

**Béatrice Boufoy-Bastick** 

The University of the West Indies

Department of Modern Languages and Linguistics

St. Augustine, Trinidad and Tobago, WI

Tel: 868 – 662 2002 ext. 83034

Mél : [Beatrice.boufoy-bastick@sta.uwi.edu](mailto:Beatrice.boufoy-bastick@sta.uwi.edu)

Intérêts de recherche : Culturométrie, identité culturelle, politique linguistique

---

## POLITIQUE LINGUISTIQUE ET CONFORMITÉ CULTURELLE : APPUI AU CONSUMÉRISME MONDIALISÉ DANS TROIS ANCIENNES COLONIES BRITANNIQUES

---

*Les programmes curriculaires reflètent les valeurs culturelles sous-jacentes de la société, et d'autre part imposent des choix culturels aux sociétés postcoloniales émergentes. Ainsi les Etats postcoloniaux se trouvent confrontés à deux grandes orientations pour définir leur système éducatif, d'un côté une orientation philosophiquement humaniste sensible à l'individu, de l'autre, une orientation dirigée économiquement vers le développement social. Tant est que la première orientation soutienne l'autoréalisation de l'individu et donne priorité à un curriculum pluridisciplinaire élargi valorisant la langue vernaculaire ethnique, la deuxième orientation, en revanche, conforte une orientation impulsée économiquement et privilégie un curriculum technologique soutenu par l'adoption d'une langue véhiculaire internationale. De fait, cette seconde orientation souscrit aux valeurs éducatives des groupes économiques dominants mus par une volonté de participation accrue à l'économie mondialisée résolument interconnectée. Des choix linguistiques s'imposent engageant deux visions sociétales culturellement antinomiques, la première valorisant l'individu et la langue de son groupe, la deuxième adoptant une normalisation linguistique inhérente à une économie mondialisée capitaliste. Cet article discute ces deux orientations curriculaires utilisant les exemples de trois États insulaires postcoloniaux, la Jamaïque et Trinité-et-Tobago dans la Caraïbe et les Fidji dans le Pacifique sud. Il rapporte comment ces trois anciennes colonies britanniques ont toutes opté pour des politiques linguistiques privilégiant le développement économique, mais de par leur ancrage culturel les interprètent et les articulent différemment dans le système éducatif national.*

**MOTS-CLÉS :** *politique éducative ; politique linguistique ; mondialisation ; postcolonialisme ; consumérisme*

---

### Introduction

Cet article discute de l'influence des valeurs socioculturelles et du rôle des forces du marché économique mondialisé dans la formulation des curricula scolaires des Etats postcoloniaux. Utilisant en exemple illus-

tratif, trois états insulaires en voie de développement de la région Afrique, Caraïbe, Pacifique (ACP)<sup>1</sup>, à savoir les îles Fidji dans

---

<sup>1</sup> L'ACP ou Pays d'Afrique, Caraïbes et Pacifique est un ensemble de pays formé pour coordonner les activités de la Convention de Lomé de 1975. Elles ont pour

le Pacifique sud, et la Jamaïque et Trinité-et-Tobago aux Antilles, il expose comment ces trois états-nations se sont trouvés confrontés à des choix idéologiques antithétiques, l'un fondé sur une idéologie humaniste privilégiant le bien-être social, l'autre sur une idéologie matérialiste favorisant le progrès économique. Deux objectifs radicalement distincts engageant l'application de politiques socio-économiques adverses, soutenues inévitablement par des politiques éducatives prescrivant la conception de programmes scolaires philosophiquement antagoniques. Cette discussion, par le biais des exemples fidjien, jamaïcain et trinidadien met en exergue l'impact sociétal de leurs choix politiques articulés dans des applications curriculaires quelque peu divergentes. Dans un premier temps, elle discute de l'impact des forces économiques globales sur les programmes scolaires, puis dans un deuxième temps des retombées éducatives, et plus précisément linguistiques, procédant d'un appui plus ou moins manifeste à une politique économique mondialiste.

