

Beatrice Sylvie Boufoy-Bastick

Université des Antilles, Trinité-et-Tobago

CONFORTER UNE IDENTITE CARIBEENNE TRILINGUE POUR UNE PARTICIPATION ACCRUE AU MARCHE ECONOMIQUE MONDIAL: LEGITIMER L'APPRENTISSAGE DES LANGUES COLONIALES DANS LES ETATS POST- COLONIAUX CARIBEENS

Résumé. Les objectifs de l'apprentissage linguistique ont radicalement changé pendant les dernières décennies, se démarquant de leur perspective éducative libérale. La mondialisation commerciale soutenue par l'anglais, la construction d'organisations supranationales prônant l'équité des langues nationales et l'affirmation de l'identité nationale véhiculée par les langues vernaculaires conceptualisent la mission des professeurs de langue dans les sociétés multi-ethniques post-coloniales caribéennes. Cette communication fournit un éclairage sur les programmes linguistiques universitaires et montre comment les politiques linguistiques soutiennent la construction d'une identité caribéenne créolophone trilingue.

Mots-clés: plurilinguisme, identité linguistique, politique linguistique, états post-coloniaux, mondialisation.

Introduction

La décolonisation de la deuxième moitié du XXe siècle et la mondialisation du XXI siècle ont profondément altéré les relations sociales, économiques et politiques tant au niveau international qu'aux niveaux national et individuel. De ces changements, un nouveau cadre de vie se dessine imposant des demandes souvent déstabilisantes pour l'individu cherchant hardiment sa place, sa mission dans un univers globalisé. Question d'autant plus ardente dans les états post-coloniaux présentement cherchant une reconnaissance identitaire et où l'individu est implacablement empreint de son sombre passé colonial et porte irrémédiablement les traces infâmes de la servilité et de l'avilissement. Stigmates ineffaçables de l'histoire de l'esclavage africain et du travail forcé sous-contrat indien (*indentureship*) que sciemment maintient la Caraïbe pour forger une identité hybride aux multi-facettes ethno-culturelles (Frankson, 2008). De cette multiculturalité ressort une hybridité linguistique témoignant de la pluri-ethnicité

caribéenne issue des flux migratoires indissociables de son passé colonial et de la mondialisation du présent (Boufof-Bastick & Chinien, 2015). Hybridité attestée par la diversité linguistique où se côtoient les langues coloniales de communication internationale et les créoles émergeant du brassage pluri-ethnique révélateurs d'une volonté de construction identitaire linguistique. Si tant est que les créoles affirment un rôle sociétal identitaire reconnu et de plus en plus valorisé, les langues coloniales caribéennes, à savoir le français, l'anglais et l'espagnol, assurent un lien hégémonique inaliénable aux anciennes puissances coloniales. Ainsi, se construit un capital politico-linguistique qu'il s'agit de développer et maximiser sous le joug de la mondialisation, et ce dans une logique socio-économique utilitaire. Cet article discute de la formation de l'identité linguistique caribéenne (brassage ethno-culturel) et de la construction d'une identité plurilingue (réalité trans-régionale) au travers de politiques éducatives linguistiques respectueuses de la diversité culturelle (perspective nationale) et soucieuses de promotion économique (perspective internationale). Elle présente, en premier lieu, les spécificités socio-linguistiques propres à la Caraïbe influant sur les politiques linguistiques éducatives, notamment dans l'enseignement primaire dans une perspective socio-culturelle, puis elle s'attache à montrer la volonté de développer une identité plurilingue dans l'enseignement supérieur dans un univers mondialisé confortant l'apprentissage des langues coloniales de diffusion internationale.

Emergence de l'identité linguistique caribéenne : sonder le substrat ethno-linguistique

Ce qui caractérise la Caraïbe ce sont les particularismes communautaires d'où procède la diversité linguistique vernaculaire dont témoignent les divers parlers créoles. La creolisation linguistique est ancrée dans les différents contextes socio-historiques des migrations économiques des XVIIIe et XIXe siècles (esclaves africains et travailleurs sous contrat indiens) et depuis ces dernières décennies se voit revalorisée comme vecteur d'une affirmation identitaire caribéenne (Dash, 2003). Un processus linguistique commun aux petits états insulaires caribéens d'où a émergé une multiplicité de langues créolisées (Cruse, 2015). Si tant est

que les créoles fussent regardés comme des distorsions des langues coloniales sur lesquelles se sont greffés des vestiges linguistiques africains ou indiens ils sont de nos jours tenus comme marqueurs identitaires post-coloniaux dans un monde globalisé. De-stigmatisation du créole qui est reconnu comme langue vernaculaire de communication sociale au côté de la langue coloniale de communication internationale : deux codes linguistiques distincts mais servant en parallèle des fonctions différentes : créole langue vernaculaire acquise informellement permettant les interactions sociales (fonction unificatrice) et langue coloniale véhiculaire de communication internationale développée formellement par l'école facilitant une participation à l'économie mondialisée (fonction économique). Ainsi les attitudes sociétales envers les créoles ont changé et dans une logique de cohésion sociale elles s'érigent comme langues nationales identifiant l'origine géo-ethnique (Boufoy-Bastick, 2012; Valdman, 1978). L'émergence des créoles est résolument liée à l'histoire coloniale et leur reconnaître le statut de langues nationales procure fierté patriotique et exprime autonomie et souveraineté (Bernabé, Chamoiseau & Confiant, 1989).

