



HAL
open science

Quelles (nouvelles) finalités pour l'enseignement des langues polynésiennes ?

Jacques Vernaudon

► **To cite this version:**

Jacques Vernaudon. Quelles (nouvelles) finalités pour l'enseignement des langues polynésiennes ?. Bulletin de la société des études océaniques, 2016, 336, pp.54-69. hal-01629923

HAL Id: hal-01629923

<https://hal.science/hal-01629923v1>

Submitted on 25 Jun 2021

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

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

Quelles (nouvelles) finalités pour l'enseignement des langues polynésiennes ?

1. Le basculement linguistique

La société polynésienne a connu depuis un demi-siècle un basculement linguistique majeur. Jusqu'à la fin de la deuxième guerre mondiale et malgré les velléités de l'administration coloniale qui débute avec le protectorat de 1842, le français restait peu en usage au sein de la population autochtone. Un considérant de l'arrêté du 27 octobre 1897 rendant obligatoire l'enseignement primaire dans toute l'étendue des Établissements français de l'Océanie (EFO) constatait déjà que « l'indifférence de la population indigène a été un réel obstacle à la diffusion de la langue française dans notre possession et qu'il importe de remédier au plus tôt à cet état de choses regrettable » (cité par Argentin & Moyrand, 2014, p. 314, note 8). Pour qu'il y eut francisation précoce, il eut fallu suffisamment d'enseignants qui maîtrisent le français, de parents désireux que leurs enfants apprennent cette langue et d'occasions régulières pour ces derniers de la pratiquer. Or ces trois conditions ne furent pas réunies avant la deuxième moitié du 20^{ème} siècle. Avant cette période, l'école coloniale ne disposait pas des moyens de ses ambitions pour enseigner le français (cf. article de Marie Salaün dans ce volume). Par ailleurs, les Polynésiens, des agriculteurs-pêcheurs vivant majoritairement en autosubsistance en contexte insulaire, n'avaient alors aucune raison de projeter leurs enfants dans un avenir francophone, alors que l'alphabétisation en tahitien, engagée par les missionnaires protestants au début du 19^{ème} siècle se poursuivait dans les paroisses. Selon le recensement de 1962, 60% de la population de la Polynésie française âgée de 15 ans et plus déclaraient ne pas savoir lire et écrire en français, alors que 80 % des recensés déclaraient savoir lire et écrire en tahitien (INSEE, 1962).

La transformation sociolinguistique s'est amorcée dans le courant des années 1960. La loi-cadre Defferre de 1956 prévoyait la création d'un conseil de gouvernement élu composé de ministres locaux, dont un ministre de l'éducation. Mais suite à une ordonnance modificative du 23 décembre 1958, le conseil de gouvernement « repasse sous le contrôle étroit du gouverneur et n'exerce plus que des attributions collégiales [et] les ministères sont supprimés » (Lechat & Argentin, 2011, pp. 19-21). En 1961, pour des raisons de difficultés budgétaires, le service de l'enseignement secondaire fut transféré à nouveau à l'État à la demande de l'Assemblée territoriale (Lechat & Argentin, 2011, p. 21).

En raison sans doute de leur vitalité linguistique perçue comme un frein à la francisation, et alors même qu'en France hexagonale les langues régionales commençaient à être valorisées dans l'espace scolaire depuis la promulgation de la loi Deixonne en 1951¹, les langues polynésiennes furent bannies de l'école. Contrairement à l'époque des EFO, ce bannissement devint efficace :

¹ Loi n° 51-46 du 11 janvier 1951 relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux, dont l'article 1^{er} précisait que le conseil supérieur de l'éducation nationale serait chargé de rechercher les meilleurs moyens de favoriser l'étude des langues et dialectes locaux dans les régions où ils sont en usage.