### **Impact des forces économiques globales sur les programmes scolaires**

Le nouvel ordre socioéconomique se caractérise par un environnement interconnecté mondialisé (Waks 2003). Soutenu par un curriculum de plus en plus orienté technologiquement, il répond aux exigences en ressources humaines (RH) de construction

et formation d'une main d'œuvre qualifiée facilitant le développement économique du pays (BIT 2000, p. 7, p. 17). Opter pour le développement économique reste inévitablement un défi pour les fragiles économies des petits pays de l'ACP, tels que les Fidji, la Jamaïque et Trinité-et-Tobago, et impacte irrémédiablement sur les structures sociales et éducationnelles. En cela, dans une perspective de développement, leur gouvernement se voit contraint de déterminer avec sagacité le degré de changements structurels acceptables socialement et en particulier de définir rationnellement l'approche curriculaire culturellement admissible. Telle approche peut se définir le long d'un continuum curriculaire humaniste-matérialiste, et il revient au gouvernement d'y opérer des choix socialement approuvés qui répondent aux attentes de leurs citoyens. Partant du constat que tout État recherche dans une certaine mesure le bien-être social, et ce, ne serait-ce que pour assurer une meilleure cohésion nationale garante du maintien de l'ordre et de stabilité politique, convenons que la définition de bien-être social propre à une société émane des valeurs culturelles sous-jacentes et que ce sont ces valeurs qui de même, impulsent les politiques pour y parvenir. Les fondements culturels forgent des politiques éducatives en adéquation avec les attentes sociétales et correspondent à une conceptualisation culturellement définie de bien-être social. A ce titre, la Jamaïque et Trinité-et-Tobago, Etats indépendants depuis 1962 et les îles Fidji indépendantes depuis 1970 souscrivent à des codes culturels spécifiques qui se traduisent différemment en éducation, tant dans les directives que dans les pratiques pédagogiques. Notons à cet égard, des éléments influents tant externes comme la proximité

---

objet d'assurer les objectifs de l'Accord de Cotonou signé le 23 juin 2000 et entré en vigueur le 1<sup>er</sup> avril 2003, se substituant à la Convention de Lomé. Cet accord a été conclu pour vingt ans et il réunit 79 États de l'ACP et 27 pays de l'Union européenne. Une des priorités primordiales vise la libéralisation des échanges et intégrer les pays de l'ACP dans l'économie mondiale.

géographique ou internes comme d'une part l'ancrage culturel ancestral et d'autre part les pressions socioéconomiques mondialistes. Citons en exemple la proximité de la Jamaïque aux Etats-Unis et sa dépendance économique résolument incessible (Weedmark 2013) qui cautionnent un néo-libéralisme fortement américanisé dont est inévitablement empreint le système éducatif jamaïcain. En revanche, l'attachement aux valeurs ancestrales fidjiennes inhérentes au *mateqali*, c'est-à-dire le clan ou famille élargie, et le respect du *vanua*, c'est-à-dire des obligations sociales, rivalisent foncièrement avec les principes neo-libéralistes et sous-tendent le mode de vie traditionnel et coutumier véhiculé résolument par la langue vernaculaire fidjienne. Notons encore le legs des politiques mercantilistes de l'histoire coloniale, telles que les traites négrières africaines et l'*indenture* indienne, à savoir le contrat de servitude temporaire, d'où sourd la bi-ethnicité trinitadienne et fidjienne et de là les tenants et aboutissants de relations inter-ethniques quelque peu ténues et politiquement conflictuelles. En définitive, un même constat d'une culture postcoloniale incertaine, en mutation et transmutation, en quête d'harmonie et de justice sociales dont le système éducatif national a la charge d'assurer.

### **Définir une politique éducative culturellement sensible et économiquement responsable**

La *Culture* dans son acception anthropologique de traditions coutumières et l'*Economie* dans son sens *lato sensu* de situation conjoncturelle à laquelle est associé un confort matériel sont deux concepts guidant les orientations politiques éducatives.