De par son morcellement géographique insulaire et ses spécificités sociohistoriques diverses le paysage linguistique de la Caraïbe est multiforme, kaléidoscopique, partageant une diglossie inhérente au passé colonial mais mouvant résolument vers une creolisation plus ou moins prononcée de la langue coloniale pour forger une langue nationale unificatrice identitaire (Goury & Léglise, 2005). Force est de noter différents degrés d'imprégnation créole sur la langue acrolectale coloniale, notamment une faible creolisation dans les colonies britanniques comme les îles Vierges ou les îles Caïmans, contrastant avec une langue fortement créolisée en Jamaïque, le *Patwa*, et incontestablement avec le *Kreyol* reconnue langue nationale officielle depuis 1987 en Haïti (Chaudenson, 2003; Institut de recherches sur l'avenir du français, 1988). La créolophonie haïtienne témoigne d'une souveraineté linguistique et d'une rupture diglossique. Il convient toutefois de faire le constat que le français demeure langue hégémonique de l'internationalisation, la langue d'une minorité bilingue, de l'intelligentsia, de l'élite haïtienne. En Jamaïque, *a contrario*, le *Patwa* représente la langue des ghettos (Colly-Durand, 2013), un parler à peine intelligible à un anglophone, mais qui de par sa singularité suscite l'intérêt des sociolinguistes et

créolistes antillais, tout particulièrement les universitaires de l'Université des Indes Occidentales. Un nouveau champ d'exploration linguistique s'est donc imposé dans lequel s'investissent les universitaires pour dégager les grands traits morpho-syntactiques de la langue des ghettos jamaïcains et d'en normaliser les aspects grammaticaux les plus saillants. Reconnaissance *de facto* du Patwa servant à de-stigmatiser ses locuteurs et valoriser leur culture si provocativement exprimée par la musique, que ce soit par le reggae de Bob Marley des années 60, par le Dance Hall des années 80 ou bien leurs variantes actuelles. Même reconnaissance dans les Petites Antilles attestée par une 'revitalisation' des créoles locaux dans une quête identitaire d'autonomie culturo-linguistique. Notons, tout particulièrement, l'engagement des chercheurs de l'Université des Antilles en Martinique qui avait abouti à l'application de la circulaire Savary de 1982 sanctionnant l'enseignement du Créole dans les écoles et fut suivi deux décennies plus tard par la création du CAPES de Langues et Cultures régionales – *option créole*, le 18 octobre 2001 (*Kapes Kreyol*) (Bernabé & Confiant, 2002) puis par l'introduction de la licence Lettres et Sciences Humaines – *mention créole* en 2006. Malgré la diversité des contextes linguistiques caribéens, à savoir le degré de creolisation de la langue standard, la langue de scolarisation dans la Caraïbe demeure la langue de communication internationale, à savoir le français, l'anglais ou l'espagnol, vestige colonial emblématique. Ainsi la maîtrise de la compétence linguistique joue-t-elle un rôle décisif dans la réussite scolaire et il incombe aux gouvernements caribéens de judicieusement mettre en place des politiques éducatives linguistiques à deux volets attentives d'une part à la valorisation des identités culturo-linguistiques (créoles vernaculaires), et d'autre part à l'acquisition des outils linguistiques de la langue de scolarisation (langue officielle).

Politiques éducatives linguistiques dans un contexte linguistique créolisé : les défis de l'enseignement primaire

L'entrée à l'école est un rite de passage où l'enfant doit s'adapter à un contexte inconnu, une nouvelle structure de l'autorité et répondre à différentes attentes comportementales. Un double processus de socialisation par lequel l'école