Dès le niveau le plus élémentaire, la totalité de l'enseignement est dispensée en français. À aucun stade, dans l'enseignement public, le tahitien n'est enseigné. L'usage des langues vernaculaires est interdit dans le cadre des écoles, non seulement aux maîtres, mais encore aux élèves qui ne sont pas autorisés à les employer pendant la classe et même dans leurs jeux pendant les récréations. Cela a pour but de faire acquérir aux élèves une connaissance pratique de la langue française et d'éviter qu'elle ne soit pour eux qu'une langue morte, sans utilisation possible dans le cadre de la vie quotidienne. (Lavondès, 1972, p. 55)

On lit ici en creux que le français n'était encore que peu employé par la population locale. Cependant, un autre facteur allait profondément modifier les pratiques linguistiques des familles jusque-là majoritairement indifférentes à la langue de la Mère patrie². Avec l'implantation du CEP³, les Polynésiens furent massivement recrutés par le ministère de la Défense. En 1968, ce dernier employait 43% de la population active du Territoire (Délégation socioprofessionnelle de la Polynésie française, 1998). La maîtrise du français augmentait sensiblement les probabilités de profit matériel et symbolique. De nombreux parents, bien que n'ayant parfois qu'une connaissance limitée de cette langue, firent alors le choix de la parler à leurs enfants afin « d'accroître leur valeur sur le marché scolaire » (Bourdieu, 1982, p. 34), l'école étant perçue comme le moyen d'accès à la fonction publique alors en pleine expansion.

Rien ne montre mieux le souci des Polynésiens de voir leurs enfants acquérir la connaissance du français que d'observer le comportement linguistique à l'intérieur des familles. Alors que les parents et les autres adultes parlent entre eux en tahitien, ou en un autre dialecte polynésien parlé dans le Territoire, dès que le niveau de leurs connaissances rend la chose praticable, ils emploient le français pour parler avec leurs enfants d'âge scolaire. [...] Les parents espèrent ainsi faciliter les progrès scolaires de leurs enfants. (Lavondès, 1972, p. 57)

Étape nouvelle dans l'histoire de la francisation de la Polynésie, les parents adhèrent donc massivement au projet éducatif monolingue en y apportant leur contribution active. Toujours selon Henri Lavondès (1972, p. 57), témoin de cette époque,

toute tentative pour introduire le tahitien dans l'enseignement primaire se heurterait à une opposition massive. La population de souche tahitienne interpréterait une telle mesure comme une brimade visant à lui interdire l'acquisition de la maîtrise du français, condition nécessaire de son élévation dans la hiérarchie économique et sociale.

Bien qu'ils aient continué à entendre des langues polynésiennes dans leur environnement, une proportion croissante d'enfants nés à partir de la fin des années 1960 ont ainsi été poussés à s'exprimer exclusivement en français à la maison autant qu'à l'école, faisant d'eux, non des

² La situation n'est pas homogène pour toute la Polynésie. On trouve aussi aux archives territoriales des pétitions issues des districts, datant de l'époque des EFO, dans lesquelles des parents polynésiens demandent que leurs enfants aient la possibilité d'apprendre le français (Marie Salaün, com. perso.).

³ Centre d'expérimentation du Pacifique, sous l'égide duquel les essais atomiques français ont été réalisés entre 1966 et 1995.

bilingues, mais des locuteurs dominant du français ne disposant que d'une compétence en compréhension dans leur langue d'origine (Salaün, Paia, & Vernaudo, à paraître). C'est ce dont témoigne cette mère interrogée en 2011 par Marie Salaün (2011, p. 106) :

[le tahitien] C'est votre langue maternelle ?

La mère : Pas vraiment... disons que quand j'ai commencé à parler, c'était en français. J'étais entourée de mes parents qui parlaient en tahitien. Mais à nous, ils nous ont toujours parlé en français. Mais j'ai toujours entendu du tahitien. J'ai appris... j'étais protestante... mes parents étaient protestants très pratiquants... j'ai grandi à la lecture et à l'écriture du tahitien. A l'école du dimanche. Mais je ne parlais pas. Mais je comprenais très très bien et j'écrivais très très bien. Mon papa parlait très bien français, ma maman couci-couça... et mes grands-parents, français couci-couça. Mon papa, il a travaillé au CEP, et il lisait énormément... il lisait beaucoup, beaucoup. Il a côtoyé beaucoup de métros⁴, hein !

Est-ce que c'était une stratégie de vous parler en français... ?

La mère : Ben oui, ça faisait partie... avant, tu ne parles pas en tahitien, il fallait parler français... à l'école, l'école, c'est le français... À la maison... il nous poussait à l'école... il nous parlait en français dans l'optique qu'on travaille bien en français. Il s'adressait à nous exclusivement en français, sauf quand il était fâché [rire], là c'était en tahitien. Mais sinon, c'était exclusivement en français.

