



HAL
open science

Les métalangues du tahitien à l'école

Jacques Vernaudon

► **To cite this version:**

Jacques Vernaudon. Les métalangues du tahitien à l'école. Contextes et Didactiques, 2018, 12. hal-02132278

HAL Id: hal-02132278

<https://hal.science/hal-02132278v1>

Submitted on 17 May 2019

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.

Les métalangues du tahitien à l'école

Jacques VERNAUDON

Université de la Polynésie française

Résumé

L'utilisation du tahitien comme langue d'alphabétisation depuis le début 19^e siècle a généré un discours réflexif sur sa grammaire et un vocabulaire métalinguistique destiné à le décrire. Notre contribution vise à rendre compte de l'évolution de la métalangue utilisée à l'école pour enseigner cette langue, à partir d'un corpus de documents authentiques, depuis les premiers abécédaires missionnaires jusqu'aux manuels scolaires contemporains. Nous explorons à cette occasion deux questions connexes, celle de la création progressive d'une métalangue en tahitien sur le tahitien et celle de la métalangue commune pour comparer le tahitien et le français.

Mots-clés

Tahitien, grammaire scolaire, métalangue, bilinguisme, didactique des langues.

Abstract

The use of Tahitian as a language of literacy since the beginning of the 19th century has generated a reflexive discourse on its grammar and a metalinguistic vocabulary intended to describe it. Our contribution aims to account for the evolution of the metalanguage used in school to teach Tahitian from a body of authentic documents, from the first missionary alphabets to contemporary textbooks. We also explore two related issues : the progressive genesis of a Tahitian metalanguage on Tahitian and the common metalanguage to compare Tahitian and French.

Keywords

Tahitian, school grammar, metalanguage, bilingualism, language didactics.

1. Introduction

Le développement de l'enseignement de toute langue s'accompagne de l'essor d'un discours réflexif sur son organisation grammaticale et génère une terminologie destinée à la décrire (*mot, syllabe, phrase, verbe*, etc.). Ce vocabulaire technique conçu pour parler de la langue est communément appelé « métalangue » (du grec *méta* 'avec, après', qui accompagne et qui dépasse). Comme le rappelle Vargas (2009 : 29), la métalangue en circulation dans l'espace scolaire n'est pas obtenue « par transposition didactique des savoirs savants, mais par recomposition de savoirs hétérogènes, certains obtenus à partir de la linguistique par emprunts-modifications, d'autres conservés de la grammaire scolaire déjà-là ». Notre contribution, qui s'inscrit dans le cadre de la didactique des langues et de la grammaire (Besse et Porquier, 1991) et des approches plurielles (Troncy, 2014), vise à rendre compte de l'évolution de la métalangue utilisée pour enseigner le tahitien à travers l'analyse d'un corpus d'ouvrages pédagogiques, depuis les premiers abécédaires missionnaires du 19^e siècle, jusqu'aux manuels scolaires contemporains. Nous évoquons également deux questions connexes. La première concerne la genèse d'une terminologie métalinguistique en tahitien, en particulier avec les travaux des descripteurs locuteurs natifs du tahitien à partir des années 1990. Cette métalangue en langue est parfois utilisée par les enseignants. La seconde question concerne, dans le contexte d'un enseignement bilingue français-tahitien, le choix de la métalangue destinée à comparer les deux langues¹.

Ces questions relatives au métalangage pour décrire et comparer les langues n'est pas triviale dans le contexte scolaire de la Polynésie française. Tous les enseignants du premier degré y sont tenus, en vertu des programmes, d'enseigner le tahitien ou une autre langue polynésienne à raison de deux heures et trente minutes hebdomadaires², voire cinq heures dans certains établissements, en gestion coordonnée avec le français. Par ailleurs, les enseignants de tahitien du second degré, en raison de leur voie de recrutement, un CAPES bivalent Tahitien-Lettres³, sont souvent conduits à enseigner également le français pour compléter leur service statutaire.

2. Les premières traces d'une métalangue scolaire

La métalangue est le produit d'une activité métalinguistique, c'est-à-dire, la « capacité du locuteur à se distancier de l'usage habituellement communicatif du langage pour focaliser son attention sur les propriétés du signifiant » (Gombert et Colé, 2000 : 118). Besse, Marec-Breton et Demont (2010) précisent :

les compétences métalinguistiques renvoient à des connaissances explicites relevant d'une activité contrôlée consciemment par le système cognitif, ces connaissances pouvant porter sur différents niveaux du système linguistique : phonologique, syntaxique, morphologique, etc. (Besse, Marec-Breton et Demont, 2010 : 169).

On ne trouve pas de trace explicite d'un discours métalinguistique pré-occidental dans les textes tahitiens de tradition orale qui nous sont parvenus (*inter alia* Henry, 1993 [1848]). Mais l'absence de preuve n'est pas preuve de l'absence. Les travaux de Meyer (2011) révèlent l'existence d'une métrique dans les récitations tahitiennes anciennes, avec un décompte des syllabes et des parallélismes dans la composition. S'il s'agit ici d'une activité qui relève davantage de la fonction poétique (Jakobson, 1963), où le locuteur concentre son attention sur

¹ L'auteur tient ici à remercier les évaluateurs pour leurs commentaires sur la première version du texte.

² Courrier n°5856/MEE du 16 août 2016 fixant les horaires des programmes applicables à la Polynésie française.

