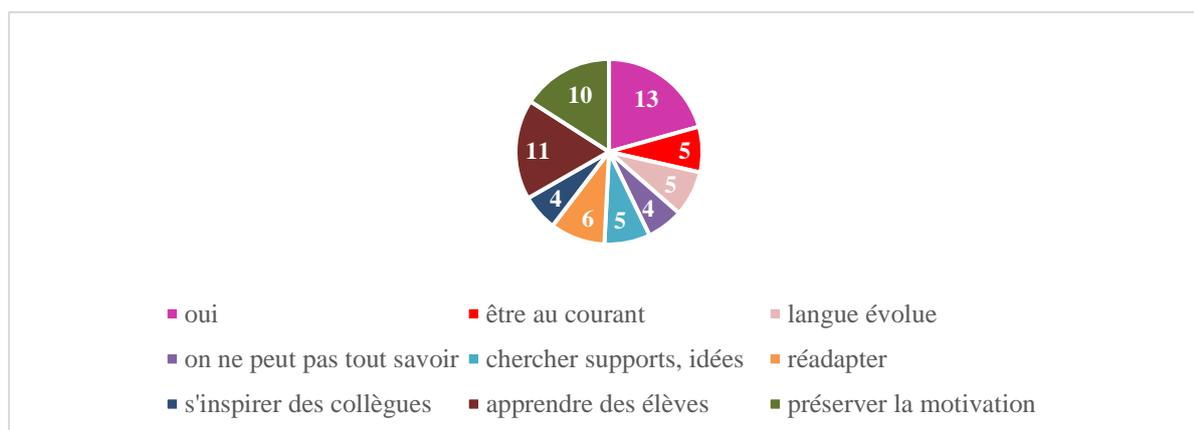
Graphique 23 : Compétence d’écriture des élèves

L’écriture du créole est intéressante parce que la plupart des élèves ne l’ont jamais apprise, donc c’est **nouveau** et peut être **difficile au début** (7/19). Il est curieux de remarquer que certains enseignant·es estiment que l’écriture est **assez facile** pour leurs élèves (4/19) et qu’une fois la **base apprise, ça va** (7/19), mais qu’en même temps, cinq enseignant·es déclarent constater des problèmes et de devoir **toujours revoir les bases** avec leurs élèves (5/19) : la graphie, les accents, les sons, mais aussi la syntaxe et le registre de langue écrite. Beaucoup dépend du talent de l’élève (3/19), mais généralement, l’écrit est jugé plus dur, c’en est de même en français (3/19). De plus, l’élève n’a pas l’habitude d’écrire le créole, la **pratique** peut **manquer** (7/19). Surtout quand il s’agit de traduire (3/19), nous voyons que le passage de l’oralité à l’écrit n’est pas évident : les élèves restent toujours **influencés** par le **français** régional (8/19), séparer les langues français-créole-régionale peut poser problème (3/19), et puis, les **fautes** qu’on voit souvent **dans l’espace public** peuvent nuire aussi (5/19) à la bonne pratique. Une enseignante mentionne qu’il faudrait justement travailler sur cela, car d’après elle, « ça ne favorise pas la

prise au sérieux du créole » (I7). Les élèves allophones ont parfois plus de facilité à l'écrit (3/19), comme les élèves à l'école primaire (2/ 19) : « Mais les enfants comprennent ça très vite ! Et c'est pour cela que je dis que c'est dommage qu'on ne commence pas plus tôt. ». (I6)

D) Partie personnelle

Q14. Diriez-vous que vous apprenez toujours, même en exerçant votre profession depuis plus longtemps ? (15 réponses)



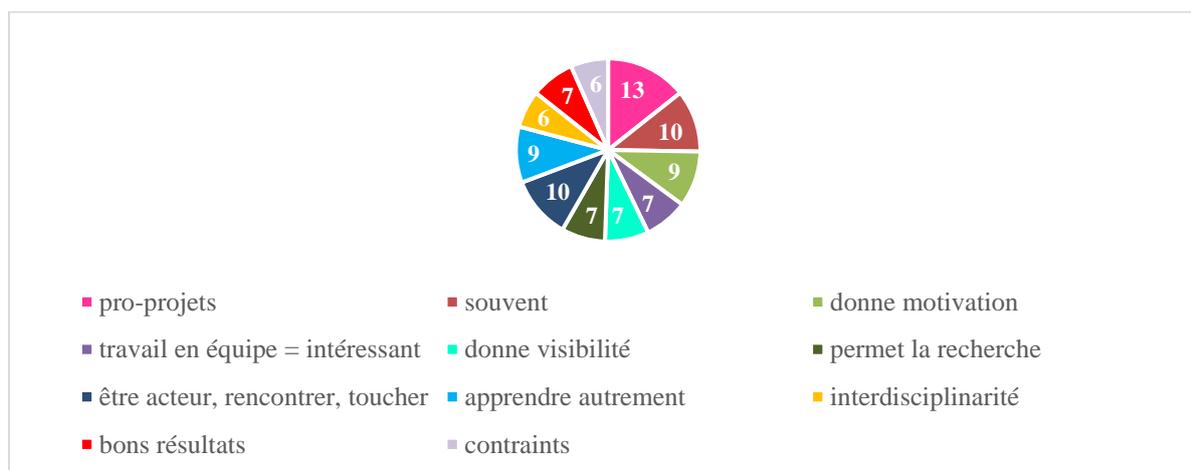
Graphique 24 : Apprendre en continu ?

La plupart des personnes interrogées disent que **oui**, elles apprennent toujours (13/15), elles ne finissent pas d'apprendre – il faut **rester au courant** (5/15), en particulier parce que la **langue évolue** et n'est pas encore standardisée (5/15). On ne peut **jamais tout savoir** (4/15), penser cela signifie **se fermer** aux nouveautés ou aux autres. C'est d'autant plus important qu'il faut toujours **chercher de nouveaux supports** et **idées** (5/15) et **réadapter** ses séances aux élèves (6/15). Finalement, le savoir est toujours un échange – on apprend aussi à travers les **inspirations** des **collègues** (4/15) et on peut également beaucoup **apprendre des élèves** (11 remarques) :

'Mon rôle, c'est de vous transmettre des choses, mais vous aussi, vous pouvez me transmettre des choses ! Le savoir va dans les deux sens !' Mais malheureusement, la réponse qui est souvent faite, c'est que les autres collègues ont un espèce de dictat, de savoir fixe... de voilà, le savoir, c'est moi qui le sort et vous, vous vous taisez, vous savez moins. Mais non, je leur dis mais non, le savoir, c'est un échange. (I5)

Cette position d'ouverture et de recherche est d'autant plus importante si on veut entretenir de bonnes relations et **préserver la motivation** (10/15) et l'intérêt chez soi-même et chez les élèves.

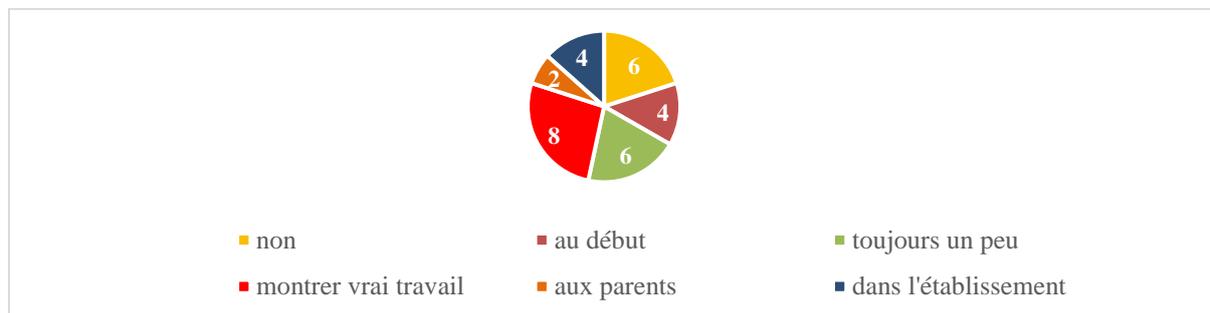
Q15. Comment voyez-vous l'efficacité des projets en créole ? (17 réponses)



Graphique 25 : Avis sur les projets en créole

Le créole semble être une matière propice aux projets. La grande majorité des interrogé·es se montre **pro-projets** (13/17) et disent en faire **souvent** (10/17). Cela a plusieurs raisons : les pédagogues observent une grande **motivation** parmi les élèves (9/17), mais aussi l'importance de l'apprentissage social à travers le **travail en équipe** (7/17). Il ne faut pas, ensuite, oublier la possibilité d'augmenter la **visibilité** de leur matière (7/17), de laisser les élèves **faire des recherches** (7/17) et de leur permettre d'**être acteur, rencontrer et toucher** des choses (10/17). Souvent, les projets semblent aider à l'apprentissage (4/17) en **apprenant autrement** (9/17), par exemple de manière **interdisciplinaire** (6/17). La plupart du temps, les enseignant·es sont contents des **bons résultats** (7/17). Parfois, en raison de **contraintes** (6/17) budgétaires, de difficultés avec les collègues ou encore de contraintes liées à la COVID, leurs projets ne voient pas le jour. Deux enseignant·es disent ne pas/ne plus faire de projets (2/17). Sachant qu'ils sont dans la profession depuis longtemps, il est possible que la grande charge de travail (Q18) apporté pendant des années peut nuire à présent à leur motivation de travailler davantage pour organiser et réaliser un projet du début à la fin.

Q16. Avez-vous l'impression de devoir prouver votre compétence devant les élèves / leurs parents / vos collègues? (13 réponses)



Graphique 26 : Avis sur le devoir de se prouver

Le sentiment des enseignant·es de devoir prouver leur compétence est mitigé : six disent que **non** (6/13) et quatre que c'est peut-être le cas **au début** (4/13) où il fallait s'établir (4/13), mais plus maintenant. D'un autre côté, six enseignant·es avancent qu'ils ont **toujours** le sentiment de devoir prouver **que le créole vaut quelque chose** (6/13), que c'est **sérieux** et que c'est un **vrai travail** (8/13). Quelques pédagogues racontent qu'ils n'avaient pas beaucoup d'élèves (2/13) au début, qu'il fallait prouver la valeur de leur discipline au sein de **l'établissement** (4/13) et/ou aux **parents** d'élèves (2/13). Souvent, les projets aident aux pédagogues à s'établir réellement :

Parce que quand les parents voient ce que vous faites comme travail avec les enfants, quand vous leur demandez d'aller faire des recherches auprès des parents et que les parents voient que c'est structuré, c'est sérieux – là, ça change, ça change vraiment le regard. Et là, vous avez [...] le soutien des parents qui s'investissent, d'ailleurs. (I10)

Militant/faut encore se battre (11 remarques)

À travers des entretiens, il y a huit enseignant·es qui trouvent qu'il faut encore se battre (8/11) pour le créole, et quatre parlent de se sentir comme des militants pour la langue (4/11). Pour les étudiant·es, c'est normalement moins le cas – « Mais quelque part, ils sont obligés de devenir militants face aux autres, face à l'adversité. » (I10).