Une fois devenus parents, c'est précisément sa faible compétence en production en langue polynésienne que cette génération met en avant pour justifier de ne pas transmettre cette langue à ses propres enfants :

La mère : Aucun de nous deux n'est capable de parler correctement le tahitien, alors on s'est dit que si aucun de nous deux n'est capable de le faire correctement... il vaut mieux éviter. (Salaün, 2011, p. 105)

La situation sociolinguistique contemporaine est donc symétriquement inverse de celle décrite par Henri Lavondès à la fin des années 1960. D'une part, le français est devenu largement dominant dans les interactions familiales et les adultes s'adressent rarement en langues polynésiennes aux enfants (Salaün, 2011). Lors du recensement de 2012, 70% des personnes âgées de 15 ans et plus ont déclaré le français comme langue « la plus couramment parlée [dans leur] famille », contre 28% pour une langue polynésienne (Institut statistique de la Polynésie française, 2012). Mais, d'autre part, les parents, sans doute parce qu'ils perçoivent que les langues locales sont menacées et qu'ils ne s'estiment pas en mesure de les transmettre, adhèrent massivement au principe de leur enseignement à l'école. Six cents familles de Tahiti et Moorea, interrogées en 2005 au sujet de leurs enfants scolarisés en maternelle, déclaraient pour 97% d'entre elles qu'il est « important », voire « très important », que leur enfant apprenne le tahitien à l'école (Nocus, Guimard, & Florin, 2006). Enfin, les langues polynésiennes, exclues durant une vingtaine d'années de l'école, y ont officiellement droit de cité depuis 1981, date de l'extension de la loi Deixonne à la Polynésie française (Argentin & Moyrand, 2014).

⁴ Français de France hexagonale.

2. Enseigner les langues polynésiennes, pour quelles finalités ?

Depuis 1981 donc, l'enseignement des langues polynésiennes a connu des avancées majeures. Une épreuve facultative de tahitien fut instaurée au baccalauréat cette même année. Les objectifs et programmes du *reo mā'ohi* dans les écoles maternelles et élémentaires de Polynésie française furent fixés en 1985. Un DEUG puis une licence de *reo mā'ohi* furent créés à l'Université de la Polynésie française à partir de 1993, suivi d'un CAPES tahitien-français en 1997. Des dispositifs expérimentaux de renforcement de l'enseignement des langues polynésiennes ont été déployés dans le premier degré de 2005 à 2014 et ont produit des résultats très encourageants (Nocus & Salaün, 2014). Dans la même période, grâce à l'engagement de la cellule Langues et culture polynésiennes de la direction de l'Enseignement primaire, la pratique du *'ōrero*, l'art oratoire traditionnel, a connu un essor sans précédent auprès des élèves du premier et du second degrés et cette innovation pédagogique a été récompensée par deux distinctions décernées par la Commission européenne (Paia, 2014).

Sans minimiser ces avancées, il est utile de clarifier les finalités que les autorités politiques et pédagogiques associent à l'enseignement des langues polynésiennes dans leur projet éducatif global.

Commençons par citer la loi organique de la Polynésie française⁵. Elle dispose dans son article 57 que :

Le français est la langue officielle de la Polynésie française.

[...]

La langue tahitienne est un élément fondamental de l'identité culturelle : ciment de cohésion sociale, moyen de communication quotidien, elle est reconnue et doit être préservée, de même que les autres langues polynésiennes, aux côtés de la langue de la République, afin de garantir la diversité culturelle qui fait la richesse de la Polynésie française.

[...]

La langue tahitienne est une matière enseignée dans le cadre de l'horaire normal des écoles maternelles et primaires, dans les établissements du second degré et dans les établissements d'enseignement supérieur.

Sur décision de l'assemblée de la Polynésie française, la langue tahitienne peut être remplacée dans certaines écoles ou établissements par l'une des autres langues polynésiennes.

Ce texte entérine d'une certaine façon la situation triglossique contemporaine⁶. Le français domine le tahitien, qui domine à son tour les autres langues polynésiennes (Charpentier &

⁵ Loi organique n° 2004-192 du 27 février 2004 portant statut d'autonomie de la Polynésie française.