³ Arrêté du 19 avril 2013 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat du second degré.

les propriétés du signifiant pour produire un effet esthétique, l'élaboration de ces textes et leur transmission s'accompagnaient peut-être de l'usage d'une métalangue. La nomenclature autochtone ancienne des types de paroles est aussi la trace d'une réflexion qui surplombe l'usage communicatif de la langue (Tuheiava-Richaud, 1999).

Les premières descriptions métalinguistiques à vocation pédagogique pour lesquelles nous disposons de témoignages sont celles de la London Missionary Society (LMS). Implantée à Tahiti à partir de 1797, cette société évangélique réalisa une œuvre d'alphabétisation vernaculaire remarquable, en particulier sous l'impulsion du missionnaire John Davies (1772-1855). Le commandant Duperrey écrivait en 1823 dans son rapport au ministre de la Marine et des Colonies à propos des écoles missionnaires : « Tous les naturels de Tahiti savent lire et écrire » (cité par Nicole, 1988 : 1). Nous n'aborderons pas les travaux grammaticaux réalisés par les missionnaires, mais seulement leur application dans l'enseignement. Un acte fondateur de transposition didactique concernant la description du tahitien eut lieu le 8 mars 1805. Comme Davies le raconte lui-même, ce jour-là, lui et ses frères missionnaires se réunirent pour s'entendre sur la transcription de cette langue qui ne disposait pas de système d'écriture avant le contact occidental. Le processus de codification orthographique se prolongea au-delà de cette réunion, mais les lettres, en particulier les consonnes, reçurent à cette occasion un nom prononçable par les locuteurs natifs :

Messrs Jefferson and Davies having had several conversations about forming a Tahitian Alphabet, there being a great confusion in the manner of spelling then used by the brethren, and an absolute necessity of fixing some uniform mode in order to teach the natives, a meeting was held March 8th [1805] for the purpose of considering this subject, and it was agreed on all hands that the letters of the Common Roman Alphabet should be used, so many of them as were found necessary to express the different sounds in the language, and no more. It was also agreed to give each of the consonants such names as could be pronounced by the natives, who cannot pronounce a word or syllable ending in a consonant [...] ⁴ (Newbury, 1961 : 77).

La structure syllabique du tahitien interdit en effet les syllabes fermées. La prononciation des noms anglais de certaines consonnes (ex. *f, h, m, n, r*) était donc problématique et les substituts tahitiens suivants furent proposés : *fā, hē, mō, nū, rō*. Ils restent encore en usage aujourd'hui dans l'enseignement du tahitien.

À l'époque missionnaire, le tahitien devint une langue d'enseignement dans laquelle les locuteurs natifs, enfants ou adultes, apprenaient à lire et à écrire, s'imprégnaient de textes religieux, s'initiaient à la géographie ou à l'arithmétique. Sur les 310 productions éditées en tahitien entre 1810 et 1964 et recensées sous l'intitulé « Textes religieux et scolaires » dans la bibliographie d'O'Reilly et Reitman (1967), neuf sont des abécédaires. Dans le premier abécédaire, publié en 1810 et conçu par Davies (Newbury, 1961), les termes suivants précèdent de longues listes d'exemples : *Te moti terabi hoe* 'les mots d'une syllabe', *Te moti terabi rua* 'les mots de deux syllabes', *Te moti tirabi* (sic) *toru* 'les mots de trois syllabes', etc. Les termes *moti* et *terabi* n'ont cependant laissé aucune trace dans la langue contemporaine.

⁴ « Messieurs Jefferson et Davies ayant eu plusieurs conversations sur la formation d'un alphabet tahitien, alors qu'il régnait une grande confusion dans la façon d'épeler utilisée par les frères et qu'il y avait une absolue nécessité de fixer un moyen uniforme afin d'instruire les natifs, une réunion eu lieu le 8 mars [1805] dans l'objectif de considérer ce sujet et il fut convenu à l'unanimité que les lettres de l'alphabet commun du latin devraient être utilisées, autant qu'il serait jugé nécessaire pour exprimer les différents sons dans la langue, et pas davantage. Il fut aussi décidé de donner à chacune des consonnes un nom tel qu'il puisse être prononcé par les natifs, qui ne peuvent prononcer un mot ou une syllabe se terminant par une consonne [...] » (notre traduction ; c'est nous qui soulignons).

Un livre de lecture imprimé sur les presses de la LMS à Raiatea en 1879⁵ utilise les termes *reta* (de l'anglais *letter*) 'lettre', *reta marû* 'littéralement lettre douce = voyelle' et *reta etaeta* 'littéralement lettre dure = consonne'. Comme on le voit, la métalangue qui affleure dans ces supports reste modeste et cantonnée à l'univers des sons et des lettres. Néanmoins, la stabilisation du code alphabétique et la reconnaissance du tahitien comme langue d'enseignement était un préalable au développement d'une activité métalinguistique scolaire.

Le 30 octobre 1862, une ordonnance signée par la Reine des Iles de la Société et dépendances et le Commandant Impérial rendit « obligatoire l'enseignement de la langue française dans les écoles de district des États du Protectorat au même titre que celui de la langue taïtienne » (Salaün, 2015 : 33). En 1882, deux ans après l'annexion du royaume de Pomare par la France, un fascicule de 108 pages, intitulé « L'écolier. Tahitien – Français. Te pipi. Tahiti – Farani » fut édité à Papeete par les Imprimeries des écoles françaises indigènes⁶. Ce document ne porte pas le nom de son auteur, mais O'Reilly (1975) nous apprend qu'il est l'œuvre du pasteur-missionnaire protestant français Frédéric Vernier (1841-1915) :

Ayant compris de bonne heure que leur langue est pour les indigènes le dernier véhicule de leur personnalité, Frédéric Vernier ouvre un cours de tahitien grammatical dans les écoles de la mission, où beaucoup d'élèves découvrirent les secrets de leur propre langue ; une partie de ces travaux est consignée dans un vocabulaire gradué, *l'Écolier tahitien-français*, essai que récompenseront les palmes académiques (O'Reilly, 1975 : 589).