Et bon gré, mal gré, des choix politiques s'imposent, à savoir privilégier la *Culture* ou privilégier l'*Economie*. Certes, le choix est fortement lié à la défense de la culture traditionnelle, d'autant plus si elle a gardé son *ethos* ancestral, comme c'est le cas pour les Fidjiens autochtones, à la différence notamment des Indo-fidjiens issus de l'émigration ou encore des populations ethniquement mixtes emblématiques de la diaspora antillaise. L'objectif du premier choix, que tend à privilégier la plupart des décideurs politiques des nations insulaires postcoloniales, est assurément de soutenir le progrès économique du pays et d'engendrer ainsi un sentiment de fierté nationale (Brighthouse 2006) alors que celui du deuxième choix est de garantir un bien-être et une qualité de vie protégeant la cohésion sociale, et ce conformément à un diktat culturel et structurel identitaire. Ces deux objectifs difficiles à maintenir, et de fait à atteindre, dans les grandes nations dont les structures économiques et éducatives sont plus fermement établies, représentent un défi majeur pour des petites nations émergentes qui peinent à affirmer une souveraineté récemment acquise. Opter pour une politique éducative facilitant le développement économique s'est avéré être l'orientation privilégiée, et d'ores et déjà, de nouveaux cadres curriculaires fondés sur les compétences (en anglais, '*competency-based curriculum frameworks*') ont été élaborés pour remplacer les anciens programmes humanistes élitistes de l'époque coloniale. Ainsi des curricula régionaux, calqués sur les systèmes éducatifs anglo-américains insidieusement transmettent les valeurs de marché néo-libérales et de ce fait valident le choix de l'anglais comme langue d'enseignement.

## L'emprise de la mondialisation sur les curricula

La participation des petits états insulaires postcoloniaux à l'économie mondialisée se voit facilitée par l'adoption de l'anglais, langue incontestée de communication internationale (Hanna 2011, p. 744). Cette volonté d'une plus grande participation à l'économie mondialisée, et de visibilité politique, est confortée par la restructuration des programmes scolaires et le développement de nouvelles structures post-secondaires sur les modèles anglo-américains.

Ainsi, au niveau scolaire, et plus particulièrement, dans l'enseignement secondaire, prévaut un même discours utilitaire empreint des valeurs néo-libérales actuelles. Les programmes scolaires reconnaissent le rôle fondamental de l'éducation pour la formation d'une main d'œuvre qualifiée considéré assertoriquement comme support de progrès économique. Ainsi, calqués sur le modèle britannique, de nouveaux curricula régionaux ont été développés pour transmettre ces mêmes valeurs, si tant est qu'elles soient exprimées au travers de référents socioculturels pertinents au contexte local. Par exemple, la localisation du curriculum s'est manifestée aux Fidji par l'introduction du *Fiji School Leaving Certificate* (FSLC) en 1989, examen local présenté à la fin de la 6<sup>e</sup> année de secondaire (Form 6), attestant de la diversification des matières techniques et professionnelles. Aux Antilles anglophones, dans une même logique de localisation du curriculum, le *Caribbean Examination Council* (CXC)<sup>2</sup> établi en 1972 s'attache

pareillement à fédérer les objectifs éducatifs et économiques dans les états insulaires anglophones.

Dans l'enseignement supérieur, ces trois Etats insulaires ont des profils universitaires ayant de nombreux traits communs. Les deux grandes universités régionales, *University of the South Pacific* (USP) servant les Etats du Pacifique sud et *University of the West Indies* (UWI) ceux des Antilles anglophones, ont développé des 'plans stratégiques', les plus récents étant *USP Strategic Plan 2013 – 2018 (Towards Excellence in Learning and Knowledge Creation)* et *UWI Strategic Plan 2012 – 2017*. De fait, le début de ce nouveau millénaire a certes signifié une redéfinition de la gouvernance universitaire empruntant de nombreuses caractéristiques de gestion au système anglo-américain, notamment la marchandisation de l'enseignement supérieur, associée à une évaluation de la performance académique et assistée par une administration rigoureuse opérationnalisée par le biais des plans stratégiques. A cette fin, USP et UWI ont développé parallèlement des plans quinquennaux identifiant d'une part les finalités curriculaires, à savoir les résultats désirés mais pas nécessairement atteignables ou quantifiables, et d'autre part les objectifs, à savoir les moyens de les atteindre. Ces plans redéfinissent la mission<sup>3</sup> universitaire