⁶ Le terme de « triglossie » est inspiré de celui de « diglossie » employé par Ferguson (1959) pour qualifier des situations dans lesquelles coexistent sur un même territoire deux langues ou deux variétés de la même langue avec des statuts et des fonctions distincts.

François, 2015). Par ailleurs, le tahitien et les autres langues polynésiennes sont considérées comme des langues enseignées, mais pas comme des langues d'enseignement. Autrement dit, la formulation juridique ne prévoit pas qu'elles puissent servir pour enseigner d'autres contenus disciplinaires, comme par exemple, pour faire des mathématiques *en* tahitien. Enfin, si un texte de loi prévoit que des langues doivent être *préservées aux côtés du* français, c'est, en creux, qu'elles sont perçues comme *menacées par* le français, l'école étant envisagée comme l'un des instruments de leur sauvegarde.

Dans la charte de l'Éducation⁷, votée par les élus de l'Assemblée de la Polynésie française en 2011, on peut lire que la « réussite impose la maîtrise du langage qui passe par le développement des compétences linguistiques en français, en langues polynésiennes et en langues étrangères » et que « l'École doit tirer profit de la diversité linguistique de la société polynésienne pour favoriser le plurilinguisme tout au long de la scolarité » (Assemblée de la Polynésie française, 2011, p. 6). Après cette annonce ambitieuse en faveur du plurilinguisme, la charte précise cependant (p. 6) :

La langue d'enseignement est le français. Sa maîtrise, orale et écrite, est indispensable à la fois aux apprentissages scolaires et à l'exercice de la citoyenneté.

À nouveau, les langues polynésiennes sont implicitement cantonnées au rôle de matière enseignée. Nous partageons l'interrogation de Mirose Paia (2014, p. 426) lorsqu'elle réagit en ces termes à cette formulation exclusive :

Faut-il entendre par là que les langues polynésiennes ne sont pas aussi des langues d'enseignement, que leur rôle est superflu dans les apprentissages scolaires et dans la formation à la citoyenneté ? Aussi convient-il de se demander quelle fonction essentielle pourrait-on bien leur assigner si elles ne sont pas considérées comme des langues « capables » à l'école. À l'aube du XXI^e siècle, l'idéologie monolingue persiste, le déni de la fonction didactique des langues locales également.

Bien que la compétence de l'enseignement primaire soit transférée à la Polynésie française, l'avis des autorités métropolitaines compte également. Or, vu de Paris, l'enseignement des langues polynésiennes est toléré ou encouragé avec une visée *transitionnelle*. Les programmes transitionnels sont des dispositifs dans lesquels la langue première n'est utilisée que comme point d'appui pour l'apprentissage de la langue seconde, qui reste la seule véritable cible dans « une perspective assimilatrice » (Hamers & Blanc, 1983, p. 302). Ainsi, en 1984, lors du débat au Sénat sur le projet de loi portant statut d'autonomie interne de la Polynésie française, George Lemoine, alors secrétaire d'État chargé de l'Outre-mer, déclarait :

Dans le cadre de l'autonomie interne, nous disons que, dans un territoire où l'on utilise une autre langue, cette dernière peut faire partie des outils pédagogiques utilisés pour mieux

⁷Loi du pays n° 2011-122 du 29 août 2011.

comprendre ou mieux accéder à la langue française, ni plus ni moins. (Débats parlementaires, Sénat. Séance du mardi 17 juillet 1984, 1984, p. 2212)

Cette conception se retrouve inchangée dans le rapport de mission d'un inspecteur général de l'éducation en 2013 :

Les enjeux pédagogiques pour les élèves polynésiens consistent à les faire réussir dans l'ensemble des champs disciplinaires et notamment à améliorer leur maîtrise de la langue française [...] l'enseignement d'une langue polynésienne doit conforter l'apprentissage et la maîtrise de la langue de scolarisation qu'est le français. (Jardin, 2013, p. 17)

De fait, l'école polynésienne est dans une configuration transitionnelle. Si, sur le papier, il est prévu 2h30 par semaine d'enseignement des langues polynésiennes sur l'ensemble de la scolarité primaire, c'est en maternelle que l'on trouve le plus de classes où ce volume, voire un volume supérieur, est effectivement assuré. Dès le cycle 2 et plus encore au cycle 3, le volume effectivement réalisé par les enseignants se réduit considérablement, en raison de la priorité accordée aux « fondamentaux », le français et les mathématiques.

