



Universiteit
Leiden
The Netherlands

Langues créoles et éducation francophone : entre reconnaissance et marginalisation: Une étude sur les créoles à base lexicale française dans les systèmes éducatifs francophones

van Huet, Sam

Citation

Van Huet, S. (2025). *Langues créoles et éducation francophone : entre reconnaissance et marginalisation: Une étude sur les créoles à base lexicale française dans les systèmes éducatifs francophones*.

Version: Not Applicable (or Unknown)

License: [License to inclusion and publication of a Bachelor or Master Thesis, 2023](#)

Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/4255095>

Note: To cite this publication please use the final published version (if applicable).

Langues créoles et éducation francophone : entre reconnaissance et marginalisation

Une étude sur les créoles à base lexicale française dans les systèmes
éducatifs francophones



Universiteit
Leiden

Nom : Sam van Huet

Numéro d'étudiant : s3116018

Cours : Mémoire de Master

Professeur : Benjamin Storme

Version : finale

Mots : 16.800

Date : 19/05/2025

Résumé

Cette thèse de mémoire vise à étudier la position des langues créoles dans les systèmes éducatifs de plusieurs départements français (plus précisément la Martinique, la Guadeloupe, la Guyane et La Réunion) et d'Haïti. Toutes ces régions ont un système éducatif dominé par le français, mais elles ont une société dominée par le créole. Cependant, nous constatons que le français a un statut plus formel et que le créole n'a pas une vraie reconnaissance formelle dans les régions mentionnées. Ceci peut conduire à une moindre appréciation des différents créoles, et ce qui peut à son tour conduire à une rupture de la transmission intergénérationnelle des créoles. Pour lutter contre cela, le créole doit occuper une position formelle au sein des systèmes éducatifs à travers diverses initiatives. Une initiative importante est *Langues et Cultures Régionales*, qui vise à intégrer le créole comme matière dans les écoles primaires et secondaires des départements d'outre-mer. De plus, les initiatives des *classes bilingues* visent à intégrer le créole comme langue d'enseignement et outil d'apprentissage dans les départements et en Haïti. Il existe également des formations qui préparent les professeurs à enseigner le créole, à enseigner en créole et aux situations bilingues. Cependant, cette étude a révélé que dans presque tous les domaines étudiés, il n'était pas encore possible de parler d'une éducation créole à grande échelle. Cette étude a également révélé qu'il existe une certaine différence dans le développement des initiatives créoles entre les régions étudiées, où en particulier l'éducation créole en Haïti se distingue comme la moins développée. Néanmoins, nous constatons qu'il y a des signes de progrès dans l'enseignement créole dans toutes les régions.

Summary

This thesis aims to study the position of Creole languages in the educational systems of several French departments (more precisely Martinique, Guadeloupe, Guyana and Reunion) and Haiti. All these regions have an education system dominated by French, but they have a society dominated by Creole. However, we note that French has a more formal status and that Creole does not have real formal recognition in the regions mentioned. This can lead to a lower appreciation of the different Creoles, and this in turn can lead to a disturbance in the intergenerational transmission of Creoles. To combat this, Creole must occupy a formal position within education systems through various initiatives. An important initiative is *Regional Languages and Cultures*, which aims to integrate Creole as a subject in primary and secondary schools in the overseas departments. In addition, *bilingual classroom* initiatives aim to integrate Creole as a language of instruction and learning tool in the

departments and in Haiti. There are also training courses that prepare teachers to teach Creole, to teach in Creole and to bilingual situations. However, this study found that in almost all areas studied, it was not yet possible to speak of large-scale Creole education. This study also revealed that there is some difference in the development of Creole initiatives between the regions studied, where in particular Creole education in Haiti stands out as the least developed. Nevertheless, we still note that there are signs of progress in Creole education in all regions.

Remerciements

Tout d'abord, je tiens à remercier mon directeur de mémoire, le Dr Benjamin Storme, pour son expertise et son soutien tout au long de cette thèse.

De plus, je veux également remercier le Dr Stéphane Térosier, qui m'a expliqué et m'a introduit à cette thématique complexe et avec qui j'ai rédigé mon mémoire de Bachelor, ce qui m'a donné l'idée d'écrire cette thèse.

Je voudrais également remercier l'Université de Leyde pour l'opportunité d'écrire cette thèse et pour les sources fournies.

Enfin, je voudrais également remercier tous les chercheurs de la bibliographie pour avoir mis leurs travaux à ma disposition.

Table des matières

Résumé	2
Summary	2
Remerciements	4
Table des matières	5
Langues créoles et éducation francophone : entre reconnaissance et marginalisation	7
1. Les questions de recherche.....	8
2. Les situations sociolinguistiques	9
2.1. Un créole.....	10
2.2. La situation sociolinguistique de la Martinique	10
2.3. La situation sociolinguistique de la Guadeloupe	12
2.4. La situation sociolinguistique de la Guyane française	12
2.5. La situation sociolinguistique de La Réunion.....	15
2.6. La situation sociolinguistique d’Haïti.....	16
3. Les systèmes éducatifs dans les départements d’outre-mer.....	18
3.1. L’histoire des systèmes éducatifs des départements d’outre-mer.....	18
3.2. Le début de l’inclusion du créole dans les systèmes éducatifs des départements d’outre-mer	19
3.3. Le Groupe d’Études et de Recherches en Espace Créolophone et Francophone (GEREC-F).....	22
3.4. Les lois importantes dans la promotion de la position du créole	23
3.5. Les initiatives d’inclusion du créole : matière officielle et classes bilingues	25
3.5.1. La Guyane	25
3.5.2. Les Antilles.....	27
3.5.3. La Réunion.....	29
3.6. La formation des éducateurs : le CAPES de créole	30
3.6.1. La Guyane française	31
3.6.2. Les Antilles.....	31
3.6.3. La Réunion.....	32
3.7. Les cultures créoles dans l’éducation	33
4. Le système éducatif en Haïti	35
4.1. Les premiers pas vers l’introduction du créole dans le système éducatif haïtien	

4.2. Le créole comme langue enseignée et langue d'enseignement	36
4.3. La formation des enseignants haïtiens	40
5. Discussion et conclusion.....	41
Bibliographie.....	47

Tableaux :

Tableau 1 : Les langues en Guyane avec le pourcentage de locuteurs natifs de chaque langue.

Tableau 2 : Répartition des heures d'enseignement en créole et en français pour les cycles de l'EF.

Langues créoles et éducation francophone : entre reconnaissance et marginalisation

« La langue de la République est le français » est stipulé dans l'article 2 de la Constitution française de 1958 (Bellon, 2021). Néanmoins, cet article de la Constitution ne reflète pas la diversité linguistique présente en France : de nombreuses langues régionales coexistent avec le français, parmi lesquelles les langues créoles occupent une place particulière. Ces langues créoles sont principalement parlées dans les départements d'outre-mer et comptent environ 1,6 million de locuteurs au total sur le territoire français (*Les créoles à base française*, 2005). Toutefois, si nous considérons l'ensemble des créoles à base française à l'échelle mondiale, la population des locuteurs s'élève à au moins 10 millions, faisant de ce groupe des créoles à base française numériquement le groupe créole le plus important (Leclerc, 2024b). Cette importance démographique a permis le développement d'une culture à part entière à partir de cette langue. Toutefois, tant en France qu'à l'international, cette culture et cette langue sont confrontées à une marginalisation croissante dans beaucoup de cas. Le système éducatif joue un rôle central dans ce phénomène. Sur le plan formel, ces langues créoles sont directement opposées au français et sont souvent reléguées à un statut inférieur. De plus, il existe une différence significative entre leur présence dans les régions concernées et leur intégration dans les dispositifs éducatifs. En outre, plusieurs régions avec des caractéristiques linguistiques propres et des évolutions linguistiques propres présentent cette différence. Par conséquent, depuis les années 1970 et 1980, certaines initiatives ont été lancées dans de différentes régions pour remédier à la situation des langues créoles. Toutefois, il est important de reconnaître que ce développement est encore très lent, en raison de la persistance et de la position forte du français dans les différents systèmes éducatifs. Ce constat est alarmant pour la préservation de la langue et de la culture créoles, aussi vu que les jeunes générations apprennent de moins en moins le créole à la maison, ce qui diminue la pertinence de l'éducation créole pour les enfants. Ce développement pourrait à son tour ralentir encore davantage le développement de l'éducation créole. Afin d'avoir un bon aperçu de ces évolutions, nous pouvons poser des questions en ce qui concerne les différences régionales et l'ampleur de cette dissemblance. Par conséquent, il est intéressant d'analyser la place des langues créoles dans les systèmes éducatifs des départements français d'outre-mer et d'Haïti. Pour cette raison, nous avons formulé la question de recherche suivante : « Quelle est la position des langues créoles dans les systèmes éducatifs francophones ? » Pour arriver à la réponse approfondie de notre question principale, nous nous poserons d'autres questions, telles que « Quelles sont les initiatives et les

organisations qui s'engagent à changer la position du créole ? » et « Quelles sont les différences entre les différents départements et pays ayant le système éducatif francophone ? »

Bien que plusieurs études précédentes aient examiné la situation des langues créoles dans des systèmes éducatifs spécifiques, il n'existe pas encore une analyse comparative exhaustive de la place des créoles dans les systèmes éducatifs francophones. Cette recherche vise donc à remplir cette lacune en abordant les débats actuels sur l'éducation plurilingue, les politiques multilinguistiques et les initiatives novatrices, reposant sur une analyse comparative basée sur des études existantes sur le multilinguisme et les systèmes éducatifs dans les départements d'outre-mer et d'Haïti. Dans cette recherche, nous nous concentrons sur les créoles à base française dans les systèmes éducatifs francophones. Ainsi, nous avons choisi les créoles suivants pour notre analyse : le créole guyanais, le créole martiniquais, le créole guadeloupéen, le créole haïtien et le créole réunionnais. Le créole mauricien et le créole louisianais ne sont pas inclus dans notre analyse, vu que ces langues sont présentes dans les systèmes éducatifs francophones.

Afin d'obtenir un aperçu complet, il faut se concentrer sur les points suivants. Tout d'abord, la problématique générale sera contextualisée en dressant un aperçu sociolinguistique de chaque situation linguistique des différentes régions étudiées. Après cela, la position du créole dans les systèmes éducatifs des départements d'outre-mer sera étudiée. Ici, les différentes perspectives sur le créole dans l'éducation par région seront d'abord examinées. Ensuite, il faut se concentrer sur quelles initiatives et quels instituts ont été introduits au fil du temps pour influencer la position du créole dans l'éducation. Après, la relation entre la langue de l'éducation, la loi et les cultures créoles sera analysée. Ensuite, les perspectives et les initiatives qui existent en Haïti seront abordées. Ensuite, une comparaison des différentes situations entre elles sera faite. Cette analyse permet enfin de tirer une conclusion en ce qui concerne la position du créole dans les différents systèmes éducatifs francophones dans les régions où le créole est dominant.

1. Les questions de recherche

Comme mentionné précédemment, la présente étude cherche à répondre à la question centrale suivante : 1) « Quelle est la position des langues créoles dans les systèmes éducatifs francophones ? » Pour répondre à notre question de recherche, une analyse approfondie, des cinq domaines qui sont déjà explorées dans le cadre théorique de notre recherche, sera nécessaire. L'hypothèse est que sur le plan sociolinguistique, pas seulement les locuteurs du créole mais aussi les citoyens qui comprennent le français soient très nombreux dans ces

zones, ce qui permettra de mettre en place un système éducatif francophone. Notre hypothèse de départ en ce qui concerne le système éducatif est que le créole occupe une position nettement sous-évaluée par rapport au français dans le système éducatif dans toutes les régions étudiées. Il est également probable que le créole soit relégué au second plan en tant que langue informelle inférieure qui ne mérite pas d'être éduquée. Une autre question qui est posée dans notre recherche est : 2) « Quelles sont les initiatives et les organisations qui s'engagent à changer la position du créole ? » Ici, il est attendu que des propositions aient déjà été avancées dans tous les domaines mentionnés pour améliorer la position du créole, mais que la mise en œuvre de ces propositions soit encore très lente et n'ait pas encore beaucoup d'influence. La troisième question posée dans cette étude est : 3) « Quelles sont les différences entre les différents départements et pays ayant le système éducatif francophone ? » L'hypothèse est que les positions des créoles ne diffèrent pas beaucoup les uns des autres dans les départements français, car ils sont tous soumis à la même législation française. Cependant, il est possible que le cas d'Haïti soit différent de ceux des départements français, puisque c'est un pays indépendant qui a pu déterminer sa propre législation pendant très longtemps, donc il est probable que le créole a déjà plus été intégré dans le système éducatif haïtien que dans celui des départements français.

2. Les situations sociolinguistiques

Dans cette section de mon travail, cette étude se concentre sur les contextes sociolinguistiques des cinq territoires examinés dans cette thèse de mémoire : la Martinique, la Guadeloupe, la Guyane française, La Réunion et Haïti. Dans cette section, les questions les plus importantes sont : comment le français est-il arrivé dans cette région et donc quelle est l'histoire linguistique de cette région, ainsi que quelles langues sont y parlées aujourd'hui et quel est le ratio français-créole dans cette région.

Avant d'entrer dans les situations spécifiques par région, il convient d'en apprendre davantage sur la politique linguistique de la métropole. Il est important de prendre en compte que tous les territoires abordés dans cette étude ont été colonisés par la France. Par la suite, toutes ces régions, à l'exception d'Haïti, ont été transformées en départements par la loi de départementalisation de 1946. La départementalisation avait pour objectif de mettre fin aux différences enracinées et d'instaurer une égalité longtemps désirée entre les anciennes colonies et la métropole. Cette extension de la législation métropolitaine aux départements d'outre-mer est promise par l'introduction de l'article 73 dans la Constitution de la Quatrième République, qui stipule que : « le régime législatif des départements d'outre-mer est le même

que celui des départements métropolitains, sauf les exceptions déterminées par la loi » (Dumont, 2010). À première vue, il semble que c'est une évolution très positive, dans laquelle les anciennes colonies sont au même niveau que la France en termes de législation, et à cet égard, c'est certainement une évolution positive. Cependant, il n'y a pas beaucoup de place dans le droit de la République pour d'autres cultures et langues. Par exemple, l'article 2 de la Constitution stipule que « la langue de la République est le français » (Bellon, 2021). Dans ce cas, les autres langues régionales, dont les créoles, ne sont pas reconnues dans toutes les régions appartenant à la République française.

2.1.Un créole

Mais avant de passer aux situations linguistiques, il est nécessaire de comprendre ce qu'est un créole. Le mot « créole » vient du mot espagnol « criollo », qui est dérivé du mot portugais « crioulo » (*créole*, 2025) qui est ensuite dérivé du mot latin « criare », qui veut dire « nourrir » ou « serviteur nourri dans la maison », vu qu'à l'origine « un créole » était quelqu'un qui avait été élevé sur place, surtout dans des cas des enfants blancs élevés dans des colonies (Leclerc, 2024b). Ensuite ce mot est utilisé pour décrire les populations noires dans les colonies. En ce qui concerne la création des langues créoles, un créole se forme au contact des différentes langues d'où vient une nouvelle langue. La plupart des créoles se sont formés sur les plantations comme un moyen de communication entre les esclaves eux-mêmes et entre les esclaves et leurs maîtres (Leclerc, 2024b). Du fait que cette communication était presque toujours orale, il n'y avait pas de graphie fixe des langues créoles pendant longtemps. Cependant, vers la fin du XXe siècle, l'intérêt pour la recherche des créoles a augmenté, ce qui a conduit les chercheurs à tenter d'établir des graphies formelles des créoles. Un exemple de ces chercheurs est le groupe GEREC-F, qui sera abordé plus tard dans cette recherche. De plus, les créoles peuvent être formés à différentes bases. Cette recherche se concentre sur les créoles à base française, spécifiquement sur le créole guyanais, martiniquais, guadeloupéen, réunionnais et haïtien. En outre, il existe également différents dialectes au sein d'un créole spécifique, comme dans les cas du créole haïtien (Saint-Germain, 1988) ou du créole réunionnais (*The languages in Reunion Island*, s.d.). Cela peut à son tour créer de nouvelles complexités dans la compréhension de la langue d'éducation entre les différents créoles.

2.2.La situation sociolinguistique de la Martinique

Comme il a été mentionné précédemment, la Martinique est un département de la France situé dans l'archipel antillais. Depuis le XVIIe siècle, la Martinique a été colonisée par

la France et l'influence française sur la Martinique a commencé. La France a commencé la colonisation en raison du fait que les îles antillaises étaient une source riche en termes d'agriculture, ce qui a amené les colons à mettre au travail des esclaves « de la traite négrière » sur leurs plantations (Martineau, 2018). C'est aussi à partir de ce moment que le créole martiniquais commence à se développer. La puissance dirigeante coloniale de la France demeurait, malgré l'abolition de l'esclavage en 1848 (Gachet, 1995). Mais, dès la fin de la Seconde Guerre mondiale, l'idée de « décoloniser et moderniser les sociétés antillaises » est devenue un objectif important pour la IV^e République et les partis communistes locaux (Lavenaire, 2017). L'un des résultats de cette politique de « décoloniser et moderniser » s'est révélé le 19 mars 1946, qui est la loi de départementalisation votée à l'initiative d'Aimé Césaire (Morillon-Carreau, 2013).

En Martinique, il existe une situation linguistique dans laquelle principalement deux langues sont parlées, à savoir le français et le créole martiniquais. Le Centre de la Francophonie des Amériques (*La francophonie en Martinique*, s.d.) a rapporté qu'environ 90 % de la population martiniquaise a le créole comme langue maternelle, mais aussi que le français est parlé par 95 % de la population.