enseigne les normes comportementales et linguistiques socialement appropriées. De fait, l'homogénéité de la communauté monolingue (créole vernaculaire) fait place à un contexte sociolinguistique compartementalisé (parler créole de la communauté vs. langue standard de l'éducation) et c'est à cette dualité à laquelle l'enfant doit s'adapter. A partir de ce constat, il convient d'élaborer des politiques linguistiques minimisant ce clivage et permettant à l'enfant de réconcilier cette dualité par un apprentissage linguistique psycho-pédagogique adapté qui considère les besoins affectifs de l'enfant en rapport à sa langue vernaculaire et les besoins cognitifs en rapport à la langue de scolarisation – dont la maîtrise de cette dernière influe significativement sur les résultats académiques futurs. En cela, les ministères de l'éducation de nombreux états caribéens expriment leur inquiétude vis-à-vis du manque de compétences de lecture acquises à la fin du primaire et de nombreux projets curriculaires visant à développer des programmes linguistiques pour pallier à ces insuffisances sont initiés avec le soutien des agences d'aide internationale, e.g. USAID, IDB BEAMS en 2002, Banque mondiale (USAID EGRA en 2009, OECS/USAID Early Learners Programme en 2016). Différents schémas de politique linguistique sont ainsi considérés et évalués pour leur pertinence au contexte spécifique de la communauté, notamment le degré de créolisation et l'acceptabilité de la langue coloniale dans les échanges sociaux quotidiens. Notons, à titre d'exemple, le mépris du locuteur s'exprimant en anglais standard au Guyana ridiculisé et surnommé péjorativement « *English duck* » qui conforte le 'Creolese' (créole à base lexicale anglaise) comme langue communautaire et assigne l'anglais comme langue de l'administration. Trois options de politique éducative linguistique sont ainsi proposées au niveau primaire: (i) immersion dans la langue officielle, (ii) politique linguistique transitionnelle et (iii) politique bilingue. Une brève description avec leurs concomitants philosophiques et pédagogiques en est présentée et évaluée en termes de leurs résultats sociaux et académiques.

(i) Immersion dans la langue officielle: cette politique linguistique assigne la langue officielle, que ce soit le français, l'anglais ou l'espagnol, comme langue d'instruction c'est-à-dire l'enseignant utilise la langue officielle dans presque toutes les interactions communicatives dès les premières années de

scolarisation. Cette politique nie la valeur éducationnelle du créole vernaculaire et affirme le rôle de l'école d'éradiquer les formes de langue non-standard et promouvoir le développement en langue standard. Le succès des programmes curriculaires d'immersion dans la langue officielle dépend principalement de l'appui de la communauté à la promotion de la langue officielle, qui implicitement en reconnaît le statut privilégié et, de ce fait, consent à la dévalorisation de la langue communautaire.

(ii) Politique linguistique transitionnelle: cette politique induit l'introduction graduelle de la langue d'instruction au cours des premières années de scolarisation. La langue communautaire est utilisée initialement pour les interactions en classe et la langue officielle est acquise en seconde langue. Graduellement la langue officielle est introduite et graduellement elle s'impose comme langue d'enseignement. Cette politique approuve une période transitoire où la langue communautaire et langue officielle sont utilisées conjointement témoignant le respect de l'identité linguistique de l'élève.

(iii) Politique bilingue: cette politique propose des programmes éducatifs visant à partitionner l'espace linguistique entre langue officielle et langue vernaculaire. Elle s'articule au travers différents curricula, comme le *Bilingual Education Project* (BEP) en Jamaïque (Colly-Durand, 2014, p. 79 ; Migge, Bartens & Léglise, 2010), ayant pour fin de développer les compétences en langue officielle dans la plupart des disciplines, souvent scientifiques, et généralement de réserver la langue communautaire aux disciplines culturelles.

Ce qu'il convient de considérer dans le choix d'une langue d'enseignement à l'école primaire sont les implications sociales et éducatives. Socialement, le maintien de deux langues au travers d'une politique bilingue, soit-elle transitionnelle ou maintenue dans les cycles supérieurs reconnaît tant le code linguistique du réseau social de l'élève que le rôle crucial de la langue officielle comme langue de l'internationalisation et son institutionnalisation comme langue de l'enseignement supérieur.

Politiques linguistiques caribéennes : Reconnaissance de la diversité linguistique

Les Etats caribéens ont institutionnalisé une des trois langues de communication internationale comme langue officielle et reconnaissent la créolisation de la langue comme marqueur identitaire linguistique. Ainsi, l'Elite caribéenne se doit de maîtriser soit le français, l'anglais ou l'espagnol, et nécessairement le créole, ou du moins accepter la créolisation plus ou moins prononcée de la langue officielle dans les communications verbales entre locuteurs dans la vie courante. Ainsi dans une approche de politique linguistique à deux volets sensible au contexte insulaire multi-culturel caribéen, se légitime la langue officielle en administration (pour la communication internationale et écrite) et la langue créolisée dans la communauté (pour l'interaction sociale et verbale) servant la construction d'une identité ethno-linguistique au niveau national. A cela, il convient d'y apporter une dimension régionale avec une politique linguistique cherchant à promouvoir une identité pan-caribéenne affirmant une volonté conjointe de participation internationale, mission qui échoit aux universités régionales.