Or la perspective transitionnelle n'est pas satisfaisante à notre avis. La légitimation des langues polynésiennes comme auxiliaires du français, lequel est, et doit rester, la langue dominante, ne participe en rien à modifier les rapports diglossiques dans l'espace scolaire et dans la société, rapports hérités de la période coloniale. Mais surtout, la recherche internationale sur le bilinguisme nous apprend que :

Les programmes transitionnels courts sont moins efficaces pour développer la littératie en [langue seconde] et en [langue première], que les programmes à parité horaire ou les programmes de maintien qui développent les compétences en lecture/écriture dans les deux langues tout au long de l'école primaire. (Cummins, 2014, p. 49)

Une visée strictement patrimoniale ne nous semble pas davantage pertinente. Les Polynésiens, bien qu'attachés affectivement à leurs langues d'origine, ne leur accordent désormais qu'une faible valeur instrumentale sur le marché scolaire. Tant qu'ils ne percevront pas le gain que peut présenter pour leurs enfants la pratique régulière de deux ou plusieurs langues, ils ne participeront pas activement à la transmission intergénérationnelle des langues polynésiennes. À ce compte, les langues polynésiennes deviendront des langues mortes, enseignées comme des reliques d'un passé glorieux, mais sans usage fonctionnel dans la « vraie » vie.

Ces deux conceptions qui cohabitent aujourd'hui dans le système éducatif polynésien, l'une patrimoniale, l'autre transitionnelle, occultent la dimension interdéveloppementale du bilinguisme, où les deux langues se renforcent mutuellement. Les gains cognitifs liés au bilinguisme additif, désormais largement attestés par la recherche internationale (Cummins, 2014), relèvent d'une temporalité lente qui ne coïncide pas avec celle plus immédiate des enseignants qui doivent rendre des comptes à chaque semestre sur les performances de leurs

élèves, en particulier en français. Au terme de son enquête auprès des enseignants et des autorités pédagogiques de Polynésie, Marie Salaün écrivait en 2011 (p. 160) :

Ce qui paraît rester nébuleux, à ce jour encore, [c'est] l'impact du développement de compétences bilingues dans le développement cognitif et affectif de l'enfant. J'ai indiqué précédemment l'absence notable de l'auto-identification comme « bilingue », j'irai ici plus loin en affirmant que c'est finalement le lien entre bilinguisme et compétences scolaires qui semble peu établi dans l'esprit d'une large majorité de mes interlocuteurs.

L'école polynésienne n'a donc pas encore trouvé la voie d'une éducation véritablement bilingue, au sens où l'entend Jim Cummins (2014, p. 42) :

Le terme d'*éducation bilingue* désigne tout programme organisé et planifié qui utilise deux (ou davantage) langues d'apprentissage. La caractéristique principale des programmes bilingues est que les langues sont un médium d'enseignement plutôt que des objets enseignés.

Il faut encore pour cela qu'elle sorte de la double impasse de la finalité transitionnelle ou patrimoniale.



Photo : Rahiti Buchin

3. L'engagement des familles

L'École ne peut à elle seule inverser le processus de déperdition linguistique, sans engagement conjoint des familles (Fishman, 1991 ; Salaün, 2011). Cependant, on se heurte ici à nouveau à des résistances que la simple injonction politique ne suffira pas à neutraliser. Une première conclusion à laquelle ont abouti les enquêtes sociolinguistiques menées entre 2010 et 2013 à l'occasion des dispositifs expérimentaux bilingues auprès de 88 familles est que si les enfants vivent massivement dans des environnements plurilingues, ils sont pour ainsi dire exclus du tahitien par les adultes (Salaün, Paia, & Vernaudo, à paraître). À cela plusieurs raisons, dont certaines ont déjà été évoquées plus haut. D'abord, beaucoup de jeunes parents polynésiens estiment ne pas parler suffisamment bien leur langue d'origine pour la transmettre à leurs enfants (cf. supra).