De plus, il y a une nouvelle tendance dans laquelle les plus jeunes générations d'enfants martiniquais apprennent le français comme leur L1 au lieu du créole (Térosier et al., 2022). Dans ces circonstances, les enfants apprennent le créole ailleurs. Cela contraste donc directement avec la situation des années 1970-1980, où il y avait de grands groupes de Martiniquais créolophones monolingues (Térosier et al., 2022). Mais maintenant l'apprentissage du français est inévitable pour s'élever dans la hiérarchie sociale (Térosier et al., 2022), à la suite la dichotomie des fonctions des langues disparaît, ce qui veut dire qu'une langue spécifique n'est pas nécessairement liée à une situation spécifique. Cette réduction du créole en L1 aura bien entendu un effet sur le rôle du créole dans l'enseignement martiniquais.

Comme il a été précédemment mentionné, l'article 2 de la Constitution française stipule que le français est la seule langue de la République. Néanmoins, en mai 2023, l'Assemblée de Martinique a adopté une loi reconnaissant le créole « comme langue officielle de la Martinique, au même titre que le français » (*Le créole n'est plus la langue officielle de la Martinique*, 2024). Avec cela, les administrateurs martiniquais espéraient également rendre le créole martiniquais obligatoire dans tous les établissements d'enseignement (Hauteville, 2023). Toutefois, cette loi a été déclarée invalide en octobre 2024, car le tribunal administratif s'appuie sur l'idée de la Constitution que le français est la seule et unique langue officielle de

la République. Ainsi, il n'y a toujours guère de place pour les langues créoles dans le droit français.

2.3.La situation sociolinguistique de la Guadeloupe

La Guadeloupe a généralement connu les mêmes évolutions historiques que la Martinique, par conséquent dans cette partie de notre recherche, l'histoire guadeloupéenne ne sera pas expliquée, vu que les mêmes évolutions historiques de la Martinique peuvent plus ou moins être appliquées sur la Guadeloupe. De plus, ces îles sont également très similaires sur le plan sociolinguistique, vu qu'il existe également ici une situation avec deux langues : le français et le créole. Cependant, il existe encore des différences. Par exemple, la Martinique présente une homogénéité géolinguistique beaucoup plus forte que la Guadeloupe, en raison de sa géographie compacte et de la situation privilégiée de sa capitale, Fort-de-France. En Guadeloupe, la structure archipélagique combinée à la bipolarité urbaine (Pointe-à-Pitre et Basse-Terre) a entraîné une plus grande variation (Bernabé, 2007). Malgré cette différence, le Centre de la Francophonie des Amériques (*Aperçu de la francophonie en Guadeloupe*, s.d.) indique que les pourcentages de locuteurs entre les deux régions sont très similaires, parce qu'en Guadeloupe, il y a aussi une situation où 95 % de la population a le créole comme langue maternelle et 90 % de la population parle français (*Aperçu de la francophonie en Guadeloupe*, s.d.). De plus, tout comme en Martinique, le nombre de jeunes personnes qui ne parlent que le créole est en baisse en Guadeloupe, parce que « 21,9 % des jeunes parents utilisent uniquement le français pour communiquer avec leurs voisins, comparativement à 12,7 % pour les anciennes générations » (*Aperçu de la francophonie en Guadeloupe*, s.d.).

2.4.La situation sociolinguistique de la Guyane française

Dans le cas de la Guyane française, il y a eu une évolution linguistique historique similaire à celle dans les Antilles en ce qui concerne l'introduction du français et en ce qui concerne l'évolution des langues créoles. Cependant, l'histoire linguistique générale en Guyane française est beaucoup plus riche et commence plus tôt. Cependant, cette recherche n'entre pas dans cette histoire, parce qu'elle n'apporte aucune valeur ajoutée à nos recherches sur le créole. De tous les départements français, la Guyane française a la situation sociolinguistique la plus intéressante et la plus complexe. La Guyane française compte 25 ethnies différentes qui parlent toutes leur propre langue (Leclerc, 2024a). Parmi les langues parlées en Guyane, il y a entre autres la langue française, des langues amérindiennes, des langues créoles et des langues européennes. La diversité est encore plus grande, parce qu'il

n’y a même pas d’homogénéité non plus au sein de ces groupes linguistiques eux-mêmes. Pour mieux expliquer cette diversité linguistique, le tableau 1 a été réalisé en s’appuyant sur les données de Leclerc (2024a).¹

Tableau 1 : Les langues en Guyane avec le pourcentage de locuteurs natifs de chaque langue. Les chiffres viennent de Leclerc (2024a).

Le groupe linguistique	La langue	Le pourcentage des locuteurs qui ont cette langue comme langue principale
Langues créoles (base française)	Créole guyanais	39 %
	Créole haïtien	8,07 %
	Créoles antillais	7,06 %
Langues créoles (base anglaise)	Ndjuka (Bushinengue)	9,42 %
	Saramacca (Bushinengue)	1,04 %
	Autres Bushinengues : Aluku, Pamaka	1,68 %
	Sranan-tongo	6,05 %
	Créole guyanien	1,44 %
Langues amérindiennes	Kali’na, Palikour, Arawak, Wayana, Wayampi, Emerillon	3,46 %
Langues européennes	Français	8,07 %
	Portugais	4,8 %
	Espagnol	0,30 %
Autres langues	Chinois hakka, Hindoustani caribéen, Hmong, Javanais caribéen, Arabe levantins du Nord, Autres	12,72 %

Dans ce département, le groupe des créoles est présent depuis la colonisation, vu que cette langue est une conséquence de la colonisation comme dans les autres départements aussi. Donc, le groupe des créoles est le plus grand groupe des quatre groupes mentionnés ci-

¹ Les dernières modifications sur ce site ont été faites en 2024, mais les chiffres eux-mêmes sont venus du groupe Joshua Project en 2020.

dessus. Le groupe des créoles compte environ 225 000 locuteurs natifs, soit 75,5 %, de la population totale en 2020 (Leclerc, 2024a). Cette observation est confirmée par Hidair (2007), qui souligne que les langues créoles sont non seulement des langues couramment parlées, mais aussi des langues connues, encore transmises et très utiles dans certaines circonstances spécifiques. De plus, les langues créoles sont souvent reléguées au second plan par rapport à la langue française en termes d'utilisation dans la vie quotidienne (Hidair, 2007), surtout dans le cadre des situations formelles, où l'utilisation du créole est perçue comme impolie, notamment envers des personnes inconnues et des personnes âgées (Hidair, 2007). Dans de telles circonstances, la préférence est rapidement donnée à la langue française.

Quand la question de la position des langues créoles est abordée, il faut prendre en compte le fait qu'il n'y a pas d'homogénéité au sein de ce groupe. La particularité de la Guyane est qu'elle est un des seuls endroits où des créoles à base française et à base anglaise coexistent (Léglise & Migge, 2017). Exception faite du créole guyanais, les créoles à base française viennent principalement des pays voisins qui étaient également autrefois une partie de la France ou sont des départements actuels de la France, comme les créoles des Antilles, le créole saint-lucien, le créole martiniquais, le créole guadeloupéen et le créole haïtien dont les locuteurs sont environ 51 000 habitants au total (certains disent 30 000 habitants plus) de la population guyanaise (Leclerc, 2024a). Mais la langue la plus parlée dans ce groupe des créoles à base française est le créole guyanais avec plus de 100 000 locuteurs (Leclerc, 2024a). Dans le groupe des locuteurs du créole guyanais, le français est de plus en plus utilisé dans l'éducation des enfants. Cependant, cette influence n'est pas une menace majeure pour le créole guyanais, vu que la transmission aux enfants de cette langue n'a pas complètement cessé (Migge & Léglise, 2010).

En Guyane aussi, le français commence à gagner du terrain au sein des familles. Par exemple, en 2005, il avait déjà été établi que 25 % des élèves interrogés ont indiqué qu'ils utilisaient exclusivement le français dans les conversations avec leurs frères et sœurs, et 20 % des élèves interrogés ont indiqué qu'ils parlaient principalement en français dans ces interactions (Léglise & Puren, 2005 : 68). Cette tendance est le résultat d'un principe bien connu des politiques linguistiques familiales : « il vaut mieux parler en français dans la famille pour mieux le parler, parce que c'est une langue qui compte plus » (Léglise & Puren, 2005 : 68). Dans d'autres cas où les enfants ne parlent pas exclusivement le français, il existe un phénomène d'alternance codique, où des mots français sont utilisés dans des phrases créoles (Léglise & Migge, 2007a : 34).

De plus, les créoles à base anglaise sont également souvent utilisés en Guyane française. Ces groupes viennent principalement du Suriname. La plupart des langues bushinengues (aluku, pamaka, ndjuka) sont toujours le moyen principal d'interaction dans la grande majorité des familles, et on peut donc affirmer que ces langues sont bien transmises entre générations (Migge & Léglise, 2010). Ce n'est pas le cas pour le saramacca, où les jeunes s'identifient de moins en moins à cette langue (Migge & Léglise, 2010). Le sranan-tongo a toujours une position forte en Guyane, vu que les locuteurs de certaines autres langues régionales les abandonnent au profit du sranan-tongo. C'est notamment le cas des locuteurs de l'arawak. Cependant, cette recherche s'intéresse moins aux créoles à base anglaise, car le but de cette recherche est d'en savoir plus sur la représentation des créoles à base française et de la comparer avec d'autres territoires où les créoles à base française sont dominants. Les créoles à base anglaise dans la République se trouvent principalement en Guyane française et se prêtent donc plutôt à une étude séparée sur ce cas spécifique.

2.5. La situation sociolinguistique de La Réunion

La recherche approfondira maintenant le cas du créole réunionnais. Il convient d'abord de souligner que La Réunion se distingue géographiquement des autres territoires qui ont été abordés dans cette étude. Néanmoins, il est utile de comparer le cas de La Réunion avec ceux des autres départements examinés ci-dessus, car La Réunion a une histoire similaire et le même type de statut qu'eux. La Réunion a aussi une histoire de colonisation qui a commencé en 1665 par « la Compagnie française des Indes orientales » (Combeau & Maestri, 2002). À cette période, les colons ont développé des comptoirs et de l'agriculture à La Réunion. L'introduction de l'esclavage a commencé à partir de 1715 avec l'introduction du café, et surtout à partir de 1723 avec l'instauration du Code noir (Folgoat, 2016). Cette introduction de l'esclavage a permis une grande diversité culturelle et linguistique à La Réunion, compte tenu du fait que ces esclaves ont été amenés de Madagascar, du Mozambique, de la côte est de l'Afrique. Par la suite, cette pluralité linguistique a été renforcée par « l'engagisme » en 1848, avec des migrants venus de Madagascar, de l'Inde, de l'Afrique de l'Est, des Comores et de Rodrigues pour remplir des fonctions que les esclaves avaient précédemment exécutées (Combeau & Maestri, 2002).

Comme il a été constaté dans les départements antillais, il existe ici une situation linguistiquement similaire avec les deux langues dominantes : le français et le créole. Andry (2022) décrit cette situation comme une situation de diglossie selon l'idée de Ferguson (1959), selon laquelle le français était considéré comme la variété haute et le créole comme la

variété basse et que chacun a ses propres fonctions. Cependant, certains chercheurs trouvent cette idée de diglossie obsolète dans nos jours (Matthey, 2021). En ce qui concerne cette diglossie, les chiffres d'Information et Vie Quotidienne de l'I.N.S.E.E. de 2007 montrent que 8 % de la population réunionnaise ne parle que le français, 53 % ne parle que le créole et 38 % parle à la fois le français et le créole (Folgoat, 2016). De plus, le créole réunionnais a trois variétés, à savoir les suivantes : 1) le créole haut, qui est principalement parlé dans les montagnes, 2) le créole bas, qui est principalement parlé le long du littoral et 3) le créole urbain, qui est le plus courant (*The languages in Reunion Island*, s.d.).

Tout comme dans les départements des Antilles, il y a une diminution du nombre de jeunes locuteurs créoles ici. Ouest-France (2024) montre que « parmi les 25-39 ans, 82 % maîtrisent le créole, mais ce taux tombe à 73 % chez les 15-24 ans. Cette baisse est préoccupante, car la transmission de la langue se joue principalement durant la petite enfance. » (*À La Réunion, les jeunes parlent moins le créole que leurs aînés selon une étude*, 2024). Comme les autres créoles à base française dans la République, le créole a une sorte de statut officiel ici, vu qu'en 2002, le créole réunionnais a été officiellement reconnu comme langue régionale, au même titre que d'autres langues comme le breton, le corse, l'occitan, le créole martiniquais, ou encore le shimaoré et le shibushi (Burdóva, 2002).

En plus de ces deux grandes langues, La Réunion compte également des langues plus petites, à savoir : le dialecte hakka et le cantonnais sont parlés par les membres âgés des familles chinoises, le gujarati est utilisé par des familles réunionnaises de religion musulmane, l'urdu est employé dans les écoles coraniques et le tamoul s'emploie oralement dans le vocabulaire du culte religieux (Staudacher-Valliamée, 2004).

2.6.La situation sociolinguistique d'Haïti

La situation sociolinguistique haïtienne est un peu plus complexe que celles des régions précédemment étudiées. Afin de comprendre la position du créole dans l'éducation haïtienne, il faut d'abord comprendre l'histoire de la façon dont le français a toujours été capable de maintenir une position puissante en Haïti. Au cours d'une longue période, Haïti a été soumis à la colonisation de la France (Pompilus, 1961). A l'époque coloniale, la France exploitait principalement l'île pour les plantations de canne à sucre où des esclaves importés d'Afrique travaillaient (Pompilus, 1969). La France a exercé une oppression sur le peuple haïtien qui a perduré jusqu'à treize ans après le commencement de la Révolution haïtienne de 1791 (Lacerte, 1978). L'indépendance de Haïti a été proclamée par le biais de « L'Acte de l'Indépendance de la République d'Haïti » (*Haitian Declaration of Independence (folios 113-*

116), 1804) rédigé par les rebelles en 1804 (Pompilus, 1969). Cet acte d'indépendance a été rédigé en français, consacrant ainsi la langue française comme langue administrative d'Haïti (Pompilus, 1969). Pour renforcer sa position économique et politique en tant que nouvel État, Haïti a dû verser des compensations à la France afin de pouvoir obtenir une reconnaissance internationale (Kemedjio, 2009). Au début du XXe siècle, Haïti a connu des conflits avec les États-Unis, conduisant Haïti à décider d'inclure le statut officiel du français dans la Constitution de 1926 (Bentolila, 1981). La période post-1934 a été marquée par une forte instabilité politique, des coups d'État et de la corruption persistante en Haïti, où l'influence de la France, et donc aussi du français, demeurait dominante (Frankema, 2014).

Depuis l'année 1804, la langue française a maintenu son statut en tant que langue officielle, ce qui fait soulever ainsi des questions cruciales sur son utilisation par la population haïtienne. La réalité révèle que le français n'était que la langue quotidienne d'une minorité au fil du temps (Valdman, 1975). En fait, le français est une langue tellement inusuelle que seulement 18 % de la population haïtienne sait parler cette langue, ce qui signifie que la majorité de la population ne la maîtrise pas (Lionel, 2024). Cependant, le créole est maîtrisé par la majorité de la population, car le créole haïtien est parlé par 80 % de la population (Lionel, 2024). Aussi, la position du créole est très forte et ne fait que se renforcer, comme l'explique Lionel (2024) : « le créole haïtien est une langue très vivante, qui possède une orthographe fixée depuis la fin des années soixante-dix. De plus en plus d'écrivains en font un usage courant. » Malgré cette orthographe fixée, il y a encore plusieurs variétés au sein de cette langue. Ce créole est divisé en 3 dialectes : le créole du Nord, le créole du Centre, le créole du Sud. Les locuteurs de ces dialectes peuvent comprendre les autres créoles. Presque tous les locuteurs connaissent également le créole du Centre, vu que la capitale Port-au-Prince est située dans la région de ce créole (Saint-Germain, 1988).

Généralement, l'usage du français et du créole ne suit pas rigoureusement une division stricte selon les fonctions des situations (Dejean, 1983), à l'opposé des attentes à première vue. En raison de ce phénomène, la validité de la situation diglossique en Haïti selon l'idée prémentionnée de Ferguson (1959) est remise en question et contestée par une partie considérable des chercheurs. Par conséquent, il semble plus approprié de parler d'une situation bilingue plutôt que d'une situation diglossique dans le cas d'Haïti (Dejean, 1983). La différence est que dans une situation diglossique, l'utilisation d'une langue particulière varie en fonction du contexte et dans un contexte bilingue, il y a simplement deux langues qui sont parlées et maîtrisées. Cependant, cela ne signifie pas qu'il n'y a pas du tout une différence

d'usage entre ces deux langues. Il existe un certain nombre de cas particuliers dans lesquels il y a une certaine ligne de démarcation concernant cet usage des deux langues.

3. Les systèmes éducatifs dans les départements d'outre-mer

Dans cette section de mon mémoire, les différents systèmes éducatifs des quatre départements d'outre-mer seront examinés. Cette étude vise à vérifier si le créole est utilisé dans ce système éducatif et, si oui, dans quelle mesure il est utilisé. En outre, on examinera principalement s'il existe des initiatives mises en place pour améliorer la position du créole dans l'éducation, dans quelle mesure ces initiatives ont déjà été appliquées dans la situation scolaire d'aujourd'hui et quelles sont les différences de ces initiatives entre les différents départements d'outre-mer.