Politiques linguistiques nationales dans les universités caribéennes : la langue coloniale comme langue d'enseignement

La mission universitaire est de préparer l'Elite de chaque état caribéen dans ses fonctions sociales, économiques et politiques. Alors que la langue coloniale n'est souvent langue officielle que *de facto* dans la Caraïbe anglophone, elle s'impose comme langue officielle *de jure* aux Antilles françaises. Dans les états hispanophones, linguistiquement plus homogènes, l'espagnol est langue officielle en République Dominicaine et à Cuba alors que les lois sur les langues officielles (*Ley de los Idiomas Oficiales* de 1902, 1991, 1993) de Porto Rico, Etat libre associé aux Etats-Unis endosse un bilinguisme officiel. Partant du constat que l'entrée et la réussite à l'université nécessitent la maîtrise de la langue officielle, toute trace de vernaculaire se doit d'être atténuée, voire effacée. A cette fin dans la plupart des universités, comme l'université régionale des Indes occidentales

(The UWI), les étudiants de première année chaque semestre suivent obligatoirement un cours d'anglais académique afin de parfaire leurs compétences linguistiques, notablement insuffisantes à l'écrit. Nonobstant l'intention curriculaire de développer les compétences en anglais standard, la langue parlée reste invariablement entachée du parler local et fortement créolisée.

Politiques linguistiques régionales dans les universités caribéennes : les langues coloniales en partage

Si tant est que l'une des trois langues de communication internationale soit langue officielle unificatrice des différents groupes ethno-linguistiques et de fait constitutive de l'identité nationale dans chaque état caribéen, l'acquisition d'une ou des deux autres langues y ajoute une dimension régionale constitutive d'une identité pan-caribéenne. Eriger une identité régionale sert à positionner la Caraïbe sur la carte mondiale et l'accréditer partenaire économique dans un espace de plus en plus mondialisé. Les politiques linguistiques actuelles font ainsi état d'une volonté de bi- voire tri-linguisme, facilitant le maintien des liens politiques et économiques privilégiés avec les anciennes puissances coloniales. A cette fin, la plupart des cursus universitaires incluent un cours de langues dans le programme de licence. A UWI à Trinité-et-Tobago, une école de langues, *Centre for Language Learning*, a de plus été établie pour permettre aux étudiants de toute discipline d'étudier une langue vivante, enseignée par des locuteurs natifs, et ainsi de découvrir et d'apprécier une culture différente et les préparer à des fonctions régionales, voire internationales. En revanche, les programmes de licence de langue vivante sont ouverts à tout étudiant ayant étudié le français et/ou l'espagnol jusqu'en dernière année du secondaire et réussi le CAPE, examen régional de fin de secondaire ayant remplacé le A' level britannique dans seize états anglophones du Commonwealth. Les cursus universitaires suivent le modèle européen Licence-Master-Doctorat (LMD) européen, à savoir trois ans de licence, deux ans+ de Master et trois ans+ de doctorat. Ces deux langues vivantes sont offertes dans les trois cycles universitaires, quoique l'effectif d'étudiants d'espagnol est plus du double de celui de français compte tenu de la distribution géo-démographique régionale et de ce que l'espagnol est progressivement

introduit dans le curriculum de l'école primaire. Ces programmes, quoiqu'il en soit visent la formation d'un cadre de professionnels, futurs intervenants dans les relations trans-caribéennes et internationales.

De la régionalisation à l'internationalisation universitaire dans un contexte politico-économique mondialisé

La mondialisation a pour effet d'orienter la politique universitaire caribéenne, jusqu'alors principalement régionale, vers une internationalisation accrue des programmes. A cette fin, de nombreux protocoles d'accord sont signés avec des universités européennes et américaines facilitant les échanges. Ainsi, par exemple, les étudiants de UWI en LMD de français ont la possibilité de passer une année universitaire en contexte francophone, que ce soit en France métropolitaine, à l'université de Bordeaux-Montaigne, de Bretagne occidentale (UBO), ou bien à l'université des Antilles en Martinique ou encore à l'université de Montréal au Canada. Ces partenariats inter-universitaires sont encouragés par l'administration dans une optique de reconnaissance institutionnelle internationalement pour la formation des futurs acteurs caribéens dont les compétences facilitent l'accès au marché économique mondialisé : « *An institution's response to globalisation. The process of increasing involvement of universities in international markets via students, faculty, programmes, research, capacity building and partnering* » (UWI Strategic Plan 2012–2017, p. 74). De là, l'appui à une construction bi-, voire trilingue caribéenne légitimé par les gains économiques (Cuq & Chardonnet, 2010 ; Ginsburgh & Weber (2016) ; OEP, 2007 ; Pauwels, 2013). Force est de reconnaître les retombées économiques afférentes au tri-linguisme caribéen, schématiquement représenté ci-dessous par les diagrammes de VENN.

Les zones des diagrammes de VENN (cf. image no. 1) représentent des catégories de contextes d'identité linguistique, par exemple les opportunités commerciales.