Q17. Est-ce que vous pensez motiver vos élèves pour le créole ? Avez-vous le sentiment d'arriver à leur apprendre ce que vous souhaitez ?



Graphique 27 : Conviction de motiver les élèves/de leur apprendre quelque chose

Tous les enseignant·es pensent **motiver** leurs élèves et/ou leur apprendre des choses importantes (20/20). Parmi les raisons principales figurent qu'ils se considèrent **motivés eux-mêmes** (9/20) et qu'ils cherchent à intéresser leurs élèves, notamment en **adaptant** leurs séances au public ciblé (14/20) – et cela a du succès. Neuf enseignant·es mentionnent que les élèves sont contents et intéressés dans l'ensemble (9/20), surtout pour certaines thématiques : « [...] les élèves sont vraiment demandeurs d'apprendre sur ces choses [les points d'histoire : mai 67, esclavage ; les fêtes] ». Onze enseignant·es pensent aussi que leurs cours **actifs et dynamiques** aident à motiver les élèves (11/20). De plus, la matière de la langue régionale motive parce qu'elle permet de **toucher** à la **réalité** des jeunes, ils peuvent retrouver ce qu'ils apprennent dans la vie et comprendre le monde autour d'eux (9/20). Sept pédagogues mentionnent qu'ils ont **beaucoup d'élèves** ou qu'ils en récupèrent même des autres disciplines (7/20). Parfois, motiver peut se présenter être plus difficile, cela **dépend** aussi de la **classe** (8/20), mais il ne faut pas se stresser (2/20), surtout au début – il y aura toujours quelque chose qui reste et qui se développe (3/20) dans les cerveaux des élèves. Souvent, les **anciens élèves** reviennent et témoignent de ce que les cours leurs ont apportés (5/20), parfois ils veulent eux-mêmes devenir enseignant·es de créole (2/20). En France hexagonale, le choix de faire du créole demande encore une plus grande motivation qu'en Guadeloupe : le créole n'est proposé que dans deux lycées en Île-de-France. Souvent, les élèves d'autres régions suivent donc des cours hors-établissement ; autour de 400 jeunes passent le créole au baccalauréat chaque année. La plupart des élèves qui le font sont donc motivés davantage : « [...] c'est une fierté de dire qu'il a eu son bac avec le créole. Et la plupart font en sorte d'avoir une belle note. » (I20).

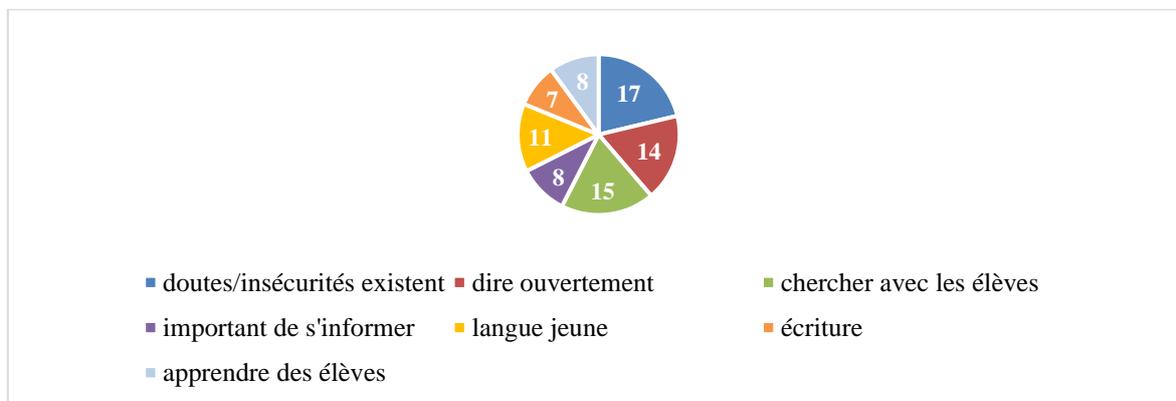
Q18. Pensez-vous avoir une grande charge de travail ? (20 réponses)



Graphique 28 : Sentiment d'une grande charge de travail

Cette question est importante pour l'analyse des orientations motivationnelles, même si elle montre des aspects qui ont déjà été mentionnés dans le cadre d'autres questions, notamment Q8. Dix-sept enseignant-es **affirment** ressentir une charge de travail plutôt grande (17/20), surtout car il n'y a **pas beaucoup d'outils** (9/20). Il faut continuellement faire de la **recherche** (12/20), **traduire** (5/20) et **créer** des supports (17/20). Ensuite, il faut du temps pour étudier et comprendre les supports cherchés (2/20) : « [...] on va avoir beaucoup d'activités de manœuvre » (I16). Un manuel ou un cahier avec des pistes de réflexions et des exercices tout prêts, une clé de solutions et des ressources audios en plus : tout cela n'est pas encore disponible en créole guadeloupéen. Certains supports existent en primaire, mais pas en secondaire. Pour **intéresser** les élèves (5/20) et respecter le **programme** (4/20), il faut chercher davantage. Cela peut avoir un bon côté, car on reste actif (2/20) et on continue d'apprendre, mais parfois, c'est **fatigant** (6/20) : « C'est un sacerdoce. Vraiment, vraiment. Il faut imaginer des choses, on veut pas ennuyer, il faut faire différemment, il faut tout le temps garder l'élève en haleine et trouver. Prouver que ça vaut la peine. Tout le temps, tout le temps ! » (I4). Les tâches administratives (2/20) prennent du temps aussi. Malgré cela, le ressenti de la charge dépend de la personne (3/20) : trois enseignant-es ne ressentent pas une charge plus grande (3/20) et pour d'autres, les matières qu'on a en bivalence peuvent aider (3/20) : « [...] comme j'enseigne l'anglais en même temps, je fais des parallèles et, quand je monte une séquence en anglais, par exemple, je prends les temps forts et j'essaie de les traduire en créole pour qu'il y ait la même puissance [...]. » (I12).

Q19. Avez-vous l'impression de devoir parfois cacher une insécurité devant les élèves ? / Est-ce qu'il vous arrive de douter de vos capacités ? (18 réponses)



Graphique 29 : Existence d'insécurité/de doutes et comment les gérer

Dix-sept enseignant-es confirment qu'il leur arrive **d'avoir des doutes ou des insécurités** (17/18) ; cependant, personne n'affirme essayer de les cacher. Quatorze enseignant-es expliquent qu'ils **disent ouvertement** à leur élèves quand ils ne savent pas quelque chose (14/18). Ils pensent même que c'est important d'effectuer la **recherche avec leurs élèves** afin de leur montrer que et comment faire, où chercher quand on ne sait pas (15/20). Il est clair qu'il est quand-même **important de continuer à s'informer** (8/18) et de bien préparer ses séances (2/18). Néanmoins, il ne faut pas avoir peur de montrer que personne ne sait tout (8/18) et qu'on peut toujours apprendre (2/18), même des élèves (8/18) – le savoir est un échange. Comme la **langue** créole est **jeune** et que tout n'est pas encore établi, normalisé et écrit (11/18), il est d'autant plus important que les élèves comprennent, assimilent et intègrent cette manière d'aborder un problème. Parfois, la **standardisation manque** (9/18) matériellement : par exemple une grammaire pour mieux expliquer des phénomènes linguistiques (3/18), un dictionnaire plus complet pour les doutes sur **l'écriture** (7/18) ou quand il manque du vocabulaire (2/18) :

[...] parfois pour l'écriture de certains mots, ça pose problème parce qu'on n'a pas encore travaillé suffisamment sur les agglutinations et les mots-composés. Est-ce que c'est deux morceaux isolés, est-ce qu'on les colle, est-ce qu'on utilise un tiret, etc. Donc je leur dis : 'On regarde dans la dictionnaire de Pouillet qu'on utilise comme référence, s'il est écrit comme ça, on l'écrit comme ça, s'il n'y a pas ce mot dans le dictionnaire : Moi, je ne compromettrais pas une faute !' Donc ça veut dire qu'il y a forcément une largesse dans la corrections pour beaucoup de choses. C'est ça, construire. (I1)

En cas de doute, on peut aussi demander de l'aide aux institutions ou aux amis (2/18) – mais c'est encore une autre démarche.

6. Discussion

Après avoir analysé les données des observations et des entretiens, nous allons discuter de leurs résultats par rapport à notre question de départ : Quelles sont les pratiques et les motivations des enseignant·es du créole en Guadeloupe en 2021 ? Nous commencerons avec les pratiques et finirons avec les motivations, même si ces deux parties s'entrecroisent. Toutefois, il faut tenir compte du fait que nous n'avançons ici que des tendances, surtout en ce qui concerne les orientations motivationnelles (motivations, objectifs, conviction d'auto-efficacité) ; ni le nombre de questions posées dans les entretiens, ni la compétence en psychologie de la chercheuse ne suffissent pour en conclure l'état exact. Par contre, les convictions des enseignant·es sont très clairement exprimées dans les entretiens ; ainsi, on peut juger véridique leurs avis sur la structure de l'enseignement et le développement (socio)-linguistique.

6.1 Pratiques

Quand les enseignant·es estiment que, globalement, la situation de l'enseignement du créole a progressé (Q4 : 13/20) même s'il y a encore du travail à faire (Q4 : 14/20), ce jugement ressemble à celui que Bolus cite en 2010 : il y a un besoin d'amélioration très clair, mais les choses ne sont pas aussi mauvaises qu'elle pourraient l'être (*cf.* Bolus 2010 : 102). Les enseignant·es pensent avoir un peu plus de **supports didactiques** aujourd'hui (Q8 : 10/20), mais il en manque toujours (Q8 : 16/20) et ils doivent toujours chercher, innover et créer eux-mêmes les supports qu'ils utilisent en classe. Les observations montrent qu'effectivement, chaque enseignant·e utilise des supports très variés, rassemblés et adaptés par lui-même (5.1 : A). Ce sont surtout des supports plus complets, avec des exercices et des pistes de réflexion tenant compte du programme et des aspects linguistiques (Q8) qui sont nécessaires ; ce besoin est aussi affirmé de la part des chercheurs et chercheuses (*cf.* Prudent 2021, Smith 2019, Bolus 2010). En comparant nos données avec celles de Bolus (2010), il est frappant de se rendre compte qu'on soit aujourd'hui encore dans l'attente d'un vrai manuel ; Bolus avance déjà en 2010 qu'un tel manuel est en cours de réalisation, mais il n'existe toujours pas. Il semblerait qu'il s'agisse d'une anthologie de textes en créole, « *Solèy ho !* », paru en juin 2010. Ce livre est apprécié par les enseignant·es mais ne remplace pas un manuel, « parce qu'il n'y a aucun exercice » (I1). Bolus mentionne également un site web qui devrait regrouper les outils des enseignant·es (2010 : 98). Ce site ne semble cependant pas utilisé, de toute façon il n'est pas mentionné dans les entretiens ni dans les observations. En ce qui concerne la **formation initiale**,

