



HAL
open science

Papahana Kaiapuni Hawai'i Les écoles d'immersion à Hawaiï.

Marie Salaün

► **To cite this version:**

Marie Salaün. Papahana Kaiapuni Hawai'i Les écoles d'immersion à Hawaiï.. [Rapport de recherche] Projet Yawenda, CIÉRA, Université Laval, Québec. 2008. hal-02994364

HAL Id: hal-02994364

<https://hal.science/hal-02994364v1>

Submitted on 7 Nov 2020

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.

Projet Yawenda, CIÉRA, Université Laval, Québec

Papahana Kaiapuni Hawai'i
Les écoles d'immersion à Hawaï

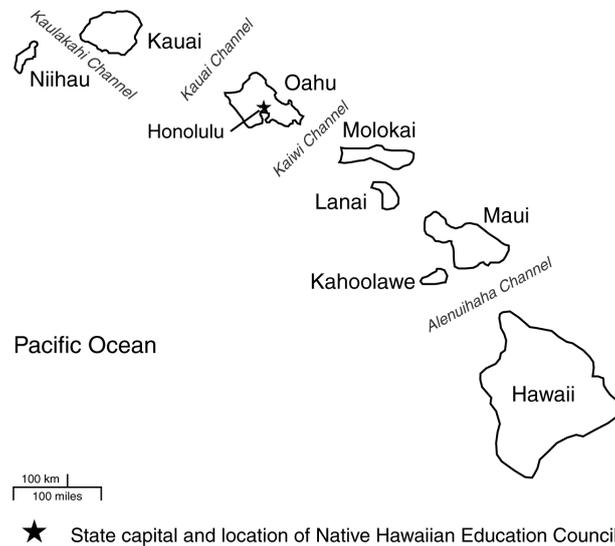


Photo: Nelson Gaspar

Rapport remis par **Marie Salaün** – décembre 2008

Département des Sciences de l'Éducation - Université Paris Descartes
et IRIS – Ecole Hautes Etudes en Sciences Sociales Paris salaun@ehess.fr

La photo de couverture exprime la vision de l'école développée depuis près de quarante ans par ceux qui militent pour la renaissance culturelle hawaïenne. Un sac d'écolier américain typique – on remarque le ukulele et le surf qui témoignent du fait que son propriétaire est bien un enfant du pays *Kamaa'ina* – dont sortent les feuilles du pied de taro, culture autochtone traditionnelle par excellence.



Source: GAO based on Map Resources.

Le travail de rédaction de ce rapport sur les écoles d'immersion à Hawaï telles qu'elles fonctionnent depuis maintenant deux décennies a consisté surtout à traduire une littérature académique quasi intégralement en anglais. Il fallait traduire, et faire une synthèse : donner à voir, en français, quelques unes des caractéristiques de ces écoles, quand on les compare aux écoles d'immersion telles qu'elles existent ailleurs. L'exhaustivité n'étant pas possible... j'ai procédé à un certain nombre de choix : les références en témoignent, j'ai privilégié les documents les plus facilement accessibles (notamment ceux que l'on peut télécharger depuis des sites d'accès libre sur internet) et/ou ceux, plus confidentiels, auxquels j'ai eu accès lors de mes deux derniers séjours à l'Université de Hawaï à Manoa, bibliothèque Hamilton, en 2007 et 2008. Je suis à votre disposition pour vous communiquer tous ceux en ma possession si vous développez un intérêt particulier pour tel ou tel d'entre eux.

J'ai essayé de raisonner en privilégiant la suggestivité, en sélectionnant ce qui me paraissait susceptible d'intéresser une communauté engagée dans un projet de revitalisation linguistique. Cela ne doit pas faire oublier ce qui reste pour moi un enseignement essentiel du travail de recherche comparatiste que je mène depuis quelques années dans le Pacifique : la mise en œuvre d'une politique linguistique doit respecter certaines règles si elle veut avoir quelque chance de succès, MAIS il n'en reste pas moins qu'une expérience particulière n'est jamais exportable telle quelle, transposable mécaniquement à d'autres contextes.

Je vous souhaite une bonne lecture, et j'ai hâte de recevoir vos commentaires.

Marie Salaün, 17 décembre 2008.

Introduction	4
Le contexte sociopolitique de la naissance des Kula Kaiapuni	6
La revitalisation : une question de stratégies	14
La revitalisation : une question de souveraineté	17
Les ingrédients de la recette des Kula Kaiapuni	21
En quoi les écoles d'immersion hawaïennes ici sont-elles spécifiques?	31
Conclusion	46
Bibliographie	61
Annexes	69

Introduction

L'entreprise de revitalisation de la langue hawaïenne est probablement celle qui a à ce jour obtenu le plus de publicité aux Etats-Unis d'Amérique. Puisant ses origines dans un mouvement plus large de renouveau culturel connu sous le nom de *Hawaiian Renaissance* dans les années 1970, elle a vu l'admission de la langue autochtone de l'archipel au statut de langue officielle de l'état de Hawaï, à côté de l'anglais, mais surtout la création d'un réseau d'écoles d'immersion baptisées Kula Kaiapuni Hawai'i en hawaïen (littéralement, école d'environnement hawaïen) et *Hawaiian Language Immersion Program* en anglais (programme d'immersion en langue hawaïenne) à partir de 1987, désormais réparties sur 19 sites et scolarisant 1650 élèves, du jardin d'enfants à la fin du secondaire.

Pila Wilson, un des pionniers du mouvement, note que l'usage du terme « immersion » pour désigner cette initiative vient d'un emprunt à Dorothy Lazore, fondatrice du programme d'immersion en langue Mohawk à Kahnawake (Wilson, 1998 : note 6 p. 337). Mais l'emploi du terme « immersion » n'est pas sans poser de problème, dans la mesure où l'esprit qui anime le mouvement Kula Kaiapuni n'est pas toujours bien identifié, et peut notamment être confondu avec les écoles d'immersion qui n'ont pas pour objectifs de contribuer à la revitalisation d'une langue menacée (le modèle canadien d'immersion en français étant à cet égard celui qui a le plus directement inspiré les désormais nombreux programmes de par le monde – voir CPF, 2003)

Dans un souci de clarification, et avant même d'envisager les circonstances de l'émergence du mouvement de revitalisation, il est sans doute utile de situer l'expérience hawaïenne en cours dans l'ensemble plus vaste des écoles d'immersion.