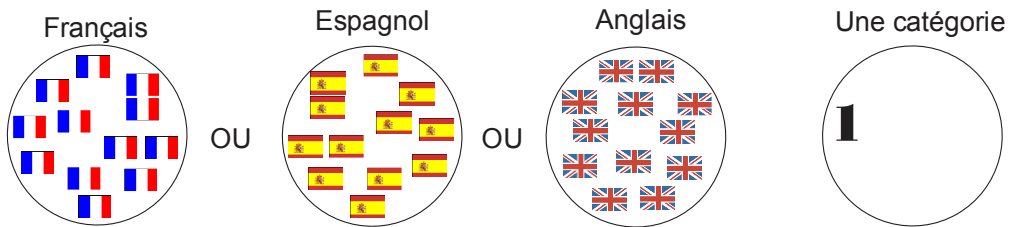


Image no. 1. **Zones des diagrammes de VENN**

Une identité monolingue présente une catégorie de contextes identitaires, tels que des contextes de langue française ou espagnole ou anglaise.

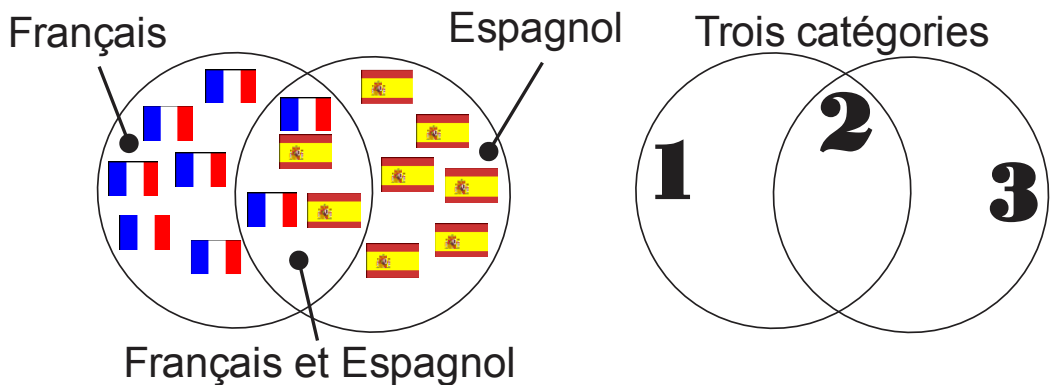


Image no. 2. **Identité bilingue**

Une identité bilingue (cf. image no. 2) présente trois catégories de contextes identitaires, tels que des contextes de langue française, de langue espagnole ainsi que des contextes bilingues français-espagnol. En d'autres termes, quelles que soient les deux langues, elles produisent trois catégories de contextes.

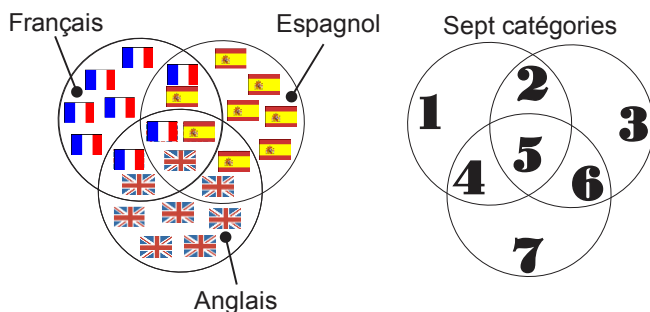


Image no. 3. **Identité bilingue et catégories**

Une identité caribéenne complète, trilingue, présente sept catégories de contextes identitaires, et ce quelles que soient les trois langues.

Ces diagrammes montrent l'effet multiplicateur d'une identité plurilingue, à savoir une langue produit une catégorie de contextes identitaires, deux langues en produisent trois et trois langues sept (cf. image no. 3).




Nombre de langues	Exemple d'identité linguistique (les coûts de l'apprentissage de la langue)	L'icone du drapeau	Nombre de catégories de contextes identitaires, par exemple Opportunités commerciales (les bénéfices de l'apprentissage de la langue)
1	Français		1
2	Français & Espagnol		3
3	Français, Espagnol & Anglais		7

Image no. 4. **Tableau récapitulatif**

...et ce, avec un coût de l'effort d'apprentissage linguistique réduit pour chaque langue subséquente (Castellotti, 2010 ; Leikin, 2016 ; Py & Grosjean, 2002 ; Véronique, 2000) (cf. image no. 4).