Outre l'insécurité linguistique objectivement fondée de ces parents, à qui leurs propres parents ont peu parlé en langue polynésienne, s'ajoute le poids normatif qui accompagne l'usage de ces langues. Cette pression normative n'est probablement pas un phénomène nouveau si l'on en croit cette observation de J.-A. Moerenhout au 19^{ème} siècle :

[...] il est à remarquer que, depuis le premier des chefs jusqu'au dernier des sujets, tous, pour avoir la permission de parler en public, doivent observer, avec exactitude, les règles de leur langage et savent employer, dans leurs discours, toutes les nuances qui peuvent les embellir, au risque de se rendre ridicules et d'être même hués pour la moindre faute de syntaxe ou de rhétorique ; ce qui au reste, n'arrive guère à ceux qui osent parler, parce que, presque sans aucune exception, ils possèdent parfaitement leur langue et sont riches, éloquents, souvent nobles dans leurs expressions. (Moerenhout, 1837, p. 408)

Les parents, qui ont parfois des scrupules à écorcher leur langue d'origine, sont moins préoccupés par le français normé. Près de la moitié des parents rencontrés par Marie Salaün au cours de ses enquêtes « déclarent spontanément que le mélange de tahitien et de français est leur usage prédominant » y compris quand ils parlent à leurs enfants (Nocus & Salaün, 2014, pp. 5-6). C'est probablement parce que la norme du français standard est exogène qu'ils y sont moins attentifs⁸, tout en ayant conscience que le « mélange » est proscrit par l'institution scolaire au motif que « ça veut rien dire » (Vernaudo, 2014).

Dans ce contexte, l'injonction normative (« il ne faut pas mélanger », « il faut bien parler à vos enfants », etc.) est peu efficace, car elle accroît l'insécurité linguistique de parents qui, souvent, ne savent pas faire autrement. Il conviendrait d'augmenter l'accès aux langues en proposant par exemple davantage de cours pour les adultes, offre qui est à ce jour embryonnaire. Par ailleurs, l'école doit développer un discours réflexif sur la norme et la variété (pourquoi et comment les langues se transforment-elles ? à quoi sert la norme ? etc.) aussi bien en direction des familles et des élèves.

⁸ Le français est souvent désigné par l'expression *reo tīpe'e* en tahitien, littéralement « langue empruntée ».

Il ne faut pas non plus sous-estimer le poids des habitudes. Pour modifier les pratiques langagières qui se sont installées dans les familles, il ne suffit pas d'une prise de conscience. De fait, de nombreux parents savent déjà qu'ils pourraient parler une langue polynésienne à leurs enfants.

Avec vos propres enfants, vous avez fait un choix [de langue] aussi ?

La mère : Non, c'est par habitude que j'ai parlé en français, tout en sachant pertinemment que je faisais une bêtise, quoi ! Tout en sachant que je contribue à faire disparaître ma langue. C'est la solution de facilité. Je parle en français parce que c'est plus facile. Et on pense que les enfants comprennent plus facilement parce que c'est du français. Enfin, c'est des a priori. J'ai l'impression qu'ils vont pas me comprendre et que dans la transmission du message, ça va m'embêter qu'ils ne saisissent pas tout de suite.

C'est comme si eux avaient choisi le français ?

La mère : Voilà. Alors que c'est moi qui pense qu'ils ont choisi le français... si je ne leur propose que ça aussi... » (Salaün, 2011, p. 98)

Il faut souvent attendre la naissance d'un nouvel enfant, ou d'un petit-fils ou d'une petite-fille, pour que les locuteurs adultes s'engagent activement dans la transmission de leur langue d'origine.

4. Conclusion

Les finalités de l'enseignement des langues polynésiennes aujourd'hui ne peuvent plus être exactement celles qui étaient formulées dans les années 1980 car le contexte sociolinguistique a sensiblement évolué. La visée transitionnelle en particulier est à dépasser. Les langues polynésiennes n'ont pas à être *au service* de l'apprentissage du français. Elles participent *conjointement avec* le français au développement de la faculté de langage des élèves polynésiens. Pour accroître leur valeur fonctionnelle dans l'espace scolaire, il importe aussi d'en faire véritablement des langues d'enseignement. À cette condition, le bilinguisme précoce peut devenir un atout majeur de la réussite. L'école n'a pas davantage vocation à *sauver* les langues polynésiennes si les parents renoncent à les transmettre. En contexte postcolonial, elle peut en revanche accompagner une dynamique sociale de revitalisation qui doit être globale, conçue dans une démarche de coéducation avec les familles. Pour accompagner les jeunes parents dans cette voie, il faut favoriser l'accès aux langues polynésiennes en augmentant et en diversifiant l'offre de formation en direction des adultes. La réflexion sur la politique linguistique de la Polynésie française se conçoit également en prenant en compte l'évolution d'un marché linguistique de plus en plus mondialisé où les langues polynésiennes doivent consolider leur place localement au côté du français, mais désormais également au côté de l'anglais et probablement du mandarin.