les enseignant·es la jugent plutôt bonne (Q6 : 12/20), même si les plus jeunes d'entre eux avancent qu'il faudrait davantage travailler sur la pédagogie et la didactique (Q6 : 3/19), chose que Bolus réclame déjà en 2010 (p. 92) et par rapport à quoi Smith demande plus de clarté en 2019 (p. 46). Les enseignant·es apprécient qu'il existe la possibilité de suivre le master créole en Guadeloupe, mais pensent que le master seul n'est pas suffisant (Q6 : 5/20) et qu'il faudrait également la licence (Q6 : 7/20) pour obtenir une formation complète. Pour la **formation continue**, certains cours sont proposés (Q6 : 11/16), mais vu le manque d'avis/de savoir à propos (Q6 : 5/16) et les nombreuses mentions de « on pourrait proposer mieux » (Q6 : 7/16), il semble nécessaire de la restructurer – encore une revendication que Bolus avançait déjà en 2010, accompagnée de la revendication de moyens supplémentaires pour le développement d'outils pédagogiques (*cf.* Bolus 2010 : 104). Anciaux reprend les mêmes revendications en 2013, rajoutant qu'il faudrait également des « campagnes d'information auprès des différents acteurs du système éducatif » afin d'évoluer véritablement (*cf.* Anciaux 2013 : 289). Malgré tout cela, les enseignant·es voient qu'il existe un certain **soutien** de la part des institutions – celui-ci n'est seulement pas suffisant pour réduire leur **charge de travail élevée** (Q18). Certes, la liberté dans la création d'une discipline peut être stimulante (Q8), mais il semble que le ministère place toujours une grande part de la responsabilité pour la qualité de l'enseignement du créole sur les épaules des enseignant·es : « Donc liberté, sans être une véritable liberté. Ensuite, on n'a pas forcément, c'est vrai, [...] le cadre et les moyens pour pouvoir développer certains outils. Donc d'accord, vous pouvez faire, mais débrouillez-vous quelque part. » (I10). Ainsi, nous retrouvons tous les demandes déjà exprimés par les études présentés sous « 1.3.8 Résumé des études ». Il nous semble qu'en finançant quelques heures de réunions ou la fabrication de supports pédagogiques chaque année, en proposant plus de formations continues à des horaires plus accessibles, les enseignant·es ne pourraient pas seulement se sentir soutenus davantage, mais aussi plus reconnus pour ce qu'ils font déjà le plus souvent de manière volontaire et non-rémunérée (I14, Q15). Quand les enseignant·es s'organisent par eux-mêmes pour rassembler des outils (Q8 : 6/20), pour travailler en collaboration avec leurs collègues (Ad.2 Q4 : 4/17) ou encore pour organiser des associations/ groupes WhatsApp (Q9 : 5/15) et que cela réussit, cela est remarqué positivement par tous les concerné·es. Apparemment, le travail d'équipe est motivant. Organisé plus souvent au travers des institutions, il pourrait être utilisé pour créer des supports officiels et donc diminuer la charge de travail des enseignant·es (Q18 : 17/20). En ce qui concerne le **statut** de la matière, plusieurs enseignant·es pensent encore que la situation a évolué positivement (Q4 : 13/20), mais ils mentionnent aussi des problématiques déjà bien connues : la matière est toujours mal vue par certains, même par des

collègues, qui le disent même aux élèves : ce n'est que de l'amusement, du folklore, une matière pour les mauvais élèves (Q4) – exactement comme était déjà le discours en 2010 (*cf.* Bolus 2010 : 98*sq.*), voire bien avant (*cf.* Schnepel 2004 : 129*sq.*). C'est surtout le statut d'option qui fait du créole automatiquement un « sujet à côté » (*cf.* Bolus 2010 : 99, trad. SR), le mettant au même niveau que des cours comme le foot ou le mandarin, ayant lieu tard les après-midis – cela en 2010 comme en 2021 (Q4 : 5/20). La concurrence des autres matières le rend toujours nécessaire de **promouvoir** le créole pour attirer des élèves (Q5 : 13/18), un autre aspect mentionné par Bolus en 2010 (p. 96). Certains voient un avancement dans le fait que le créole suit maintenant le même **programme** que les autres langues vivantes (Q7 : 7/19), il est davantage pris au sérieux quand il est enseigné en LVB. D'autres soulignent que le créole n'est pas une langue étrangère (7/19), qu'il faudrait davantage tenir compte des spécificités régionales (7/19) et propager l'enseignement bilingue ou même le proposer comme LVA (Q4 : 7/20) – nous voyons clairement que le combat n'est pas fini pour tout le monde. Même si les militants semblent moins exigeants : seulement un tiers des enseignant·es mentionne l'enseignement bilingue en 2021 alors qu'en 2003, c'étaient 47,8% des élèves qui le souhaitent (Bolus 2003).

6.2 Approches didactiques

Généralement, les enseignant·es semblent plutôt favorables aux approches plurilingues (Ad.11 : 12/19) et ses principes sont présents dans cinq des 21 heures observées. Ceux du concept de la conscience du langage, assez similaire à l'approche plurilingue, sont même présents dans treize heures (5.1 C). Dans les entretiens, dix enseignant·es mentionnent qu'il est important que les élèves développent une telle conscience linguistique (Q2 : 10/20). Ainsi, l'appel de Prudent (2021) pour clarifier les registres des langues semble entendu. La conscience plus répandue du plurilinguisme peut aussi être la raison pour laquelle la **peur de mélanger les langues**, encore prononcée par 40,7% des enseignant·es en 2013, et la conviction qu'il faut utiliser une **langue standard sans faute** (96,3%, *cf.* Anciaux 2013 : 187) sont moins présentes dans les entretiens en 2021. Seulement trois enseignant·es évoquent les difficultés des élèves à séparer les langues (Q13 : 3/19), et même si plusieurs le trouvent important d'apprendre la « bonne base » pour bien écrire, le but de parler ou d'écrire sans fautes n'est jamais exprimé ; non plus pendant les observations. Mettre les élèves à l'aise (Ad Q11 : 8/19), valoriser ce qui est là (Q11 : 5/19) et encourager l'élève individuellement (Ad. Q11 : 6/19) est parait être plus

important que des copies correctes ou d'imposer son autorité aux élèves – au moins pour la plupart des pédagogues. Ainsi, les enseignant·es se comportent plutôt comme des entraîneur·e·s dans quinze observations. Même si dans huit observations, les enseignant·es ont plutôt assumé une position de maître·sse autoritaire, l'ensemble des heures observées est plus marqué par le respect et la valorisation mutuels (5.1 C). Comme il est souhaité dans le programme, l'enseignement du créole est majoritairement actif ; l'approche actionnelle est observée neuf fois et mentionnée onze fois (5.1 C : 9/21 ; Ad. 11 : 11/19). Quand Goullier explique que l'activité langagière doit être motivée par un besoin ou un objectif clairement perceptible et qu'elle doit donner un résultat identifiable (*cf.* 2005 : 21), cela est respecté par un grand nombre des enseignant·es, notant l'objectif et la thématique au tableau au début de chaque séance. Il semble logique que la participation et la motivation des élèves augmente avec les activités autres que l'écriture dans le cahier et la discussion générale dans le plenum, sauf si celle-ci est menée de manière très interactive et si le sujet touche à la réalité des élèves (5.1 C). Rechercher dans la bibliothèque, mener un entretien, lire une pièce de théâtre ou discuter d'une affiche – de telles activités ont visiblement eu un plus grand effet sur les élèves que les traductions de contes du créole vers le français. Néanmoins, il semble évident qu'il est beaucoup plus facile de réclamer vouloir tenir compte des besoins individuels des élèves, d'enseigner de manière innovante ou de mettre en place un enseignement qui améliore la conscience linguistique des élèves que de faire tout cela et de produire des effets mesurables avec les actes. Finalement, l'expression de la volonté d'agir ainsi est susceptible de produire plus d'effets désirables que le manque d'une telle volonté, une relation remarquée chez tous les personnes qui étaient à la fois interrogées et observées.

6.3 Élèves

La **raison** pour laquelle les élèves s'inscrivent en cours de créole est probablement un amalgame de plusieurs raisons. Même si gagner des points (Q11 : 10/17) et la facilité (Q11 : 7/17) présentent des motifs importants, l'intérêt pour la culture et l'identité ne sont pas à négliger (Q11 : 10/17). C'est un point que les élèves chez Térosier 2017 mettent en avant également (p. 229), ainsi que les étudiant·es interrogés par Reutner (2005: 227*sq*) et les enseignant·es eux-mêmes en ce qui concerne leur propre choix de la matière créole (Q2 : 16/20). De manière générale, l'enseignement du créole semble beaucoup motiver les élèves (5.1 d, Q17), ce qui rappelle les constats faits par Augustin pendant le séminaire du bilinguisme

(2021) et les observations de Smith (2019 : 43). Il est possible que la thématization de leur deuxième langue maternelle n'est pas seulement intéressant pour eux ou peut améliorer leurs performances, mais leur donne aussi le sentiment d'être valorisé dans l'ensemble, comme Krumm (2018 : 18) et Fürstenau (2011 : 37*sq*) le soulignent dans leurs ouvrages autour de la didactique dans l'école plurilingue. Quant au **contexte** dans lequel les élèves parlent en créole, les enseignant·es pensent qu'ils le font surtout entre pairs (Q12 : 11/20) et, un peu moins, en famille (Q12 : 10/20) – un résultat que les études présentés affirment en ce qui concerne les pairs, mais pas nécessairement pour la famille (*cf.* Barreteau/Heerma 2003 : 4, Térosier 2017 : 229, Anciaux 2013 : 163, 188). L'usage de l'interlecte, comme Prudent (2021) le constate, et le 'code switching' ainsi que 'mixing' sont également courants (Q11 : 8/20). Nous le constatons pendant les observations, surtout par l'utilisation de gallicismes et du pronom *kè* ('que'), ce qui a aussi été observé par Smith (2019 : 42). Malheureusement, la compétence en créole de la chercheuse ne permet pas d'analyser l'interaction de ces deux langues de manière plus détaillée. Cependant, le conseil de Prudent (2021) qu'il ne faut pas hésiter à se servir des termes technologiques ou scientifiques français se montre respecté dans les observations. Quand Térosier observait en 2017 que les jeunes estiment leur **niveau** en français plus haut qu'en créole et qu'ils parlent beaucoup plus en français, cela semble également vrai en 2021 où les enseignant·es estiment que les élèves parlent surtout le français (Q12 : 8/20) et qu'il faut les mettre à l'aise pour qu'ils osent s'exprimer en créole durant les cours (Q11 : 8/20). Similaire aux observations de Smith (2019), les observations de la recherche actuelle prouvent ces constats : dès que les élèves rencontrent des difficultés à s'exprimer, ils ont recours au français (5.2b : 14/21). Les enseignant·es essaient de contrer ces automatismes en rappelant qu'il faut essayer de parler créole (5.2b : 14/21), mais dans le contexte scientifique, l'expression en français reste plus courante et les élèves alternent rapidement des langues. C'est surtout le cas quand ils parlent entre eux (5.2b : 6/21), par exemple pendant le travail en groupes (I9). Cependant, plusieurs enseignant·es mentionnent que de nombreux élèves rencontrent des **problèmes** de compréhension de textes **en français** (Q2 : 8/20), à l'écrit (Q13 : 5/19) ou encore face à des notions grammaticales (I1, I8) – des jugements déjà démontrés par plusieurs évaluations nationales (*cf.* Région Académique Guadeloupe 2016 : 136). De même, les pédagogues avancent que leur cours permettent souvent d'apprendre des stratégies à réemployer dans les autres matières ou qu'il aide d'expliquer quelque chose en créole (Q2 : 13/20), comme le pensent 77,8% des enseignant·es et 91,3% des étudiant·es en 2013 (*cf.* Anciaux 2013 : 186), et comme les recherches sur l'enseignement bi- ou plurilingue avancent depuis longtemps (*cf.* Duverger 2011, Boeckmann 2008). Il ne faut surtout pas oublier les élèves