---

académique, '*Basic Proficiency*' pour les élèves les plus faibles et aussi '*Technical Proficiency*' pour les élèves démontrant des capacités techniques. En 1998 le CXC introduisit le *Caribbean Advanced Proficiency Examination* (CAPE) pour remplacer le *Cambridge GCE A' level* dans la plupart de la Caraïbe anglophone, puis malgré quelques résistances fut progressivement adopté à la Trinité-et-Tobago entre 2003-2006 (UNESCO 2011, p. 7). L'entrée à l'université des Indes Occidentales (*University of the West Indies*, UWI) est contingente de la réussite au CAPE.

<sup>3</sup> USP et UWI prônent des objectifs semblables

---

<sup>2</sup> Le CXC est chargé de développer les examens de 5<sup>e</sup> année de secondaire, sous trois formes différentes, '*General Proficiency*' équivalent à l'ancien O' level

comme vecteur du développement économique, et proposent ainsi de possibles *modi operandi* (USP, *Strategic Plan*, objectif 19, p. 27 ; UWI, *Strategic Plan*, objectif iii, p. 61). Dans une même optique de légitimation hégémonique, USP et UWI confortent un programme d'internationalisation<sup>4</sup>, ce que UWI conçoit comme une réponse à la mondialisation, mouvement international visant à une intégration économique, financière, commerciale et technologique (UWI, *Strategic Plan*, p. 74) et ce que USP perçoit comme la voie à une reconnaissance internationale (USP, *Strategic Plan*, *priority area 3*, p. 25). Il convient également de mentionner le développement de programmes de formation professionnelle pour jeunes adultes peu scolarisés<sup>5</sup>, tels que ceux

---

pour mettre en œuvre maints aspects de leurs derniers plans quinquennaux :

L'objectif 19 (p. 27) du Plan stratégique de USP '*Strengthen and expand communication and partnership with stakeholders in government, CROP agencies, industry, media, non-state actors and the community*' ('Consolider et élargir la communication et le partenariat avec les partenaires au gouvernement, des agences du *Council of Regional Organisations in the Pacific*, de l'industrie, des médias, des acteurs non-gouvernementaux et la communauté'). De même, l'objectif iii (p. 61) du Plan stratégique de UWI '*Expand the range of strategic private and public sector partnerships, locally, regionally and internationally*' ('Élargir la diversité de partenariats, localement, régionalement et internationalement').

<sup>4</sup> Le Plan stratégique de UWI (p. 74) souligne l'importance d'un programme d'internationalisation comme élément de réponse à la globalisation, comme étant : '*The process of increasing involvement of universities in international markets via students, faculty, programmes, research, capacity-building and partnering. Often used as a strategy to increase visibility and hopefully its ranking.*' ('Le processus d'accroître l'engagement des universités dans les marches internationales via les étudiants, les enseignants, les programmes, la recherche, le renforcement des capacités, les partenariats. Souvent utilisé comme stratégie pour accroître la visibilité et voire même le classement').

<sup>5</sup> Les ministres de l'éducation de la CARICOM, la Communauté caribéenne, ont œuvré pour le développement de qualifications professionnelles caribéennes (Ca-