Le socle minimal des programmes d'immersion est qu'ils utilisent comme langue d'enseignement une langue non-majoritaire. Pour s'en tenir au cas où cette langue est une langue autochtone, les différents programmes existants peuvent se placer sur un continuum, la position de chacun se définissant par la place qu'occupe la langue au quotidien dans l'école. Ces programmes partagent généralement une même ambition : la parfaite maîtrise

orale et écrite des deux langues, la langue autochtone et la langue majoritaire, la revalorisation de langue et de la culture autochtones, le renforcement de l'estime de soi, et la réussite des élèves aux évaluations « nationales ».

Le premier type de programme identifiable est celui de l'éducation bilingue dite « de transition ». Le but en est de permettre à des enfants dont la langue majoritaire n'est pas la langue maternelle d'intégrer au plus tôt des classes où l'on enseigne dans la langue majoritaire (voir Cummins 1986 et 2000 pour les hypothèses théoriques de ce modèle).

Le deuxième est celui dit de la double immersion (*two-way bilingual education*), dont le projet est d'assurer une égale maîtrise de deux langues. C'est par exemple le modèle choisi par les Navajos à Tuba City pour contrer la tendance à l'abandon par les jeunes générations de la langue navajo. Les enfants sont instruits à part égale en anglais et en navajo au cours des deux premières années, puis le navajo représente 20% du temps à partir de la troisième année. La plupart des programmes de ce type se caractérisent par une réduction progressive de la place tenue par la langue autochtone au fil des années avec, à terme, un volume horaire représentant environ 10% du total (McLean & Reyhner, 1996).

Le troisième est celui dit d'immersion partielle, et il diffère au final assez peu du modèle précédent. Sa méthode est cependant sensiblement différente dans la mesure où les élèves sont instruits entièrement dans une des deux langues au cours des premières années, la seconde langue (langue majoritaire) étant introduite graduellement pour devenir la langue principale. Ainsi à l'école élémentaire de Fort Defiance en Arizona, les enfants commencent leur scolarité en navajo au jardin d'enfants, puis l'anglais leur est enseigné à raison d'une heure par jour en première année, le navajo représente 50% du temps en troisième et quatrième années, pour ne plus représenter qu'une heure par jour en quatrième et cinquième année (Nave, 1996).

On trouve enfin un quatrième modèle, celui de l'immersion totale. Sa caractéristique principale est l'usage exclusif de la langue autochtone pendant les cinq, voire les six premières années de la scolarité. La langue qu'il s'agit de conforter reste la langue dominante, même après l'introduction formelle de la langue majoritaire. C'est dans cette dernière catégorie qu'il convient de situer les écoles d'immersion à Hawaii, dans la mesure où l'anglais n'y est introduit qu'en cinquième année, à raison d'une heure par jour. Suite à un débat autour de la place de l'anglais au cours des dernières années du secondaire, certaines

écoles ont fait le choix d'un enseignement des mathématiques et des sciences en anglais, quand d'autres s'en tenaient strictement à l'unique heure quotidienne.

Pour une typologie des programmes d'immersion et la place d' Hawaï sur le spectre : voir Yamauchi 1998.

Le contexte sociopolitique de la naissance des Kula Kaiapuni

La plupart des auteurs qui évoquent les circonstances dans lesquelles la langue hawaïenne s'est trouvée menacée d'extinction lient son destin à celui du peuple hawaïen. Effondrement démographique et disparition de la langue vont de pair :

« *Le passage de l'hawaïen à l'anglais est parallèle à la rapide décimation de la population hawaïenne après le contact avec les Européens et 200 ans d'impérialisme culturel, politique et économique.* » (Kapono, 1994 : 121).

Et c'est donc bien dans une histoire coloniale faite de minorisation démographique, de métissage forcé, d'expropriation foncière et de déni culturel qui explique la situation dans laquelle se trouvait la langue hawaïenne au moment de la Renaissance des années 1970.

Les archéologues s'accordent pour faire remonter le peuplement de l'archipel à entre 1100 et 1400 ans (Kirch, 1985). Au moment de la visite de James Cook en 1778, l'estimation la plus courante évalue à 300 000 le nombre des Polynésiens. Un siècle plus tard, ils sont moins de 40 000, emportés par les maladies apportées par les Européens, puis par les migrants en provenance d'Asie. Mais c'est surtout le métissage biologique qui a en quelque sorte dilué un peuple d'origine dont les descendants s'auto-déclarent désormais plus volontiers soit comme « métisses » ou relevant de tel ou tel groupe.

L'archipel est de ce fait souvent présenté, notamment par les agences de tourisme, comme « l'endroit du monde le plus divers racialement » (voir le site commercial <http://www.to-hawaii.com/ethnicity.php>). Il n'y a pas de « majorité – tout le monde appartient à une minorité » (*idem*). Plus de la moitié de la population se réclame d'ascendance asiatique (japonaise notamment), un quart d'origine hawaïenne. Ce site évoque également plus spécifiquement une catégorie particulière, « les purs Hawaïens » (*pur Hawaiians*) : « Au cours des 120 dernières années, le nombre des purs Hawaïens, ceux exclusivement de sang

hawaïen, n'a cessé de décliner. Aujourd'hui il y a moins de 8000 purs Hawaïens en vie » (*idem*). Le site mentionne une autre catégorie : les *Native Hawaiians*, au nombre de 250 000 environ, et précise qu'en tout état de cause, une majorité d'entre eux ont moins de 50% de sang hawaïen.

Sur la question complexe des processus d'affiliation ethnique à Hawaï, voir Malone & Kana'iaupuni, 2004.

Les recensements de la population les plus récents donnent les chiffres suivants		
Population (2004):	1,262,840	
Répartition par origine ethnique (2000)		
Caucasien:	294,102	(24.3%)
Afro-Américain:	22,003	(1.8%)
Indiens Américains:	3,535	(0.3%)
Asiatiques:	503,868	(41.6%)
Hawaïens de souche et originaires du Pacifique:	113,539	(9.4%)
Autre population:	15,147	(1.3%)
Métis:	259,343	(21.4%)
Hispaniques/Latins:	87,699	(7.2%)

L'image officielle de l'Etat, du moins celle que veulent donner les agences de tourisme, est celui d'un melting-pot réussi, témoignant d'une tendance à systématiquement gommer les différences raciales et à minorer les problèmes de racisme.