prioritairement créolophones qui existent toujours, même s'ils sont beaucoup moins nombreux. Les élèves venant d'Haïti présentent notamment un groupe assez grand. Face à leur stigmatisation dans la société guadeloupéenne, il faut veiller davantage à les inclure (*cf.* Prudent 2021, Q11 : 8/20). Malheureusement, les anciennes **habitudes** de bannir le créole des interactions avec des adultes, surtout dans un contexte formel, **nuisent encore** à son emploi (Q12 : 11/20). C'était déjà le cas en 2013, où 84,3 % des élèves pensaient qu'ils ne pouvaient pas parler en créole à leur enseignant·e (*cf.* Anciaux 2013 : 186). Anciaux en concluait que les enfants intègrent implicitement « les niches d'emploi du créole », excluant les interactions formelles à l'école. Cela est confirmé par Smith 2019 (p. 42 *sq*) et par les observations des cours en 2021 : les enseignant·es et les élèves changent très vite en français pour parler de l'organisation de quelque chose (5.2b : 9/21), des sujets hors-cours où des questions métalinguistiques (5.2b : 9/21). L'utilisation du créole n'est simplement pas la norme, tout comme ne l'est pas **l'écriture** du créole. N'étant pas alphabétisé en créole, de nombreux élèves ont des difficultés à retenir certaines règles de base, surtout au début (Q13 : 7/19). Le français influence beaucoup sur leur expression écrite (Q13 : (8/19) et leur pratique manque (Q13 : 7/19). En comparant les jugements des enseignant·es à ceux du jury du CAPES 2020, les constats s'alignent ; le passage de l'oralité à l'écrit n'est pas évident, surtout parce qu'il manque de bons modèles. Malheureusement, très peu de livres en créole guadeloupéen existent pour les adolescentes et les adultes (Q4 : 4/20), et puis, les fautes dans l'espace public sont nombreuses (Q13 : 5/19).

6.4 Motivations

De manière générale, il semble que le **choix** d'enseigner le créole nécessite une grande motivation dès le départ. Comme l'avance Rothland, la profession d'enseignant·e est exigeante, mais n'offre ni des possibilités de carrières exhaustives, ni un grand prestige social (2014 : 349). On peut rajouter avec Klusmann et al. (2012 : 285) qu'il n'est pas seulement nécessaire d'être très motivé pour choisir cette profession, mais surtout pour l'exercer longtemps avec succès et de manière satisfaisante. Tout cela semble s'avérer chez les enseignant·es interrogés. Le prestige et la carrière ne semblent pas être ce qu'ils recherchent, ils choisissent la profession plutôt pour des **motivations intrinsèques**, identifiées (action/but est important pour/valorisé par l'individu) et intégrées (action/but est intéressant, source de joie, faite volontairement, contribue au respect de soi) : la passion pour le créole, la recherche personnelle sur leurs

origines, leur identité, l'importance qu'ils attribuent à la transmission de la langue et du savoir culturel, aussi pour la construction de l'identité des élèves. La mise en avant des notions d'identité ne surprend pas quand on tient compte que le lien entre langues et identités est direct (cf. Schnepel 2004 : 25) et surtout quand on tient compte des besoins essentiels des êtres-humains d'établir une identité propre (cf. Erikson 1959), de connaître ce qu'on est et de se former soi-même (cf. Oerter/Montada 2002 : 292). De nombreux enseignant-es remarquent donc que la transmission de ce savoir et de cette conscience est bénéfique pour les élèves car les deux, savoir et conscience, leur permettent de construire leur propre identité de manière consciente et critique et leur donnent ainsi une base solide pour la vie (Q1, Q2). Plusieurs enseignant-es racontent des expériences de réussite : des anciens élèves qui reviennent pour témoigner de ce que les cours leurs ont apportés, des élèves qui deviennent professeur-es de créole eux-mêmes, d'autres qui partagent leur savoir sur la langue et la culture créole en ligne et à l'international. Il y a aussi tout simplement le feedback des collègues ou des élèves, disant qu'ils font un beau travail, que les élèves aiment venir en cours et qu'ils sont motivés (Q17). La troisième dimension motivante qui s'ajoute à celle de l'identité et celle de la transmission est celle de l'aide à l'apprentissage des élèves en général. Plusieurs enseignant-es racontent pouvoir observer leurs élèves comprendre et progresser grâce à leur travail ; assez souvent, les élèves viennent vers eux avec des problèmes concernant d'autres matières et repartent avec des solutions ou des stratégies pour les résoudre (Ad. Q11). Et même s'il est vrai que « le bon grain créole » se perd et que le « créole tchòlòlò » se généralise, les enseignant-es voient « un travail qui se fait petit à petit » (I17), une conscience qui change et qui se diffuse avec l'enseignement : « Au dehors des cours déjà ils vont utiliser le langage créole autrement, [...], ils sauront, ils vont faire plus attention et ils vont en parler autour d'eux, et puis voilà. » (I18). Mettant en avant de telles raisons, les enseignant-es semblent convaincus que leur travail a du sens – une conviction importante pour garder la motivation (cf. Allan/Autin/Duffy 2016). Ensuite, de tels expériences de succès confortent leur **conviction d'auto-efficacité** et, par-celà, aussi celle des élèves (cf. Betts et al. 2011 : 22). Néanmoins, il est possible et même probable que quelques **motivations extrinsèques** se rajoutent aux motivations intrinsèques des enseignant-es : en préparant les séances avec soin, ils évitent des contraintes dans la pratique (motivation externe) et des sentiments de culpabilité ou de peur (motivation introjectée). Ensuite, ils peuvent développer de la fierté si leur travail est loué (motivation introjectée). Ce qui peut nuire à leur motivation, ce sont les **problèmes avec certains collègues** (Ad2 Q4) et le **manque de soutien de la part des institutions** (Q9), concernant soit le statut de la matière, ou bien leur formation, ou encore le manque des supports. Même si l'accord d'une grande autonomie au sein de

l'établissement augmente la motivation intrinsèque des enseignant·es selon Kunter et Holzberger (2014 : 88), la marge entre autonomie et surcharge peut être assez étroite. Malgré ces contraintes, les enseignant·es du créole montrent surtout des **objectifs d'apprentissage** et d'extension de compétences ('Lernzielorientierung') : ils estiment important de continuer à se former et de rester ouvert à de nouvelles possibilités et méthodes (Q14). De plus, la plupart d'entre eux affirment apprendre en continu (Q14 : 13/15) : déjà en cherchant de nouvelles idées ou supports pour leurs cours (Q14 : 5/15), mais aussi par le biais de leurs élèves (Q14 : 11 remarques) et leurs collègues (5/15). Inversement, nous ne pouvons pas constater des **objectifs du moindre effort** ('Arbeitsvermeidungszielorientierung') chez la grande plupart d'entre eux. Ils s'organisent en associations (Q9) durant leur temps libre et font des **projets** avec des artistes ou des collègues, parfois avec d'autres établissements, parfois à l'international (Q15). Même l'obligation de créer les supports est vécu comme stimulant par certains (Q8 : 6/20). Peut-être l'emploi de l'approche « grammaire et traduction », constaté dans deux observations, peut être interprété comme une tentative de faciliter son travail, vu que cette approche n'exige que peu de préparation et n'exige pas de travail de correction à la maison (5.1 C). Cependant, une telle exception n'est pas représentative de l'ensemble des observations, où les supports et les formes de travail variaient beaucoup d'une séance à l'autre. **L'objectif de dissimuler ses propres incompétences** ('Vermeidungsleistungszielorientierung') ne semble pas véritablement présent non plus. Bien sûr, il est facile d'affirmer qu'on évite de cacher quoi que ce soit et de le faire quand-même après. Cependant, dans le cas présent, les enseignant·es avouent ouvertement souvent rencontrer des insécurités quant à leur travail et/ou de faire face à des doutes professionnels. Ensuite, ils affirment préférer le dire honnêtement à leurs élèves – aussi pour leur permettre d'apprendre à analyser et clarifier des doutes. Parfois, les pédagogues vont simplement demander conseil à des personnes tierces (Q19). Ce comportement est estimé en lien avec des objectifs d'apprentissage selon Butler (2007), Runhaar/Sanders/Yang (2010) et Dickhäuser et al. (2017: 22). Peut-être que la position de l'enseignant·e est aussi trop délicate pour essayer de cacher des incertitudes quelle qu'elles soient : « Il faut pas hésiter d'avoir cette posture-là parce que l'élève n'est pas dupe. Et après, on n'est plus crédible. Il va s'amuser et chercher à coincer. » (I1) ; « Sinon, les élèves sont tellement critiques en fait, qu'ils mettent vite l'enseignant en porte à feu. » (I5). En ce qui concerne les **objectifs** visant la **démonstration de compétences** ('Annäherungsleistungszielorientierung'), les enseignant·es disent ne pas vraiment avoir à prouver leur propre compétence, à montrer qu'ils sont intelligents ou de bons enseignant·es (Q16). Ce n'est qu'au début de l'exercice de la profession que le sentiment de devoir se prouver est un peu plus présent. Par contre, ils doivent continuellement

prouver que le créole vaut quelque chose, que ce n'est pas seulement du folklore ou de l'amusement pour les élèves faibles. Il s'agit donc plutôt d'une démonstration de compétences du créole que de l'objectif de prouver une compétence personnelle. En revanche, il est intéressant d'observer que les objectifs de dissimuler ses propres incompétences et de minimiser les efforts sont liés à l'expérience d'une charge plus grande et empêchent la formation continue (cf. Dickhäuser et al. 2017: 22). Quand les nombreux constats d'une grande charge de travail (Q18) se combinent à une absence d'avis clairs sur la formation continue (Q6), il semble possible que les enseignant-es aient tout de même quelques objectifs du moindre effort ou de dissimuler leurs propres incompétences, donc des objectifs de performance qui se rajoutent à leurs objectifs d'apprentissage. En même temps, l'expérience d'une grande charge et l'absence d'avis sur la formation continue peuvent être interprétés comme causés par le manque du soutien institutionnel. Finalement, comme nous l'avons discuté dans le point 3.2, les convictions, les motivations et les objectifs des enseignant-es s'entrecroisent et sont en relation entre eux. De plus, ils dépendent du contexte momentané : il est naturelle qu'une personne intéressée par son travail, voire passionnée même, ait envie d'augmenter ses compétences et son savoir dans ce domaine. Elle est donc principalement motivée de manière intrinsèque et montre des objectifs d'apprentissage. Cependant, les contraintes, la pression exercée par l'extérieur, la séduction (motivations externes) ou la prévention des sentiments de culpabilité ainsi que le renforcement du respect de soi et bien d'autres (motivations introjectées) peuvent se rajouter, causés par exemple par son entourage ou encore par son environnement immédiat. Ainsi, cette personne initialement motivée de manière intrinsèque changerait aussi d'objectifs, essayant plus de prouver ses compétences ou de dissimuler ses incompétences.