ribbean Vocational Qualifications, CVQ) dans plusieurs secteurs professionnels à deux niveaux : ouvrier spécialisé et ouvrier qualifié (UNESCO 2011, pp. 17-18). Cette initiative est complétée par l'introduction à la Trinité-et-Tobago d'un nouveau curriculum en '*Education Technology*' (Holdip 2013) dans les trois premières années du secondaire servant le marché de l'emploi (MoE 2008, p. 24).  
<sup>6</sup> National Training Agency (NTA), c'est-à-dire l'agence de formation nationale a été établie à la Trinité-et-Tobago en 1999 pour réguler les programmes de formation professionnelle afin de « développer des standards professionnels qui définissent clairement les compétences requises pour une performance effective au lieu de travail... dans plusieurs secteurs industriels... et des qualifications nationales professionnelles et a accredité plusieurs organismes de formation » (UNESCO 2011, p. 17)  
<sup>7</sup> L'Université de Technologie, UTech est un exemple saisissant de l'importance placée sur l'éducation post-secondaire pour la construction d'un capital humain qualifié. UTech procède du développement d'un petit institut de technologie d'une cinquantaine d'étudiants, *Jamaican Institute of Technology*, en 1958, en un *College of Arts, Science of Technology* (CAST), pour finalement acquérir son statut universitaire en 1995. Avec un effectif de près de 10,000 étudiants, UTech a pour mission de satisfaire les demandes en main d'œuvre qualifiée du pays de par la diversité de ses programmes étroitement connectés au marché de l'emploi. Elle se différencie notablement de UWI, qui malgré son adap-

---

ribbean Vocational Qualifications, CVQ) dans plusieurs secteurs professionnels à deux niveaux : ouvrier spécialisé et ouvrier qualifié (UNESCO 2011, pp. 17-18). Cette initiative est complétée par l'introduction à la Trinité-et-Tobago d'un nouveau curriculum en '*Education Technology*' (Holdip 2013) dans les trois premières années du secondaire servant le marché de l'emploi (MoE 2008, p. 24).

<sup>6</sup> National Training Agency (NTA), c'est-à-dire l'agence de formation nationale a été établie à la Trinité-et-Tobago en 1999 pour réguler les programmes de formation professionnelle afin de « développer des standards professionnels qui définissent clairement les compétences requises pour une performance effective au lieu de travail... dans plusieurs secteurs industriels... et des qualifications nationales professionnelles et a accredité plusieurs organismes de formation » (UNESCO 2011, p. 17)

<sup>7</sup> L'Université de Technologie, UTech est un exemple saisissant de l'importance placée sur l'éducation post-secondaire pour la construction d'un capital humain qualifié. UTech procède du développement d'un petit institut de technologie d'une cinquantaine d'étudiants, *Jamaican Institute of Technology*, en 1958, en un *College of Arts, Science of Technology* (CAST), pour finalement acquérir son statut universitaire en 1995. Avec un effectif de près de 10,000 étudiants, UTech a pour mission de satisfaire les demandes en main d'œuvre qualifiée du pays de par la diversité de ses programmes étroitement connectés au marché de l'emploi. Elle se différencie notablement de UWI, qui malgré son adap-

et pareillement l'université de Trinité-et-Tobago (UTT) en 2004, toutes trois affichant des ressemblances au système polytechnique anglais prônant clairement l'apprentissage étroitement lié au monde du travail<sup>8</sup>. En définitive, que traduisent ces changements curriculaires dans les Etats postcoloniaux de l'ACP ? Ne peut-on y percevoir un néo-colonialisme anglo-américain ?

### Confronter le défi éducationnel de la mondialisation économique

Force est de reconnaître le défi auquel sont confrontés les systèmes éducatifs des Etats postcoloniaux au XXI<sup>e</sup> siècle, à savoir participer à l'économie mondialisée tout en assurant un 'confort' culturel conforme aux attentes de ses citoyens, ce qui impute de faire des choix concertés pour le maintien de la cohésion sociale et de l'unité nationale. Nous avons souligné la volonté politique commune aux trois Etats, celle d'actualisation des programmes à vocation professionnalisante aux niveaux secondaire et postsecondaire et le développement d'un curriculum secondaire 'localisé' facilitant l'élargissement de l'accès à l'enseignement postsecondaire conciliable avec l'élan éco-