Avec cette publication, un nouveau cap est franchi dans l'explication grammaticale scolaire puisqu'y sont abordées les questions de classes de mots et, implicitement, de morphologie grammaticale et d'ordre des constituants dans la phrase. Les « leçons » du manuel consistent en des listes comparatives bilingues français-tahitien de mots et de phrases, disposés en colonnes. À partir du chapitre intitulé « Exercices et dialogues sur l'emploi des différentes parties du discours » (p. 49), les exemples sont rangés sous des noms de classes de mots : article (*parau faataa*) (p. 49), adjectif (*parau faaite ioa*) (p. 50), adjectifs déterminatifs (p. 54), adjectifs ordinaux, possessifs (p. 57), pronoms personnels (p. 65), pronoms relatifs (p. 81), pronoms indéfinis (p. 85), verbe (p. 90).

Grâce à la disposition des exemples, il s'agit de faire observer aux élèves les variations morphologiques du français, comparativement au tahitien dont les noms, verbes ou adjectifs sont invariables.

Ainsi pour l'expression du nombre dans la détermination, on trouve :

«	SINGULIER	
<i>Nom.</i> l'homme		te taata
[...]		
	PLURIEL	
<i>Nom.</i> les filles		te mau tamahine » (p. 49).

Ou pour celle du genre de l'adjectif :

«	un chant <i>harmonieux</i>	e himene <i>navenave maitai</i>
	une voix <i>harmonieuse</i>	e reo iti <i>navenave maitai</i> » (p. 49).
«	mon <i>vieil</i> ami est mort	ua pohe aenei ta'u hoa <i>tahito</i>
	ton <i>vieux</i> chapeau	to oe taupoo <i>tahito</i>
	sa <i>vieille</i> servante est partie	ua reva aenei tana tavini vahine <i>tahito</i> » (p. 52).

⁵ consultable en ligne : anaite.upf.pf/items/show/777.

⁶ consultable en ligne : anaite.upf.pf/items/show/767.

La déclinaison casuelle est convoquée dans la présentation des formes de l'article :

« <i>Nom.</i> l'homme	te ta'ata
<i>Gén.</i> de la femme	no te vahine
<i>Acc.</i> le garçon	i te tama, tamarii
<i>Voc.</i> Ô fils	e te tamaiti e
<i>Abl.</i> par la fille	na te tamahine » (p. 7).

Cette présentation qui fait appel au cas est inspirée de celles des grammaires du tahitien de Davies (1851) et de Jaussen (1861). L'utilisation du cas pour décrire à la fois le français et le tahitien peut paraître surprenante pour un lecteur contemporain car les noms du français ont perdu leur flexion casuelle depuis le 15^e siècle et le tahitien n'en a jamais eu. Une telle présentation était cependant d'un usage fréquent au 19^e siècle où les grammaires des langues vulgaires étaient encore sous l'influence du modèle gréco-latin et où la catégorie du cas était utilisée pour décrire des fonctions syntaxiques qui n'étaient pas toujours identifiées pour elles-mêmes.

Les sections du manuel consacrées au verbe (p. 90-100) ne proposent pas de tableau de conjugaison, mais simplement des exemples qui illustrent implicitement les différences entre les deux langues dans la disposition des constituants de la phrase et dans leur morphologie grammaticale.

On retiendra de ce support didactique qu'il engage une approche comparative entre le tahitien, langue source des élèves de l'époque, et le français, alors nouvelle langue cible de l'apprentissage.

3. La métalangue dans les programmes et supports contemporains

Les langues polynésiennes, et donc leur description grammaticale, ont été progressivement bannies de l'école à partir du début du 20^e siècle. Témoin de la situation scolaire dans les années 1960, Henri Lavondès (1972) constate :

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 (Lavondès, 1972 : 55).

Le tahitien n'a retrouvé officiellement sa place dans l'espace scolaire qu'en 1981, date de l'extension de la loi Deixonne⁷ à la Polynésie française (Argentin et Moyrand, 2014).

Pour autant, l'intérêt des érudits pour cette langue n'a jamais décliné puisqu'au moins neuf grammaires ont été publiées de 1933 à nos jours (Senac, 1933 ; Vernier et Drollet, 1934 ; Lovy et Bouge, 1953 ; Stimson, 1960 ; Iorss, 1961 ; Coppenrath et Prévost, 1975 ; Académie tahitienne, 1986 ; Peltzer, 1996 ; Lazard et Peltzer, 2000). Les apports théoriques de la linguistique ont modifié la compréhension de l'organisation des systèmes linguistiques et les travaux les plus récents rompent avec le modèle descriptif des langues flexionnelles. Coppenrath et Prévost (1975) précisent par exemple que :

La grammaire des langues polynésiennes s'écarte singulièrement de celle des langues indo-européennes dans le domaine que nous allons aborder.

⁷ Loi n° 51-46 du 11 janvier 1951 relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux.

Si l'on décrit la grammaire à l'aide de la terminologie familière aux langues européennes (ce qu'ont fait tous les anciens grammairiens du tahitien), on risque d'induire en erreur l'étudiant et de lui rendre impossible une pénétration profonde de la langue.