En résumé, la majorité des enseignant-es font surtout preuve d'objectifs d'apprentissage, de motivations intrinsèques et de convictions d'efficacité. Cela explique aussi pourquoi ils sont capables d'exercer leur profession dans des circonstances moins faciles que celles d'autres matières scolaires.

6.5 Réflexion méthodologique

Avant de conclure, nous penchons-nous une dernière fois sur notre méthodologie, non seulement pour montrer les points critiques de notre étude, mais aussi afin de formuler des idées utiles aux recherches futures.

Même si les observations et les entretiens exigent beaucoup de travail organisationnel – il est nécessaire d'établir de nombreux contacts afin de trouver, petit à petit, des personnes volontaires et des créneaux possibles pour les rencontres – ces méthodes nous ont permis de véritablement plonger dans le contexte. De par les nombreuses interactions qui en ont été le cœur, cette expérience a été très enrichissante. Le corps enseignant nous a démontré, à nous qui venions de si loin, que le créole est digne d'intérêt, d'une grande valeur sociale, culturelle et historique. Les entretiens nous ont appris que certaines questions nécessitaient de plus amples explications, surtout les questions autour de la motivation (spécifiquement celles des projets Q15 et des incertitudes/doutes Q19). Ce besoin est tout particulièrement apparu pendant l'entretien 18, réalisé au moyen d'échanges audio sur WhatsApp. Pour obtenir des réponses valides, rien n'est plus clair qu'un entretien face à face. Même s'il n'est pas possible de poser toutes les questions à chaque personne, faute de l'étendue des réponses ou faute de temps, les points les plus importants sont toujours exprimés et s'expriment même, parfois, dans les anecdotes. Cependant, la transcription et l'analyse des données, le nombre de questions et l'étendue des réponses nous ont fait comprendre que, malgré des efforts pour en réduire le spectre, notre sujet est encore tellement vaste qu'un groupe entier de chercheurs et chercheuses pourrait y trouver du travail. Dans l'analyse, cette étendue nous a particulièrement posé problème : il n'est pas simple de résumer les expériences personnelles si riches des enseignant·es sans réduire la vérité des expressions. Certaines thématiques se répètent souvent, mais selon la question, elles changent de signification. Nous ne pouvons donc pas les analyser toutes sous une même question sans nuire à la validité et l'objectivité de la recherche. Comme chaque résumé signifie une interprétation, une attention particulière était nécessaire pour la formulation des catégories. Afin d'éviter de fausser la signification de la réponse originale, les catégories et les regroupements étaient contrôlés trois fois dans l'ensemble après avoir déjà été comparés en amont. Néanmoins, il ne faut jamais oublier que toute conclusion tirée des analyses n'est pas nécessairement représentative des vues de l'ensemble des enseignant·es. Il est également possible qu'avec une formulation différente d'une question posée dans l'entretien, leur réponse aurait ouvert encore d'autres dimensions. En ce qui concerne l'analyse des données motivationnelles, nous avons ressenti un manque de compétences dans le domaine de la psychologie. Nous voulons donc rappeler une troisième fois qu'il ne s'agit de tendances. Cependant, nous considérons avoir expliqué notre démarche assez clairement pour qu'il soit possible de tirer des conclusions fiables et pour que les limitations mentionnées ne nuisent pas à la pertinence globale de nos analyses. En définitive, nous nous joignons à ce que Kunter (2014 : 707) avance dans son article sur la recherche de la motivation professionnelle des

enseignant·es : les motivations rapportées par les enseignant·es eux-mêmes peuvent bien aider à comprendre leur fonctionnement. Néanmoins, presque toutes les études sur le sujet choisissent cette méthode. Il serait donc plus intéressant d'utiliser des méthodes qui permettent l'observation des actions des enseignant·es de manière directe, non rapportée. À travers nos observations, cela est fait à petite échelle, mais pour produire des données plus valides, des recherches plus grandes doivent être menées. Les données de cette recherche ne comblent donc pas le manque de savoir sur les relations des effets entre motivations des enseignant·es et la qualité de leur travail, voire la performance et la motivation des élèves.

7. Conclusion

Le Conseil de l'Europe déclare qu'il est « un défi majeur pour les systèmes éducatifs [...] de donner aux apprenants [...] les compétences en langues et interculturelles qui leur permettent d'agir de manière efficace et citoyenne, d'acquérir des connaissances et de développer des attitudes ouvertes à l'altérité » (cf. Conseil de l'Europe : Plateforme de ressources). Cependant, la France ne semble pas vouloir suivre cette voie entièrement, de la même manière qu'elle a signée, mais non ratifié la *Charte Européenne des langues régionales ou minoritaires*. Si la volonté de développer l'école plurilingue est exprimée dans les programmes de langues vivantes, il manque les moyens financiers nécessaires pour le faire de manière efficace. Cela n'est pas seulement démontré par les chercheurs et chercheuses depuis des années (cf. Bolus 2010, Anciaux 2013, Térosier 2017, Smith 2019 – et cela ne sont que les études sur le créole en Guadeloupe, il en existe davantage pour les autres créoles), mais aussi ressenti par les enseignant·es. Convaincus qu'il faut toujours se battre pour le créole (Ad. Q16), qu'ils doivent prouver la valeur de leur matière (Q16) et la promouvoir (Q5), ils essaient de changer les mentalités à travers leur propre engagement : en organisant des projets, en investissant temps et effort dans la création des supports et des outils qui ne sont pas seulement susceptibles d'intéresser les élèves (Q18), mais aussi capables de prouver à leurs parents et aux collègues que la matière est utile et qu'on y travaille sérieusement (Q16). Ainsi, surtout avec si peu de supports mis à disposition, le travail au quotidien est vite très chargé (Q18). Pas forcément dans le primaire où le soutien du rectorat et le nombre de supports est plus grand (I3, I6), mais une fois que les enseignant·es du secondaire commencent à travailler, les institutions sont très peu présentes et la formation continue ne semble pas non plus assez adaptée pour aider (Q6). Comment donc continuer d'enseigner de manière efficace et motivante, comment atteindre les

objectifs ambitieux des programmes ? La réponse que notre recherche donne semble claire : en travaillant plus soi-même. En recherchant et en créant continuellement ses supports (Q8), en continuant de s'auto-former (Q14) et de s'organiser dans des associations (Q9). Comment se fait-il donc que les enseignant-es eux-mêmes ne perdent pas leur motivation ? Pour cette question, la réponse est plus complexe et sujette à interprétation. Il semble que les motivations intrinsèques qui ont déjà mené les enseignant-es à choisir une profession avec si peu de prestige et tellement de travail (Ad.2 Q4) sont aussi stables que puissantes. Ces motivations intrinsèques semblent nourries par la valeur que les enseignant-es attachent à la langue et la culture créole, un rapport également décrit comme étant un « amour » ou une « passion » (Q1). La connaissance et la conscience de son origine, son identité, son histoire et de son environnement actuel sont d'autres points très récurrents, ainsi que la transmission de tout ces connaissances et cette conscience (Q1&2). En outre, les enseignant-es semblent se sentir efficaces pour plusieurs raisons, notamment des bons retours des collègues, des élèves et des parents, mais aussi parce qu'ils voient qu'à travers le créole, ils aident les élèves à mieux comprendre et à découvrir des stratégies à réemployer dans d'autres disciplines. De plus, les enseignant-es ont le sentiment de motiver les élèves, ce qui les conforte davantage dans leurs propres motivations et leur conviction d'auto-efficacité (5.1 d, Q17). Finalement, les objectifs d'apprentissage sont très répandus parmi le groupe interrogé. Presque tous les enseignant-es affirment ne pas finir d'apprendre et qu'il leur est important de continuer à se former et à être ouvert pour les nouvelles connaissances et rencontres (Q14). En fin de compte, nous pouvons espérer, tout comme les enseignant-es, qu'un jour, la politique sera prête à investir véritablement dans une éducation qui tiendra compte de la réalité des élèves, aussi des élèves d'un groupe minoritaire par rapport à l'ensemble du territoire. L'idéal serait un ministère qui donne les moyens nécessaires pour permettre aux acteurs sur le terrain de créer des supports adéquats et de proposer des formations plus adaptées aux enseignant-es – même s'il s'agit des enseignant-es d'une langue régionale. Pour utiliser les propres mots de l'éducation nationale : nous souhaitons un ministère qui va « oser dire le nouveau monde », seulement pas que « pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères » (Manes-Bonnisseau/Taylor 2018 : Titre), mais pour toutes les langues, aussi celles qui sont parlées sur le territoire. Parce que – et nous finissons avec une autre enseignante engagée, Madame Durizot Jno-Baptiste : « Les discours sur les langues, instruments de domination, doivent être complétés par la représentation nouvelle des langues qui favorise le voyage des esprits de façon pacifique. ». Nous nous joignons encore à elle en plaidant « pour une prise en compte des contextes nouveaux qui ne posent pas la question de l'impossible 'égalité' des langues mais qui soulève celle, incontournable, en tout

temps et en tout lieu, de l'égle approche du genre humain » (cf. Durizot Jno-Baptiste : 137). Ce qui est certain, c'est que les enseignant-es du créole en Guadeloupe vont continuer inlassablement à travailler, malgré les nombreuses contraintes qu'ils rencontrent, motivés par la profonde conviction de faire quelque chose d'important et d'utile pour le monde d'hier, d'aujourd'hui et de demain.