Au-delà de l'image commerciale de l'archipel, la complexité à appréhender le peuple hawaïen est bien réel... ce que résume avec humour le titre donné par l'anthropologue Jonathan Friedman à un de ses articles : « Will the real Hawaiian please stand: Anthropologists and Natives in the global struggle for identity » (Friedman, 1994). Déterminer qui est un « vrai » Hawaïen, et qui ne le serait pas relève du casse-tête.

Cette complexité résulte d'une part de l'héritage de catégorisations administrativo-légales

datant de la période coloniale et postérieures (datant, elles, de la prise en compte des revendications souverainistes des années 1970), d'autre part aussi, il faut l'admettre, d'une volonté plus une moins consciente de nier la légitimité des revendications culturelles, économiques et politiques en niant la réalité d'un peuple autochtone hawaïen aujourd'hui.

Au titre des catégories « officiellement » reconnues par l'Etat, on distingue...

Les Hawaiians définis comme les descendants des populations aborigènes habitant les îles hawaïennes qui y exerçaient leur souveraineté et y trouvaient leur subsistance en 1778, et qui ont continué par la suite à vivre à Hawaiï.

... *Et les Native Hawaiians* définis comme les descendants à plus de 50% des races habitant les îles hawaïennes avant 1778, telles que définis par le *Hawaiian Homes Commission Act* de 1920, tel qu'amendé - sous réserve que le terme réfère également aux descendants d'une telle quantité de sang en provenance des populations aborigènes habitant les îles hawaïennes qui y exerçaient leur souveraineté et y trouvaient leur subsistance en 1778, et qui ont continué par la suite à vivre à Hawaiï.

Le Bureau des Affaires Hawaïennes (créé en 1978 pour administrer au bénéfice des Hawaïens les terres cédées par le *Hawaiian Homes Commission Act de 1920*) fait également une distinction entre les

« Native Hawaiian » (avec des majuscules, indiquant n'importe quel individu d'ascendance hawaïenne indépendamment de la quantité de sang et

« native Hawaiian » (sans majuscule à native, indiquant un autochtone hawaïen avec plus de 50% de sang hawaïen)

Pour des précisions sur l'histoire de ces catégorisations et leurs conséquences sur les stratégies actuelles de recouvrement de souveraineté, voir Kauanui, 2002.

Enfin, il est opportun de signaler l'existence d'une dernière catégorie, non officielle, et contestée par le mouvement souverainiste : celle des « Hawaïens de cœur » (*Hawaiians at Heart* voir Hall, 2005), résidents de l'Etat sans origine autochtone.

Ces ambiguïtés se traduisent par exemple par une dissociation entre identité « ethnique » et usage de la langue. Louis-Jacques Dorais soulignait un paradoxe en 1983 :

« S'il est un peu curieux, le visiteur pourra cependant se surprendre du fait que malgré un nombre de locuteurs très faible (moins de 10 000 personnes en 1978), la langue hawaïenne est omniprésente. La toponymie par exemple, qu'il s'agisse des noms de villes, villages, rues ou sites divers, est presque entièrement autochtone. [...] De même, le vocabulaire anglais courant (et pas seulement celui des brochures touristiques) est parsemé de termes hawaïens : *kapu* (« interdit »), *lanai* (« balcon ») et, bien sûr, *wahine* (« femme »). Ce qui donne des phrases sibyllines, du genre de celle-ci affichée dans un autobus : « *Your kokua is appreciated* » (« on apprécie

votre coopération » (Dorais, 1983 : 64).

La langue hawaïenne est omniprésente (du moins, à travers certains de ses termes...) alors même que la population autochtone est quasi-invisible (du moins, dans les zones touristiques, à l'écart des *Homestead* où des quartiers de logements sociaux regroupent les populations défavorisées économiquement dans lesquelles sont sur-représentées les familles d'ascendance hawaïenne).

Tous les indicateurs socioéconomiques (chiffres du recensement de 2000) attestent du fait que les familles d'origine hawaïenne sont parmi les plus défavorisées de l'archipel :

- le revenu moyen est de 55 665 \$ US par an, contre 88 456 pour les foyers d'origine japonaise, et 66 413 pour la moyenne de l'Etat
- 16% des familles hawaïennes vivent en dessous du seuil de pauvreté, contre 10.7% en moyenne dans l'Etat
- un enfant hawaïen sur 5 vit dans une famille en dessous du seuil de pauvreté
- l'espérance de vie est de 74.3 ans, contre 78.9 ans pour la moyenne de l'Etat

Les indicateurs scolaires (chiffres de 2003) sont eux aussi systématiquement défavorables aux Hawaïens :

- Seuls 35.3% des enfants de 3, 5 et 8^{ème} année ont un niveau en lecture égal ou supérieur au niveau attendu, contre 52.9% de tous les enfants de l'Etat
- Les élèves d'origine hawaïenne représentent 26% des élèves de l'enseignement secondaire, mais 37.4 % des élèves signalés pour absentéisme
- 18.5% des enfants d'origine hawaïenne sont concernés par les dispositifs de l'éducation spéciale, contre 10.9% pour l'ensemble de l'Etat.

(Kamehameha Schools Bishop Estate, 2005. Pour plus de précisions sur la situation des élèves hawaïens dans le système scolaire public de l'Etat, on se référera à Kamehameha Schools Bishop Estate, 2003, disponible en ligne : http://www.ksbe.edu/pase/pdf/Reports/K-12/02_03_13.pdf).

Cette situation de relégation scolaire et de marginalisation économique est le produit d'une histoire dans laquelle la scolarisation des Hawaïens, loin de réduire l'écart croissant les séparant des autres communautés, n'a fait que qu'ériger des barrières à leur intégration, tout en contribuant à dévaloriser leur culture à leurs propres yeux.