Dans ce chapitre, nous allons donc rompre complètement avec la terminologie traditionnelle (Coppentrath et Prévost, 1975 : 171).

Lazard et Peltzer (2000 : 7), qui présentent leur grammaire comme « la première description scientifique des principales articulations de la structure de la langue tahitienne », soulignent la différence typologique de cette dernière par rapport aux langues européennes :

Les langues polynésiennes sont « exotiques », en ce sens qu'elles sont très différentes des langues européennes, ce qui les rend d'autant plus instructives pour le linguiste. [...] Comme la morphologie grammaticale est à peu près inexistante, c'est-à-dire que les mots sont invariables (sauf rares exceptions), rien dans leur forme ne permet de les assigner à telle ou telle classe, c'est-à-dire finalement de les ranger dans des classes comme, dans nos langues, celles des noms, des verbes, des adjectifs, etc. » (Lazard et Peltzer, 2000 : 8).

Les concepts de déclinaison et de conjugaison, empruntés aux langues flexionnelles, sont donc abandonnés. La description savante s'enrichit de nouvelles classes de mots propres au tahitien, comme les diverses « particules » qui accompagnent le noyau nominal ou le noyau verbal. Le concept d'aspect est introduit pour décrire la temporalité.

Les concepteurs des programmes et des supports d'enseignement du tahitien sont parfaitement informés de ces évolutions des savoirs savants. Les Programmes de l'enseignement du tahitien au palier 1 du collège de 2012⁸ explorent par exemple les différents types de prédicats (ex. *prédicat inclusif, nominal, prépositionnel, verbal*) et les particules qui leur sont associées (ex. *particules verbales, aspectuelles, substantives...*), en suivant le modèle de la grammaire de Lazard et Peltzer (2000).

Le manuel de tahitien destiné à la classe de CM2 publié en 2017 (Marchal *et al.*, 2017) (cf. Figure 1) utilise également implicitement la notion de type de prédicat et de particules associées : « décrire quelque chose ou quelqu'un » (p. 51) ; « utiliser E pour une action habituelle [ou] pour une action future » (p. 41) ; « exprimer l'absence » (p. 63) ; « utiliser NĀ pour introduire le responsable (être vivant, objet) d'une action » (p. 75).

'UA 'ITE AU I TEIENEI
Maintenant, je sais

'A TĀMAU

te rohipepe - te upo'o parau - te tumu parau - te 'ōmi'i - te 'itere - te hi'u - te 'āfi'i - te 'āero - te mau huru parau - te muriāvai

> distinguer les différents types de texte : piri, paripari, 'ā'amu, pehepehe...

> déclamer un texte → 'ōrero

> utiliser **E** :

- pour une action habituelle
→ E haere 'ōna e paru i tāna i'a, i te mau po'ipo'i ato'a.
- pour une action future
→ Ananahi, e paru 'o Rea i tāna i'a i te 'ōura hu'a.

J'observe que ce sont véritablement les compléments de temps **i te mau po'ipo'i ato'a, ananahi** qui déterminent l'aspect habituel ou futur.

> utiliser **E'ITA ... E** :

- pour une action qui n'est pas habituelle
→ I te mau mahana ato'a, e'ita 'o Tama e haere i tāna tautai 'ūpe'a.
- pour une action qui ne se fera pas dans le futur
→ E'ita mātou e tere e māta'ita'i i te mata'eina'a o Pāpara, i te 'āva'e i mua.

Figure 1 : Un exemple de description métalinguistique scolaire du tahitien (Marchal *et al.*, 2017 : 41)

⁸ BO n°27 du 5/07/2012.

La langue d'explicitation grammaticale révèle en creux la transformation des profils linguistiques des élèves dont la plupart ne sont plus locuteurs natifs du tahitien. Le tahitien est désormais la langue cible, étudiée à partir d'une langue source qui est le français.

4. Une métalangue en langue

Si la langue explicative est désormais principalement le français, les manuels contemporains s'efforcent néanmoins d'employer aussi parfois des consignes et des termes métalinguistiques en tahitien :

'A pāpa'i mai i teie mau **'trava** ma te fa'a'ohipa i te **hope'a-ta'o** hia.
(Adams et al., 2017 : 60)⁹

'A pāpa'i i te **uira'a** tano ma te fa'a'ohipa i te **ta'o ui** afea – afea ra.
(Marchal et al., 2017 : 108)¹⁰

Même s'il reste embryonnaire, ce vocabulaire grammatical vernaculaire participe d'un mouvement plus général engagé par des linguistes polynésiens (Peltzer, 1995 ; Raapoto, 2002) qui ont élaboré une métalangue en tahitien au motif légitime que le tahitien peut et doit être décrit aussi *en* tahitien pour consolider son statut sociolinguistique :

E tano roa te reo māōhi ia ravehia ei moihāa tātara ia na iho, oia hoī ei rāvēā faatupu i te māramarama i niā i to na iho parau. [...] te riro noa ra teie peu tātara i te reo māōhi nā roto i te reo farāni, mai te tahi fāraa i te tiāturi ōre o te tahi pae i teie reo, e mai te tahi paēpaēraa i te manaō e, aita ā to tātou reo i paari, e te vai rii tamarii noa ra ā (Raapoto 2002 : 198)¹¹.

Cette métalangue *en* langue n'est cependant pas encore stabilisée. Si certains termes techniques font consensus, d'autres sont en concurrence selon leur source normative comme le montre le Tableau 1 ci-dessous qui agrège des exemples de propositions terminologiques issus des fascicules grammaticaux de Peltzer (1995), du dictionnaire de l'Académie tahitienne (1999) et de l'essai de phonologie tahitienne de Raapoto (2002).