8. Bibliographie

- ALA (Association of Language Awareness) : *About*, https://www.languageawareness.org/?page_id=48, [17.05.2021].
- Alby, Sophie / Léglise, Isabelle (2014) : « Pratiques et attitudes linguistiques des enseignants. La gestion du plurilinguisme à l'école en Guyane », in : Nocus, Isabelle / Paia, Mirose / Vernaudon, Jacques (éds.) : *Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre : l'école plurilingue en Outre-mer*, Presses Universitaires de Rennes, 245-268.
- Allan, Blake A. / Autin, Kensely. L. / Duffy, Ryan. D. (2016) : « Self-determination and Meaningful Work: Exploring Socioeconomic Constraints », in : *Frontiers in Psychology* 7, 71 :1-9.
- Anciaux, Frédéric (2013) : *Alternances et mélanges codiques dans les interactions didactiques aux Antilles et en Guyane françaises*, Thèse de doctorat de 3e cycle, Université des Antilles et de la Guyane.
- Atkinson, John W. (1964) : *An Introduction to Motivation*, Princeton, NJ : Van Nostrand.
- Augustin, Mickaël (2021) : « *Etat des lieux de l'enseignement du créole* », intervention pendant le séminaire « Pédagogie du bilinguisme français-créole » de la Région Académique Guadeloupe du 19.4.-23.4.2021, http://www.ac-guadeloupe.fr/www/seminaire_pedagogie_du_bilinguisme_francais_creole, [05.09.2021].
- Bandura, Albert (1977) : « Self-efficacy: Toward an Unifying Theory of Behavioral Change », in : *Psychological Review* 2, 191–215.
- Bandura, Albert (1993) : « Perceived Self-efficacy in Cognitive Development and Functioning », in : *Educational Psychologist* 28/2, 117-148.
- Bandura, Albert (2001) : « Social Cognitive Theory. An Agentic Perspective », in : *Annual Review of Psychology* 52, 1-26.
- Barras, Malgorzata / Peyer, Elisabeth / Lüthi, Gabriela (2019) : « Mehrsprachigkeitsdidaktik im schulischen Fremdsprachenunterricht: Die Sicht der Lehrpersonen », in : *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 24/2, 377–403.
- Barreteau, Daniel / Heeroma, David (2003) : *Des élèves de troisième s'expriment sur le français et le créole en Martinique*, Martinique Le Lamentin : IRD centre.
- Baumert, Jürgen et al. (2006) : « Die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Konzeptualisierung, Erfassung und Bedeutung für den Unterricht. Eine Zwischenbilanz des COACTIV-Projekts », in : Allolio-Näcke, Lars / Prenzel, Manfred (éds.): *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms*, Münster/New York : Waxmann.
- Baumert, Jürgen et al. (2008) : « Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz (COACTIV): Dokumentation der Erhebungsinstrumente », in : *Materialien aus der Bildungsforschung* 83. Berlin : Max Planck Institute for Human Development.
- Baumert, Jürgen et al. (éds.) (2011) : « Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV », in : *Zeitschrift für Bildungsforschung* 1, 249–253.
- Baumert, Jürgen et al. (2013) : « Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development », in : *Journal of Educational Psychology* 105/3, 805-820.
- Baumert, Jürgen / Kunter, Mareike (2006) : « Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften », in : *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9, 469-520.

- Bayrou, François (1995) : Circulaire 95-086 du 7 avril 1995, in : *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, n° 16, Paris : Ministère de l'éducation nationale.
- Bellonie, Jean-David (2012) : « Une didactique du français adaptée aux situations de créolophonie : le cas de la Martinique », in : *Le français aujourd'hui* 176, 113-122.
- Bellonie, Jean-David / Pustka, Elissa (2017) : « Guadeloupe, Martinique », in : Reutner, Ursula (éd.): *Manuel des Francophonies*, Berlin/Boston : de Gruyter, 625-646.
- Bernabé, Jean/Confiant, Raphaël (2002) : « Le CAPES de créole: Stratégies et enjeux », in : *HERMÈS* 32/33, 211-223.
- Bernabé, Yves (2020) : *Rapport du jury. Concours : CAPES Externe. Section : Langues régionales : Créole*, Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et du sport, https://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/externe/05/3/rj-2020-CAPES-externe-lr-creole_1361053.pdf, [05.09.2021].
- Betts, Shea M. et.al. (2011) : « Teacher Efficacy Research 1998–2009: Signs of Progress or Unfulfilled Promise? », in : *Educational Psychology Review* 23/1, 21-43.
- Blanchet, Philippe (2001) : « Les CAPES de langues régionales: Présentation générale et problèmes spécifiques », in : *Études Créoles* 24/1, 11–37.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2006) : « Grundbegriffe der Spracherwerbsforschung », in : *Frühes Deutsch* 7, 38-44.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2008) : « Der Mensch als Sprachwesen – das Gehirn als Sprachorgan », in : *Fremdsprache Deutsch*, 5-11.
- Bolus, Mirna (2003) : *Enquête sociolinguistique menée auprès de collégiens de Langues et Cultures Régionales-Créole en Guadeloupe*, Potomitan : Site de promotion des cultures et des langues créoles, <http://www.potomitan.info/linivestite/sociolinguistique.html>, [14.05.2020].
- Bolus, Mirna (2009) : *L'enseignement du créole en Guadeloupe: Un regard sur les pratiques, les objectifs et les outils pédagogiques à l'école primaire*, Thèse de doctorat de 3e cycle, Université des Antilles et de la Guyane.
- Bolus, Mirna (2010) : « The Teaching of Creole in Guadeloupe », in : Bartens, Angela / Migge, Bettina / Léglise, Isabelle (éds.): *Creoles in Education: An Appraisal of Current Programs and Projects*, Amsterdam : John Benjamins, 81-106.
- Bromme, Rainer (2014) : *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*, Münster : Waxmann.
- Büchel, Sonja (2019) : *Lehrermotivation im Sportunterricht. Effekte auf das Lernverhalten von Lehrpersonen und Unterrichtsprozesse*, Wiesbaden : Springer.
- Budde, Monika Angela (2016) : « Mehrsprachigkeit – Language Awareness – Sprachbewusstheit. Einführung », in : *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21/2, 1-4.
- Bulletin n°33 du 13 septembre (2001) : Développement de l'enseignement des langues et cultures régionales à l'école, au collège et au lycée, <https://www.education.gouv.fr/bo/2001/33/encartc.htm> [05.09.2021].
- Bulletin n°8 du 24 février (2000) : Enseignements élémentaire et secondaire. Programmes. Adaptation des programmes d'histoire et de géographie pour les enseignements donnés dans les DOM, <https://www.education.gouv.fr/bo/2000/8/ensel.htm> [05.09.2021].
- Burac, Gabrielle (2002) : « Manuels scolaires et culture régionale en Martinique », in : *Hermès* 32-33, 225-232.

Butler, Ruth (2000) : « What Learners Want to Know: The Role of Achievement Goals in Shaping Information Seeking, Learning, and Interest », in : Harackiewicz, Judith M. / Sansone, Carol (éds.) : *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance*, San Diego, CA : Academic Press, 161–194.

Butler, Ruth (2007) : « Teachers' Achievement Goals and Associations with Teachers' Help-seeking: Examination of a Novel Approach to Teacher Motivation », in : *Journal of Educational Psychology* 99/2, 241-252.

Castellotti, Véronique / Moore, Danielle (2002): *Représentations sociales des langues et enseignement. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Catheline, Nicole (2003) : *Psychopathologie de la scolarité. De la maternelle à l'université*, Paris : Masson.

Clinton, Janet May / Hattie, John (2008) : « Identifying Accomplished Teachers : A Validation Study », in : Hattie, John / Ingvarson, Lawrence (éds.) : *Assessing teachers for professional certification: The first decade of the National Board for Professional Teaching Standards*, Amsterdam : Elsevier, 313-344.

Coladarci, Theodore (1992) : « Teachers' Sense of Efficacy and Commitment to Teaching », in : *Journal of Experimental Education* 60/4, 323-337.

Comité consultatif pour la promotion des langues régionales et de la pluralité linguistique interne (2013) : *Redéfinir une politique publique en faveur des langues régionales et de la pluralité linguistique interne*, Paris: DGLFLF, <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Ressources/Rapports/Redefinir-une-politique-publique-en-faveur-des-langues-regionales-et-de-la-pluralitelinguistique-interne>, [18.05.2020].

Conseil de l'Europe (2001) : *CECRL – Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg : Unité des Politiques linguistiques, <https://rm.coe.int/16802fc3a8>, [05.09.2021].

Conseil de l'Europe : *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*, <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/platform>, [25.08.2021].

Corcoll, Cristina (2013) : « Developing children's language awareness: Switching Codes in the Language Classroom », in : *International Journal of Multilingualism* 10/1, 27– 45.

Coste, Daniel (2010) : « Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle », in : *Recherches en didactique des langues et des cultures* 7-1, <http://journals.openedition.org/rdlc/2031>, [25.05.2021].

Coste, Daniel/Moore, Danièle/Zarate, Geneviève (1997) : *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg : Division des politiques linguistiques.

Crahay, Marcel et al. (2010) : « Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants », in : *Revue Française de Pédagogie* 172, 1-45.

Cummins, Jim (1979) : « Linguistic interdépendance and the educational development of bilingual children », in : *Review of Educational Research* 49, 222-251.

Cummins, Jim (2000) : *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon : Multilingual Matters.

Dabène, Louise (1996) : « Pour une contrastivité revisitée », in : *Comprendre les langues voisines ELA* 104, 393-400.

De Bleser, Ria / Paradis, Michel / Springer, Michael (2006) : « Mehrsprachigkeit macht schlau », in : *Gehirn & Geist* 6, 54-47.

De Jesus, Saul Neves / Lens, Willy (2005) : « An Integrated Model for the Study of Teacher Motivation », in : *Applied Psychology : An International Review* 54, 119–134.

Deci, Edward L. / Ryan, Richard M. (2002) : « Overview of Self-determination Theory », in : Deci, Edward L. / Ryan, Richard M. (éds.) : *Handbook of Self-determination Research*, Rochester : University of Rochester Press, 3-33.

Deci, Edward L. / Ryan, Richard M. (2017) : *Self-determination theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*, New York : Guilford Publishing.

Decke-Cornill, Helene / Küster, Lutz (2015): *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*, Tübingen: Narr.

Dembo, Myron. H. / Gibson, Sherri (1984) : « Teacher Efficacy: A Construct Validation », in : *Journal of Educational Psychology* 76/4, 569-582.

Desoutter, Cécile (2005) : « Quelle est la place des études contrastives dans la didactique des langues étrangères aujourd'hui? », in : Borg, Serge / Drissi, Mehdi (éds.) : *Approches pédagogiques et Instruments didactiques pour le plurilinguisme, Synergies Italie*, N°2, 117-126.

Spinath, Birgit et al. (2002) : *Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO)*, Göttingen : Hogrefe.

, Oliver et al. (2017) : « Berufliche Zielorientierungen von Lehrkräften. Entwicklungsbedingungen, Auswirkungen auf berufliche Kompetenzentwicklung, Effekte auf instruktionales Verhalten sowie Lernprozesse und Lernergebnisse von Schülerinnen und Schülern », in : Gräsel, Cornelia / Trempler, Kati (éds.) : *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven*, Wiesbaden : Springer, 17-35.

Dresel, Markus et al. (2013) : « Teachers' Professional Goal Orientations: Importance for Further Training and Sick Leave », in : *Learning and Individual Differences* 23, 272-278.

Durizot Jno-Baptiste, Paulette (1996) : *La question du créole à l'école en Guadeloupe : quelle dynamique?*, Paris : L'Harmattan.

Durizot Jno-Baptiste, Paulette (1995) : *Bilinguisme créole-français en milieu scolaire guadeloupéen. Récit d'une expérience*, Paris : L'Harmattan.

Duverger, Jean (2007) : « Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL », in : *Tréma* 28, <http://trema.revues.org/302>, [05.09.2021].

Duverger, Jean et al. (2011) : *Enseignement Bilingue. Le Professeur de « Discipline Non Linguistique » : Statut, fonctions, pratiques pédagogiques*, Paris: ADEB - Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingue, http://www.adeb-asso.org/wp-content/uploads/2014/02/ADEB_brochure_DNL_12_2011.pdf, [07.09.2021].