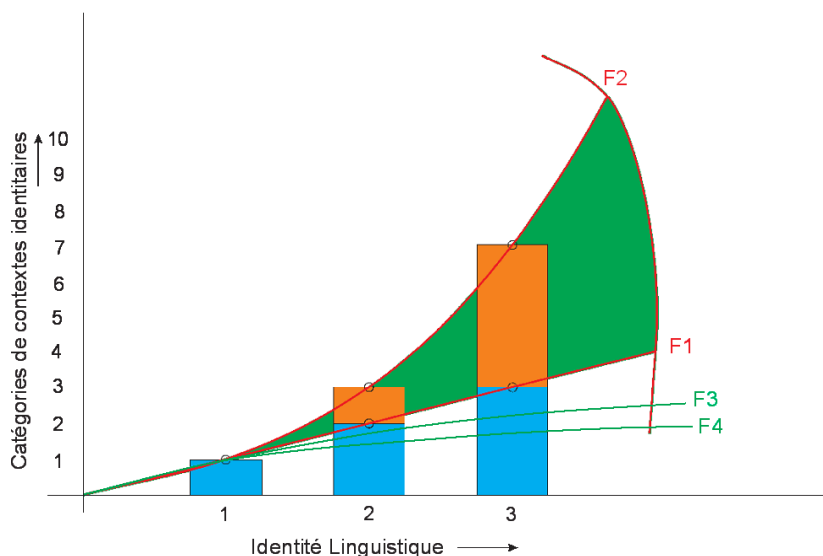


Image no. 5. **Identité Linguistique**

Autrement dit, dans une vision neuroscientifique (OCDE, 2002) le coût de l'effort d'apprentissage de la troisième langue (F3/4) est moins élevé que celui de la deuxième langue et bien moindre que celui de la première langue.

Compte tenu des avantages notoires d'un apprentissage trilingue sur le coût, tant aux niveaux individuel (cognitif) et national (culturel) que régional (politique) et international (économique) qu'octroie le plurilinguisme, nombreuses sont les écoles caribéennes offrant des programmes d'éveil aux langues et les universités des programmes linguistiques pour non-spécialistes dont certains font partie intégrante du cursus des études. Au final, le récent appui institutionnel à la formation linguistique s'inscrit dans une stratégie fondamentalement utilitaire de former les nouveaux acteurs du développement caribéen dans un espace mondialisé et de fait légitime la mission culturelle des enseignants de forger une identité plurilingue emblématique de la Caraïbe (cf. image no. 5).

Œuvrer pour fonder une identité pan-caribéenne plurilingue

Les fondements de l'identité pan-caribéenne plurilingue comporte deux construits culturo-linguistiques, d'une part le trilinguisme procédant du passé colonial et les Créoles témoignant du brassage ethno-linguistique. Ainsi, à l'instar des politiques linguistiques européennes de nombreux projets d'enculturation linguistique sont considérés et de nouvelles approches plurielles en didactique des langues sont dès lors expérimentées dans une démarche de construction identitaire plurilingue (Conseil de l'Europe, 2013 ; DGLGLG, 2015a ; Doyé, 2005 ; INRP, 2007, Meissner, F-J. 2011). Notons, toutefois, que l'objectif n'est en aucun cas de substituer l'enseignement traditionnel des langues vivantes ou les formations universitaires diplômantes, mais de faciliter la construction identitaire créolophone au niveau régional et trilingue au niveau international. Calquées sur le modèle européen quatre approches socio-didactiques sont dès lors préconisées, à savoir l'Intercompréhension⁵, l'éveil aux langues⁶, la didactique intégrée⁷ et l'approche interculturelle⁸ du CARAP (Cadre de référence pour les approches plurielles) ayant pour finalité la réalisation de l'identité caribéenne fondamentalement plurilingue.

⁵ Intercompréhension : approche didactique privilégiant la compétence de compréhension valorisant la langue de chaque locuteur en situation interactionnelle et le développement de stratégies cognitives et métalinguistiques. En Intercompréhension « la progression est à rebours de l'apprentissage traditionnel des langues : après avoir développé prioritairement les activités de compréhension écrite jusqu'à un certain niveau l'apprenant possède de bonnes bases pour développer par la suite les autres compétences (compréhension orale, production orale, production écrite) » (DGLFLF, 2015, p. 7). « L'intercompréhension est une forme de communication dans laquelle chaque personne s'exprime dans sa propre langue et comprend celle de l'autre. » (Doyé, 2005, p. 7).

⁶ L'éveil aux langues: cette approche induit une prise de conscience de la diversité des langues et se fonde sur des « activités d'observation, d'écoute, de comparaison, de réflexion » (DGLFLF, 2015, p. 6).

⁷ La didactique intégrée : cette approche mobilise les acquis dans la langue connue et préconise d'aborder la nouvelle langue en prenant conscience de ses ressemblances et ses différences et d'en faire émerger les convergences (DGLFLF, 2015, p. 7).

⁸ L'approche interculturelle : approche égalitaire ayant pour objet le développement de compétences dans plusieurs cultures et les échanges entre individus de cultures différentes (DGLFLF, 2015, p. 7; INRP, 2007, p. 12).