	Peltzer (1995)	Académie tahitienne (1999)	Raapoto (2002)
<i>voyelle</i>	–	vauera	āreo
<i>consonne</i>	–	piri-vauera	mātai
<i>phrase</i>	'irava	pereota	irava
<i>syntagme</i>	rauta'o	pupu	huà irava
<i>verbe</i>	ta'oha'a	ihoparau	taò haa
<i>qualifiant</i>	ha'apori	ha'apāpū i'oa	poriataò
<i>adverbe</i>	–	piri ihoparau	poriahaa
<i>prédicat</i>	niu	–	taò faufaa
<i>complément</i>	toro	'utari	–

Tableau 1 : Exemples de termes métalinguistiques en tahitien selon trois sources

⁹ 'Écris ces **phrases** en utilisant le **suffixe hia**' (notre traduction).

¹⁰ 'Écris les **interrogations** qui conviennent en utilisant le **mot interrogatif afea – afea ra**' (notre traduction).

¹¹ 'Il importe que la langue *mā'ohi* soit utilisée comme instrument de sa propre description, c'est-à-dire comme moyen de connaissance d'elle-même. [...] Cette habitude d'expliquer la langue *mā'ohi* en français révèle le manque de confiance de certains en cette langue [mā'ohi] et leur conviction que notre langue n'est pas encore assez mature, qu'elle n'est encore qu'une [langue] infantile' (notre traduction).

5. Une métalangue pour comparer

Les programmes actuels de Polynésie française pour les cycles 2 et 3 disposent que « [l']apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale est l'occasion de procéder à des comparaisons du fonctionnement de cette langue avec le français... » (Ministère de l'Éducation de la Polynésie française, 2016 : 141). La recherche souligne en effet la contribution de la comparaison entre les langues au développement des compétences métalinguistiques des apprenants (*inter alia* Candelier, 1986) et cet objectif est évoqué pour le tahitien lorsqu'il est enseigné conjointement avec le français (Vernaudon, 2009 ; Launey, 2014). Cette comparaison suppose cependant que l'on s'entende *a minima* sur une métalangue partagée, ce qui ne va pas toujours de soi lorsque l'on a affaire à deux langues typologiquement distantes et appartenant à deux familles linguistiques différentes, la famille austronésienne pour le tahitien et la famille indo-européenne pour le français.

Pour illustrer ce point, nous partirons de l'exemple du terme « verbe », communément en usage à l'école. Derrière une même étiquette, les enseignants et leurs élèves manipulent en fait des acceptions différentes selon qu'ils parlent du français ou du tahitien. Le *verbe* dans la grammaire scolaire française désigne une classe de mots. Par exemple, la classe du *verbe* s'oppose à celle du *nom* ou de l'*adjectif*. Le verbe peut être identifié, en français, hors de tout contexte phrastique sur la base d'un faisceau de critères dont le plus discriminant est sa morphologie : il se conjugue (Riegel, Pellat et Rioul, 2016). Mais cette étiquette est aussi régulièrement employée comme équivalent de la notion fonctionnelle de prédicat. On dira par exemple que la phrase simple française comporte un *sujet* et un *verbe*, accompagné d'un éventuel *complément d'objet*. Ici, *verbe* désigne davantage une fonction.

Dans les descriptions récentes du tahitien, y compris scolaires, le *verbe* ne désigne pas une fonction syntaxique. C'est le terme « prédicat » qui s'emploie à cette fin. Un prédicat peut être verbal ou non verbal, comme l'illustrent les deux exemples ci-dessous dans lesquels nous soulignons le syntagme prédicatif :

Tei uta te fare toa.
PREPOSITION côté.montagne le magasin
'Le magasin est du côté de la montagne' (prédicat non verbal)

'Ua piri te fare toa.
ACCOMPLI fermer le magasin
'Le magasin est fermé' (prédicat verbal)

Réciproquement, le verbe tahitien n'est pas cantonné à la fonctions prédicative. Il peut occuper des fonctions actancielles (sujet, complément d'objet, etc.) ou circonstancielles en étant introduit par l'article *te* (Vernaudon, à paraître) :

'Ua ti'a iāna te hōro'a i tō rātou hau.
ACCOMPLI droit pour.lui ARTICLE donner PREPOSITION leur paix
'Il décida de les laisser en paix' (littéralement : est juste pour lui le *donner* leur paix)

'Ua pau roa te mei'a i te 'amuhia e te tamari'i.
ACCOMPLI épuisé très ARTICLE banane PREPOSITION ARTICLE manger.PASSIF AGENT ARTICLE enfant
'Toutes les bananes ont été mangées par les enfants' (littéralement : les bananes ont toutes été épuisées d'*avoir été mangées* par les enfants) (fonction : circonstanciel de cause)

Le *verbe* ne correspond pas non plus en tahitien à une classe lexicale définie hors contexte, car les mots étant invariables, il n'existe aucun critère morphologique permettant de procéder à une telle assignation. Le terme « verbe » désigne donc plutôt un type de comportement sémantique et syntaxique en contexte. Si un mot a une valeur davantage processive, qu'il est accompagné d'une particule aspectuelle ou qu'il est suivi d'un adverbe de manière ou d'un objet, on pourra dire qu'il fonctionne *comme* un verbe, sans en être un *a priori*. Ainsi, dans l'exemple ci-dessous, le mot 'ahu signifie tantôt 's'habiller' tantôt 'habit' selon les deux environnements grammaticaux dans lequel il apparaît :

E 'ahu rātou i te 'ahu 'uo'uo.
INACCOMPLI s'habiller ils OBJET le habit blanc

'Ils s'habillent en blanc' (littéralement : ils s'habillent avec des habits blancs)

Le mot « verbe » recouvre donc une réalité morphosyntaxique différente dans la description du français et dans celle du tahitien, comme le résume le Tableau 2 ci-dessous.