On trouve dans Reinecke (1969), les principales données historiques sur la constitution du système scolaire à Hawaï pour la période qui s'arrête en 1935. Après s'être dans un premier temps intéressé aux seuls adultes, les missionnaires calvinistes ouvrent des écoles destinées aux enfants, et ce ne sont pas moins de quelques 20 000 élèves qui sont accueillis dans une des 648 écoles en 1848, 99% d'entre elles prodiguant un enseignement en hawaïen. Les missionnaires gardent le contrôle des écoles après la création d'un Ministère de l'Instruction Publique du Royaume de Hawaï et la promulgation d'une loi d'obligation

scolaire en 1840. La langue anglaise va prendre progressivement de plus en plus en place, en raison notamment de l'extension des relations commerciales avec les Etats-Unis et de l'influence politique grandissante des Européens auprès de la monarchie. La Commission scolaire locale en prend acte et l'encourage en offrant son soutien financier aux écoles enseignant en anglais. Alors que le nombre des écoles en hawaïen a chuté de 200 en moins de 20 ans (pour l'essentiel en raison de la décimation de la population hawaïenne non compensée alors par l'immigration), on compte 11 écoles en anglais supplémentaires en 1854 (par rapport à 1840). Un système dual se met progressivement en place avec des écoles « sélectives » en anglais, payantes et supposées offrir un enseignement de meilleure qualité *via* le recrutement de professeurs plus qualifiés, et des écoles « pour le peuple » (*common schools*), non payantes, en hawaïen et considérées comme de moins bonne qualité. Kapono rapporte une citation du président de la Commission scolaire exprimant une résistance à la scolarisation en anglais :

« Si nous voulons garder le Royaume de Hawaï aux Hawaïens, et éduquer notre peuple, nous devons insister pour que la langue hawaïenne soit la langue de toutes nos écoles nationales, et que l'anglais soit enseignée partout là où c'est possible, mais seulement, en tant que section d'importance de l'éducation à Hawaï » (Kapono, 1995 : 124, citant Kuykendall, 1953 : 112)

La signature par le roi Kalakaua d'un traité de réciprocité commerciale avec les Etats-Unis en 1876 précipite le développement de l'industrie sucrière et un recours croissant à une main-d'œuvre initialement importée de Chine, puis successivement du Portugal, du Japon, des Philippines, de Puerto Rico, de Corée et d'Espagne. La nécessité de « fusionner » ces éléments dans une unique nationalité impose l'idée d'une instruction publique gratuite, dont la langue principale serait l'anglais. Les chiffres parlent d'eux-mêmes : en 1866 on dénombrait 357 élèves des écoles en anglais et 7367 dans les écoles en hawaïen, alors qu'en 1896, ils sont 9 033 dans ces dernières et seulement 59 dans des écoles en hawaïen.

Le renversement de la monarchie par un groupe de planteurs américains en 1893 entraîne la disparition de la langue hawaïenne comme langue d'instruction : l'acte organique de 1900 reconnaît l'anglais comme (seule) langue admise à l'assemblée élue locale et dans les écoles. Cette disposition avait été précédée de quelques années par une loi (1896) stipulant que seules seront reconnues comme « écoles » celles qui enseigneront en anglais. L'institutionnalisation du système scolaire se traduit à partir des années 1920 par une forme d'apartheid scolaire, les enfants des migrants blancs étant seuls autorisés à fréquenter des

écoles financées par le gouvernement local (*English Standard Schools*) comparables à celles existant sur le continent. Cette séparation entre deux catégories d'écoles, celles réservées à l'élite, et les autres, se perpétuera sous une autre forme, avec la constitution d'un réseau d'écoles privées payantes à côté d'un secteur public de qualité médiocre et ce, jusqu'à aujourd'hui (à titre d'exemple, l'Etat est classé en 47^{ème} place – sur 50 – au titre des résultats des élèves aux évaluations nationales.

Cf <http://www.edweek.org/media/ew/qc/2007/17shr.hi.h26.pdf> pour des détails)

La politique d'assimilation par acculturation des enfants hawaïens s'accéléra à partir des années 1930, et virtuellement, quand Hawaï devient le cinquantième Etat de la fédération en 1959, plus rien ne distingue l'expérience scolaire d'un petit hawaïen, d'un petit philippin ou japonais de Hawaï (voir Nee-Benham & Heck, 1998, pour un historique détaillé de cette période). L'anglais est consacré seule langue de scolarisation, alors qu'au plan des pratiques linguistiques... c'est le créole local à base anglaise qui devient la *lingua franca*.

Au final, la langue autochtone de l'archipel, *Ōlelo Hawai'i*, se situait, à l'orée des années 1980, comparativement à l'ensemble des langues autochtones, dans la 4^{ème} catégorie de Krauss (1996).

Catégorie	Description	Pourcentage des langues autochtones concernées par la situation...
1	Langues qui sont apprises de manière traditionnelle, i.e. langues apprises par les enfants au contact de leurs parents et grands-parents	11
2	Langues parlées par la génération des parents, qui pourrait la transmettre à ses enfants, mais ne le fait généralement pas	17
3	Langues parlées seulement par les générations les plus anciennes	40
4	Langues parlées par seulement quelques individus très âgés, parfois par une ou deux personnes seulement.	32

(Yamauchi, 1998 : 11)

Ou pour utiliser une autre classification, celle de Joshua Fishman dans son ouvrage de référence (non traduit en français) *Reversing Language Shift* (1991), au stade 8, le dernier avant une totale extinction de la langue (en l'absence de programme de revalorisation) :

Stade 8	Seuls quelques anciens parlent la langue
Stade 7	Seuls les adultes qui ne sont plus en âge de procréer parlent la langue
Stade 6	La langue est parfois utilisée dans les échanges intergénérationnels
Stade 5	La langue est encore bien vivante et utilisée par la communauté
Stade 4	La langue est utilisée à l'école élémentaire
Stade 3	La langue est utilisée dans les commerces et par les employés les moins qualifiés du marché du travail
Stade 2	La langue est utilisée par les médias et le gouvernement local de la communauté minoritaire
Stade 1	La langue est parfois utilisée dans l'éducation supérieure et des échelons supérieurs du gouvernement

Le constat numérique est effectivement sans appel : *Ōlelo Hawai'i* était bien en passe de devenir une langue morte à l'orée des années 1980. Selon Louis-Jacques Dorais, citant lui-même Hawkins (1981), 17 000 personnes déclaraient [avoir] l'hawaïen comme langue maternelle. C'est-à-dire comme langue parlée au foyer quand ils étaient petits (Dorais, 1983 : 65). Ils présentaient tous trois caractéristiques : ils avaient plus de soixante ans; ils avaient été élevés par leurs grands-parents; ils avaient passé leur enfance à Niihau.