3.1.L'histoire des systèmes éducatifs des départements d'outre-mer

Avant de commencer l'analyse de chaque département individuel, il convient d'abord de comprendre l'évolution de la politique linguistique générale de la métropole dans l'éducation ainsi que les premiers pas vers l'introduction du créole dans le système éducatif. Les débuts de cette politique linguistique dans l'éducation des départements d'outre-mer se trouvent dans l'abolition de l'esclavage. À partir de ce moment, la France a poursuivi l'objectif de transformer les anciens esclaves en personnes à part entière par l'assimilation et l'éducation. À la suite de cette abolition de l'esclavage, un plan d'éducation a été mis en place dans lequel les enfants âgés de six à dix ans doivent suivre une scolarité obligatoire, ce qui peut être perçu comme un plan d'éducation très limité (Mannette, 2015). Ce n'est qu'à partir de la IIIe République que l'enseignement obligatoire a été dispensé à l'ensemble des élèves des départements d'outre-mer, grâce à la loi de 1881 qui a instauré une école laïque gratuite et obligatoire (Mannette, 2015). Ce modèle éducatif s'est inspiré des valeurs et des principes juridiques français, et par conséquent, il s'est inspiré aussi de la langue française (Thompson, 2012). Ainsi, le français a commencé à acquérir le statut de langue du progrès social, tandis que le créole a été relégué au rang de langue qui garde les locuteurs du créole dans une position sociale inférieure (Prudent, 2000).

Environ un siècle après l'abolition de l'esclavage, l'introduction de la loi de départementalisation commence. La départementalisation s'est accompagnée aussi d'une assimilation culturelle et linguistique, qui avait pour effet que tous les habitants des colonies antérieures étaient plus étroitement liés à la langue française. L'éducation devait jouer un rôle central dans ce processus d'assimilation, vu qu'il est stipulé que l'école doit principalement

servir à l'apprentissage du français et à l'intégration de l'idéologie de la France par les nouveaux citoyens (Alby & Léglise, 2007). Par conséquent, la réglementation de la métropole indique que la langue française est la seule langue qui doit être utilisée dans l'éducation. Par conséquent, cette politique a mené à un rejet de l'alphabétisation dans les langues régionales en tant que L1, et donc également l'alphabétisation dans les langues créoles et ainsi cette politique interdit également leur usage comme outil d'apprentissage dans les départements d'outre-mer (Alby & Léglise, 2005).

3.2.Le début de l'inclusion du créole dans les systèmes éducatifs des départements d'outre-mer

Nous examinerons maintenant les premières mesures qui ont été mises en place pour rendre possible l'éducation en créole et du créole. Il convient de souligner que les informations présentées s'appliquent à tous les départements d'outre-mer inclus dans cette analyse. En plus des développements dont il est question ici, il y a aussi des évolutions plus vastes, comme le GEREC par exemple, qui sera abordé dans les sections suivantes de notre recherche.

Premièrement, l'une des premières figures importantes en ce qui concerne la promotion de la position du créole est Gérard Lauriette, homme politique guadeloupéen né en 1922. Il se concentre surtout sur le système éducatif de la Guadeloupe. En 1966, il fonde une institution à son nom et dirige l'Association guadeloupéenne d'éducation populaire et de lutte contre l'analphabétisme (AGEP) (Mannette, 2015). Par son engagement au sein de l'AGEP, Gérard Lauriette plaide pour une cohabitation du français et du créole au sein du système éducatif, dans laquelle ces deux langues seront utilisées de manière complémentaire comme système de soutien d'une langue à l'autre (Mannette, 2015). Il considère que l'usage du créole dans le système éducatif permettrait aux élèves de mieux suivre leur scolarité et que les échecs scolaires diminueront en Guadeloupe. Gérard Lauriette est ainsi le premier enseignant à avoir posé ouvertement les bases d'un enseignement structuré en créole et en français.

Cependant, dans les années 1970, l'idée de l'utilisation du créole dans l'éducation suscite encore de nombreuses résistances aux Antilles. En 1979, le recteur de l'académie des Antilles-Guyane de l'époque, M. Doumenge, a dit : « il est difficile de baser quoi que ce soit sur le créole puisqu'il n'est pas une langue et à peine un dialecte » (Lucrèce, 1981). Cette situation se manifeste également à La Réunion, comme en témoigne le discours du ministre René Haby en 1975, qui dit : « Je dirai franchement mon hostilité à l'idée d'un enseignement préscolaire faisant une large place à l'emploi du créole. Je suis convaincu, en effet, que cette

méthode est inopportune et dangereuse. Elle est inopportune parce que le risque est que les jeunes arrivent ici au seuil de l'enseignement élémentaire sans une connaissance suffisante du français littéraire, qui est aussi le français national et le français international, bref, le français tout court. » (Bebel-Gisler, 1967).

Cette situation a commencé partiellement à évoluer dans les années 1980 avec l'introduction de la politique de régionalisation. En conséquence, les représentants du ministère de l'Éducation nationale ont prêté attention aux cultures régionales et donc aussi à la langue créole (Giraud, 2002). Cette période est marquée par la circulaire Savary de 1982, qui soutient « l'enseignement des langues régionales dans le service public national de l'éducation ». Cette circulaire permet ainsi l'organisation de nombreuses activités pédagogiques en lien avec la langue et la culture créoles, de la maternelle jusqu'à l'université (Mannette, 2015). Un an plus tard, le nouveau recteur de l'académie des Antilles et de la Guyane, Bertène Juminer, affirmait qu'il voulait aider l'intégration des cultures régionales et créoles dans l'éducation (Giraud, 2002). À la suite de cette affirmation de Juminer, de nouvelles initiatives de S. Telchid et H. Pouillet s'ensuivent avec lesquelles les premiers cours de créole sont dispensés de la 6^e à la 3^e (Mannette, 2015). Ensuite, de 1986 à 1988, il y a eu un programme expérimental dans lequel le créole a été appliqué comme support dans l'apprentissage de la langue française en Guadeloupe. D'ailleurs, c'était le premier dispositif bilingue français-créole (Mannette, 2015). Malgré le fait que les résultats de cette recherche étaient très prometteurs, l'expérience n'a pas été reconduite. Ce n'était donc pas encore le moment où l'éducation était ouverte à l'inclusion du créole, donc en réalité peu de transformations structurelles ont été constatées et l'image déformée entre la société et le système éducatif a persisté. Pour illustrer cette situation de peu de changement, on peut se référer à une déclaration de Prudent en 1983, qui stipule : « le petit Antillais qui arrive en classe vers l'âge de trois ans découvre un univers scolaire relativement éloigné de son monde de référence préalable [...] et il faut bien reconnaître que les programmes élaborés à Paris pour les DOM américains n'ont quasiment jamais été conçus en fonction de cette divergence » (Prudent, 2000). Toutefois, cette idée n'est plus adaptée au XXI^e siècle. Autrefois, les étudiants martiniquais ne parlaient que le créole, vu que le français était encore nouveau et incompréhensible pour eux, mais aujourd'hui, les étudiants maîtrisent bien les deux langues : le créole et le français (Prudent, 2000). Cette évolution linguistique pourrait ainsi modifier la pertinence de l'introduction du créole dans le système éducatif antillais : il y a une transition de la valeur de compréhension par les élèves à la valeur de préservation d'un élément de l'héritage créole sous la forme de la langue créole.

Toutes ces mesures mentionnées ci-dessus semblent être de bonnes avancées et de bonnes attitudes de volonté d'améliorer la position du créole dans l'éducation antillaise, mais les propositions grandes et officielles tardent à venir, vu qu'il s'agit surtout d'expériences à petite échelle au XXe siècle. À La Réunion, il y a une situation comparable. Jusqu'à la fin des années 1990, il n'y avait pas eu de réelles tentatives ou expressions fortes pour donner une place plus importante au créole dans l'éducation de La Réunion. Ce n'est qu'avec l'arrivée d'un nouveau recteur, Geneste, et l'organisation d'un séminaire sur la maîtrise du langage en 1999, sous la direction scientifique de P. Fioux (Fioux & Marimoutou, 1999), que de véritables débats sur les idéologies pro- et anti-françaises ont émergé dans l'espace public. À partir de ce moment, il n'était plus de bon goût de stigmatiser le créole, du moins pas dans les discours officiels sur le système éducatif de La Réunion (Adelin & Lebon-Eyquem, 2009). L'une des raisons principales de cette prise en compte lente est qu'il y avait beaucoup de limitations imposées par le cadre de la loi. Par conséquent, l'adoption de l'article 1 L. 312-10 du Code de l'éducation de 2000 est peut-être l'un des événements les plus importants dans l'intégration du créole dans le système éducatif des départements. En effet, dans ce code, il est stipulé que la possibilité doit exister de « dispenser un enseignement des langues et cultures régionales tout au long de la scolarité dans les régions où celles-ci sont en usage » (*Article L312-10 de la Code de l'éducation*, 2000). À partir de ce texte, diverses initiatives, visant à faire progresser la position du créole au sein du système éducatif, ont pu être mises en place de manière formelle et officielle. Certaines de ces initiatives seront étudiées dans les parties suivantes de notre analyse, telles que la formation des professionnels en créole ou de créole, l'initiative des Langues et Cultures Régionales et l'initiative des classes bilingues (Mannette, 2015).

Cependant, tous les avis ne sont pas positifs sur l'introduction du créole. Il n'est toujours pas courant d'entendre le créole dans des situations formelles, étant donné que ceux qui parlent le créole restent stigmatisés comme incultes dans les départements d'outre-mer (Hidair, 2007). Par conséquent, les personnes, dont la seule langue est le créole, sont ainsi considérées comme des personnes qui se situent aux échelles les plus basses de la hiérarchie sociale. De plus, au sein des communautés créoles elles-mêmes, il y a de nombreuses personnes, y compris des intellectuels, des enseignants et des parents, qui expriment également des doutes quant à l'idée d'introduire plus de créole dans l'enseignement guyanais (Hidair, 2007).² Ce scepticisme est illustré par une grand-mère créole : « Pourquoi le créole à

² Ici on parle de la situation guyanaise, mais cette idée s'applique bien aux autres départements aussi.

l'école ? Est-ce que l'examen on va le passer en créole ? alors ! » (Hidair, 2007). Cette position inférieure du créole dans l'enseignement peut avoir plusieurs raisons. Par exemple, plusieurs pensent que l'introduction d'un rôle majeur pour le créole dans l'éducation guyanaise conduirait à admettre qu'ils ont échoué dans le système éducatif francophone (Hidair, 2007). De plus, beaucoup d'entre eux craignent également que cette introduction du créole à l'école retarde considérablement l'apprentissage du français, ce qui peut entraîner une baisse de l'intelligence générale (Hidair, 2007). Tous ces éléments donnent à penser que la position dominante de la langue française place les langues créoles dans une position subalterne dans le domaine éducatif.

L'idée d'une position subordonnée du créole dans le système éducatif semble également être la vérité au regard des développements au XXe siècle. Par exemple, aucune initiative majeure dans laquelle le créole a obtenu une place de choix dans l'éducation n'a encore été mise en place. De plus, il y a encore beaucoup de gens qui s'opposent à l'idée d'introduire le créole dans l'éducation. Cependant, le débat sur l'introduction est très présent à la fin du XXe siècle, ce qui donne bon espoir pour les développements au XXIe siècle. La prochaine partie de l'étude portera sur les principales organisations et initiatives qui promeuvent le créole dans le système éducatif des départements d'outre-mer, commençant par le GERECE-F.

3.3.Le Groupe d'Études et de Recherches en Espace Créolophone et Francophone (GEREC-F)

Un acteur important dans le développement du créole dans le système éducatif est le Groupe d'Études et de Recherches en Espace Créolophone (GEREC). Le GERECE était une composante du laboratoire 'Centre de Recherches Interdisciplinaires en Langues, Lettres, Arts et Sciences Humaines' de l'Université des Antilles et de la Guyane et a été fondé en 1975 par Jean Bernabé (Confiant, 2022). Le premier pas vers l'introduction du créole dans l'éducation par le GERECE a été fait dès 1976 avec l'introduction de matières liées sur les problématiques des langues créoles, sous l'impulsion de Guy Hazaël-Massieux. Par ailleurs, le GERECE possède également sa propre revue intitulée *Espace Créole* (Confiant, 2022).

Au cours des années 1980, les îles antillaises ont été marquées par une forte agitation politique, en raison des groupes nationalistes qui voulaient déclarer une révolution d'indépendance. Ces mouvements étaient directement opposés à la politique française. Et en faisant de nombreux usages de la violence, ces groupes sont finalement aussi rejetés par la population antillaise elle-même (Thompson, 2012). À cette époque, le GERECE craignait

également que son mouvement pro-créole ne soit assimilé et ne soit lié au mouvement indépendantiste antillais. Afin de préserver leur réputation, ils publient la *Charte Culturelle Créole* en 1982, rompant ainsi définitivement leur alliance avec les groupes nationalistes antillais (Thompson, 2012). Cette prise de distance a permis au GEREC d'obtenir le soutien des socialistes de la métropole, favorisant une réflexion sur la promotion de la langue créole avec le discours du « droit à la différence » (Thompson, 2012).

En 1985, le GEREC a été transformé en Groupe d'Études et de Recherches en Espace Créolophone et Francophone (GEREC-F) pour élargir leur champ d'orientation et aussi pour inclure non seulement le créole mais également l'interaction entre le créole et le français. Le GEREC-F mène principalement des recherches sur le créole et sa grammaire (*GEREC-F : Groupe d'Études et de Recherches en Espace Créolophone et Francophone*, s.d.). À première vue, le GEREC-F n'a pas de lien direct avec la question linguistique dans le système éducatif. Toutefois, les découvertes du GEREC-F permettent de créer des manuels scolaires formels (Thompson, 2012), ainsi que des dictionnaires et des manuels de grammaire (*GEREC-F : Groupe d'Études et de Recherches en Espace Créolophone et Francophone*, s.d.). De plus, une attitude positive d'un point de vue scientifique envers le créole est nécessaire pour le développement de la formalisation du créole en tant que langue (Govain, 2021), qui contribuera indirectement à la reconnaissance et à la formalisation du créole dans l'éducation. Le GEREC-F a aidé à la mise en œuvre du CAPES de créole (Bernabé & Confiant, 2002) : un concours national de professeur permettant l'enseignement du créole. En effet, dès 1982, le GEREC avait déjà entrepris des travaux visant à développer un cursus de formation d'enseignants pour enseigner le créole (Sabine, 2011). La formation des enseignants sera analysée plus en détail plus tard.

3.4. Les lois importantes dans la promotion de la position du créole

Cette étude se concentre maintenant sur la question : comment la législation française envisage-t-elle la place du créole dans l'éducation ? Tout d'abord, il convient de souligner que l'obligation d'une présence du créole dans l'éducation est d'un certain point de vue fixée dans la loi. L'article 18 de la loi d'orientation pour l'Outre-Mer de 2000, adopté par le gouvernement socialiste de Jospin, stipule que « Les langues régionales en usage dans les départements d'Outre-Mer font partie du patrimoine linguistique de la Nation. Elles bénéficient du renforcement des politiques en faveur des langues régionales afin d'en faciliter l'usage » (Migge & Renault-Lescure, 2009). En plus, les créoles de la France étaient déjà reconnus comme langue régionale de France en 1984 par « la loi n° 84-747 du 2 août 1984 »

du gouvernement socialiste de Fabius (Bertile, 2022). Si ces lois sont considérées de manière globale, il en ressort que c'est une obligation légale d'enseigner le créole dans les écoles des départements d'outre-mer.

Il n'y a pas beaucoup de lois en dehors de la loi n° 84-747 du 2 août 1984 qui soutiennent l'utilisation du créole dans le système éducatif. Cependant, à partir du début du XXI^e siècle, la situation a changé complètement. Par exemple, il y a la loi d'orientation mentionnée précédemment en 2000, mais dans cette même année le gouvernement Jospin a introduit aussi le nouveau Code de l'éducation. L'article 1 L312-10 de cette loi stipule « un enseignement de langues et cultures régionales peut être dispensé tout au long de la scolarité » (*Article L312-10 de la Code de l'éducation*, 2000). L'article 1 L312-10 du Code de l'éducation de 2000 est mis à jour en 2008 par le gouvernement Fillon II, et stipule à partir de ce moment qu'« Un enseignement de langues et cultures régionales peut être dispensé tout au long de la scolarité selon des modalités définies par voie de convention entre l'Etat et les collectivités territoriales où ces langues sont en usage. » (*Article L312-10 de la Code de l'éducation*, 2008).

Ensuite, le 8 juillet 2013, le gouvernement socialiste de la République a adopté la nouvelle loi d'orientation et de réforme de l'éducation, qui renforce la place des langues et cultures régionales dans le système éducatif en précisant les modalités de leur enseignement (Mannette, 2015). Ainsi, il est stipulé que « dans les académies d'outre-mer, des approches pédagogiques spécifiques sont prévues dans l'enseignement de l'expression orale et écrite et de la lecture au profit des élèves issus des milieux principalement créolophones... » (*Maîtrise de la langue française en contexte plurilingue : Guadeloupe*, 2018).