	En français	En tahitien
Catégorisation	Il désigne une classe de mots définie <i>hors contexte</i>	Il désigne un mode de fonctionnement catégoriel <i>en contexte</i>
Morphologie	C'est un mot <i>variable</i> qui se conjugue	C'est un mot <i>invariable</i> , comme l'ensemble des lexèmes tahitiens
Syntaxe	Il est étroitement <i>associé au prédicat</i> , au point que les deux notions se confondent dans les grammaires scolaires	Il est parfaitement <i>distingué du prédicat</i> , qui peut être verbal ou non verbal, et il occupe régulièrement des fonctions non prédictives

Tableau 2 : Propriétés formelles du « verbe » en français et en tahitien

La comparaison des deux langues impose implicitement le recours à une troisième acception sémantique plus générale du terme « verbe », articulée à la catégorie ontologique du procès. Nous y revenons plus bas.

6. Discussion

De ce survol nous retiendrons quelques enjeux qui sous-tendent la démarche réflexive sur le tahitien à l'école. Nourrie par les apports de la linguistique et des descriptions universitaires récentes, la métalangue appliquée au tahitien à l'école s'est émancipée du modèle de la grammaire gréco-latine traditionnelle. Le profil linguistique des élèves est en constante évolution : de langue première des apprenants il y a cinquante ans, le tahitien est devenu progressivement une langue seconde (Salaün, Paia, et Vernaudon, 2015). De langue d'enseignement au 19^e siècle, où la grammaire explicite était peu pratiquée, il est devenu une langue enseignée où la part du discours métalinguistique s'est considérablement renforcée. Lorsque les enseignants déploient des activités grammaticales explicites sur le tahitien en classe, ils recourent le plus souvent au français comme médium de description. Pour éviter que l'enseignement du tahitien ne deviennent finalement un enseignement en français sur le tahitien, des linguistes tahitianaphones natifs ont proposé une métalangue *en* langue depuis les années 1990. Cette métalangue n'est cependant pas encore stabilisée et plusieurs sources normatives sont en concurrence. À cela rien d'étonnant car l'initiative est récente, mais des démarches de convergence seraient bienvenues pour harmoniser la terminologie en langue tahitienne employée à l'école.

L'enseignement du tahitien se conçoit désormais dans un contexte bilingue où le français est la langue principale d'enseignement, ce qui implique que des ponts comparatifs soient établis. La métalangue commune de comparaison doit être clarifiée, car même les concepts les plus courants, comme *verbe*, *nom*, *sujet*, etc., correspondent à des acceptions différentes dans les deux systèmes grammaticaux. Préoccupés par la cohérence interne de la description d'une langue cible particulière, les rédacteurs des grammaires de chaque langue ne s'inquiètent pas nécessairement de la transversalité interlangue des concepts qu'ils utilisent. Ils ne se soucient pas non plus du « déjà-là » de la grammaire scolaire. Les enseignants se retrouvent donc souvent seuls face à des modèles descriptifs différents que leur formation initiale, si elle reste trop cloisonnée entre la langue française et la langue tahitienne, ne leur permet pas toujours d'articuler. Les compétences visées étant prioritairement communicatives, la question de la réflexion commune sur les langues et celle des outils de cette réflexion peuvent rester en suspens. Pour éviter de désorienter les élèves, et de l'être parfois eux-mêmes, les enseignants doivent-ils expliquer la grammaire du tahitien en utilisant les catégories de la grammaire du français, sans questionner leur transférabilité ? Inversement, est-il souhaitable pour eux et pour leurs élèves qu'ils assument, explorent et explicitent l'altérité grammaticale entre deux langues typologiquement différentes ? Dans le prolongement des approches plurielles (*inter alia* Bourguignon et Candelier, 1988 ; Candelier, 2007), c'est évidemment cette seconde approche que nous encourageons pour le développement des compétences réflexives des élèves.

Dans le contexte polynésien diglossique, il s'agit aussi d'un enjeu de rééquilibrage des représentations linguistiques : l'altérité morphosyntaxique des langues polynésiennes n'est pas un simple exotisme, une curiosité marginale, quand le parangon grammatical resterait le français. Les faits de langues polynésiens et français sont à part égale un reflet de la faculté humaine de langage. Mais il convient d'organiser l'observation de la variation des procédés expressifs propres à chaque langue, à partir de notions grammaticales invariantes qui servent de point de départ. Cette démarche rejoint celle de la linguistique typologique. Par exemple, alors que les grammaires descriptives de chaque langue particulière privilégient des critères formels de reconnaissance des parties du discours, la comparaison interlangue impose d'utiliser des catégories générales fondées davantage sur des critères sémantiques (Haspelmath, 2010). Cette approche onomasiologique, d'un signifié commun vers des signifiants particuliers, révèle l'invariant du langage derrière le chatoiement des langues. Autrement, ces dernières restent incommensurables. Reprenons l'exemple de la notion de verbe. Du point de vue de ses propriétés sémantiques transversales, un verbe prototypique implique : 1) l'expression du *temps* car il dénote un procès (état ou action) qui se déploie sur une certaine durée ; et 2) un *support extérieur* à lui, éventuellement réalisé sous la forme d'un sujet syntaxique (Honeste, 2007). Ces deux propriétés fondamentales sont réalisées dans le verbe français et tahitien.