nomique ambitionné. Cet objectif est, toutefois, atteint différemment selon les groupes ethniques avec un taux de participation sensiblement plus élevé chez les Indiens (Boufof-Bastick 2003, p. 101 ; Worrel & Noguera 2011, p. 17). Effectivement, les curricula endossent les valeurs culturelles indiennes et valorisent l'effort personnel et la compétition, ce qui se traduit par des résultats scolaires et universitaires significativement plus élevés parmi les Indiens et en conséquence leur confère l'accès à des postes de responsabilité en politique et de direction dans le commerce et l'industrie. De par ailleurs, les Indiens montrent un soutien avéré pour l'application et le respect de la politique linguistique instituant l'anglais comme langue d'enseignement, dont la maîtrise s'impose comme condition *sine qua non* de la réussite scolaire et universitaire et comme vecteur d'ascension sociale. Alors que l'éducation est considérée comme la voie méritocratique de définition de statut social acquis (Paes de Barros, Ferreira, Molinas Vega & Chanduvi 2008, p. 32), en revanche, les Fidjiens et Africains témoignent d'un attachement plus marqué à la reconnaissance communautaire. Pour les Fidjiens, plus spécifiquement, l'appartenance au clan, c'est-à-dire le *mateqali*, est le fondement social dans lequel se confond l'individu et prescrit son statut conformément à un ensemble de règles régissant son *vakaturaqa*, c'est-à-dire 'le comportement idéal' prônant humilité, conformité et dans une certaine mesure l'indolence et inversement rejetant compétition, autodétermination et esprit critique (Nabobo-Baba 2006). Le non-alignement des valeurs socioculturelles fidjiennes avec celles du système éducatif se traduit inévitablement par des résultats inférieurs en éducation

---

tation aux forces du marché mondialisé s'attache à respecter une idéologie plus humaniste. A titre d'exemple, citons l'initiative ii p. 30 du Plan opérationnel 2012-2014 ayant pour objet l'introduction d'un cours fondamental de philosophie au 1<sup>er</sup> cycle universitaire, visant à développer la réflexion et la logique.

<sup>8</sup> Giroux a vigoureusement dénoncé les politiques néo-libérales qui définit les individus en termes de 'capital humain' et 'ressources humaines'. Il déclare que 'la mission démocratique de l'éducation publique est attaquée par une culture de réforme d'extrême-droite dans laquelle les étudiants sont considérés comme capital humain qui sont régies par les forces de marché'. [*The democratic mission of public education is under assault by a conservative right-wing reform culture in which students are viewed as human capital in schools that are to be administered by market-driven forces*] (Giroux 2012).

que les politiques d'action affirmative tentent vainement de redresser telles que, par exemple, l'introduction en 1997 d'un quota de bourses universitaires dont 50% sont attribuées aux Fidjiens indigènes et 50% aux autres groupes ethniques (Ratuva 2013, p. 110) et la politique de 'fidjinisation' de la fonction publique ayant pour effet d'authentifier le '*bauan*' fidjien, langue vernaculaire comme langue véhiculaire privilégiée des fonctionnaires. Politiques discriminatoires socialement déstabilisantes et sources de discordes inter-ethnique mais qui assurément sous-tendent le maintien de la culture traditionnelle, et en quelque sorte avalisent la transmission des valeurs communautaires sur lesquelles se fondent le bien-être social fidjien et la stabilité de sa structure socio-hiérarchique. Néanmoins le respect accordé à la coutume, spécifiquement le *vanua*, c'est-à-dire les obligations sociales est non sans méfait, de par son inimitié aux demandes de l'économie mondialisée comme en témoignent des résultats fortement contrastés entre les élèves fidjiens et indo-fidjiens suivant un même curriculum interprété culturellement et opérationnalisé pédagogiquement différemment. A la différence des Fidji, la Jamaïque répond positivement à la rhétorique d'un discours mondialisé et conforte l'investissement en capital humain, support d'une société de connaissance soutenant une économie néo-libérale compétitive. Dans cette perspective, la politique éducative jamaïcaine privilégie le développement social basé sur le gain matériel individuel. Cependant, cette politique éducative n'a pas généré les bénéfices attendus et n'a servi qu'à creuser les inégalités sociales (World Bank 2011), exhorter la criminalité et accroître les écarts éducatifs entre les classes privilégiées et celles des ghettos urbains (Clayton 2012,