Cependant, le débat ne s'est pas arrêté après l'introduction du créole comme langue régionale et l'article L312-10 du Code de l'éducation, vu que cette stigmatisation du créole demeure toujours lorsque le sujet du créole est abordé à l'école, ce qui signifie que cette réduction de la stigmatisation se produit en réalité très lentement (Adelin & Lebon-Eyquem, 2009). L'exemple de La Réunion illustre cette dynamique. Même si le créole n'est plus interdit dans les écoles de La Réunion, la grande majorité des enseignants, des chefs d'établissement et des parents d'élèves préfèrent encore ne pas l'utiliser, parce qu'ils sont convaincus que c'est un obstacle au progrès (Prudent, 2005) et ils pensent que le créole entrave l'apprentissage du français (Adelin & Lebon-Eyquem, 2009). De plus, après avoir examiné ces lois, il est apparent que le paysage politique est important. Par exemple, la plupart des lois favorisant l'éducation créole ont été adoptées par des gouvernements

socialistes. Par conséquent, il est possible d'affirmer que le gouvernement actuel joue un rôle essentiel dans la mise en place et l'attention à l'éducation créole.

3.5. Les initiatives d'inclusion du créole : matière officielle et classes bilingues

Cette section examine les principales initiatives visant à intégrer le créole dans le système éducatif, soit en tant que matière, soit en tant que langue d'enseignement. Dans cette section, nous nous pencherons sur des initiatives applicables à tous les départements, mais aussi sur des initiatives spécifiques à un département précis. Deux initiatives principales seront examinées dans tous les départements concernés. D'une part, l'usage du créole comme langue d'enseignement dans les classes bilingues français-créole sera analysé. D'autre part, l'introduction du créole en tant que matière scolaire officielle sera analysée, notamment dans l'initiative de la « Langue Vivante Régionale » (LVR). L'analyse commencera par l'initiative de « Langue Vivante Régionale ». Cette initiative commence déjà au cours du XXe siècle, où un groupe de réflexion sur l'enseignement des langues et cultures régionales dans les départements d'outre-mer a travaillé sur la publication d'un programme académique destiné à l'enseignement des langues et cultures créoles (Académie de la Guyane, 1997, cité dans Migge & Renault-Lescure, 2009).³ Un véritable plan d'aménagement linguistique en faveur du créole dans les écoles a déjà été mis en œuvre à partir des années 1980 (Sabine, 2011), en reconnaissant le créole en tant que « Langue Vivante Régionale ».

3.5.1. La Guyane

En Guyane française, plusieurs initiatives ont été entreprises pour intégrer le créole dans le système éducatif, comme matière scolaire ainsi que comme langue d'enseignement. Par exemple, le créole guyanais a été reconnu comme « Langue Vivante Régionale » depuis 1986 (Sabine, 2011). Avec cette position de « Langue Vivante Régionale », un dispositif a été créé dans lequel les élèves recevaient facultativement trois heures par semaine des cours de culture créole et de langue créole en Guyane française (Alby & Léglise, 2016). Ce plan d'aménagement linguistique a contribué à la mise en œuvre du dispositif réglementaire des « Langues et Cultures Régionales » (LCR) en 1996 (Alby & Léglise, 2005). Cependant, il est question d'un enseignement optionnel ; de trois heures par semaine des cours de culture

³ Il est à savoir que l'article de Migge & Renault-Lescure (2009) ne fournit pas plus d'informations à propos de cette source de l'Académie de la Guyane (1997), même pas dans la bibliographie. De plus, je n'arrivais pas non plus à trouver le document. Ainsi, je ne peux pas fournir plus d'informations aussi. Mais il s'agit ici d'un « programme académique pour l'enseignement des langues et cultures créoles ».

créole et de langue créole, qui ne concerne qu'une petite minorité d'élèves (Ruppeli & Mouzard, 2015).⁴ Ce dispositif a été transformé en une matière qui pouvait être choisie au lycée depuis 2004 et en 2006, l'épreuve au baccalauréat a été ajoutée (Brisset et al., 2020). Cependant, ce dispositif concerne toujours une petite minorité des élèves, à savoir 600 élèves en 2020 (Brisset et al., 2020). Cette diminution peut s'expliquer par le fait qu'au fil des années, l'intérêt dans les projets linguistiques est passé du créole à la situation plurilingue totale en Guyane française, ce qui a conduit à l'inclusion du créole dans des projets plus vastes avec d'autres langues. Néanmoins, en 2024, le créole est enseigné comme matière obligatoire dans quatre collèges et trois lycées. En outre, il est également proposé en tant que matière facultative dans trois collèges. Ce chiffre reste relativement faible, surtout si nous tenons en compte que même le latin est déjà enseigné dans 17 établissements et le créole seulement dans 10 (*Cartes des langues vivantes enseignées en Guyane*, 2024).

Outre cette initiative de LCR, un autre projet a été proposé en Guyane française, celui des classes bilingues. Les classes bilingues français-créole guyanais ont été créées dans les années 1970-1980 sous forme expérimentale (Brisset et al., 2020). Ce projet s'est poursuivi et s'est développé à « des classes bilingues français-créole à parité horaire ». En 2016, dix écoles, 17 classes et environ 400 élèves participaient à ce programme. Cependant, ce programme ne couvre qu'environ 1 % de la population de l'école primaire (Alby & Légli, 2016). En 2023, le nombre d'écoles impliquées est resté stable à 10, mais le nombre de classes et élèves a considérablement augmenté à 45 classes et 1 100 élèves (Lama, 2023). Toutefois, sur un total de 90 000 élèves, cette initiative ne concerne encore qu'environ 1,2 % de l'ensemble des élèves. Par ailleurs, une affiche publiée par l'Académie de la Guyane met en évidence l'efficacité de l'enseignement bilingue. En effet, les élèves scolarisés dans les classes bilingues obtiennent des résultats d'environ 12 % plus élevés que ceux de camarades des classes ordinaires (*Notre École Guyane No. 2.*, 2024). De plus, en plus d'être utile pour les résultats scolaires des élèves, ces initiatives contribuent également à la conservation et au passage de l'intérêt pour le créole à la nouvelle génération.

En résumé, en Guyane, la position du créole en termes d'initiatives s'est beaucoup améliorée, en revanche elle reste limitée. Bien que les initiatives existent, elles ne sont pas

⁴ Peut-être que 300 classes semblent beaucoup, mais il y a 49.104 élèves (1^{er} degré) et 40.320 élèves (2^{ème} degré), au total : 89.424 élèves, en 2023-2024. Les locuteurs du créole guyanais représentent 39% de la société guyanaise, donc environ 39% des élèves ou bien 34.875. Par commodité, nous supposons qu'une classe est composée en moyenne de 30 élèves, ce qui nous donne environ 1163 classes. Donc, on peut postuler qu'environ 25% des élèves guyanais qui ont comme langue maternelle le créole guyanais ont accès à ce type d'éducation. *Constat d'effectifs 2023* (2023, novembre). Région Académique Guyane. Consulté le 31 janvier, 2025, sur <https://www.ac-guyane.fr/academie-en-chiffres-121602>.

encore mises en œuvre à grande échelle, de sorte qu'il n'est pas encore possible de parler d'un système de classe bilingue à part entière ou d'une position puissante du créole en tant que matière scolaire.

3.5.2. Les Antilles

Les Antilles ont également une riche histoire d'initiatives dans le domaine de l'éducation en langue créole. Pour bien comprendre cette situation, il faut d'abord revenir sur l'article 1er L. 312-10 du Code de l'éducation en 2000. Les conséquences de cet article sont aussi visibles aux Antilles. Par exemple, Anciaux (2016) souligne que « Depuis 2001, [...] on peut considérer le français et le créole comme deux langues officielles et de scolarisation ». Bien que cette reconnaissance puisse sembler une avancée significative en faveur de l'usage du créole dans le système éducatif, cet usage du créole est principalement utilisé comme outil facilitant l'apprentissage du français et la réussite dans le système éducatif français, étant donné que le créole est souvent utilisé quand les élèves n'ont pas une connaissance suffisante du français et par conséquent le créole n'est donc pas une langue d'enseignement indépendante au même statut que le français. À cet égard, Anciaux (2016) précise que : « la population, consciente de cela, oriente son éducation en ce sens et le créole ne fait pas souvent l'objet d'une attention particulière en termes d'apprentissage formel. » En d'autres termes, dans une certaine mesure, une amélioration certaine peut être observée dans l'utilisation du créole, mais aucune amélioration dans la position du créole dans l'éducation antillaise.

De plus, il y a aussi des initiatives qui ont contribué à une meilleure reconnaissance du créole dans le système éducatif aux Antilles. Par exemple, le dispositif de la LCR, déjà abordé dans la section de la Guyane française, se retrouve également en Guadeloupe. En Guyane française, cette initiative était développée sous la forme que les élèves recevaient facultativement trois heures par semaine des cours de culture créole et de langue créole, mais cette éducation ne concernait qu'une heure par semaine de cours optionnels en Guadeloupe et en Martinique (Rattier, 2018). De plus, cette éducation est disponible comme option en Guyane française depuis 2004, alors qu'en Guadeloupe, elle n'est devenue disponible dans l'enseignement secondaire qu'en 2008 (Célini, 2017). Il a été mentionné que 10 % des élèves au total en 2016 (Anciaux, 2016), dont 17 % du primaire en 2018 (Brisset et al., 2020) en Guadeloupe y participent. Tandis qu'en Martinique 30 % des élèves au total en 2024 participent à un enseignement de créole d'une heure et demie (Anciaux, 2024). Pour clarifier la différence entre l'enseignement primaire et secondaire, les chiffres de 2018 sont utilisés : 24 % des élèves du primaire et 6 % des élèves du secondaire en 2018 y participent (Brisset et

al., 2020). Il est également possible de choisir le créole pour le baccalauréat dans les deux départements.

Le dispositif « des classes bilingues français-créole » prémentionné ne s'est pas seulement limité à la Guyane française, mais s'est également étendu à d'autres régions, comme les Antilles. En 2012, le projet LVR a mené à une expérimentation en Guadeloupe avec deux classes bilingues. Cette expérimentation a été un succès : de deux classes en 2012, on est passés à douze classes dans les années scolaires 2013-2014 et 2014-2015 (Mannette, 2015), jusqu'à ce moment douze enseignants et 284 élèves ont été impliqués dans ce projet (Anciaux, 2016). En 2017 et 2018, un nouveau pas a été franchi vers l'enseignement bilingue : un document officiel appelé « Modalités de mise en œuvre d'école ou classes bilingues au 1er degré dans l'Académie de Guadeloupe » est sorti qui dit, entre autres choses :

« En somme, les enseignants des classes bilingues devront assumer les orientations suivantes : 1 / Mettre en œuvre une pratique bilingue de la conduite orale des leçons (explications, productions, construction du savoir...) 2 / Au niveau de l'approche et de l'enseignement de la langue française : Vérifier et aider à l'activation d'un certain nombre d'habiletés langagières : argumenter, comprendre des consignes... – Intégrer une démarche de la variation spontanée : la langue de départ pouvant servir de point de départ vers l'acquisition de compétences linguistiques dans la langue standard. Cette option permettrait de valoriser les connaissances des élèves, de faire d'eux des « communicants », et pourrait à terme entraîner un changement d'attitudes et de représentations vis-à-vis des langues. - Parvenir à cette notion de langue standard. Il s'agira d'acquérir les formes de mémorisation de français standard. » (Smith, 2019 ; p. 35).

Bien que l'objectif ici semble être que la valeur est principalement accordée à la préservation de la culture créole et à l'éducation en créole, il apparaît cependant que l'accent est mis principalement sur le français et sur l'apprentissage du français standard. Outre la Guadeloupe, des démarches en faveur de l'enseignement bilingue ont également été entreprises en Martinique. Par exemple, en 2018, des expérimentations ont été menées avec des classes bilingues français-créole à parité horaire, qui ont donné des résultats encourageants (Anciaux, 2024), de sorte que ce programme a été poursuivi.

Dans la continuité de ces efforts, le « parcours d'excellence » a également été introduit un peu plus tard en Martinique, qui offre aux enfants la possibilité d'apprendre deux langues de la maternelle au lycée sous forme d'enseignement bilingue à parité horaire. En 2023, parmi les 110 classes bilingues, qui contiennent près de 3 300 élèves, 35 classes ont intégré ce

parcours, qui est comparable à 1 050 élèves (Anciaux, 2024). Une initiative similaire a été lancée en Guadeloupe en 2020 avec la création de la « filière bilingue » à l'école primaire, où les élèves suivent un cursus de la maternelle à l'élémentaire en classe bilingue (Anciaux, 2024). À son lancement, trois écoles y ont participé, avec 40 enseignants et 295 élèves impliqués dans ce projet. En outre, le précédent projet de classes bilingues existait toujours, auquel 255 élèves participaient à l'époque en Guadeloupe (Brisset et al., 2020).

Aux Antilles, il y a une évolution positive de la position du créole dans le système éducatif. Le fait que l'heure hebdomadaire d'enseignement du créole de l'initiative LCR (Langues et Cultures Régionales) est beaucoup utilisée, suggère une évolution encourageante. Bien que ces taux de 10 % et 30 % peuvent sembler peu à première vue, c'est assez significatif pour une matière optionnelle. L'introduction de nouveaux cours dans l'enseignement bilingue et le développement rapide de l'enseignement en créole en général donnent également de l'espoir pour la position du créole aux Antilles, surtout vu qu'en 2017, seuls 5% des élèves étaient impliqués dans une forme d'éducation créole (*Maîtrise de la langue française en contexte plurilingue de l'école maternelle au lycée dans les territoires d'Outre-mer*, 2017). Maintenant, le cas de La Réunion sera abordé.

3.5.3. La Réunion

À La Réunion, la reconnaissance institutionnelle du créole s'est progressivement renforcée au fil du temps. L'événement le plus important lié à l'enseignement du créole à La Réunion a eu lieu en 2007, lorsque l'Académie de La Réunion a mis en place une qualification pour les enseignants du primaire en langues vivantes régionales accompagnés de quatre dispositifs dédiés à l'enseignement du créole, à savoir : 1) Sensibilisation et valorisation de la langue et de la culture régionales ; 2) Enseignement du français en milieu créolophone (EFMC) ; 3) Enseignement de la langue vivante régionale (LVR) ; 4) Enseignement bilingue LVR/français (Souprayen-Cavery, 2024). Cette étude se concentre spécifiquement sur les deux dernières. En ce qui concerne l'enseignement bilingue LVR/français, au début, ces cours étaient limités à l'école maternelle. En 2008, il y avait 9 classes bilingues à parité horaire à La Réunion (Brisset et al., 2020). Toutefois, à partir de 2021, cette initiative a été progressivement étendue à l'école élémentaire jusqu'aux lycées (Souprayen-Cavery, 2024), ce qui peut être traduit par une volonté de renforcer la place du créole sur tous les niveaux du parcours scolaire. En ce qui concerne les écoles maternelles, il y a déjà 60 classes bilingues LVR-français dans l'année scolaire 2024-2025 (Souprayen-Cavery, 2024).

Par ailleurs, l'idée du créole comme matière scolaire est également présente à La Réunion depuis longtemps, vu qu'il est possible de prendre le créole comme une matière facultative dans différentes écoles secondaires au baccalauréat depuis 2002. De plus, cette initiative existe également à l'école primaire sous la forme de cours de créole de 45 minutes à une heure. Cette initiative a également connu un développement notable de classes et d'élèves concernés au fil du temps. Dans l'enseignement au second degré, 36 écoles participent à cette initiative au cours de l'année 2024-2025. En ce qui concerne le premier degré, plus de 6 000 élèves sont impliqués dans ce projet dans la même année (Souprayen-Cavery, 2024).

Comme dans les deux autres domaines, la position du créole évolue positivement. À La Réunion, les deux initiatives, celle de la matière officielle et celle des classes bilingues, sont de plus en plus utilisées. La participation de jeunes créolophones demeure limitée malgré l'existence de ces initiatives.

De plus, depuis 2021, des avancées institutionnelles majeures ont été faites à La Réunion pour faire progresser la position du créole dans l'éducation. L'une des raisons en est qu'au cours de cette année, divers organes politiques ont signé la charte bilingue proposée par *Lofis la lang kréol La Rényon* (Souprayen-Cavery, 2024). Cela améliore considérablement la position du créole à La Réunion, car cela permet au créole de coexister officiellement avec le français dans les formulaires administratifs et dans la communication (Souprayen-Cavery, 2024). Par ailleurs, un pacte linguistique a également été signé en 2023 par le ministère de la Culture, le Conseil régional, le Conseil départemental et l'association des maires de La Réunion, qui, entre autres, vise à rendre plus visible le créole réunionnais dans l'espace public et à créer un institut du créole réunionnais destiné à devenir un lieu de création, d'innovation, de culture, d'éducation populaire et de recherche (Souprayen-Cavery, 2024).

3.6. La formation des éducateurs : le CAPES de créole

Afin d'assurer un enseignement efficace du créole, il convient également de souligner l'importance d'une formation spécifique des enseignants. Ainsi, un dispositif de formation a été progressivement développé, notamment le Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré (CAPES), qui est un diplôme permettant aux enseignants d'enseigner dans les lycées et les collèges en France. Cette recherche s'intéresse principalement au CAPES de créole. L'obtention d'un diplôme de CAPES de créole permet l'enseignement du créole comme matière dans les écoles secondaires et donc le projet de CAPES de créole ne vise pas particulièrement à promouvoir l'éducation bilingue. C'est-à-dire que l'introduction du CAPES de créole a donc pour objectif principal de promouvoir la

position du créole en tant que langue (Bernabé & Confiant, 2002) et non de faciliter l'éducation des enfants dont la langue maternelle est le créole.