Jacques Vernaudo
Université de la Polynésie française
Laboratoire EASTCO

Bibliographie

- Argentin, S., & Moyrand, A. (2014). Les langues polynésiennes au sein de l'école : entre malentendus linguistiques et crispations juridiques. Dans I. Nocus, J. Vernaudo, & M. Paia, *L'école plurilingue en Outre-mer : Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre* (pp. 313-326). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Assemblée de la Polynésie française. (2011, août 29). Charte de l'Éducation de la Polynésie française. Papeete.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
- Charpentier, J.-M., & François, A. (2015). *Atlas linguistique de la Polynésie française*. Papeete & Berlin: Université de la Polynésie française & de Gruyter.
- Cummins, J. (2014). L'éducation bilingue : qu'avons-nous appris de cinquante ans de recherche ? Dans I. Nocus, J. Vernaudo, & M. Paia, *L'école plurilingue en outre-mer. Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre* (pp. 41-64). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Débats parlementaires, Sénat. Séance du mardi 17 juillet 1984 (Sénat juillet 17, 1984).
- Délégation socioprofessionnelle de la Polynésie française. (1998). *Défiscalisation et emploi*. Papeete: non publié.
- Ferguson, C. (1959). Diglossia. *Word*, 15, pp. 325-340.
- Fishman, J. (1991). *Reversing language shift : Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon: Multilingual matters.
- Hamers, J., & Blanc, M. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles: Pierre Margada.
- INSEE. (1962). *Résultats statistiques du recensement général de la population de la Polynésie française effectué le 9 novembre 1962*. Paris: Institut national de la statistique et des études économiques.
- Institut statistique de la Polynésie française. (2012). *Recensement général de la population*. Papeete: ISPF.
- Jardin, P. (2013). *Rapport de mission Dom-Com n°017-13*. Paris: IGEN.
- Lavondès, H. (1972). Problèmes sociolinguistiques et alphabétisation en Polynésie française. *Cahiers de l'ORSTOM*, IX, 49-61.
- Lechat, P., & Argentin, S. (2011). *Éléments pour une introduction juridique au système éducatif polynésien*. Papeete: Haere pō.
- Moerenhout, J.-A. (1837). *Voyages aux îles du Grand océan ...* (Vol. 1). Paris: Arthus Bertrand.
- Nocus, I., & Salaün, M. (2014). *L'enseignement renforcé du reo mā'ohi au cycle 3 comme prévention et lutte contre l'illettrisme en Polynésie française. Rapport d'évaluation*. Université de Nantes & École des hautes études en sciences sociales, Nantes.
- Nocus, I., Guimard, P., & Florin, A. (2006). *Évaluation de l'expérimentation pour l'enseignement des langues polynésiennes à l'école primaire publique de la Polynésie française. Bilan d'étape pour la session n°1*. Nantes: Université de Nantes.
- Paia, M. (2014). L'enseignement des langues et de la culture polynésiennes à l'école primaire en Polynésie française. Dans I. Nocus, J. Vernaudo, & M. Paia, *L'école plurilingue en outre-mer. Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre* (pp. 409-429). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Salaün, M. (2011). *Renforcer l'enseignement des langues et cultures polynésiennes à l'école élémentaire. Contribution à l'évaluation de l'expérimentation ECOLPOM en*

Polynésie française : aspects sociolinguistiques. ANR Ecole plurilingue Outre-mer. Paris: Université Paris 5.

Salaün, M., Paia, M., & Vernaudo, J. (à paraître). “Le tahitien, c’est pour dire bonjour et au revoir” : paroles d’enfants sur une langue autochtone en sursis. *Enfances Familles Génération*.

Vernaudo, J. (2014). *Le tahitien entre l’école et la famille : représentations et pratiques contemporaines des enfants en Polynésie française, rapport d’une enquête financée par l’Observatoire des pratiques linguistiques de la Délégation générale à la langue française et aux langues de France*. Punaauia: Université de la Polynésie française.