En français, le verbe change de forme et sa désinence, solidaire morphologiquement du lexème verbal, porte des indications de temps. Dans la phrase canonique, le verbe est obligatoirement accompagné d'un sujet, auquel il s'accorde en personne et en nombre.

En tahitien, le verbe est invariable, mais il peut être accompagné de morphèmes libres qui expriment la temporalité interne du procès¹². Le support extérieur dont il prédique un procès est réalisé sous la forme d'un sujet qui, contrairement à celui du français, est un constituant facultatif de la phrase canonique.

¹² Ces morphèmes sont en tahitien davantage des marques d'aspect et de mode. L'aspect se conçoit comme l'expression de la *temporalité interne* du procès, c'est-à-dire la précision de sa phase de déroulement. Sa temporalité externe, son repérage par rapport à la situation d'énonciation, est exprimée par les compléments circonstanciels.

Tē hiti nei te mahana
INACCOMPLI se.lever maintenant le soleil
'Le soleil se lève'

'Ua hiti te mahana
ACCOMPLI se.lever le soleil
'Le soleil s'est levé'

'Ua hiti.
ACCOMPLI se.lever
'[Il] s'est levé'

Les questions liées à la prédication évoquées plus haut ne sont guère abordables avec des élèves du premier degré, mais elles peuvent être évoquées avec ceux du collège et du lycée qui poursuivent un enseignement du tahitien.

7. Conclusion

La présente réflexion n'est qu'une ébauche et, en l'absence de corpus significatifs d'observations des pratiques d'enseignement de la grammaire en français et en tahitien dans les classes du premier et du second degrés en Polynésie française, elle manque encore d'assise empirique sur le passage du savoir à enseigner au savoir enseigné. Nous espérons cependant avoir montré qu'à la question du plurilinguisme à l'école polynésienne s'ajoute désormais celle de la polyphonie métalinguistique, au moins dans la transposition didactique du savoir savant en savoir à enseigner (Chevallard, 1991). Cette polyphonie résulte de l'influence de sources savantes diversifiées et de l'usage de deux langues de description. Pour ne pas devenir cacophonie, elle appelle une vigilance accrue de la part des concepteurs de supports d'enseignement de la grammaire du tahitien et des formateurs d'enseignants en langue tahitienne afin d'assurer une cohérence et une interopérabilité minimale entre les quatre systèmes descriptifs qui sont susceptibles de coexister désormais dans l'espace scolaire, à savoir la métalangue du tahitien en français, celle du tahitien en tahitien, celle du français en français et celle destinée à comparer le tahitien et le français. Cet effort d'articulation doit favoriser les transferts interlangues des compétences métalinguistiques et éviter ainsi que l'enseignement bilingue ne soit conçu comme une « double solitude » (Cummins, 2008), deux monolinguisms qui ne se rencontrent jamais.

Références bibliographiques

- Académie tahitienne (1986). *Grammaire de la langue tahitienne*. Papeete.
- Adams, M., Ateni, P., Chang Ah Sang, A., Souming, C., Tetuanui, É. et Tunutu, V. (2017). *Reo tahiti piha ha'api'ira'a ono*. Papeete : DGEE-MEE.
- Anonyme (1887). *Petites lectures françaises suivies de quelques problèmes à l'usage des écoles des Établissement français de l'Océanie*. Papeete : Imprimerie civile Léonce Brault.
- Argentin, S. et Moyrand, A. (2014). Les langues polynésiennes au sein de l'école : entre malentendus linguistiques et crispations juridiques. Dans I. Nocus, J. Vernaudeau et M. Paia (dir.), *L'école plurilingue en Outre-mer : Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre* (p. 313-326). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Besse, A.-S., Marec-Breton, N. et Demont, E. (2010). Développement métalinguistique et apprentissage de la lecture chez les enfants bilingues. *Enfance*, 2, 167-199.