3.6.1. La Guyane française

En Guyane française, les développements d'une formation pour devenir enseignant en créole ont commencé assez tôt. Depuis 1983, les enseignants du primaire ont la possibilité de suivre des concours spéciaux et la formation des enseignants du secondaire n'a été mise en place que plus tard avec le CAPES de créole en 2001. Ce n'est d'ailleurs qu'en 2004 que la matière a été officiellement introduite comme option au baccalauréat de Guyane française (Alby & Léglise, 2016). En 2002, les premières mesures ont été prises pour l'adoption d'enseignants bilingues, ce qui s'est traduit par 213 enseignants bilingues en 2019 (Brisset et al., 2020). En 2013, de nouvelles formations ont été introduites, à savoir la possibilité d'épreuves au concours externe spécial et du second concours interne spécial de recrutement des professeurs des écoles (Brisset et al., 2020). Malgré ces avancées, il n'y a pas eu beaucoup d'autres développements linguistiques en ce qui concerne la formation des enseignants spécifiquement en créole dans les dernières années. Bien que les formations spécifiques au créole aient peu évolué récemment, le système éducatif guyanais a en revanche connu des efforts considérables pour mieux aligner la formation des enseignants avec la situation plurilinguistique en Guyane française.

3.6.2. Les Antilles

En considérant le cas des Antilles, un processus croissant d'uniformisation du créole au sein de l'enseignement a été observé, principalement en Guadeloupe et en Martinique. Dans ces deux domaines, la standardisation des examens des CAPES de créole en particulier est très élevée en 2019 (Smith, 2019). Toutefois, les résultats des étudiants ne sont pas toujours satisfaisants, en raison du fait qu'ils rencontrent des difficultés dans l'utilisation du système orthographique approprié. En effet, deux systèmes différents sont souvent confondus, à savoir celui de la Guadeloupe et celui de la Martinique comme l'a illustré le rapport du jury du CAPES 2017 (Smith, 2019).

En ce qui concerne la formation des enseignants pour les classes bilingues de 2012 à 2015, ces enseignants ont suivi un certain nombre de sessions de formation sur les possibilités de l'éducation bilingue. En 2012-2013, cette formation comprenait environ trente heures de formation et en 2013-2014 ainsi qu'en 2014-2015, elle s'élevait à environ soixante heures (Anciaux, 2016). Ces cours abordaient notamment les contenus suivants : « développer le

bilinguisme, la pédagogie de l'oral, la grammaire comparative, la démarche portfolio, l'enseignement des disciplines non linguistiques, la littérature de jeunesse, les compétences phonologiques. » (Anciaux, 2016). En 2023, il a été rapporté que l'Académie de la Martinique a habilité un total de 862 professeurs qui peuvent enseigner dans les classes bilingues (La Rédaction de France-Guyane, 2023). En ce qui concerne le cas de la Guadeloupe, le nombre total des enseignants engagés dans les classes bilingues reste à préciser, néanmoins, au moins 40 enseignants étaient engagés dans l'éducation bilingue avec « la filière bilingue » en 2020 (Anciaux, 2024).

3.6.3. La Réunion

Nous aborderons par la suite le cas de La Réunion, qui connaît une histoire un peu plus longue que les autres. La formation des enseignants en créole a progressivement évolué au fil du temps. Avant les années 1990, les enseignants ne pouvaient pas recevoir de formation en créole à La Réunion. Plusieurs facteurs peuvent expliquer l'absence de formation en créole dans cette période : le manque d'études scientifiques sur le créole et la priorité faite à l'enseignement du français (Dupuis, 2005). Bien qu'une formation complète n'ait pas été possible, les professeurs peuvent désormais suivre des cours sur des sujets tels que l'enseignement du français en milieu créolophone ou la littérature sur l'océan Indien (Adelin & Lebon-Eyquem, 2009). Dans les années quatre-vingt, il y a une augmentation de l'intérêt aux spécificités locales dans le domaine linguistique (Dupuis, 2005), qui a conduit à ce que le débat sur l'éducation en créole a pu commencer. À cette période, c'était l'École Normale, transformée plus tard en INSPÉ (Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation), qui fournissait aux étudiants réunionnais une formation d'enseignant adaptée aux besoins éducatifs locaux. Ainsi, le commencement de l'intérêt pour les spécificités locales peut être constaté dans l'ajout de l'option langue régionale à l'École Normale en 1982, mais la concrétisation de cette option a été longue à venir. Ainsi, cette option n'a pas été incluse dans un concours avant 1991 (Adelin & Lebon-Eyquem, 2009). Ensuite, le référentiel d'évaluation a été complété en 1994. Enfin, les dernières mesures pour l'option de « langue régionale » ont été adoptées en 2001. C'est le début de la première formation des enseignants de LCR à La Réunion. En 2000, l'Université de La Réunion a également proposé un cursus similaire. Les deux formations constituent une bonne préparation à une candidature au CAPES de créole de La Réunion (Adelin & Lebon-Eyquem, 2009).

À partir de l'un des quatre dispositifs en 2007 déjà mentionnés, une autre initiative a été proposée en ce qui concerne la formation des enseignants, à savoir « l'enseignement du

français en milieu créolophone » (EFMC). Ce cours enseigne aux enseignants comment enseigner un système éducatif francophone dans un environnement créole. Cependant, le créole obtient une position sous-évaluée par rapport au français ici, puisque le créole doit servir le système éducatif francophone ici (*Pédagogies adaptées et cultures locales en Outre-Mer*, 2021).

Par la suite, le dispositif de formation des enseignants bilingues a été adapté en 2013 et ensuite un nouveau programme de formations a été introduit sous le nom d'« Éducation en contextes », dans lequel les trois thèmes suivants ont été abordés : « enjeux éducatifs territoriaux » (12 heures), « enseigner en contexte multilingue (14 heures) et « arts et cultures » (une semaine dédiée) (Souprayen-Cavery, 2024). L'objectif de cette formation était de préparer les futurs enseignants à la diversité linguistique des élèves qu'ils connaîtront dans les classes. Cependant, cette formation a été perçue par une partie considérable des étudiants comme insuffisante, parce qu'ils estimaient qu'ils n'avaient pas une bonne connaissance de la langue régionale (Souprayen-Cavery, 2024). Par conséquent, un module complémentaire de formation en langue vivante régionale a été lancé au cours de l'année scolaire 2024-2025, dans lequel les étudiants-enseignants bénéficieront de 60 heures d'apprentissage du créole écrit et oral (Souprayen-Cavery, 2024).

En 2025, la place dans la formation des enseignants est plus ou moins bien donnée. Par exemple, en 2018 l'académie compte 31 professeurs certifiés en langue vivante régionale comme matière (Brisset et al., 2020). De plus, FranceInfo (Figon, 2023) informe qu'il y a 493 enseignants habilités langue vivante régionale dans l'éducation bilingue et qu'il y a 170 écoles sur l'île qui ont au moins un de ces enseignants habilités.

3.7. Les cultures créoles dans l'éducation

Outre les initiatives concrètes qui visent à inclure la langue créole aux systèmes éducatifs d'outre-mer, de nombreuses écoles s'efforcent également d'intégrer les cultures locales dans l'éducation. Cette intégration se fait sous diverses formes, comme en discutant des cultures créoles dans des matières créatives ou en organisant des journées où la culture créole est célébrée. L'intégration culturelle varie aussi en fonction des territoires.

En Guyane française, il y a une dichotomie dans le contenu des matières concernant la relation entre le créole et le français dans l'éducation. D'une part, les influences métropolitaines se retrouvent principalement dans l'histoire et la littérature, dans lesquelles l'histoire et la littérature guyanaises restent marginalisées. D'autre part, les influences créoles se retrouvent principalement dans les domaines culturels et artistiques, ce qui

témoigne d'une certaine adaptation culturelle du contenu scolaire à la population guyanaise (Hidair, 2007). Par exemple, des danses traditionnelles guyanaises ont été ajoutées au programme du baccalauréat (Hidair, 2007). L'une des raisons pour lesquelles ce changement est particulièrement évident dans les matières liées aux expressions culturelles et artistiques est que, pendant très longtemps, le créole n'était qu'une langue parlée et il n'existait pratiquement aucun texte écrit en son sein. En conséquence, le créole est moins susceptible d'être enseigné dans des matières telles que l'histoire ou la littérature, car il y a moins de matériel disponible pour cela.

Ensuite, la situation aux Antilles sera abordée. Pendant longtemps, il n'y a pas eu d'ajout de cultures créoles dans le système éducatif ici. Par exemple, en 2008, Larrier (2010) affirme que les écoliers martiniquais n'apprennent pas grand-chose sur eux-mêmes et sur leur propre histoire. Toutefois, il y a une figure caractéristique du monde créole qui est loué dans le système éducatif, à savoir Aimé Césaire. De nombreuses actions ont été entreprises en son nom pour améliorer la position des cultures créoles, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des Antilles (Larrier, 2010). Par exemple, de nombreuses écoles portant son nom ont été fondées en Côte d'Ivoire, à l'île Maurice, en Haïti, au Togo et dans l'hexagone, entre autres. L'Association des étudiants africains de la Sorbonne a également créé un prix de poésie, dont le point culminant est le Prix Césaire. En 2010, l'un de ses textes a également été inclus dans le curriculum du bac (Larrier, 2010). En outre, diverses traditions créoles sont également réintroduites dans le système éducatif des Antilles, telles que le conte créole traditionnel et la musique et la danse gwoka. Ces traditions culturelles sont utilisées comme outil d'instruction pour enseigner aux élèves leur propre histoire de manière ludique (Geoffroy, 2021). De plus, on voit que d'autres actions sont menées en Martinique pour soutenir le créole à l'école, comme : conférences sur le multilinguisme, ateliers d'écriture, dictée créole, hommages aux personnalités, manifestations littéraires en français et en créole, concours de nouvelles, soirées autour des contes traditionnels, marchés et jardins créoles (Brisset et al., 2020).

En ce qui concerne la représentation des cultures créoles à La Réunion, il y a aussi des mesures prises pour la promotion de ces cultures créoles réunionnaises. Vu qu'en plus des processus mentionnés ci-dessus, les écoles organisent souvent des projets comme « la semaine du créole » ou « la journée de la langue maternelle » pour défendre l'appréciation du créole et des cultures créoles (Brisset et al., 2020).

De plus, dans tous les territoires créolophones, la « Journée Internationale du Créole » est célébrée le 28 octobre (Garnier, 2024). Cela implique également l'éducation, dans laquelle les élèves apprennent la danse traditionnelle et les contes des cultures créoles (Nomertin,

2024 ; *Octobre, Mois du créole !* s.d.). Ceci témoigne d'une sorte de volonté de valoriser les cultures créoles chez des jeunes générations.

4. Le système éducatif en Haïti

La situation scolaire de Haïti sera abordée maintenant. Bien que Haïti soit un état souverain depuis son indépendance en 1804, une situation similaire avec les départements analysés ci-dessus peut néanmoins être observée. En Haïti, la langue maternelle la plus répandue est aussi le créole et le système éducatif haïtien est également largement francophone. Afin de mieux comprendre le développement du système éducatif haïtien, nous allons d'abord examiner les informations historiques du système éducatif haïtien.

4.1. Les premiers pas vers l'introduction du créole dans le système éducatif haïtien

L'éducation dans cette région trouve également ses origines dans la colonisation et l'esclavage, durant lesquelles un système éducatif basé sur les valeurs françaises a été instauré (Joint, 2008). Cependant, cette orientation n'a pas été modifiée après la guerre d'indépendance. En raison du grand désir des nouveaux dirigeants de maintenir des relations commerciales et d'obtenir des financements des grandes puissances, ils adhèrent fortement à la langue française. Le créole était alors fortement perçu comme une langue sous-développée et inférieure (Hebblethwaite, 2012). Au fil du temps, cette position d'une langue inférieure est restée, et ceux qui la parlent restent dans les rangs les plus bas de la société.

De l'introduction de la Constitution de Toussaint Louverture en 1801 jusqu'à l'occupation américaine en 1918, aucun statut juridique n'était défini pour les langues en Haïti. Cependant, pendant l'occupation américaine, le français a été reconnu comme langue officielle pour la première fois (Govain, 2014). En ce qui concerne les premiers pas du créole, les premières campagnes d'alphabétisation en créole ont commencé au début des années 1940 par les organisations religieuses et des intellectuels haïtiens. En termes de législation, le créole n'a été pris en compte qu'à partir de la Constitution de 1957 (Govain, 2014).

Une première étape significative dans l'introduction du créole dans le système scolaire haïtien a été prise en 1979, lorsque l'État a promulgué une loi autorisant « l'usage du créole, en tant que langue commune parlée par les 90 % de la population haïtienne est permis dans les Écoles comme langue instrument et objet d'enseignement », reconnaissant ainsi le créole comme « langue d'enseignement » et « langue enseignée » ; le premier veut dire langue comme outil pour enseigner et le deuxième veut dire langue comme matière (Govain, 2014). Cette loi a ouvert la voie à l'introduction de la réforme de Bernard, qui sera abordée plus tard.

Un autre développement important pour le créole haïtien a été l'établissement officiel de son orthographe en 1980. Toutes les écoles étaient tenues d'utiliser exactement cette orthographe standardisée (Govain, 2014). Par la suite, dans la Constitution de 1983, le créole a été reconnu comme langue nationale d'Haïti (Gibson, 2011). Ensuite, l'article 213 de la Constitution de 1987 stipule qu'« Une Académie haïtienne est instituée en vue de fixer la langue créole et de permettre son développement scientifique et harmonieux », marquant ainsi une étape importante vers la reconnaissance formelle du créole. Cependant, cet article présente également un inconvénient puisque la réalisation de cette académie n'a été réalisée qu'en 2014.

Pourtant, l'annonce de ces premières initiatives s'est accompagnée de nombreuses critiques de la part des directeurs d'école, des enseignants et des parents (Hebblethwaite, 2012), où la perception du créole comme une langue sans progrès et prestige persiste encore. De plus, le débat de la question de la langue du système éducatif en Haïti s'est prolongé au vingt et unième siècle. Par exemple, il y en a beaucoup qui plaident encore pour une plus grande utilisation et une reconnaissance plus formelle du créole dans le système scolaire. Comme le souligne DeGraff (2009), le système scolaire haïtien est l'outil le plus puissant pour stigmatiser le créole haïtien. Il ajoute que l'exclusion du créole dans le système scolaire relègue les locuteurs monolingues de cette langue au second plan de la société. Pour aggraver cette situation, Dejean (2010) rapporte que les élèves sont encouragés à dénoncer d'autres élèves qui parlent créole au lieu du français, ce qui dévalorise encore la perception du créole. Kuhn (2020) qualifie même l'omission du créole dans le système éducatif haïtien comme une violation des droits de l'homme. Malgré les constats mentionnés ci-dessus, il y a encore beaucoup de soutiens du côté pro-français et anti-créole au XXI^e siècle. De plus, la France s'implique même dans le débat linguistique sur l'éducation en Haïti. En 2015, François Hollande a promis d'envoyer des professeurs de français en Haïti « pour diffuser la langue française dans ce grand pays francophone » (Jean-Baptiste, 2024). Il est donc évident qu'il y a une discussion active en Haïti concernant la place de la langue dans le système éducatif.

4.2. Le créole comme langue enseignée et langue d'enseignement

Comme mentionné précédemment, le créole a été introduit dans le système éducatif en 1979 avec les réformes de l'éducation. Ces premières initiatives visaient principalement à intégrer le créole en tant que matière enseignée. Bien que certaines institutions scolaires fussent contre cette introduction, celles qui y étaient favorables l'ont adopté avec

enthousiasme et lui ont accordé une place au même niveau que des disciplines comme les mathématiques (Govain, 2014).

Parallèlement, les premiers plans ont également été élaborés pour utiliser le créole comme langue d'enseignement. En considérant cette décision, cette initiative n'a pas mis l'accent sur la valeur et la préservation du créole, mais plutôt sur l'utilité du créole comme moyen efficace en tant qu'outil pédagogique facilitant l'apprentissage (Govain, 2014). Ainsi le Ministre de l'Éducation nationale a déclaré que « Cette décision d'utiliser le créole, la langue maternelle du jeune Haïtien, dans les cycles d'enseignement, repose sur la prise de conscience de la non-fonctionnalité de l'usage du français comme première langue » (Govain, 2014). C'est dans ce contexte que l'École Fondamentale a été instaurée (Hebblethwaite, 2012). Avec cette réforme, le créole a été accepté dans les écoles et l'idée de l'éducation primaire divisée en trois cycles a été introduite. La différence entre les trois cycles est qu'un élève reçoit moins d'éducation en créole et plus d'éducation en français quand il entre dans un cycle supérieur (Govain, 2014). Par exemple, dans le premier cycle l'éducation est dispensée exclusivement en créole et dans le dernier cycle, le créole n'est plus utilisé comme langue d'enseignement, mais il est seulement une matière scolaire (Hebblethwaite, 2012). Guerlande Bien-Aimé (2018) a commodément montré cette progression dans un tableau, voir tableau 2. L'objectif principal de cette approche éducative était de permettre aux élèves de mieux s'intégrer à leur culture et à leur histoire à travers l'enseignement (Hebblethwaite, 2012). Cependant, certaines écoles ont choisi de ne pas participer à ce plan. En 1989, le nouveau programme n'était présent que dans 16,2 % des classes (Kuhn, 2020). De plus, selon une enquête menée auprès des élèves du premier cycle, 19 écoles sur 214 enquêtes n'offriraient pas de créole (ministère de l'Éducation nationale, 1979). Une clarification possible pour ce phénomène est que les enseignants n'aient pas les compétences nécessaires pour dispenser efficacement cette éducation (Bien-Aimé, 2018).