p. 11, p. 37). La criminalité endémique et la violence inhérente aux écoles des centres villes contribuent à un taux d'abandon scolaire irréductible au niveau secondaire (Brown 2004, pp. 13-14) et perpétuent, voire accentuent les inégalités sociales et professionnelles et le manque de représentation politique. Bien que de nouveaux programmes soient conçus pour dispenser une formation technique aux élèves des classes défavorisées, la culture urbaine prescrit la subversion et le refus de l'autorité, deux valeurs antinomiques à celles de l'éducation orientées vers le contrôle de soi et l'autodiscipline, et le succès de ces programmes restera fort limité tant que les valeurs sociales et les valeurs éducatives ne sont pas alignées. Socialisation des individus et alignement des valeurs culturelles se posent clairement comme deux conditions essentielles de la formation et du développement d'une société harmonieuse attentive à la justice sociale recherchant une meilleure qualité de vie pour tous ses citoyens.

Ce bref état des lieux a examiné plusieurs questions auxquelles sont confrontés les Etats insulaires postcoloniaux et, plus particulièrement, a discuté des pressions économiques et de l'emprise culturelle sur la définition et interprétation des politiques éducatives et leur incidence sur l'harmonie sociale et la qualité de la vie.

## Conclusions

Déterminer si la mondialisation est un bienfait ou un méfait pour les petits états insulaires est une question complexe et dont la réponse dépend de l'application de politiques sensibles au contexte culturel et social. Force est de reconnaître que la mondialisation est facteur d'instabilité et risque de désorganisation culturelle dans des états aux structures économiques fragiles

où interagissent, et souvent rivalisent, des groupes ethniques culturellement divers, mais qu'aussi elle est inéluctable, et ce de par l'emprise économique 'néo-coloniale' des grandes puissances. Convenons que la dynamique de la mondialisation est incontournable et que ses effets peuvent s'avérer pervers dans les Etats post-coloniaux si des politiques non seulement attentives aux spécificités du milieu socio-culturel (dans la bi-ethnicité fidjienne et trinitadienne et le métissage racial jamaïcain), mais également soucieuses de justice sociale, ne sont engagées pour former une solidarité collective et assurer une plus grande cohésion socio-nationale. Des éléments de réponse à des questions multiples et complexes restent à être identifiés, d'une part pour pallier économiquement à l'impossibilité de se retrancher derrière des barrières frontalières et éviter de fonder des ghettos insulaires, et d'autre part pour soutenir résolument la résistance à une homogénéisation culturelle socialement déstabilisante, notamment à une américanisation hégémonique potentiellement destructrice. En cela, la politique éducative a une double mission et se doit de

servir les attentes culturelles communautaires et les visées économiques nationales, ce qui entend deux approches idéologiques tant soit peu antinomiques l'une humaniste participant à l'appropriation de son patrimoine culturel, l'autre utilitaire revendiquant l'acquisition de compétences facilitant l'entrée sur le marché du travail. Deux approches polarisées, l'une revêtant une dimension sociale valorisant la culture locale et la langue vernaculaire, l'autre une dimension matérialiste privilégiant l'essor économique et l'internationalisation par l'anglais. La question est de déterminer où se situer le long de ce continuum et savoir comment gérer deux approches difficilement conciliables permettant à la fois l'épanouissement personnel, le respect des cultures ethniques et l'essor économique national. Il s'agit notamment de déterminer des politiques éducatives respectueuses de la culture locale dans une économie irrévocablement mondialisée. La question est, en définitive, de définir une politique linguistique écologique soucieuse de promouvoir la diversité culturelle en honorant la richesse multilingue de tout pays.

## Bibliographie

BOUFOY-BASTICK, B., 2003. *Academic Attainments and Cultural Values*. Munich. Lincom Europa.

BRIGHOUSE, H., 2006. *On Education*. London: Routledge.

BROWN, M., 2004. *Report on Dropout from Educational Institutions in a Select Sample of CARICOM Countries*. Centre for Gender & Development Studies, University of the West Indies.