- Besse, H. et Porquier, R. (1991). *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Hatier/Didier.
- Bourguignon, C. et Candelier, M. (1988). La place de la langue maternelle dans la construction par l'élève des notions grammaticales requises pour l'apprentissage d'une langue étrangère. *Les Langues Modernes*, 82, 19-34.
- Candelier, M. (1986). La « réflexion sur la langue » : d'où nous vient-elle et qu'en ferons-nous ? *Les Langues Modernes*, 3, 59-74.
- Candelier, M. (2007). Toutes les langues à l'école ! L'éveil aux langues, une approche pour la Guyane ? Dans I. Léglise (dir.), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : regards croisés* (p. 369-386). Montpellier : IRD Éditions.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Coll. (2006). *Nouveaux programmes de l'école primaire applicables dès la rentrée d'août 2006 à titre expérimental*. Papeete : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et Direction de l'Enseignement primaire.
- Coll. (circa 1980). *Tā'u puta reo tahiti. 4ème fascicule élève. Leçons 10, 11, 12*. Papeete : Service de l'Éducation et Académie tahitienne.
- Coppenrath, H. et Prévost, P. (1975). *Grammaire approfondie de la langue tahitienne (ancienne et moderne)*. Papeete : Pureora.
- Cummins, J. (2008). Teaching for Transfer: Challenging the Two Solitudes Assumption in Bilingual Education. Dans N. Hornberger (dir.), *Encyclopedia of Language and Education* (p. 1528-1538). Boston : Springer.
- Davies, J. (1810). *Te Aebi No Taheiti*. Londres : London Missionary Society.
- Davies, J. (1851). *A Tahitian and English Dictionary, with Introductory Remarks on the Polynesian Language and a Short Grammar of the Tahitian Dialect*. Tahiti : London Missionary Society Press.
- Gombert, J.-É. et Colé, P. (2000). Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme. Dans M. Kail et M. Fayol (dir.), *L'acquisition du langage : Le langage au-delà de 3 ans* (vol. II, p. 117-150). Paris : Presses universitaires de France.
- Haspelmath, M. (2010). Comparative concepts and descriptive categories in crosslinguistic studies. *Language*, 86(3), 663-687.
- Henry, T. (1993 [1848]). *Tahiti aux temps anciens*. Paris : Société des Océanistes.
- Honeste, M. L. (2007). Approche cognitive de la notion de « forme nominalisée du verbe » en français. Dans R. Mir-Samii (dir.), *Faits de langues, Nominalisations*. Paris : Ophrys.
- Iorss, M. T. (1961). *Grammaire tahitienne (le tahitien à la portée de tous)*. Papeete : Imprimerie officielle.
- Jakobson, R. (1963). Linguistique et poétique. Dans *Essais de linguistique générale. 1. Les fondations du langage* (N. Ruwet, Trad., vol. I, p. 209-248). Paris : Les éditions de Minuit.
- Jaussen, T. (1949 [1886]). *Grammaire et dictionnaire de la langue maorie. Dialecte tahitien*. Braine-le-Comte : Zech et fils.
- Launey, M. (2014). L'observation réfléchie conjointe des langues maternelles et du français. Dans I. Nocus, J. Vernaudeau, et M. Paia (dir.), *L'école plurilingue en outre-mer. Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre* (p. 353-368). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Lavondès, H. (1972). Problèmes sociolinguistiques et alphabétisation en Polynésie française. *Cahiers de l'ORSTOM*, 9, 49-61.
- Lazard, G. et Peltzer, L. (2000). *Structure de la langue tahitienne*. Paris : Peeters.
- Lovy, R. D. et Bouge, L.-J. (1953). *Grammaire de la langue tahitienne*. Paris : Société des Océanistes.

- Marchal, E., Paia, M., Latour, G., Massonet, G., Poroi, L., Sossey, A. et Tereopa, R. (2017). *Reo tahiti piha hitu*. Papeete : DGEE-MEE.
- Meyer, D. (2011). A computationally-assisted analysis of early Tahitian oral poetry. (Thèse). The University of Edinburgh.
- Ministère de l'Éducation de la Polynésie française (2016). *Programmes 2016 adaptés à la Polynésie française. Cycles 2 et 3*. Papeete.
- Newbury, C. (1961). *The History of the Tahitian Mission 1799 - 1830*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Nicole, J. (1988). *Au pied de l'écriture*. Papeete : Haere po no Tahiti.
- O'Reilly, P. (1975). *Tahitiens : répertoire biographique de la Polynésie française*. Musée de l'Homme.
- O'Reilly, P. et Reitman, É. (1967). *Bibliographie de Tahiti et de la Polynésie française* (vol. 14). Paris : Société des Océanistes.
- Peltzer, L. (1995). *Te 'ihi reo e te tarame papa-reo*. Papeete : Polycop.
- Peltzer, L. (1996). *Grammaire descriptive du tahitien*. Papeete : Polycop.
- Raapoto, T. (2002). *Te reo, te parau, e te pāpai*. Papeete : Polytram.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. et Rioul, R. (2016). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses universitaires de France.
- Salaün, M. (2015). Les langues de l'école au temps des Établissements français de l'Océanie : ce que nous dit la législation coloniale, et ce qu'elle ne nous dit pas. *Bulletin de la Société des Études Océaniques*, 336, 24-53.
- Salaün, M., Paia, M. et Vernaudeau, J. (2015). « *Le tahitien, c'est pour dire bonjour et au revoir* » : paroles d'enfants sur une langue autochtone en sursis. *Enfances Familles Générations*, 25. Disponible en ligne : <https://efg.revues.org/1156>.
- Sénac, M. (1933). *Grammaire tahitienne, suivie d'un vocabulaire pratique*. Toulouse.
- Stimson, J. F. (1960). *A new grammar of the Tahitian dialect of the Polynesian language and combined a vocabulary of English, French, Tahitian*. Deseret New Press.
- Troncy, C. (2014). *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Tuheiva-Richaud, V. (1999). *Essai d'analyse de la Parole, Parau, dans l'univers de l'île de Maupiti, en Polynésie française. Un premier champ de construction ethno-linguistique*. Punaauia : Université française du Pacifique.
- Vargas, C. (2009). Peut-on inventer une grammaire pour la réussite scolaire ? *Repères*, 39, 17-39.
- Vernaudeau, J. (à paraître). L'opposition verbo-nominale en tahitien : entre précatégorisation et flexibilité lexicale latente. Dans S. Bearune, A.-L. Dotte, S. Geneix-Rabault et F. Wacalie (dir.), « *Du crayon au numérique* » : *Mélanges en linguistique océanique contemporaine offerts à Claire Moysse-Faurie*. Paris : Peeters.
- Vernaudeau, J. (2009). Observation réfléchie et comparée des langues océaniques et de la langue française. Dans J. Vernaudeau et V. Fillol (dir.), *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane* (p. 191-206). Paris : L'Harmattan.
- Vernier, C. et Drollet, A. T. (1934). *Grammaire de la langue tahitienne (Essai)*. Paris : Maison des missions.