Une autre observation intéressante est que, malgré le temps passé, les arguments en faveur de cette éducation bilingue n'ont pas changé, suggérant que les mêmes problèmes persistent encore aujourd'hui (Jean-Baptiste, 2024). Il s'agit principalement d'arguments tels que : (1) Les systèmes éducatifs devraient être basés sur la science, et non sur des croyances préconçues ; (2) le système éducatif haïtien doit promouvoir la culture et l'identité de la nation ; (3) l'approche actuelle, dominée par le français, pose des problèmes ; (4) le français sera mieux appris si le créole est utilisé comme langue principale (Gouvernement d'Haïti, 1982).

Tableau 2. Répartition des heures d’enseignement en créole et en français pour les cycles de l’EF⁵.

	Années d’études										
Modalités		1e	2e	3e	4e	5e	6e	7e	8e	9e	Total
Langues enseignées		Nombre d’heures/année									
	Créole	210	210	150	150	120	120	60	60	60	1 140
	Français	120	120	120	120	150	150	150	150	150	1 230
Langues d’enseignement	Créole	600	630	660	660	660	120	60	60	60	3 510
	Français	Période de scolarisation en créole					690	720	720	720	2 890
Total d’heures de scolarisation		720	750	780	780	810	810	780	780	780	6 990

Source des données : Programme détaillé de l’école fondamentale. (Document mis en circulation par l’Éducation nationale suite à la réforme de 1979).

En 2010, une nouvelle initiative a été lancée pour promouvoir l’éducation bilingue en Haïti, à savoir « l’initiative MIT-Haïti ». Cette initiative vise à encourager l’apprentissage actif à l’aide du créole dans les disciplines des sciences, de la technologie, de la machination et des mathématiques (*About MIT-Haiti Initiative.*, s.d.). Cette initiative met l’accent sur l’utilisation des connaissances et la technologie acquises au MIT, afin de renforcer la position et la valeur du créole au sein du système éducatif haïtien (DeGraff, 2017b). Au fil des dernières années, cette initiative a joué un rôle essentiel dans le développement technique et scientifique de l’éducation haïtienne. Toutefois en 2024, il a été observé qu’« un projet d’une telle ampleur n’a pas été élaboré en réponse aux besoins formulés par les enseignants haïtiens ou par le ministère de l’Éducation nationale : il répond aux préoccupations techniques d’une grande firme américaine » (Berrouët-Oriol, 2024). Néanmoins, cela ne veut pas dire que cette initiative n’a pas contribué à la promotion de la place du créole dans le système éducatif. Outre des nombreuses informations qu’ils ont transmises et de l’équipement technique qu’ils ont fourni, cette initiative a permis de réaliser de nombreuses traductions d’ouvrages scientifiques et de manuels d’instruction. Par exemple, 64 dictionnaires et 11

⁵ Cette tableau a été immédiatement reprise de Bien-Aimé (2018)

lexiques, soit un total de 75 ouvrages de créole ont été réalisés dans le cadre de cette initiative (Berrouët-Oriol, 2024).

En 2017, le créole était toujours loin d'être pleinement intégré dans le système éducatif haïtien. C'est également ce que démontre une étude de Manuel Meune (2017) menée à Port-au-Prince en 2017. Cette étude se concentre sur les objets linguistiques, qui sont des éléments du paysage qui véhiculent du langage, comme une affiche par exemple. Sur les 27 objets linguistiques observés dans le domaine de l'éducation, 27 contenaient un élément français, tandis que seulement 2 objets contenaient des éléments créoles, et même l'anglais avait plus d'éléments que le créole à savoir 8. Dans cette même année, un nouveau concept a été introduit par le ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, appelé « bilinguisme équilibré », dont l'objectif était de garantir une maîtrise égale du créole et du français (DeGraff, 2017a). Toutefois, une partie importante des chercheurs considèrent cette idée difficilement réalisable, notamment en raison du manque de support du gouvernement et des hautes fonctionnaires de l'éducation pour sa mise en application (DeGraff, 2017a ; Kuhn, 2020). Ainsi, en 2019, Sonia Secours Jean (Felicien, 2019) confirme que l'enseignement en créole est toujours une exception tandis que le français demeurerait la langue dominante dans l'enseignement.

Pourtant, les initiatives et les institutions mentionnées dans ce paragraphe ne promeuvent que l'idée d'intégrer le créole dans le système éducatif, mais il n'y a pas beaucoup de mesures concrètes prises dans le domaine de l'éducation à partir de ces initiatives. Contrairement aux Antilles, où des classes bilingues à parité horaire ont été instaurées, la situation en Haïti se limite à une défense théorique du bilinguisme, sans une mise en œuvre réelle. Cette incapacité à traduire les idées en actions concrètes est démontrée par Jean-Baptiste (2024) qui raconte qu'il est possible de parler d'un manque d'autorité de l'État haïtien dans l'implémentation de ses politiques publiques.

En 2021, le gouvernement haïtien présentera un nouveau plan de rénovation de son système éducatif pour les trente prochaines années, avec le document *Cadre d'Orientation Curriculaire pour le système éducatif haïtien : Haïti 2054 (COC)* (Jean-Baptiste, 2024). Ce document a été actualisé en nouvelles versions en 2021, 2022 et 2023 (Jean-Baptiste, 2024). Les premières versions de cette initiative mettent également l'accent sur le bilinguisme et sur le « bilinguisme équilibré » (Jean-Baptiste, 2024). Cependant, dans la version 2023, le « bilinguisme fonctionnel » est choisi, ce qui signifie que « la deuxième langue est utilisée à des fins particulières, principalement pour les études » (Nagel et al., 2015). Dans cette perspective bilingue, le créole devient la langue principale d'enseignement, dans le but de

n'obtenir qu'un seul niveau fonctionnel du français, qui est dans cette perspective placé au rang de langue seconde. Le changement de perspectives pourrait s'expliquer par le fait qu'il y a encore deux camps en Haïti : d'un côté, ceux qui considèrent que l'enseignement en créole limite les perspectives de développement et préfèrent maintenir le français comme langue principale ; de l'autre, ceux qui croient qu'une réforme linguistique permet de rendre l'éducation plus accessible en utilisant l'usage du créole.

Toutefois, il n'existe aucune information factuelle sur la mesure dans laquelle le gouvernement haïtien a maintenant mis en œuvre ce système bilingue dans le système scolaire haïtien. Govain (2024) souligne qu'un certain bilinguisme existe déjà dans l'éducation haïtienne, bien que de manière informelle : le créole domine les interactions orales en classe, tandis que les supports écrits, notamment les manuels scolaires, restent majoritairement en français (Govain, 2024). Or, cette division n'est officiellement reconnue nulle part. De plus, Govain (2024) dit aussi qu'en termes pratiques « le créole haïtien n'est toujours pas parvenu à être, en termes pratiques, la langue d'enseignement et de littérature ». Ceci est confirmé par les résultats de l'enquête de Govain (2024), qui montre que 18 enseignants sur 24 estiment que l'éducation haïtienne n'est pas bilingue. Ces constats confirment en fait qu'il n'y a pas encore de véritable éducation bilingue en Haïti.

4.3.La formation des enseignants haïtiens

En ce qui concerne le point de départ des compétences françaises des enseignants, une étude réalisée en 1983 indique que 80 % des enseignants avaient une maîtrise insuffisante du français (Hebblethwaite, 2012). Toutefois, la situation linguistique ne se limitait pas à des lacunes en français, car la maîtrise formelle du créole posait également un problème. Comme le créole est une langue parlée depuis longtemps et qu'il était à peine écrit, 10 ans après les réformes de l'éducation en 1979, 90 % des enseignants ne savaient pas écrire correctement le créole (Hebblethwaite, 2012). Donc, il y a des lacunes importantes dans la formation des enseignants, ce qui a entraîné des répercussions directes sur la mise en œuvre efficace de l'éducation bilingue. De 1991 à 1995, des tentatives ont été faites pour résoudre ces problèmes, mais ces initiatives ont échoué en raison de l'instabilité politique et du manque de soutien institutionnel (Hebblethwaite, 2012). En 2006, une nouvelle enquête menée par Jean-François (2006) a évalué plus précisément le niveau de maîtrise des langues par les éducateurs. Les résultats ont montré que 41,6 % parlent extrêmement bien ou très bien le français, 40,8 % le parlent bien et 13,6 % le parlent peu. En revanche, 79,2 % parlent extrêmement bien ou très bien le créole et 16 % parlent bien le créole.

Malgré ces données, il existe peu d'informations sur l'évolution de la place du créole dans la formation des enseignants au fil des années. De plus, l'évolution linguistique de la formation des enseignants a suivi plus ou moins la même évolution que l'évolution des changements de l'éducation bilingue, puisque ces changements ont été principalement guidés par des décisions gouvernementales. De plus, grâce au système bilingue actuel, dans lequel l'écrit est principalement en français et l'oral est principalement en créole, que le créole occupe au moins une certaine position orale dans les cours de formation des enseignants. Toutefois, sans études approfondies récentes sur le sujet, il reste difficile d'évaluer avec précision l'intégration du créole dans la formation des enseignants.

5. Discussion et conclusion

Dans cette section, la question centrale de savoir s'il y a déjà une place pour le créole dans les systèmes éducatifs des départements d'outre-mer et de Haïti sera analysée. De plus, nous tenterons de faire une comparaison entre les différentes régions analysées. Toutefois, une comparaison concrète comporte des limitations méthodologiques, en raison des disparités diverses, comme le fait que la proportion de locuteurs natifs ainsi que le fait que la proportion d'enfants parlant le créole comme langue maternelle varie considérablement d'une région à l'autre. De plus, la comparaison est rendue difficile par le fait que les chiffres ne sont pas présentés de la même façon dans les différents territoires (par école, par classe ou par enseignant). De plus, il n'y avait presque pas de chiffres exacts disponibles pour Haïti. Nous commençons donc par de courtes synthèses et réflexions sur chaque domaine spécifique.

Cette section commence avec le cas de la Guyane française. Jusqu'à maintenant, l'analyse de la situation en Guyane française révèle une instauration partielle du créole dans le système éducatif. Il faut cependant relativiser quelque peu cette situation, vu que la portée des initiatives demeure limitée. Cependant, ces initiatives concernent surtout le créole guyanais et non tous les autres créoles de Guyane (Alby, 2008). Cette focalisation sur le créole guyanais résulte de plusieurs facteurs. Premièrement, le créole guyanais est la langue la plus répandue en Guyane et peut donc être considéré comme la langue la plus importante à promouvoir, ce qui a pour conséquence que les autres créoles, plus petits par le nombre de locuteurs, sont plus rapidement oubliés. De plus, la taille du groupe peut simplement avoir pour effet qu'il y ait plus de demandes et donc plus de soutien de ce groupe. Il est aussi possible que le créole guyanais soit considéré comme le créole régional le plus important par son enracinement historique en Guyane, ce qui fait que les autres créoles sont simplement vus comme des langues étrangères. Ensuite, il ne faut pas surestimer cette position du créole guyanais non

plus. Bien que les propositions analysées, comme LCR, LVR et les classes bilingues français-créole guyanais à parité horaire, promeuvent quelque peu la position du créole, l'omniprésence du créole guyanais dans l'enseignement demeure marginale. Tout d'abord, aucun enseignement n'est dispensé majoritairement en créole. Bien qu'il existe encore des enseignements qui sont majoritairement en français. De plus, la taille du groupe participant à ces projets est encore très petite. Par conséquent, il est possible de postuler que ces propositions ne réduiront pas drastiquement la place et l'usage du français dans l'éducation. Bref, le français n'est pas la langue unique dans l'enseignement guyanais. Si l'accroissement du nombre d'élèves inscrits dans ces dispositifs bilingues est considéré, il est possible de suggérer qu'une reconnaissance progressive du créole au sein du paysage éducatif guyanais est en train de voir le jour.

Dans les Antilles, le développement de l'éducation bilingue présente des points communs avec la situation guyanaise, vu qu'il y a aussi une avancée dans l'éducation bilingue. Cependant, il existe encore une nette différence entre les situations sociolinguistiques des deux régions, la proportion de locuteurs du créole y est considérablement plus élevée ; le groupe créole le plus important en Guyane française représente 39 % de la société et celui des Antilles 90 % de la société. Une autre différence est que les enfants créoles sont dans certaines circonstances élevés en français et ils ont souvent une certaine maîtrise du français lorsqu'ils arrivent à l'école aux Antilles, alors que cette situation joue moins en Guyane. Par conséquent, il est possible de dire qu'il y ait un besoin différent en ce qui concerne l'introduction du créole dans le système éducatif. Ce besoin peut alors être décrit comme une préservation culturelle plutôt qu'un outil pédagogique pour les enfants. Par conséquent, nous nous attendons à ce que l'éducation bilingue soit moins applicable au cas des Antilles. Cependant, il semble que ce n'est pas la vérité, vu qu'en Martinique et en Guadeloupe, environ 3 850 élèves au total participent à des projets bilingues. Cependant, ce chiffre est bien sûr extrêmement marginal sur un total d'environ 144 000 étudiants au premier et deuxième degré. En revanche, c'est plus qu'en Guyane française, où 1 100 étudiants sur un total de 90 000 ont participé aux projets bilingues. De plus, en Guyane, il y a beaucoup moins d'élèves, seulement 600, qui participent au créole comme matière scolaire par rapport aux Antilles, vu qu'aux Antilles, le créole est adopté comme matière scolaire optionnelle par environ 20 % des élèves, 28 800 élèves, ce qui montre à son tour l'idée de statut de patrimoine. Cependant, il ne faut pas oublier qu'il y a proportionnellement moins de locuteurs du créole guyanais en Guyane française que de locuteurs du créole guadeloupéen et du créole martiniquais aux Antilles, ce qui rend déjà la situation plus équilibrée.

La situation de La Réunion est alors comparable à celle des Antilles ; il y a une dichotomie entre le français et le créole et que le créole est progressivement remplacé par le français en tant que L1. De plus, les deux types d'initiatives sont également présents ici. Actuellement, il y a 60 classes bilingues, accueillant environ 1 800 élèves,⁶ tandis que 6 000 élèves suivent le créole en tant que matière scolaire. À cet égard, la situation à la Réunion semble être en avance sur celle de la Guyane française, mais à son tour la situation des Antilles semble plus avancée que celle de La Réunion. Cette différence est encore plus grande si la population scolaire totale de La Réunion est incluse dans l'analyse, qui est estimée à environ 213 000 élèves. Ainsi, il apparaît que seulement 3,7 % de la population élève réunionnaise bénéficie d'une forme d'éducation impliquant le créole.⁷

En ce qui concerne les formations des enseignants de créole, une évolution significative peut être observée dans la mise en place du CAPES de créole. Ce CAPES est également disponible dans les quatre départements abordés. De plus, chaque département a développé ses propres dispositifs de formation pour préparer les enseignants à l'éducation bilingue. Cependant, il est complexe d'établir une comparaison entre les départements, notamment en raison du manque de données disponibles pour certains territoires. Malgré ces difficultés, une tendance générale progressive s'est établie ces dernières années dans la formalisation des formations des éducateurs dans tous les départements concernés.

En Haïti, la situation demeure complexe. Depuis l'introduction des réformes éducatives en 1979, le débat autour de l'instauration du créole dans le système scolaire est vif entre des camps de partisans et d'opposants. Plusieurs facteurs ont contribué à la lenteur de cette mise en œuvre, telles que 1) les administrateurs ont ignoré ces réformes en raison de leur opposition à l'éducation bilingue 2) et les enseignants n'avaient souvent pas les compétences pour répondre à cette éducation spécifique (Bien-Aimé, 2018). Ce phénomène s'inscrit dans une tendance plus large observée en Haïti, où de nombreuses initiatives sont régulièrement proposées, mais rarement appliquées, comme les réformes, le projet MIT-Haïti et le projet « bilinguisme équilibré » de 2017. De plus, il n'est pas encore possible de donner des jugements sur le projet bilingue de COC (Cadre d'Orientation Curriculaire pour le système éducatif haïtien : Haïti 2054), car il n'est qu'à ses débuts. Pourtant, la vérité est donnée par le fait qu'en 2024, la majorité des enseignants considèrent toujours que Haïti ne dispose pas d'un véritable système d'éducation bilingue. Pour cette raison, il apparaît que, parmi toutes

⁶ Pour cette calculation 30 élèves par classe ont été comptés.

⁷ Il faut rappeler qu'il ne s'agit que d'une estimation, car nous ne savons pas s'il y avait 30 élèves dans chaque classe. Ces chiffres doivent donc être interprétés avec prudence.

les régions étudiées, Haïti est le plus en retard en termes d'intégration du créole dans l'enseignement. Pourtant, il est tout à fait remarquable que ce soit précisément le territoire indépendant de la France depuis plus de deux siècles et le territoire où le créole est le plus largement parlé qui demeure le territoire où l'enseignement en français conserve la position la plus marquée.