BUREAU INTERNATIONAL DU TRAVAIL, 2000. *Formation pour l'emploi: Inclusion sociale, productivité et emploi des jeunes. Rapport V, Conférence internationale du Travail, 88<sup>e</sup> session*. Genève.

CLAYTON, A., 2012. *A New Approach: The*

*National Security Policy for Jamaica 2012*. Kingston: University of the West Indies.

HANNA, P. L., 2011. Gaining global perspective: educational language policy and planning. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(6), 733-749.

NABOBO-BABA, U., 2006. *Knowing and Learning: An Indigenous Fijian Approach*. Suva: Institute of Pacific Studies, USP.

PAES DE BARRO, R., FERREIRA, F., MOLINAS VEGA, J. and CHANDUVI, J., 2009. *Measuring inequality of opportunities in Latin America and the Caribbean*. Basingstoke: Palgrave Macmillan and World Bank.

RATUVA, S., 2013. Coerced preferences.

Affirmative action and horizontal inequality in Fiji. In: E. GOMEZ and R. PREMDAS (eds.). *Affirmative Action, Ethnicity and Conflict*. Abingdon: Routledge, 95–125.

UNESCO Report, 1983. *Jamaica: Development of secondary education*. Paris: UNESCO.

UNESCO, 2011. *Données mondiales de l'éducation, VII Ed.* Bureau International d'éducation.

UNIVERSITY OF THE SOUTH PACIFIC. *Strategic Plan 2013–2018*. Office of the Vice-Chancellor and President.

UNIVERSITY OF THE WEST INDIES. *Strategic Plan 2012–2017*. The University Office of Planning and Development.

UNIVERSITY OF THE WEST INDIES. *St Augustine Campus Operational Plan 2012/2013–2013/2014*, March 11<sup>th</sup>, 2013.

WAKS, L. J., 2003. How globalization can cause fundamental curriculum change: An American perspective. *Journal of Educational Change*, 4(4), 383–418.

WEEDMARK, V., 2013. La théorie de la dépendance dans les Caraïbes et le cas du développement en Jamaïque. *Glendon Journal of International Studies/Revue d'études internationales de Glendon*, 6.

WORLD BANK, 2011. *The World Development Report 2011: Conflict, Security and Development*.

WORREL, F. and NOGUERA, P., 2011. Educational attainment of black males: Views of male secondary school students in Trinidad and Tobago. *The Caribbean Journal of Teacher Education and Pedagogy*, 2, 7–23.

### **Béatrice Boufoy-Bastick**

The University of the West Indies, Jamaica

*Research interests: culturometrics, cultural identity, linguistic policy*

### **LINGUISTIC POLICY AND CULTURAL CONFORMITY: SUPPORTING GLOBALIZED CONSUMERISM IN THREE FORMER BRITISH COLONIES**

#### **Summary**

School curricula enact society's cultural values and impose major cultural choices on emergent postcolonial societies. Thence after these postcolonial states find themselves confronted with choices between two major orientations for defining their education system. On one hand, they may choose a philosophically humanistic orientation responsive to individual needs, or on the other an economically-driven orientation favouring social development. Within this framework, the first orientation seeks to support self-realisation and prioritises a broad-based multi-disciplinary school curriculum that values ethnic vernaculars. Whilst the second orientation underpins a technological competency-based school curriculum. This serves the purpose

of facilitating increased participation in the interconnected global economy by indorsing the international vehicular language. *De facto*, this second orientation subscribes to the education values of dominant economic groups urged by their increased compulsion for participation in the resolutely interconnected global economy. Hence, necessary linguistic choices arise that engage two culturally inimical views of society. The first choice values individuals and the language of their ethnic group. The second advocates linguistic standardization inherent to the global capitalist economy. Here we discuss these two curricular orientations in relation to three small postcolonial island states, Jamaica and Trinidad and Tobago in the Caribbean, and Fiji in the South Pacific. We report how these three former British colonies similarly opted for linguistic policies geared to economic development, and yet, conversely, how their specific cultural *anchoring* lead to different interpretations and implementations within their national education systems.

**KEY WORDS:** education policy, language policy, globalization, postcolonialism, consumerism