En 1978 : le recensement évaluait à 9 400 le nombre de personnes déclarant connaître plus ou moins la langue, dont 1 400 la parlant couramment, mais seulement 250 disaient l'utiliser régulièrement à la maison. Rapportés à la population globale, les chiffres deviennent : 1% de la population totale a des notions en hawaïen, mais seulement 0,15% en a une connaissance approfondie. 6,3% des gens se déclarant d'origine hawaïenne sont des locuteurs occasionnels et 0,93% des locuteurs habituels.

Plus que les effectifs dans l'absolu, c'est la chute du nombre des locuteurs dans la population autochtone qui est impressionnante : en 1930, presque tous les Hawaïens « purs » (22 636 personnes) et le tiers des métis (*part hawaiians* estimés à environ 10 000 individus), donc plus de 60% de l'ensemble des autochtones, utilisaient encore la langue (Reinecke, 1969).

Wilson indique pour sa part que les données collectées en 1992 révèlent une population totale de l'archipel de 1 138 870 personnes, dont 220 747 se déclarent avoir une origine hawaïenne. Moins de 1000 d'entre eux s'auto-définissaient comme ayant eu l'hawaïen pour langue maternelle, tous âgés de plus de 70 ans, à l'exception d'un petit groupe de 300 individus, dont c'était toujours la première langue, tous originaires de Niihau, mais pour qui l'usage de la langue devenait de plus en plus menacé par le fait des très fréquentes migrations entre Niihau et l'île voisine de Kaua'i, entièrement ou presque anglophone (Wilson, 1998 : 325, voir aussi Kapono, 1995 : 122).

Dans les années 1980, les chances de réussite d'un projet de maintien en vie de la langue de l'archipel paraissaient si minces que des auteurs n'hésitaient pas à formuler les pronostics (pessimistes) suivants :

« Il est beaucoup trop tard pour arrêter le génocide linguistique hawaïen » (Day, 1985 : 180).

« La conservation intergénérationnelle de l'hawaïen n'est sans doute plus une solution viable » (Huebner, 1987 : 193).

« [les efforts de revitalisation] ont peu de chance d'être couronnés de succès » (Dixon, 1991 : 249).

En conséquence de quoi, Kapono pouvait écrire en 1995 qu'il n'y avait qu'une solution, et une seule, pour assurer le futur de la langue d'Hawaï :

« en raison du peu de soutien de l'Etat [de Hawai'i] ou du Fédéral à la rétention linguistique, et en raison d'un nombre de locuteurs insuffisant pour assurer la transmission intergénérationnelle, le futur de la langue repose sur la lutte incessante pour étendre les programmes d'immersion qui ont commencé en 1984 et qui font augmenter le nombre de ceux qui parlent l'hawaïen en première langue » (Kapono, 1995 : 122).

Nous verrons ultérieurement, à l'heure du bilan, si ces pronostics ont été démentis, mais pour en rester à la situation au début des années 1980, un certain nombre de stratégies étaient envisageables « sur le papier ».

La revitalisation : une question de stratégies

Il n'existe jamais une manière et une seule d'envisager une politique de revitalisation linguistique.

Comme nous le rappelle Alexandra Jaffe :

« Les idéologies linguistiques recouvrent plusieurs phénomènes, dont :

- des croyances, souvent inconscientes, concernant ce qui définit une langue comme langue (ses critères fondamentaux) ;
- des notions collectives sur le bon/mauvais usage, à l'oral ou à l'écrit, par rapport à des genres et des registres de discours particuliers à des cultures différentes ;
- des idées/convictions sur les critères linguistiques liées à des attributs sociaux, individuels ou collectifs, tels que la légitimité, l'autorité, l'authenticité, la citoyenneté
- aussi bien que des traits comme la générosité, l'honnêteté, etc. –, c'est-à-dire le lien entre le bon/mauvais usage et le bon/mauvais comportement ;
- des convictions – voire des certitudes – concernant le lien (culturel ou politique) entre langue et identité, touchant à tous les niveaux, de l'identité personnelle [...].»

(Jaffe 2008 : 517-518).

A cet égard, on peut identifier un plus petit dénominateur commun à toutes les politiques de revitalisation linguistique : le fait qu'elles s'inscrivent forcément à un degré ou à un autre dans une stratégie de *résistance* à l'idéologie linguistique dominante.

Il serait plus correct d'employer le pluriel : c'est bien d'un ensemble de stratégies de résistance dont on peut parler, qui diffèrent entre elles dans la manière dont elles rompent, plus ou moins, avec les idéologies langagières dominantes.

Jaffé a proposé un modèle à trois catégories : une résistance de renversement, une résistance de séparation et une résistance radicale (Jaffe, 1999).

Une *résistance de renversement* vise à bouleverser une hiérarchie linguistique et, surtout, à améliorer la position d'une langue (ou d'une variété de langue) minorisée ou stigmatisée vis-à-vis de la langue dominante. A Hawaï, c'est le cas par exemple du combat de certains linguistes et pédagogues pour faire admettre le créole local à l'école (voir Grimes, 1994 pour un état des lieux sociolinguistique, et réhabiliter le « parler des gens » face à

l'anglais académique qui est celui de l'institution scolaire - pour un exemple d'article sur les effets négatifs de l'usage du créole en terme de performances scolaires, voir Feldman *et alii* 1990). Comme l'écrit Louis-Jacques Dorais : « La situation diglossique mettant en présence l'anglais et l'hawaïen a donc été remplacée, dans les régions rurales et les couches populaires tout au moins, par une diglossie créole / anglais standard » (1983 : 74).

Les stratégies de renversement passent en général par : le développement d'une orthographe, de dictionnaires, de grammaires, par l'élaboration d'un lexique « moderne »; l'emploi de la langue dévalorisée dans des genres écrits valorisés, tels que le roman, l'essai, la poésie, etc. La planification du corpus (*corpus planning*) est évidemment liée, d'une certaine façon, à la planification du statut (*status planning*) dans le sens où toutes les formes d'écriture concernées confèrent à la langue un statut et du prestige. La résistance de renversement ne conteste donc en aucune mesure les critères dominants de légitimité, mais elle essaie d'introduire la langue minorisée dans les domaines de pouvoir linguistique d'où elle a été exclue. Elle la refaçonne dans le moule dominant.