Conclusion

Cet article s'est attaché à montrer l'importance d'une construction identitaire plurilingue pour les petits états insulaires de la Caraïbe confrontés à l'ère de la mondialisation. Partant du constat de la diversité linguistique inhérente à son passé colonial, la Caraïbe se veut le 'chaudron des Amériques' où se mêle une multitude de groupes ethniques culturellement différents, historiquement liés par une langue unificatrice de communication internationale (français, anglais ou espagnol) héritée de leur passé colonial, et socialement par des créoles vernaculaires (à base lexicale française ou anglaise) attestant d'une appartenance communautaire identificatrice. Riches de leur capital linguistique, la plupart des pays de la Caraïbe maintiennent des liens étroits avec l'ancienne puissance colonisatrice et de fait bénéficient d'accords commerciaux préférentiels. Nonobstant, les avantages économiques pour chacun des états, fédérer les liens et les initiatives des Etats-membres permettrait une participation élargie à la mondialisation économique et soutiendrait une croissance durable au travers d'une politique régionale intégrée articulée par une construction identitaire trilingue identificatrice de la Caraïbe du XXI^e siècle.

Références bibliographiques

- Bernabé, J., & Confiant, R. (2002). *Le CAPES de créole: stratégies et enjeux*. Hermès, La Revue, (1), 211-223.
- Bernabé, J., Chamoiseau, P. & Confiant, R. (1989) *Eloge de la créolité*. Paris : Gallimard.
- Blanchet, P., Kervran, M., et al. (2016). *Langues minoritaires locales et éducation à la diversité: Des dispositifs didactiques à l'épreuve*. Editions L'Harmattan.
- Boufof-Bastick, B. (2012). *La créolisation linguistique: Une revendication identitaire aux Antilles*. *Verbum* 3, 31-38.
- Castellotti, V. (2010). *D'une langue à d'autres : Pratiques et représentations*. Rouen : Université de Rouen.
- Chaudenson, R. (2003). *Les créoles à base française*. Paris : PUF.

- Conseil de l'Europe (2013). *Le CARAP : Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures : Compétences et ressources*. CELV : Graz.
- Cruse, R. (2015). Répartition et dynamiques spatiales des langues créoles dans la Caraïbe. *L'espace géographique*, 44(1), 1-17.
- Cuq, J-P. & Chardenet, P. (dirs.) (2010). *Faire vivre les identités : Un parcours en francophonie*. Paris: Archives contemporaines.
- Dash, M. (2003). Anxious insularity: identity politics and creolization. In G. Collier and U. Feischmani *A Pepper-Pot of Cultures: Aspects of Creolization* (pp. 287-300). Amsterdam: Rodopi.
- Délégation générale à la langue française et aux langues françaises (2015a). *Les approches plurielles des langues et des cultures* (2^e ed. juin 2015). Paris : DGLFLF.
- Délégation générale à la langue française et aux langues françaises (2015b). *L'intercompréhension*. Paris : DGLFLF & OIF.
- Doyé, P. (2005). *Intercompréhension*. Strasbourg: Council of Europe.
- Frankson, A.S. (2008). *A Caribbean Identity. Memoirs of the Colonial Service*. London and New York: The Radcliffe Press.
- Ginsburgh, V. & Weber, S. (2016). *The Palgrave Handbook of Economics and Language*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Goury, L., & Léglise, I. (2005). Contacts de créoles, créoles en contact. *Etudes créoles*, 28(1), 9-22.
- Institut de recherches sur l'avenir du français, & Québec (Province) (1988). *La situation linguistique en Haïti: bilan et prospective*. Québec: Service des communications, Conseil de la langue française.
- Knight, J. (1999). *Qualité et internationalisation de l'enseignement supérieur* (chapitre 1, pp. 15-32). Paris : OCDE.
- Leikin, M. (2016). What do we learn from Neurolinguistics? In V. Ginsburgh & S. Weber *The Palgrave Handbook of Economics and Language* (pp. 121-136). Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Migge, B., Bartens, A. & Léglise, I. (dirs.) (2010). *Creoles in Education : A Critical Assessment and Comparison of Existing Projects*. Amsterdam: John Benjamin.

- Observatoire Européen du Plurilinguisme (OEP) (2007). Un rapport officiel conclut à la nécessité économique du plurilinguisme, 29 mai. Accessible en ligne : http://observatoireplurilinguisme.eu/index.php?option=com_content&view=article&id=736:un-rapport-officiel-conclut-a-la-necessite-economique-du-plurilinguisme-elan&catid=88888904&Itemid=88888980&lang=fr
- OCDE (2002). *Comprendre le cerveau : Vers une nouvelle science de l'apprentissage*. Paris : OCDE.
- Pauwels, A. (2013). Les défis de la mondialisation et du plurilinguisme pour l'enseignement des langues à l' université. In: Derivry-Plard, M. et Faure, P. et Brudermann, C. (eds.) *Apprendre les langues à l'université au XXIème siècle Paris* (pp. 19–38). Paris : Editions Riveneuve.
- Py, B. & Grosjean, F. (2002). Variantes de contact, restructuration et compétence bilingue. In V. Castellotti et B. Py *La notion de compétence en langue* (pp. 19–27). Fontenay-aux-Roses : ENS Editions.
- The University of the West Indies (2012). *UWI Strategic Plan 2012–2017*.
- Valdman, A. (1978). *Le créole: structure, statut et origine* (Vol. 8). Klincksieck.
- Véronique, D. (2000). Vers une redéfinition de la notion de progression : la contribution de la recherche sur l'acquisition des langues étrangères. In D. Coste et D. Véronique *La notion de progression* (pp. 145–154). Fontenay-aux-Roses : ENS Editions.