Il est également important de se demander pourquoi la place du créole dans le système éducatif est si marginalisée, alors que celle du français est si prédominante dans les départements d'outre-mer. Plusieurs facteurs peuvent expliquer la persistance de cette situation complexe. Le premier facteur réside bien sûr dans le fait que les départements doivent suivre la réglementation de la France métropolitaine. En conséquence, ces départements se trouvent contraints par la métropole d'adopter le français comme langue principale d'enseignement, ce qui limite fortement les possibilités d'intégrer des éléments régionaux dans le système éducatif. Un deuxième facteur important est que la majorité des professions prestigieuses dans la République requièrent une maîtrise du français à un certain niveau, ce qui pousse les élèves à investir dans l'apprentissage du français, comme certains enfants indiquent : « le français, ça sert pour avoir un travail alors je dois l'apprendre mieux » (Léglise & Puren, 2005). En effet, une bonne maîtrise du français facilite non seulement l'accès à l'emploi en métropole, mais offre également des opportunités sur le marché mondial du travail, étant donné la large diffusion de la langue française dans beaucoup de pays. Cette réalité s'applique notamment à un grand nombre de métiers dans l'administration, y compris ceux des départements d'outre-mer. La réalité est que la maîtrise parfaite du français constitue un critère essentiel pour presque tous les postes dans l'administration, tandis que le niveau de compétence dans les langues régionales n'est pas de grande importance. Par ailleurs, l'absence de reconnaissance officielle des langues régionales dans l'administration se manifeste aussi dans le fait que la traduction du droit et des textes officiels repose entièrement sur la volonté des différents acteurs ; élèves, enseignants et parents (Queixalós, 2000). Ensuite, le français véhicule une image de compétence et d'instruction, ce qui contribue à renforcer sa position dominante. Pourtant, les langues régionales et les créoles sont surtout apprises en dehors des contextes éducatifs (Migge & Renault-Lescure, 2009). Dans ce contexte, la langue française peut se présenter comme une langue d'échange entre les langues des différents départements pour les personnes scolarisées (Sabine, 2011). Enfin, le français a aussi une fonction vitale dans la vie quotidienne, parce que les services publics, comme les gestions locales, les tribunaux, les hôpitaux et les services sociaux, fonctionnent en général en français. De plus, les reportages en ligne et les sites Web gouvernementaux dans

ces départements d'outre-mer sont toujours presque exclusivement rédigés en français. Par conséquent, une connaissance approfondie du français est indispensable pour tout contact avec les autorités publiques. L'ensemble de ces considérations peut contribuer à expliquer pourquoi le français est toujours considéré comme la langue privilégiée dans l'enseignement, au détriment des langues régionales dans les départements d'outre-mer. Il est également important de se rappeler que la plupart de ces raisons s'appliquent également à Haïti. En Haïti, il est également important de maîtriser le français afin d'obtenir des postes plus élevés, de pouvoir se présenter comme scolarisé, de mieux se positionner à l'étranger et d'avoir des interactions avec l'État.

Enfin, même en France métropolitaine, le créole est proposé comme matière scolaire dans deux lycées, à savoir dans le Lycée polyvalent Léon Blum et dans le Lycée Paul Eluard situés en Île de France (*Offre de langues dans les collèges et lycées*, 2024). Ce constat suggère que le système éducatif français porte une attention plus grande à la préservation du créole comme pensé initialement. Toutefois, notre étude ne se concentre pas sur la métropole, mais uniquement sur les régions où le créole est socio-linguistiquement dominant. Pourtant, cet aspect pourrait constituer un sujet pertinent pour d'autres qui s'intéressent à la position du créole dans le système éducatif. Outre l'étude de la place du créole dans le système éducatif métropolitain, il serait également intéressant d'examiner la position du créole dans les collectivités d'outre-mer. Il est également recommandable d'examiner la place des autres langues régionales au sein des différents systèmes éducatifs, comme nous avons déjà fait dans l'étude « *Le multilinguisme dans le système éducatif guyanais : Un miroir déformé de la société* » (Van Huet, 2024).

En conclusion, revenant à la question de recherche « Quelle est la position des langues créoles dans les systèmes éducatifs francophones ? », il est possible de dire que dans tous les domaines étudiés, le français maintient encore une position dominante et incontestée dans les systèmes éducatifs. Cette position contribue à reléguer le créole et la culture créole à une place qui demeure sous-évaluée, malgré leur importance sociale indéniable. Même si cette importance sociale semble aussi quelque peu diminuer, vu que la transition du créole entre générations s'affaiblit, notamment dans les départements français. En ce qui concerne la sous-question « Quelles sont les initiatives et les organisations qui s'engagent à changer la position du créole ? », nous pouvons dire que bien que des initiatives telles que l'éducation bilingue et l'enseignement du créole comme matière scolaire, sous forme de LCR, ont émergé depuis le début du siècle, ces démarches n'ont pas encore été largement appliquées. Pour cette raison, il est possible d'affirmer que ces développements restent caractérisés par une lenteur dans leur

mise en œuvre. En regardant la sous-question « Quelles sont les différences entre les différents départements et pays ayant le système éducatif francophone ? », nous pouvons dire que cette évolution semble encore plus lente en Haïti que dans les départements français. Ce qui signifie que notre hypothèse précédemment formulée, selon laquelle il y aurait plus de progrès dans l'éducation créole en Haïti, n'est pas correcte. En Haïti, les versions concrètes sont très rares et peu visibles, tandis que les versions concrètes sont déjà attestées dans les départements français. Bien que seulement une petite partie de la société utilise ou puisse utiliser ces initiatives, il est important de reconnaître qu'elles existent et qu'elles sont utilisées à une échelle croissante. Cela permet de conclure que la position du créole dans le système éducatif, tant dans les départements d'outre-mer qu'en Haïti, reste dynamique et en constante évolution. Cette évolution ouvre une route vers un avenir meilleur, où les langues créoles seront intégrées dans les systèmes éducatifs francophones, menant à la préservation et la valorisation des cultures créoles pour les générations futures au sein de ces systèmes éducatifs francophones.

Bibliographie

- Académie de la Guyane (1997). Source citée dans Migge, B., & Renault-Lescure, O. (2009). Langues et école en Guyane. Dans V. Fillol, & J. Vernaudo (eds.). *Vers une école Plurilingue dans les Collectivités Françaises d'Océanie et de Guyane. Cahiers du Pacifique Sud Contemporain* (pp. 49-66). L'Harmattan.
- Adelin, E., & Lebon-Eyquem, M. (2009). L'enseignement du créole à la Réunion, entre coup d'éclat et réalité. *Tréma*, (31), 121-132.
- Alby, S. (2008, février 5). *Politiques linguistiques en matière d'enseignement des langues en Guyane française*. Séminaire Didactique des langues et des cultures étrangères-coopération Guyane (France)/Brésiolo, Cayenne.
- Alby, S., & Léglise, I. (2005). L'enseignement en Guyane et les langues régionales: réflexions sociolinguistiques et didactiques. *Marges linguistiques*, (10), 245-261.
- Alby, S., & Léglise, I. (2007). La place des langues des élèves à l'école en contexte guyanais. Dans S. Mam-Lam-Fouck. *Comprendre la Guyane d'aujourd'hui : Un département français dans la région des Guyanes* (pp. 439-452). Ibis Rouge Éditions.
- Alby, S., & Léglise, I. (2016). L'éducation bilingue dans le contexte multilingue guyanais: dispositifs cloisonnants et pratiques pédagogiques innovantes. Dans C. Hélot, & J. Erfurt. *L'éducation bilingue en France: politiques linguistiques, modèles et pratiques* (pp. 66-86). Lambert-Lucas.
- Alby, S., & Léglise, I. (2017). Plurilinguisme et éducation en Guyane. *Langues et cité*, (29), 10-11.
- Alin, C. (2008). Retour sur une langue dominée : la nouvelle reconnaissance du créole dans la formation des enseignants aux antilles françaises. *Recherches et Ressources En Éducation et En Formation*, 2, 58-67.
- Anciaux, F. (2010, June). *Vers une didactique de l'alternance codique aux Antilles françaises*. Colloque International "Spécificités et diversité des interactions didactiques: disciplines, finalités, contextes", Université Lyon. <https://hal.science/hal-00526053/document>.
- Anciaux, F. (2016). L'enseignement bilingue français-créole à l'école primaire en Guadeloupe. Dans C. Hélot, & J. Erfurt. *L'éducation bilingue en France: politiques linguistiques, modèles et pratiques* (pp. 52-65). Lambert-Lucas.
- Anciaux, F. (2024). Guadeloupe, Martinique et Saint-Martin. Dans S. Alby, F. Anciaux, F. Dureysseix, I. Léglise, L. Maturafi, V.M. Toke, L. Souprayen-Cavery, J. Vernaudo,

- & W.E. Wadrawane. *Petit état des lieux de la prise en compte des langues et cultures des élèves à l'école en Outre-mer* (pp. 3-7). Contextes et didactiques, (24).
- Andry, M. (2022). *Analyse sociolinguistique des représentations de La Réunion dans les discours de promotion touristique* (Numéro de publication: tel-04041455) [Dissertation doctorale, Université de La Réunion]. Hal Theses.
- Basso, J., & Candau, O. (2007). L'enseignement du Français en Guadeloupe: réflexion pour une pédagogie adaptée à la diglossie Créole/Français. Analyses de productions orales et écrites et incidences sur les plans pédagogique et didactique. *Recherches et ressources en éducation et formation*, (1), 10-32.
- Bebel-Gisler, D. (1976). *La Langue créole, force jugulée*. Harmattan.
- Bellon, A. (2021). La langue de la République est le français. *Cités*, 86(2), 99-104.
- Bentolila, A., & Gani. L. (1981). Langues et problèmes d'éducation en Haïti. *Langages*, 15(61), 117-127.
- Bernabé, J. (2007). *Guadeloupe et Martinique. Survol sociolinguistique*. La bibliothèque numérique Manioc, mis en ligne par le Service Commun de la Documentation de l'Université des Antilles et de la Guyane. Lien vers le document : https://www.montraykreyol.org/sites/default/files/guadeloupe_et_martinique_-_un_survol_sociolinguistique.pdf.
- Bernabé, J., & Confiant, R. (2002). Le CAPES de Créole: stratégies et enjeux. *Hermès, La Revue*, 32-33(1). 211-223.
- Berrouët-Oriol, R. (2024, 6 juin). *L'enseignement-apprentissage des mathématiques en créole à l'épreuve de la « pédagogie interactive » et de l'« aprantisaj aktif » de l'Inisyativ MIT-Ayit*. Fondas Kréyol. Consulté le 26 février, 2025, sur <https://fondaskreyol.org/article/enseignement-apprentissage-mathematiques-creole-epreuve-pedagogie-interactive-aprantisaj>.
- Bertile, V. (2022). Les Langues des outre-mer : De quel(s) droit(s) ?. *Langues et cité*, (31), 6-9.
- Bien-Aimé, G. (2018). La littératie en créole à l'école fondamentale en Haïti, entre représentations et pratiques disparates. Dans P.T. Choppy, & A.J. Vel. *Créoles : enjeux éducatifs et culturels* (pp. 29-39). UniSey Press.
- Bolus, M. (2010). The Teaching of Creole in Guadeloupe. Dans B. Migge, A. Bartens, & I. Léglise. *Créoles dans l'éducation* (pp. 81-106). John Benjamins Publishing Company.
- Brisset, L., Durand, A., & Bernabé, Y. (2020). *Évaluation des dispositifs favorisant la prise en compte des situations de plurilinguisme mis en place dans les académies d'Outre-*

- mer et à Wallis-et-Futunas.l. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Burdová, L. (2022). *Le système éducatif à La Réunion en comparaison avec la France métropolitaine et les autres Départements et Régions d'Outre-mer* [Thèse de mémoire, Univerzita Karlova]. Charles University Repository.
- Célini, G. (2017). *Les Outils pédagogiques de l'enseignement de la LVR créole au cycle 4 : analyse de l'existant et propositions de développement* [Thèse de Master non publiée]. Université des Antilles.
- Combeau, Y., & Maestri, E. (2002). *Histoire de La Réunion: de la colonie à la région*. Nathan.
- Confiant, R. (2022). *Histoire du GEREK (Groupe d'Etudes et de Recherches en Espace Créole)*. Montray Kreyol-Editions.
- DeGraff, M. (2009). Creole exceptionalism and the (mis)education of the Creole speaker. Dans J.A. Kleifgen, & G.C. Bond (Eds.). *The languages of Africa and the diaspora: Educating for language awareness* (pp. 124-144). Multilingual Matters.
- DeGraff, M. (2017a, 21 janvier). *Haiti's "Linguistic Apartheid" Violates Children's Rights and Hampers Development*. Open Global Rights. Consulté le 25 février, 2025, sur <https://www.openglobalrights.org/haiti-s-linguistic-apartheid-violates-children-s-rights-and-hampers-/>.
- DeGraff, M. (2017b). La langue maternelle comme fondement du savoir. L'Initiative MIT-Haïti: vers une éducation en créole efficace et inclusive. Dans M. Meune, & K. Mutz. *Diglossies suisses et caribéennes, retour sur un concept (in)utile* (pp. 377-197). Revue transatlantique d'études suisses, (6/7).
- Dejean, Y. (1983). Diglossia revisited: French and creole in Haiti. *Word*, 34(3), 189-213.
- Dejean, Y. (2010). Creole and education in Haiti. Dans A. K. Spears, C. M. B. Joseph, *The Haitian Creole language: History, structure, use, and education* (pp. 199-216). Lexington Books.
- Dizikes, P. (2015, 20 juillet). *3 questions : Michel DeGraff sur la nouvelle politique d'enseignement d'Haïti à Kreyól*. Massachusetts Institute of Technology. Consulté le 25 février, 2025, sur <https://news.mit.edu/2015/3-questions-michel-degraff-haiti-teaching-kreyol-0720>.
- Dumont, J. (2010). La quête de l'égalité aux Antilles: la départementalisation et les manifestations des années 1950. *Le mouvement social*, (230), 113-124.

- Dupuis, M. R. (2005). Créole et formation des enseignants à La Réunion. Dans L. F. Prudent, F. Tupin, & S. Wharton (Éds). *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles* (pp. 143-168). Peter Lang.
- Felicien, M. M. (2019, 13 novembre). *En Haïti, les écoles dispensant l'enseignement en créole se multiplient au grand dam du français*. Global Press Journal. Consulté le 5 mars, 2025, sur <https://globalpressjournal.com/americas/haiti/schools-teaching-creole-instead-french-rise-haiti/fr/>.
- Figon, L. (2023, 7 septembre). *Le créole a fait sa rentrée à l'école : pour le recteur de l'académie Réunion, il faut "faire de cette spécificité une chance"*. France-info. Consulté le 12 février, 2025, sur <https://la1ere.francetvinfo.fr/reunion/saint-leu/le-creole-a-fait-sa-rentree-a-l-ecole-pour-le-recteur-de-l-academie-reunion-il-faut-faire-de-cette-specificite-une-chance-1426736.html>.
- Fioux, P., & Marimoutou, J. (1999). *Apprendre à communiquer en maternelle : une observation des pratiques en petite section à La Réunion*. Académie de La Réunion.
- Folgoat, A. (2016). *La dynamique linguistique des relations spatiales en créole réunionnais et sa contribution à la question de l'illettrisme* (Numéro de publication: tel-01649372) [Dissertation doctorale, Université de la Réunion]. Hal Theses.
- Frankema, E., & Masé, A. (2014). An island drifting apart. Why Haiti is mired in poverty while the Dominican Republic forges ahead. *Journal of International Development*, 26(1), 128-148.
- Ferguson, C. (1959). Diglossia. *Word*, 15(2), 325-340.
- Fernandez, A., & Giraudeau-Barthet, H. (2023, 22 juin). *Journée défense et citoyenneté 2022 : plus d'un jeune Français sur dix en difficulté de lecture*. Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche. Consulté le 13 janvier, 2025, sur <https://www.education.gouv.fr/journee-defense-et-citoyennete-2022-plus-d-un-jeune-francais-sur-dix-en-difficulte-de-lecture-378302>.
- Gachet, J. (1995). L'agriculture de défriche en Guyane. *Le Courrier de l'environnement de l'INRA*, (26), 81-83.
- Garnier, M. (2024, 28 octobre). Journée internationale de la langue et de la culture créoles : le créole, une langue qui continue de se démocratiser. FranceInfo. Consulté le 2 mars, 2025, sur <https://la1ere.francetvinfo.fr/martinique/journee-internationale-de-la-langue-et-de-la-culture-creoles-le-creole-une-langue-qui-continue-de-se-democratiser-1532425.html>.

- Geoffroy, A. D. (2021). *Enjeux Socio-Culturels, Historiques Et Linguistiques De L'enseignement Du Créole En Guadeloupe: Outils Pour Un Apprentissage Intersectionnel Dès L'école Maternelle* [Thèse de Mémoire, Georgia State University]. ScholarWorks @ Georgia State University.
- Gibson, L. C. (2011). Resistance to reform of Creole as a medium of instruction in schools: Rebuilding Haiti's educational system. *International Journal of Educational Policies*, 5(1), 15-32.
- Giraud, M. (2002). La problématique prise en compte des particularités culturelles par le système scolaire. Le cas des créoles antillais. *Diversité*, 129(1), 219-236.
- Gouvernement d'Haïti. (1982, 15 février). *La réforme éducative : Éléments d'information*. Consulté le 26 février, 2025, sur https://mit-ayiti.net/wp-content/uploads/2023/06/La-reforme-educative-Elements-d_information-DEN-1982.pdf.
- Govain, R. (2014). L'état des lieux du créole dans les établissements scolaires en Haïti. *Contextes et didactiques. Revue semestrielle en sciences de l'éducation*, (4).
- Govain, R. (2021). De l'expression vernaculaire à l'élaboration scientifique : le créole haïtien à l'épreuve des représentations méta-épilinguistiques. *Contextes et didactiques*, (17).
- Govain, R. (2024). *Bilinguisme, langue d'enseignement et « handicap linguistique »*. Université d'État d'Haïti.
- Hauteville, J. M. (2023, 25 mai). Le créole bientôt reconnu comme langue officielle de la Martinique ?. France-Antilles. Consulté le 5 mars, 2025, sur <https://www.martinique.franceantilles.fr/actualite/politique/le-creole-bientot-reconnu-comme-langue-officielle-de-la-martinique-937370.php>.
- Hebblethwaite, B. (2012). French and underdevelopment, Haitian Creole and development: Educational language policy problems and solutions in Haiti. *Journal of Pidgin and Creole Languages*, 27(2), 255-302.
- Hidair, I. (2007). Les places de la langue dans la construction identitaire des Créoles de Guyane. Dans I. Léglise, & B. Migge. *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane: regards croisés* (pp. 209-224). IRD Editions.
- Jean-Baptiste, E. D. (2024). *Politique linguistique dans l'éducation en Haïti : un long parcours de contradictions et de conflits miné par les idéologies et politiques linguistiques présentes dans la société* [Thèse de Mémoire, Université d'Ottawa]. uOttawa.