Une *résistance de séparation* ne cherche pas à rendre la langue minorisée plus puissante sur le marché linguistique dominant, mais à sauvegarder la valeur de cette langue dans un marché alternatif. Elle met l'accent sur la différence entre la valeur de la langue minorisée et la langue dominante, et peut amener à une résistance aux mesures qui les rapprochent – y compris des actes de *corpus* ou de *status planning*. Dans le cas de l'hawaïen, on mettra l'accent sur le fait que la langue est porteuse d'une vision d'un monde, d'une cosmogonie, et d'épistémologies différentes de celles véhiculées par la langue anglaise, langue occidentale.

Une *résistance radicale* remet en question non seulement la place de la langue minorisée dans la hiérarchie linguistique, mais aussi un ou plusieurs aspects des idéologies linguistiques dominantes. Cela peut conduire par exemple à refuser les processus de standardisation de la langue par lesquels passe la transformation d'une langue essentiellement orale en langue écrite, et qui accompagnent nécessairement la transformation de cette langue en langue d'enseignement. La production d'un curriculum, l'élaboration de matériel pédagogique, etc. ne peuvent se faire qu'une fois admises des conventions (orthographiques, grammaticales, stylistiques, etc.) qui sont par définition plus ou moins arbitraires (ou plus ou

moins ressenties comme telles par les locuteurs, dont la forme spécifique de parler est plus ou moins éloignée de celle qui est finalement choisie pour devenir LA norme linguistique commune – cf. Bourdieu, 1982).

Il semble bien que le choix qui ait été fait à Hawaï par le mouvement de renaissance de la langue s'apparente au second modèle développé ci-dessus.

Joshua Fishman (1991) pour sa part identifie différentes philosophies repérables par l'analyse des programmes de revitalisation. La perspective de « la langue comme problème » considère les langues comme un problème de société qu'il convient d'identifier de manière opérationnelle et de résoudre à travers des solutions telles que le bilinguisme transitionnel dans l'éducation. La perspective de « la langue comme droit » comprend le droit à la liberté d'utiliser une langue sans être discriminé sur la base de cet usage, et le droit de se servir de cette langue dans la vie de tous les jours. La perspective de la « langue comme ressource » s'ancre dans l'idée que la langue est une ressource à administrer, développer et conserver.

Face à ces trois conceptions du statut de la langue, les défenseurs de la revalorisation se retrouvent derrière les conceptions 2 et 3.

La revitalisation : une question de souveraineté

La difficulté à « choisir » une stratégie tient également au fait qu'elle doit faire l'objet d'un large consensus dans la communauté. Henze et Davis écrivent :

« Pour certains d'entre nous, cette raréfaction des ressources linguistiques mondiales représente une tragédie comparable à la disparition de la diversité biologique par la destruction des forêts humides ou d'autres ressources naturelles. Pour d'autres, notamment pour les peuples autochtones, cette extinction imminente est beaucoup plus personnelle, car la langue accompagne la complexité de la culture, de la vision du monde, et de l'identité autochtone qui trouvaient leur meilleure expression dans la langue. D'autres continuent de voir cette disparition comme un simple fait de la vie, une autre forme de la « sélection naturelle » de Darwin. Même certains autochtones ont l'impression que le « progrès » au sens moderne du terme passe par le fait d'abandonner d'anciennes façons de faire, dont la langue, et que les efforts faits pour sauver une langue en train de mourir ne sont pas la meilleure manière d'utiliser son temps alors qu'il existe tant de problèmes plus urgents, dont la survie physique et économique ne sont pas des moindres. En dernier lieu, quoi qu'il en soit, la décision de maintenir ou de redonner vie à une langue menacée doit être prise par ceux qui la parlent, et non par des gens extérieurs, tels les linguistes ou les anthropologues, quelles que soient leurs bonnes intentions » (1999 : 3)

Cette citation a le mérite de pointer deux choses extrêmement importantes. D'une part le fait que tout le monde ne partage pas la même inquiétude quant aux conséquences de la disparition des langues. Et d'autre part qu'en dernier ressort, ce sont bien les populations autochtones elles-mêmes qui devront prendre la décision de maintenir, conforter ou même « ressusciter » leur langue. Pour paraphraser le titre d'un article de Sam Warner (1999) : il s'agit bien d'un droit et d'une responsabilité des populations autochtones elles-mêmes (ce que désigne le terme *Kuleana* en hawaïen).

Ceci est d'une importance capitale : quelque soit la bonne volonté des promoteurs d'un projet de revitalisation linguistique, le succès d'un tel projet est conditionné par l'adhésion de l'ensemble de la population. D'où l'inévitable question : comment convaincre l'opinion publique du bien-fondé des efforts de revitalisation ? Comment associer les populations aux décisions prises, ce qui seul garantit qu'elles se sentiront effectivement responsables du succès ou de l'échec de l'entreprise. Fishman n'exprimait pas autre chose en 1991, écrivant :

« L'Inversion du Changement Linguistique [*Reverse Language Shift* – RLS] est une tentative de la part d'autorités qui sont reconnues par les locuteurs et les défenseurs des langues en danger pour adopter des politiques et des efforts en vue d'inverser le processus cumulative de disparition [...] Cette inversion fait appel à beaucoup de bonnes volontés car elle fait partie d'un processus de rétablissement de choix, de contrôle, d'espoir et de vision locaux. Elle révèle en fait une perspective humaniste et positive sur la vie interne du groupe, et non une vision mécaniste et fataliste. Elle soutient le droit et la capacité des petites cultures à vivre et à guider la vie de leurs propres membres, comme à contribuer à l'enrichissement de l'ensemble de l'humanité » (1991:35).