Eccles, Jacquelynne S. / Wigfield, Allan (2002) : « Motivational Beliefs, Values, and Goals », in : *Annual Review of Psychology* 53, 109-132.

Edmondson, Willis J. / House, Juliane (2011) : *Einführung in die Sprachlehrforschung*, Tübingen, Basel : A. Francke.

Elliot, Andy J. (2005) : « A Conceptual History of the Achievement Goal Construct », in : Elliot, Andy J./ Dweck, Carol S. (éds.): *Handbook of Competence and Motivation*, New York : Guilford Press, 52–72.

Erik H., Erikson (1959) ⁽²⁸²⁰¹⁷⁾ : *Identität und Lebenszyklus : Drei Aufsätze*, orig. : *Identity and the Life Cycle*, trans. Hügel, Käte ; Frankfurt am Main : Suhrkamp.

Fäcke, Christiane (2010) : *Fachdidaktik Französisch. Eine Einführung*, Tübingen: Narr.

- Fairclough, Norman (2010) : *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*, Harlow : Longman.
- Fairclough, Norman (éd.) (1992) : *Critical Language Awareness*, London : Harlow.
- Fasching, Michaela et al. (2011) : « Rethinking Teachers' Goal Orientations: Conceptual and Methodological Enhancements », in : *Learning and Instruction* 21/4, 574-586.
- Ferguson, Charles (1959) : « Diglossia », in : *Word* 15, 325–340.
- Fürstenau, Sara (2011) : « Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung », in : Fürstenau, Sara / Gomolla, Mechthild (éds.) : *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*, Heidelberg : Springer, 25-50.
- García, Ofelia / Sylvan, Claire E. (2011) : « Pedagogies and Practices in Multilingual Classrooms: Singularities in Pluralities », in : *The Modern Language Journal* 95, 385-400.
- Gnutzmann, Claus (1997) : « Language Awareness. Geschichte, Grundlagen, Anwendungen », in : *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 44/3, 227-236.
- Gnutzmann, Claus (2010) : « Language Awareness », in : Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (éds.) : *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Seelze-Velber : Klett / Kallmeyer, 115-119.
- Goullier, Francis (2005) : *Les outils du conseil de l'Europe en classe de langues. Cadre Européen commun et Portfolios*, Paris : Didier.
- Gräsel, Cornelia / Trempler, Kati (éds.) (2017) : *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven*, Wiesbaden : Springer.
- Grosjean, François (1984) : *Life with Two Languages : An Introduction to Bilingualism*, Cambridge : Harvard University Press.
- Gulli, Vebjørn Flataa et al. (2009) : « The Role of Self-determination Theory in Explaining Teachers' Motivation to Continue to Use E-learning Technology », in : *Computers and Education* 53/4, 1177-1187.
- Hattie, John (2003) : *Teachers Make a Difference: What is the Research Evidence?*, Melbourne : Australian Council for Educational Research (ACER), http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/, [05.09.2021].
- Hattie, John (2009) : *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, London, New York : Routledge.
- Hattie, John (2015) : *Lernen sichtbar machen*, Baltmannsweiler : Schneider.
- Hawkins, Eric (1984) : *Awareness of Language. An Introduction*, New York : Cambridge University Press.
- Hazaël-Massieux, Marie-Christine (1996) : « Du français, du créole et de quelques situations plurilingues : données linguistiques et sociolinguistiques », in : Corcoran, Patrick / Jones, Bridget / Miguët, Arnauld (éds.) : *Francophonie. Mythes, masques et réalités. Enjeux politiques et culturel*, Paris : Publisud, 127–157.
- Hazaël-Massieux, Marie-Christine (2008) : *Textes anciens en créole français de la Caraïbe. Histoire et analyse*, Paris : Publibook.
- Jakobs, Eva-Maria (1999) : « Normen der Textgestaltung », in : Kruse, Otto / Jakobs, Eva-Maria / Ruhmann, Gabriela (éds.) : *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*, Neuwied : Luchterhand, 171-190.
- Janitza, Jean (1987) : « Analyse contrastive, psycholinguistique et didactique des langues : Alliance contre nature ? Une question méthodologique à propos de l'allemand et du français. », in : Piétri, Étienne

(éd.) : *Problèmes théoriques et méthodologiques de l'analyse contrastive*, Paris : Publications de la sorbonne nouvelle, 62-72.

Kagan, Dona M. (1992) : « Implications of Research on Teacher Beliefs », in : *Educational Psychologist* 27/1, 65-90.

Karabenick, Stuart A. / Richardson, Paul W. / Watt, Helen M. G. (éds.) (2014) : *Teacher motivation: Theory and practice*, London : Routledge.

Klussmann, Uta et al. (2012) : « Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz », in : *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 26/4, 275-290.

Knorr, Dagmar (2019) : « Sprachensensibles Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens », in : *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 24/1, 165–179.

Kobayashi, Chiyoko / Glover, Gary H. / Temple, Elise (2008) : « Switching Language Switches Mind: Linguistic Effects on Developmental Neural Bases of 'Theory of Mind.' », in : *Social, Cognitive and Affective Neuroscience*, 3/1 : 62-70.

Koch, Peter / Oesterreicher, Wulf (2001) : « Gesprochene und geschriebene Sprache/Langage parlé et langage écrit », in : Holtus, Günter/Metzeltin, Michael/Schmitt, Christian (éds.) : *Lexikon der Romanistischen Linguistik* 1/2, Tübingen : Niemeyer, 584–627.

Kremnitz, Georg (1983) : *Français et créole : ce qu'en pensent les enseignantes. Le conflit linguistique à la Martinique*, Hamburg : Buske.

Krumm, Hans-Jürgen / Reich, Hans H (2013) : *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*, Waxmann : Münster.

Kunina-Habenicht, Olga / Decker, Anna-Theresia / Kunter, Mareike (2015) : « Lehrerpersönlichkeit und professionelle Kompetenzen von Lehrkräften », in : Drewes, Stefan / Hasselhorn, Marcus / Seifried, Klaus : *Handbuch Schulpsychologie - Psychologie für die Schule*, Stuttgart : Kohlhammer, 319–330.

Kunter, Mareike (2014) : « Forschung zur Lehrermotivation », in : Bennewitz, Hedda / Rothland, Martin / Terhart, Ewald (éds.) : *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, Münster/New York : Waxmann, 698-711.

Kunter, Mareike / Holzberger, Doris (2014) : « Loving Teaching: Research on Teachers' Intrinsic Orientations », in : Richardson / Karabenick, Stuart / Watt, Helen M. G. Watt (éds.) : *Teacher Motivation: Theory and Practice*, London : Routledge.

Kunter, Mareike / Pohlmann, Britta (2009) : « Lehrer », in : Wild, Elke/Möller, Jens (éds.) : *Pädagogische Psychologie*, Heidelberg : Springer, 261-282.

Labov, William (1966) : *The Social Stratification of English in New York City*, Washington : Center for Applied Linguistics.

Lado, Robert (1957) : *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*, Ann Arbor: University of Michigan Press.

Lang, Jack (2001) : Déclaration de M. Jack Lang, ministre de l'éducation nationale, sur le développement de l'enseignement des langues régionales, notamment la création d'un Conseil académique des langues régionales et l'engagement des collectivités territoriales, <https://www.vie-publique.fr/discours/177256-declaration-de-m-jack-lang-ministre-de-leducation-nationale-sur-le-d>, [25.08.2020].

Lefebvre, Claire (1974) : « Discreteness and the Linguistic Continuum in Martinique », in : *Anthropological Linguistics* 16/2, 47–78.

Legault, Luise / Pelletier, Luc / Séguin-Lévesque, Chantal (2002) : « Pressure from Above and Pressure from Below as Determinants of Teachers' Motivation and Teaching Behaviors », in : *Journal of Educational Psychology* 94/1, 186-196.

- Leisen, Josef (2007) : « Unterrichtsgespräch: Fragend-entwickelnder Unterricht, sokratischer Dialog und Schülergespräche », in : *Physik Methodik für die Sekundarstufen*, Berlin : Cornelsen Scriptor, 115-132.
- Leuchter, Miriam et al. (2006) : « Unterrichtsbezogene Überzeugungen und handlungsleitende Kognitionen von Lehrpersonen », in : *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9/4, 562-579.
- Li, Wei / Zhu, Hua (2010) : « Voices from the diaspora : Changing hierarchies and dynamics of Chinese multilingualism. », in : *International Journal of the Sociology of Language*, 205, 155-171.
- Lipowsky, Frank (2006) : « Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler », in : Allemann-Ghionda, Christina / Terhart, Ewald (éds.) : *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* 51, Weinheim: Beltz, 47-70.
- Lipowsky, Frank / Lotz, Miriam (2015) : « Die Hattie-Studie und ihre Bedeutung für den Unterricht – Ein Blick auf ausgewählte Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion », in : Mehlhorn, Gerlinde / Schöppe, Karola / Schulz, Frank (éds.) : *Begabungen entwickeln & Kreativität fördern*, München : kopaed.
- Lüdi, Georges (2011) : « Vers de nouvelles approches théoriques du langage et du plurilinguisme », in : *Travaux neuchâtelois de linguistique* 53, 47-64.
- Manes-Bonnisseau, Chantal / Taylor, Alex (2018) : *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères. Oser dire le nouveau monde*, Ministre de l'Éducation nationale : <https://www.education.gouv.fr/propositions-pour-une-meilleure-maitrise-des-langues-vivantes-etrangeres-7052>, [25.05.2021].
- Mayring, Philipp (2010) : *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Meyer, Hilbert (1994) : *Unterrichts-Methoden I: Theorieband*, Frankfurt a. M. : Cornelsen Scriptor.
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche : La réforme du collège en 10 points, https://cache.media.eduscol.education.fr/file/College_2016/54/6/la_reforme_du_college_en_10_points_478546.pdf [05.09.2021].
- Montada, Leo / Oerter, Rolf (2002) : *Entwicklungspsychologie*, Berlin, Weinheim : Beltz.
- Mozar, Sarah (2021) : *Année 2020-2021. Enquête rapide LVR. Langue créole guadeloupéenne*, reçu par e-mail à demande personnelle.
- Nieweler, Andreas (2010) : *Fachdidaktik Französisch. Tradition – Innovation – Praxis*, Stuttgart : Klett.
- Nocus, Isabelle / Vernaudeau, Jacques / Paia, Mirose (éds.) : *Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre : l'école plurilingue en Outre-mer*, Presses Universitaires de Rennes.
- Nussbaum, Luci (2014) : « Le parler plurilingue comme ressource d'apprentissage », in : *Tréma* 42, <http://journals.openedition.org/trema/3269>, [05.09.2021].
- Oberle, Monika / Weißeno, Georg / Weschenfelder, Eva (2013) : « Konstruktivistische und transmissive Überzeugungen von Referendar/-innen », in : Besand, Anja (éd.) : *Lehrer- und Schülerforschung in der politischen Bildung*, Schwalbach : Wochenschau, 68 – 77.
- Oliel, Jean (1979) : *L'enseignement du français en milieu créolophone : aspects pratiques du bilinguisme franco-créole*, Centre départemental de documentation pédagogique Guadeloupe : Pointe-à-Pitre.
- Podell, David M. / Soodak, Leslie C. (1993) : « Teacher Efficacy and Bias in Special Education Referrals », in : *Journal of Educational Research* 86/4, 247-253.