Beatrice Sylvie Boufoy-Bastick

University of the West Indies, Trinidad and Tobago
bboufoybastick@gmail.com

FOSTERING A CARIBBEAN TRILINGUAL IDENTITY FOR ENHANCED PARTICIPATION IN THE GLOBALISED ECONOMIC MARKET: LEGITIMISING COLONIAL LANGUAGE TEACHING IN THE POST-COLONIAL CARIBBEAN STATES

Summary. Language learning objectives have drastically changed in recent decades, shifting from a liberal arts educational perspective to the achievement of essentially three utilitarian purposes: (i) trade globalisation through English, (ii) the rise of supranational organisations advocating equity of national languages and (iii) cultural identity affirmation expressed through vernacular language recognition and use. These three socio-political intentions all combine to reconceptualise the language teachers' mission and impose a societal responsibility to integrate and articulate all three in classroom teaching practices. Such is the complexity of the role assigned to language teachers by culturally diverse Caribbean multi-ethnic postcolonial nations upon whom it is incumbent to strengthen social cohesion within their borders through (re)valuing local creoles, while contradictorily

supporting their regional integration through learning the international languages of the Caribbean (French, English and Spanish) and potentiating global economic integration through proficiency in the world *lingua franca* (English). In other words, language teachers are expected to fulfil a complex and potentially contradictory educational tri-dimensional social, political and economic mission. This is namely (a) 'social' by affirming the local Creole as an approved socio-linguistic identity marker, (b) 'political' by authenticating the international colonial language as the inalienable tie to the former privileged colonial power and (c) 'economic' by shaping a trilingual regional identity as an internationally recognised Caribbean poised for enhanced participation in the global world market.

Keywords: plurilingualism, linguistic identity, linguistic policy, postcolonial states, globalisation.

Beatrice Sylvie Boufoy-Bastick

Vakarų Indijos universitetas, Trinidadas ir Tobagas
bboufoybastick@gmail.com

TRIKALBĖS KARIBŲ REGIONO ŠALIŲ TAPATYBĖS SKATINIMAS SĖKMINGAM DALYVAVIMUI GLOBALIOJE EKONOMIKOS RINKOJE: VIETINIŲ GYVENTOJŲ KALBOS MOKYMO ĮTEISINIMAS POKOLONIJINĖSE KARIBŲ VALSTYBĖSE

Santrauka. Pastaraisiais dešimtmečiais kalbų mokymosi tikslai yra iš esmės pasikeitę. Kalbų kaip laisvųjų menų mokymosi edukacinę perspektyvą pakeitė trijų pagrindinių utilitarių tikslų siekis: (i) prekybos globalizacijos bendraujant anglų kalba, (ii) už nacionalinių kalbų lygybę pasisakančių supranacionalinių organizacijų išaugimo ir (iii) kultūrinio identiteto patvirtinimo, pasireiškiančio per vietinės kalbos pripažinimą ir vartojimą. Šios trys sociopolitinės intencijos susijungia, siekiant peržiūrėti kalbų mokytojų misiją ir įpareigoti mokytojus vykdyti socialinę pareigą, integruojant bei aiškiai išreiškiant visus tris tikslus mokymo praktikoje. Toks kompleksinis vaidmuo tenka kultūriškai įvairialypėse, daugiaetniskose, pokolonijinėse Karibų regiono šalyse dirbantiems kalbų mokytojams, kuriems privalu stiprinti socialinę darną savo šalies ribose, iš naujo (i)vertinti vietinius kreolus, taip pat prieštaringai remti jų regioninę integraciją mokantis Karibų regiono šalių tarptautinių kalbų (prancūzų, anglų, ispanų) ir susitelkti globalios ekonomikos integracijai įsisavinant pasaulio *lingua franca* (anglų kalbą). Tikimasi, kad kalbų mokytojai vykdys kompleksinę ir potencialiai prieštaringą edukacinę trijų dimensijų – socialinę, politinę ir ekonominę – misiją. Ši misija tampa: (a) 'socialine', teigiant, kad vietinė kreolų kalba yra pripažįstama esanti sociolingvistinio identiteto skiriamasis bruožas, (b) 'politine', teigiant, jog tarptautinė kolonijinė kalba yra neatskiriamai susijusi su ankstesne privilegijuota kolonijine galia ir (c) 'ekonominė', formuojant tarptautiniu mastu pripažįstamą trikalbę Karibų regiono šalių tapatybę, užtikrinančią sėkmingesnį šalies dalyvavimą globalioje pasaulio rinkoje.

Pagrindinės sąvokos: globalizacija, individuali daugiakalbystė, kalbų politika, lingvistinis identitetas, pokolonijinės valstybės.