La revitalisation d'une langue est donc bien une affaire qui concerne toute la communauté si elle veut avoir quelque chance de réussir, et implique une conception très extensive de la notion d'éducation :

« Intervenir dans le déclin d'une langue nécessite une éducation, et nous parlons d'éducation dans sa définition la plus large et la plus généreuse. Les programmes scolaires, les programmes communautaires, la sensibilisation, les pratiques de socialisation des enfants à la maison, les apprentissages informels – tous sont concernés. Une intervention réussie a également besoin d'une politique linguistique et réformes aussi bien au niveau local, étatique ou national, afin que la langue autochtone ou minoritaire soit soutenue. Et en dernier lieu, l'intervention entraîne un changement aussi bien culturel que linguistique. »
(Henze et Davis, 1999 : 7)

Fishman, dans la conclusion d'un numéro spécial d'*Anthropology & Education Quarterly* consacré à l'éducation autochtone rappelle lui aussi de l'importance d'agir simultanément en contexte scolaire et hors de l'école :

« Parce que la transmission de la langue maternelle est essentiellement un phénomène informel et continu, et que les écoles sont à la fois essentiellement formel et « discontinues » (c'est à dire qu'elles constituent des expériences qui concernent un nombre d'années relativement limité sur l'ensemble d'une vie), les deux étant généralement associés à des états différents du développement, il incombe à ceux qui voudraient utiliser les écoles [pour transmettre la langue maternelle] de se démenner pour lier davantage les moments importants de l'école à ceux de la vie en-dehors de l'école et après l'école, et aux différentes étapes de la vie des élèves. Les heures et les interactions hors de l'école sont beaucoup plus nombreuses, et ont beaucoup plus d'influence que les heures et les interactions dans l'école, même au cours des quelques années pendant lesquelles les enfants sont encore « à l'école ». C'est d'autant plus vrai pour la transmission de l'identité et de l'authenticité. Dans des circonstances affaiblies au plan ethnolinguistique, elle ne peut être laissée à l'école seule (ou même principalement), tout comme ce type de transmission n'est n'avait laissé à l'école dans des contextes dominants au plan ethnolinguistique. »
(Fishman, 1999 : 118)

À propos des facteurs « extérieurs » :

« Il semble pertinent, quoi qu'il en soit, d'insister sur le fait qu'une sociologie et une anthropologie de l'éducation doivent considérer les résultats de la scolarisation comme variables « dépendantes » et les facteurs socioculturels (qui vont bien au-delà de la compétence professorale et des méthodes [pédagogiques]) comme variables « indépendantes » ou « causales » devant être analysés. Ainsi, mon avertissement en ce qui concerne les expériences scolaires visaient à indiquer qu'elles sont généralement trop limitées, trop tardives et trop brèves pour que l'on puisse dépendre d'elles exclusivement voire même essentiellement pour l'inversion du changement linguistique, mais également quelles doivent être effectivement reliés à un ensemble vital d'autres facteurs renforçants. [...] L'école destinée à la minorité ethnolinguistique (ou programme scolaire) qui les ignore va au devant et conduit au désastre dans le domaine de la protection et de la rétention de la langue, comme dans celui de la planification de l'authenticité et de l'identité. » (Fishman, 1999 : 119)

Le problème de la focalisation sur l'école est que cela détourne du pivot central de la transmission intergénérationnelle à la maison et dans la communauté : « si cette étape est sautée, tout le reste ne peut espérer que représenter une transmission, au mieux, d'une génération à l'autre » (Fishman, 1991: 399).

Un problème important que toute communauté doit résoudre est : la langue ancestrale est-elle associée « naturellement » au groupe ou est-elle une construction sociale ? Turner, par exemple, met en garde contre les politiques de l'identité, dans lesquelles le concept de culture se trouve confondu avec celui de l'identité ethnique :

« D'un point de vue anthropologique, au moins dans ses formes idéologiques les plus simplistes, cela fait courir un danger à la fois théorique et pratique : « cela risque d'essentialiser la culture comme propriété d'un groupe ethnique ou d'une race ; cela risque de réifier les cultures comme entités séparées en insistant démesurément sur leurs frontières et leurs distinctions mutuelles ; cela risque d'accentuer démesurément leur homogénéité interne en des termes qui légitiment potentiellement des demandes répressives de conformité au modèle partagé. » (Turner, 1993 : 411-412).

La difficulté particulière des situations dans lesquelles la langue a quasiment disparu est celle des référents auxquels la communauté, hors école, peut se raccrocher : « Dans le cadre d'efforts pour se recréer une langue et une culture qui ont été presque perdues, les éducateurs luttent contre une couche supplémentaire de complexité, dans la mesure où le point de référence pour la langue ou la culture minoritaire n'existe plus. Quelle est, alors, la nature de la langue et de la culture que la nouvelle génération doit acquérir ? » (Henze et Davis, 1999 : 8).

Un dernier pré-requis de la réussite d'un programme d'inversion du changement linguistique réside dans l'acceptation de la dimension politique de l'action de revitalisation, vue comme un élément de recouvrement de souveraineté et de justice sociale :

« La position de la « justice sociale », comme nous la nommons, soutient que certains droits doivent être accordés à ceux dont les langues traditionnelles sont en train de mourir, sont en danger ou menacées. Ces droits devraient inclure non seulement celui de parler et de se servir de la langue de ses ancêtres, mais aussi celui de déterminer si on veut qu'une langue qui se meurt ou une langue menacée soit revitalisée, ou qu'une langue encore vivante mais menacée soit maintenue, ainsi le droit d'être le porte-parole du groupe linguistique qui choisit de le faire. Peter Keegan, un militant de la langue maori, soutient que « nous 'possédons' notre culture et notre langue. Nous 'possédons' aussi le droit de définir comment le reste du monde nous voit » (1997). [...] La raison pour laquelle ceux qui se réclament de la "justice sociale" peuvent revendiquer ces droits est qu'il y a eu une histoire de colonialisme et de négation des langues autochtones telle que, par le passé, ce sont surtout des non-autochtones qui ont fixé le destin de la langue et de la culture. Maintenant, en sauvant ce qui reste et en réaffirmant l'auto-détermination d'un groupe, la justice sociale que les voix des groupes minoritaires soient entendues. » (Henze et Davis, 1999 : 10)

Ce que l'on retrouve ici est le droit à une forme d'auto-détermination linguistique, telle qu'elle s'exprime dans le texte de la Déclaration sur les Droits des Peuples Autochtones voté le 13 septembre 2007 par l'Assemblée générale des Nations-Unies.