Programme cycle 3 = Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche : Programme du cycle 3. En vigueur à la rentrée 2020
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarité_obligatoire/37/5/Programme2020_cycle_3_comparatif_1313375.pdf, [05.09.2021].

Programme cycle terminal = Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse : *Langues vivantes A et B. Cycle terminal, enseignement commun, voies générale et technologique. Langue vivante C (étrangère ou régionale)*,
https://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/86/3/1e_Langues_vivantes_A-B-C_Cycle_terminal_Voies_G_et_T_1021863.pdf, [05.09.2021].

Programme première et terminale = Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse : *Programme de langues vivantes de première et terminale générales et technologiques, enseignements commun et optionnel*,
https://cache.media.education.gouv.fr/file/SP1-MEN-22-1-2019/95/2/spe585_annexe1_1062952.pdf, [05.09.2021].

Programme seconde générale = Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse : *Programme de langues vivantes de seconde générale et technologique, enseignements commun et optionnel*,
https://cache.media.education.gouv.fr/file/SP1-MEN-22-1-2019/95/2/spe585_annexe1_1062952.pdf, [05.09.2021]

Prudent Lambert-Félix (1981) : « Diglossie et interlecte », in : *Langages* 61, 13-38.

Prudent, Lambert-Félix (2005) : « Interlecte et pédagogie de la variation en pays créole », in : Prudent, Lambert-Félix (éd.) : *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Bern : Peter Lang, 359 - 378.

Prudent, Lambert-Félix (2021) : « Nécessité d'un enseignement bilingue créole français en Guadeloupe et formation des enseignantes (ordinaires et de classes bilingues) », intervention pendant le séminaire *Pédagogie du bilinguisme français-créole* de la Région Académique Guadeloupe du 19.4.-23.4.2021,
http://www.ac-guadeloupe.fr/www/seminaire_pedagogie_du_bilinguisme_francais_creole, [05.09.2021].

Raithel, Jürgen (2008) : *Die Befragung als dominantes Datenerhebungsverfahren. Ein Praxiskurs*, Wiesbaden : VS.

Région Académique Guadeloupe (2016) : « Les Langues Créoles. Palé Kréyol ! », in : *Les cahiers créoles du patrimoine de la caraïbe. Pawòl maké asi mès é labitid an péyi karayib* 6, Futuroscope : Réseau Canopé.

Région Académique Guadeloupe (2017) : *Guide Pédagogique : Les démarches d'enseignement bilingue (français –créole) dans les classes bilingues. Montray a fwansé é kréyòl dèpi lékòl mabo jik an koumwayen*,
https://www.ac-guadeloupe.fr/sites/default/files/documents/www_guide_n-2_enseignement_bilingue_modifie_vdef_270617.pdf, [05.09.2021].

Région Académique Guadeloupe (2020) : *Projet d'Académie 2020-2023. Réussir en territoire insulaire archipélagique et multilingue*, Les Abymes : Académie Guadeloupe [15.05.2020].

Région Académique Guadeloupe (2021) : *Séminaire : Pour la construction d'une pédagogie du bilinguisme français-créole dans l'école en Guadeloupe*,
http://www.ac-guadeloupe.fr/www/seminaire_pedagogie_du_bilinguisme_francais_creole, [05.09.2021].

République française (1984) : Loi n° 84-747 du 2 août 1984 relative aux compétences des régions de Guadeloupe, de Guyane, de Martinique et de la Réunion, Paris : Légifrance,
<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000878215/>, [05.09.2021].

République française (1992) : Loi constitutionnelle n° 92-554 du 25 juin 1992 ajoutant à la Constitution un titre : "Des Communautés européennes et de l'Union européenne" (1), Paris : Légifrance,
<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000723466/>, [05.09.2021].

République française (2000) : Loi n° 2000-1207 du 13 décembre 2000 d'orientation pour l'outre-mer, Paris : Légifrance, <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000387814>, [05.09.2021].

Reinfried, Marcus (2001) : « Neokommunikativer Fremdsprachenunterricht: ein neues methodisches Paradigma. », in: Meißner, Franz-Joseph / Reinfried, Marcus (éds.): *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht. Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Tübingen : Narr, 1-20.

Reutner, Ursula (2005) : *Sprache und Identität einer postkolonialen Gesellschaft im Zeitalter der Globalisierung. Eine Studie zu den französischen Antillen Guadeloupe und Martinique*, Hamburg : Buske.

Revue Sociologie du travail (2019) : « Consignes aux auteurs et autrices sur l'usage de l'écriture inclusive et la féminisation des noms de fonction », en ligne : <https://journals.openedition.org/sdt/25611>, [08.09.2021].

Richardson, Paul W. / Watt, Helen. M. G. (2007) : « Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the 'FIT-Choice' Scale », in : *Journal of Experimental Education* 75, 167-202.

Rippon, Max (1996) : « I made a dream », in : Lamoureux, Gérard : *Cent ans de poésie en Guadeloupe. Une anthologie 1911-2017*, Le Gosier : Long Cours.

Robine, Florence (2017) : Circulaire 2017-072 du 12-4-2017, Paris : Ministère de l'éducation nationale, <https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo15/MENE1711397C.htm>, [05.09.2021].

Rosen, Évelyne (2010) : « Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue », in : *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes* 66/4, 487-498.

Ross, John A. (1992) : « Teacher Efficacy and the Effect of Coaching on Student Achievement », in : *Canadian Journal of Education* 17/1, 51-65.

Rothland, Martin (2014) : « Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? Berufswahlmotive und berufsbezogene Überzeugungen von Lehramtsstudierenden », in : Bennewitz, Hedda / Rothland, Martin / Terhart, Ewald (éds.) : *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, Münster/New York : Waxmann, 350-385.

Rubie-Davies, Christine M. (2018) : *Teacher Expectations in Education*, New York : Routledge.

Runhaar, Piety / Sanders, Karin / Yang, Huadong (2010) : « Stimulating Teachers' Reflection and Feedback Asking: An Interplay of Self-efficacy, Learning Goal Orientation, and Transformational Leadership », in : *Teaching and Teacher Education* 26, 1154-1161.

Savary, Alain (1982) : Circulaire 82-261 du 21 juin 1982, in : *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, n°26, Paris : Ministère de l'éducation nationale.

Schmaltz, Claudia (2019) : « Professionelle Kompetenz von Lehrkräften », in : *Heterogenität als Herausforderung für die Professionalisierung von Lehrkräften*, Wiesbaden : Springer VS.

Schnepel, Ellen (2004) : *In Search of a National Identity: Creole and Politics in Guadeloupe*, Hamburg : Buske.

Schwarzer, Ralf / Warner, Lisa Marie (2014) : « Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern », in : Bennewitz, Hedda / Rothland, Martin / Terhart, Ewald (éds.) : *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, Münster/New York : Waxmann, 662-678.

Seiler, Falk (2012) : *Normen im Sprachbewußtsein. Eine soziolinguistische Studie zur Sprachreflexion auf Martinique*, Wien : Praesens.

Smith, Taylor RaeAnne (2019) : « Education Policy and Creole Education in Guadeloupe: Ambiguity for Educators in Educational Materials and Concern over a French-Creole Interlect in the Classroom », in : *Darnioji daugiakalbystė* 14, 32-49.

Térosier, Stéphane (2017) : « Apprendre une L3 dans le contexte diglossique de la Martinique : Rôle mineur pour langue minorée », in : *Revue transatlantique d'études suisses* 6/7, 221-238.

Viau, Rolland (2009) : *La motivation en contexte scolaire*, Paris : de boeck.

Annexe

Abstract (deutsch)

Kreolunterricht hat auf Guadeloupe eine konfliktreiche Vergangenheit und auch gegenwärtig mit Vorurteilen und fehlenden Ressourcen zu kämpfen. Die vorliegende Studie zeichnet ein Bild der aktuellen Situation, wobei sie die Erfahrungen der Lehrkräfte im Sekundarbereich fokussiert. Dies geschah nicht nur, um ihre Meinung als Expert*innen im Bereich zu strukturellen und linguistischen Entwicklungen einzuholen, sondern auch, um einen Einblick in ihre Motivationen und Überzeugungen zu erhalten. In Anbetracht der Schwierigkeiten, mit denen Kreollehrkräfte seit Jahrzehnten zu kämpfen haben, scheint dies besonders interessant. Das Korpus der Forschung umfasst zwanzig Interviews und 31 Stunden Beobachtungen in 23 Schulklassen. Die Analyse ergibt, dass sich die Situation zwar stets leicht verbessert, doch alte Sichtweisen, die dem Status des Schulfachs und den verfügbaren Ressourcen schaden, fortbestehen. Diesen entgegnetend versuchen die Lehrer*innen, anhand ihres Unterrichts mit innovativen Materialien und Projekten, das Gegenteil zu beweisen. Die Arbeitslast ist hoch, vor allem, weil offizielle Schulbücher oder Aufgaben fehlen. Trotz der Widrigkeiten sind die Kreollehrer*innen größtenteils lernzielorientiert, (intrinsisch) motiviert und überzeugt von ihrer Selbstwirksamkeit. Sie erleben ihre Arbeit als sinnvoll und können deren Erfolg sehen: Die Schüler*innen sind interessiert, engagiert und erzielen durch Kreol oft auch Lernfortschritte in anderen Disziplinen, was wiederum die Eltern und Kolleg*innen ihre Einstellung gegenüber dem Fach ändern lässt.

Abstract (english)

This thesis studies the practices and motivations of creole teachers in Guadeloupe in 2021. After the prolonged debates about the introduction of creole into the school system, which has been linked to the difficult history of the creole language itself, creole was finally implemented in Guadeloupe's school system as "regional language-creole" in 2001. Despite certain improvements concerning teacher education and the status of the language in society, the subject continues to suffer from a lack of support from the political authorities. Above all difficulties stands the need of structure in the organization of both further education and pedagogical material. Secondary education especially requires more teaching support which is aligned with current didactic findings, teaching programs and the different school levels. The present study investigates how teachers teach in these circumstances, focusing on their practices but also on their motivations, as they are proved to have a major impact on their teaching quality and well-being. The study includes 20 interviews with creole-teachers and 31 hours of observations in 23 creole-classes. Their analysis shows that teachers see advancements in the overall state of the subject, but also that they feel overcharged, needing to create most of their teaching material themselves. Different perpetuated prejudices continue to hinder the perception of the subject as 'serious' or 'important', even if its benefits to students' performances are evident. Nevertheless, the teachers continue to be motivated for multiple reasons: they chose their profession out of the value they attach to creole, its culture, and its transmission; teaching creole is a passion for most of them. Furthermore, they show learning goals and belief in their efficiency, seeing the beneficial effects of their work on their student's development and motivation as well as getting good feedback from students, colleagues, chefs, and parents. All in all, this study reaffirms previous studies: creole teaching is efficient and motivating but needs more support to be implemented in a structured way. The French promotion of the new plurilingual school should not deny the value of their regional languages.