- Jean-Charles, H. L. (1987). *Attitudes of teachers and parents toward French and Creole in Haiti* (Numéro de publication. 8723027) [Dissertation doctorale, Stanford University]. Stanford University ProQuest Dissertations & Theses.
- Jean-François, L. (2006). *Attitudes des éducateurs envers le français et le créole: Le cas d'Haïti* (Numéro de publication. 2707) [Dissertation doctorale, Louisiana State University and Agricultural & Mechanical College]. LSU Scholarly Repository.
- Joint, L. A. (2008). Système éducatif et inégalités sociales en Haïti. Le cas des écoles catholiques. *Recherches et ressources en éducation et formation*, (2), 18-24.
- Kemedjio, C. (2009). Jean-François BRIÈRE (2008). Haïti et la France, 1804-1848: le rêve brisé. *Présence Francophone: Revue internationale de langue et de littérature*, 72(1), art. 13, 170-180.
- Kuhn, A. D. (2020). Haiti and creole: The violation of human rights in education. *Colum. J. Transnat'l L.: Bulletin*, 58.
- La Rédaction de France-Guyane (2023, 17 octobre). *Enseignement du créole : 862 professeurs habilités sur l'académie de Martinique*. France-Guyane. Consulté le 18 février, 2025, sur <https://www.franceguyane.fr/actualite/fil-info/enseignement-du-creole-862-professeurs-habilites-sur-lacademie-de-martinique-958354.php>.
- La Rédaction de Vie-publique.fr (2024, 1 octobre). *Outre-mer : inégalités et retards de développement*. Vie-publique.fr. Consulté le 13 janvier, 2025, sur <https://www.vie-publique.fr/eclairage/19624-outre-mer-inegalites-et-retards-de-developpement>.
- Lacerte, R. (1978). The Evolution of Land and labor in the Haitian Revolution, 1791-1820. *The Americas*, 34(4), 449-459.
- Lama, C. (2023, 27 octobre). *Journée internationale de la langue et culture créoles : continuer et accentuer l'enseignement du créole guyanais pour qu'il perdure*. FranceInfo. Consulté le 20 février, 2025, sur <https://la1ere.francetvinfo.fr/guyane/journee-internationale-de-la-langue-et-culture-creoles-continuer-et-accentuer-l-enseignement-du-creole-guyanais-pour-qu-il-perdure-1439357.html>.
- Larrier, R. (2010). A Tradition of Literacy: Césaire in and out of the Classroom. *Research in African Literatures*, 41(1), 33-45.
- Lavenaire, M. (2017). *Décolonisation et changement social aux Antilles françaises. De l'assimilation à la "Départementalisation"; socio-histoire d'une construction paradoxale (1946-1961)*. Université des Antilles.

- Leclerc, J. (2024a, 3 janvier). *Guyane française : composition ethnolinguistique*. L'aménagement linguistique dans le monde. Québec, CEFAN, Université Laval. Consulté le 17 janvier, 2025, sur <https://www.axl.cefan.ulaval.ca/amsudant/guyanefr2.htm>.
- Leclerc, J. (2024b, 19 janvier). *Créole - kréol - kréyol – kreyòl creole - kriol - krio - krioulo - kiryol*. L'aménagement linguistique dans le monde. Québec, CEFAN, Université Laval. Consulté le 5 février, 2025, sur <https://www.axl.cefan.ulaval.ca/amsudant/guyanefr2.htm>.
- Léglise, I., & Migge, B. (2017). Langues créoles en Guyane. *LC-Langues et Cité, série Langues de Guyane*, (29), 6-7.
- Léglise, I., & Puren, L. (2005). Usages et représentations linguistiques en milieu scolaire guyanais. Dans F. Tupin. *Ecole et éducation, Univers créoles no. 5* (pp. 67-90). Anthropos-Economica.
- Lionel, J. (2024, 21 septembre). *Haïti*. L'aménagement linguistique dans le monde. Québec, CEFAN, Université Laval. Consulté le 17 janvier, 2025, sur <https://www.axl.cefan.ulaval.ca/amsudant/haiti.htm#:~:text=Les%20Ha%C3%AFtiens%20bilingues%20peuvent%20parler,%20anglais%20code%2Dswitching>.
- Lucrèce, A. (1981). *Civilisés et Énergumènes. De l'enseignement aux Antilles*. Éditions caribéennes.
- Mannette, M. (2015). *Enjeux d'un enseignement bilingue créole-français en maternelle en Guadeloupe* [Mémoire de Master, Université des Antilles]. HAL Thesis.
- Manuel, M. (2023, 15 août). *Créole langue d'enseignement pour l'égalité des chances dans l'école de la République à La Réunion*. Témoignages. Consulté le 13 janvier, 2025, sur <https://www.temoignages.re/developpement/education-formation/creole-langue-d-enseignement-pour-l-egalite-des-chances-dans-l-ecole-de-la-republique-a-la-reunion,107982>.
- Martineau, M. (2018). *Décolonisation et indépendance : le nationalisme et la départementalisation en Guadeloupe de 1950 à 1990*. Université du Québec.
- Mather, P. A. (s.d.). *Le rôle du créole dans l'éducation*. Linguistique et politique / Linguistics & Politics. Consulté le 15 janvier, 2025, sur <https://linguisticsandpolitics.wordpress.com/articles/>.
- Matthey, M. (2021). Diglossie. *Langage et société*, (Hors-série). 111-114
- Meune, M. (2017). De la visibilité des langues en contexte de bilinguisme diglossique: le paysage linguistique à Port-au-Prince et à Bâle. Dans M. Meune, & K. Mutz.

- Diglossies suisses et caribéennes, retour sur un concept (in)utile* (pp. 315-350). Revue transatlantique d'études suisses, (6/7).
- Migge, B., Bartens, A., & Léglise, I. (2010). *Creoles in Education. An appraisal of current programs and projects*. John Benjamins Publishing Company.
- Migge, B., Léglise, I. (2010). Integrating local languages and cultures into the education system of French Guiana: A discussion of current programs and initiatives. Dans B. Migge, A. Bartens, & I. Léglise. *Créoles dans l'éducation* (pp. 107-132). John Benjamins Publishing Company.
- Migge, B., & Léglise, I. (2010). Integrating local languages and cultures into the education system of French Guiana. *Creoles in education: An appraisal of current programs and projects*, 107-132.
- Migge, B., & Renault-Lescure, O. (2009). Langues et école en Guyane. Dans V. Fillol, & J. Vernaudeau (eds.). *Vers une école Plurilingue dans les Collectivités Françaises d'Océanie et de Guyane. Cahiers du Pacifique Sud Contemporain* (pp. 49-66). L'Harmattan.
- Ministère de l'éducation nationale (1979). *Buts, objectifs, caractéristiques d'une rénovation de l'enseignement primaire, Comité du curriculum*. Source trouvée dans Govain, R. (2014). L'état des lieux du créole dans les établissements scolaires en Haïti. *Contextes et didactiques. Revue semestrielle en sciences de l'éducation*, (4).
- Morillon-Carreau, M. (2013). Aimé Césaire, nègre et poète fondamental: «Foutre en l'air tout le conventionnel». *Sens-Dessous*, 11(1), 113-124.
- Nagel, O. V., Temnikova, I. G., Wylie, J., & Koksharova, N. F. (2015). Functional Bilingualism: Definition and Ways of Assessment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 215, 218– 224.
- Nomertin, R. C. (2024, 19 juin). *La journée internationale du Créole. Région Académique Guyane*. Consulté le 2 mars, 2025, sur https://clg-saint-pierre.eta.ac-guyane.fr/La-journee-internationale-du-Creole.html?utm_source=chatgpt.com.
- Pompilus, P. (1961). *La langue française en Haïti*. Éditions de l'IHEAL.
- Pompilus, P. (1969). Le fait français en Haïti. Dans P. Bessagnet, & P. Guiraud. *Le français en France et hors de France. I. Créoles et contacts africains* (pp. 37-42). Nice : Institut d'études et de recherches interethniques et interculturelles.
- Prudent, L. F. (2000). Langue et culture créoles en Martinique: réflexions didactiques et pratiques pédagogiques. *Expressions*, (16), 71-91.

- Prudent, L. F. (2005). Interlecte et pédagogie de la variation en pays créole. Dans L.F. Prudent (Eds) et al. *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles* (pp. 359-378). Peter Lang.
- Queixalós, F. (2000). Langues de Guyane française. Dans F. Queixalós, & O. Renault-Lescure (eds.). *As línguas amazônicas hoje* (pp. 299-306). Institut de Recherche pour le Développement, Instituto Socioambiental.
- Rattier, E. (2018). Regards sociolinguistiques sur la relation du créole et du français en milieu scolaire : le paradoxe guyanais. Dans P.T. Choppy, & A.J. Vel. *Créoles : enjeux éducatifs et culturels* (pp. 122-131). UniSey Press.
- Ruppli, N., & Mouzard, T. (2015, 7 décembre). *LANGUES DE FRANCE ET LANGUES RÉGIONALES EN GUYANE Bilan au 7 décembre 2015*. Ministère de la Culture. Consulté le 31 mai, 2025, sur <https://www.culture.gouv.fr/Media/Regions/Dac-Guyane/Files/Aides-et-demarches/Langues-de-France-en-Guyane>.
- Sabine, I. (2011). *L'appropriation des langues en contexte plurilingue: le cas de la Guyane* (Numéro de publication. 2011AGUY0466) [Doctoral dissertation, Université des Antilles et de la Guyane]. Theses.fr.
- Saint-Germain, M. (1988). *La Situation linguistique en Haïti : Bilan et perspective*. Conseil de la langue française.
- Smith, T. R. (2019). Education policy and Creole education in Guadeloupe: ambiguity for educators in educational materials and concern over a French-Creole interlect in the classroom. *Darnioji daugiakalbystė*, (14), 32-49.
- Souprayen-Cavery, L. (2024). La Réunion. Dans S. Alby, F. Anciaux, F. Dureysseix, I. Légise, L. Maturafi, V.M. Toke, L. Souprayen-Cavery, J. Vernaudo, & W.E. Wadrawane. *Petit état des lieux de la prise en compte des langues et cultures des élèves à l'école en Outre-mer* (pp. 24-27). Contextes et didactiques, (24).
- Staudacher-Valliamée, G. (2004). *Grammaire du créole réunionnais*. Sedes.
- Térosier, S., François-Haugrin, N., & Duzerol, M. (2022). La notion de langue (s) standard (s) en Martinique: prolégomènes à une standardisation inclusive. *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, (27), 12-30.
- Thompson, S.M.M. (2012). *Creole Citizens of France: The Trans-Atlantic Politics of Antillean Education and the Creole Movement since 1945* [Disseration doctorale, Université de Michigan]. University of Michigan Library.
- Valdman, A. (1975). Créole et Français En Haïti. *The French Review*, 49(2), 174–185.

Van Huet, S. (2024). Le multilinguisme dans le système éducatif guyanais : Un miroir déformé de la société [Thèse de Bachelor non publiée]. Université de Leyde.

Bibliographie - sans auteurs :

À La Réunion, les jeunes parlent moins le créole que leurs aînés selon une étude. (2024, 24 octobre). Ouest-France. Consulté le 23 janvier, 2025, sur <https://www.ouest-france.fr/region-la-reunion/departement-de-la-reunion/a-la-reunion-les-jeunes-parlent-moins-le-creole-que-leurs-aines-selon-une-etude-708c8836-9211-11ef-bb26-b7fa0de77afa>.

About MIT-Haiti Initiative. (s.d.). MIT-Haiti Initiative. Consulté le 25 février, 2025, sur <https://haiti.mit.edu/about/>.

Aperçu de la francophonie en Guadeloupe (s.d.). Centre de la Francophonie des Amériques. Consulté le 23 janvier, 2025, sur <https://francophoniedesameriques.com/zone-franco/la-francophonie-des-ameriques/antilles/guadeloupe#:~:text=Aper%C3%A7u%20de%20la%20francophonie%20en%20Guadeloupe&text=Environ%20350%20000%20Guadeloup%C3%A9ens%20sont,000%20autres%20%C3%A9tant%20strictement%20cr%C3%A9olophones>.

Article L312-10 de la Code de l'éducation. (2000). Légifrance. Consulté le 12 février, 2025, sur, https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000006524764/2002-01-18.

Article L312-10 de la Code de l'éducation. (2008). Légifrance. Consulté le 12 février, 2025, sur, https://www.legifrance.gouv.fr/codes/section_lc/LEGITEXT000006071191/LEGISCTA000006182403/2008-05-31.

Cartes des langues vivantes enseignées en Guyane. (2024, 18 mars). Académie de Guyane. Consulté le 12 mars, 2025, sur <https://www.ac-guyane.fr/cartes-des-langues-vivantes-enseignees-en-guyane-123633>.

Créole. (2025, 20 avril). Sur Wikipédia. <https://fr.wiktionary.org/w/index.php?title=cr%C3%A9ole&action=history>.

GEREC-F : Groupe d'Études et de Recherches en Espace Créolophone et Francophone. (s.d.) Université des Antilles, consulté le 12 février, 2025, sur <http://www1.univ-ag.fr/gerec-f/>.

Haitian Declaration of Independence (folios 113-116) (1804, 1 janvier). The National Archives. Consulté le 14 janvier, 2025, sur

<https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/ukgwa/+https://www.nationalarchives.gov.uk/dol/images/examples/haiti/0001.pdf>.

La francophonie en Martinique (s.d.). Centre de la Francophonie des Amériques. Consultée le 20 janvier, 2025, sur <https://francophoniedesameriques.com/zone-franco/la-francophonie-des-ameriques/antilles/martinique#:~:text=M%C3%A9%20si%20plus%20de%2090,de%20la%20francophonie%20en%20Martinique>.

Le créole n'est plus la langue officielle de la Martinique (2024, 3 octobre). Antilla-Martinique. Consulté le 29 janvier, 2025, sur <https://antilla-martinique.com/le-creole-nest-plus-la-langue-officielle-de-la-martinique/>.

Les créoles à base française. (2005). Langues et cité, (5). 1.

Maîtrise de la langue française en contexte plurilingue de l'école maternelle au lycée dans les territoires d'Outre-mer. (2017, juin). Inspection Générale de l'éducation, du sport et de la recherche. Consulté le 6 mars, 2025, sur <https://eduscol.education.fr/document/20986/download>.

Maîtrise de la langue française en contexte plurilingue : Guadeloupe. (2018, septembre). Inspection Générale de l'éducation, du sport et de la recherche. Consulté le 6 mars, 2025, sur <https://eduscol.education.fr/document/1031/download?attachment>.

Notre École Guyane No. 2. (2024, 15 octobre). Académie de Guyane. Consulté le 21 février, 2025, https://www.ac-guyane.fr/sites/ac_guyane/files/2024-10/notre-cole-guyane---n-2-27418.pdf.

Octobre, Mois du créole ! (s.d.). Bibliothèques de l'Université des Antilles. Consulté le 2 mars, 2025, sur https://bu.univ-antilles.fr/alertes/octobre-mois-creole.html?utm_source=chatgpt.com.

Offre de langues dans les collèges et lycées. (2024, 22 juillet). Data.education.gouv.fr. Consulté le 12 mars, 2025, sur <https://data.education.gouv.fr/explore/dataset/fr-en-offre-langues-2d/table/?refine.langues=Cr%C3%A9ole&sort=departement&location=2,16.95923,-3.67347&basemap=jawg.streets>.

Pédagogies adaptées et cultures locales en Outre-Mer (2021, 23 septembre). Réseau des INSPÉ. Consulté le 12 mars, 2025, sur https://www.reseau-inspe.fr/wp-content/uploads/2021/09/rapportOM_versionfinale_0609.pdf.

Programme opérationnel FSE Martinique Etat 2014-2020 (2021, 31 décembre). Direction de l'économie, de l'emploi, du travail et des solidarités. Consulté le 20 janvier, 2025, sur

https://martinique.deets.gouv.fr/sites/martinique.deets.gouv.fr/IMG/pdf/aap_axe_4_2018-2020-3.pdf.

Page d'accueil de France-Antilles Martinique (s.d.). France-Antilles Martinique. Consulté le 14 janvier, 2025 sur <https://www.martinique.franceantilles.fr/>.

Page d'accueil de Franceinfo Martinique (s.d.). Franceinfo Martinique. Consulté le 14 janvier, 2025 sur <https://la1ere.francetvinfo.fr/martinique/>.

Page d'accueil d'Académie de Martinique (s.d.). Académie de Martinique. Consulté le 14 janvier, 2025 sur <https://www.ac-martinique.fr/>.

The Languages in Reunion Island (s.d.). FrenchBee. Consulté le 1 avril, 2025, sur <https://www.frenchbee.com/en/reunion-Island/languages>.