Article 13

1. Les peuples autochtones ont le droit de revivifier, d'utiliser, de développer et de transmettre aux générations futures leur histoire, leur langue, leurs traditions orales, leur philosophie, leur système d'écriture et leur littérature, ainsi que de choisir et de conserver leurs propres noms pour les communautés, les lieux et les personnes.

2. Les États prennent des mesures efficaces pour protéger ce droit et faire en sorte que les peuples autochtones puissent comprendre les procédures politiques, juridiques et administratives et y être compris, en fournissant, si nécessaire, des services d'interprétation ou d'autres moyens appropriés.

Article 14

1. Les peuples autochtones ont le droit d'établir et de contrôler leurs propres systèmes et établissements scolaires où l'enseignement est dispensé dans leur propre langue, d'une manière adaptée à leurs méthodes culturelles d'enseignement et d'apprentissage.

2. Les autochtones, en particulier les enfants, ont le droit d'accéder sans discrimination à tous les niveaux et à toutes les formes d'enseignement public.

3. Les États, en concertation avec les peuples autochtones, prennent des mesures efficaces pour que les autochtones, en particulier les enfants autochtones vivant à l'extérieur de leur communauté, puissent accéder, lorsque cela est possible, à un enseignement dispensé selon leur propre culture et dans leur propre langue.

Les ingrédients de la recette des Kula Kaiapuni

Au commencement : une initiative privée sur le modèle des *Kohanga Reo* en Nouvelle-Zélande

1982 constitue une seconde date charnière, avec la reconnaissance par l'Université de Hawaï de la langue hawaïenne comme langue d'instruction du département d'Etudes Hawaïennes récemment créé et surtout, une visite très remarquée par des parents (très peu nombreux à l'époque, et qui avaient fait le choix de parler en hawaïen à leurs enfants, langue qui n'était pas leur propre langue maternelle mais dont ils souhaitaient qu'elle devienne celle de la génération suivante), celle d'activistes maoris de Nouvelle-Zélande, qui avaient de leur côté creusé la question de la revitalisation de leur langue et étaient sur le point de lancer les « nids linguistiques » maoris (voir Benton, 1998, pour un historique en français des *Kohanga Reo*). La métaphore du nid a été choisie en ce qu'elle évoque des petits oisillons nourris par la becquée maternelle, tout comme les très jeunes enfants sont « nourris » de langue hawaïenne par des encadrants qui ne s'adressent à eux que dans cette langue. Le principe de base de ces jardins d'immersion consiste à recruter des anciens dotés de compétences linguistiques et culturelles, de préférence les grands-parents, pour travailler en garde de jour et pour transmettre la langue et la culture aux enfants, formant ainsi un « pont » franchissant la génération des parents devenus monolingues anglophones en ce début des années 1980.

Les Pūnana Leo – ou plus précisément 'Aha Pūnana Leo, Inc., *The Language Nest Corporation* - nids linguistiques en hawaïen – sont créés officiellement à la rentrée de l'année 1983-1984, par un groupe de parents qui avaient eux-mêmes appris l'hawaïen en tant que « langue seconde » et des enseignants de l'université. Deux populations d'enfants d'âge préscolaire étaient visées par cette structure associative d'accueil de la petite enfance : les enfants de la communauté de Niihau, pour qui l'hawaïen est véritablement la langue « maternelle » et l'anglais la langue seconde, et ceux de familles qui militaient pour la renaissance de la langue hawaïenne. La plupart des parents non originaires de Niihau ont eu l'occasion d'apprendre la langue à l'Université de Hawaï à Manoa où, depuis 1976, il existe un programme de niveau *bachelor* en langue hawaïenne et un de même niveau en « études hawaïennes », cursus ayant répondu à une demande croissante des étudiants locaux depuis les premiers mouvements de

renaissance au début des années 1970. Le militantisme des parents est la condition : un financement inadéquat aboutit à une forte participation parentale sous forme de paiement « en nature » (volontariat). Elle s'est transformée en *hana makua* ou composante de la « participation parentale » (cf http://www.ahapunanaleo.org/eng/about/about_timeline.html).

La « participation parentale » est donc érigée en principe de fonctionnement. Il n'est pas possible d'inscrire son enfant dans un des Pūnana Leo sans donner de son temps à la structure. Concrètement, les principes de cette participation sont :

- 1) le paiement de frais de scolarité basés sur les revenus,
- 2) assurer 8 heures de travail bénévole par mois,
- 3) assister à des cours de langue hebdomadaires,
- 4) participer à des réunions d'organisation mensuelles (Kamana et Wilson, 1996 : 153)

11 Pūnana Leo, sur les 5 îles principales de l'archipel, accueillent une population enfantine âgée de trois/quatre ans. On peut lire sur leur site que leurs objectifs sont :

- De fournir un environnement et une expérience autorisant tous ceux qui y participent à développer une capacité à communiquer de manière efficace en hawaïen
comprendre et apprécier les valeurs et la culture hawaïennes
contribuer en confiance à la société hawaïenne contemporaine
développer des compétences sociales, intellectuelles, motrices adaptées à l'âge des enfants
- D'impliquer les *Pūnana Leo 'ohana* (familles) dans tous les aspects du programme.
(http://www.ahapunanaleo.org/eng/schools/schools_enrollment.html)

L'engagement de la famille est notamment de seconder l'effort en faisant de la langue hawaïenne la langue première de leurs enfants, ainsi que la langue majoritairement parlée à la maison.

On retrouve ici la conviction de Fishman selon laquelle il ne saurait y avoir d'inversion du changement linguistique (RLS) sans implication de l'ensemble de la communauté, et sans changement des pratiques intergénérationnelles de transmission, qui commence avant la scolarisation à proprement parlée et surtout renforce l'efficacité du bain linguistique dans lequel les enfants sont trempés en milieu scolaire, à condition justement de faire de la langue de l'école également la langue de la maison, pour en faire, de nouveau, la langue « première » des enfants.

Les Kula Kaiapuni : une affaire de lobbying

La création officielle des écoles d'immersion date de 1986. Elle a été précédée de changements symboliques dans le statut de la langue hawaïenne. En 1978, dans le contexte des premières mobilisations autochtones hawaïennes (voir Friedman & Hasager, 1994) la première convention constitutionnelle de l'Etat de Hawaï (créé en 1959) admet la langue hawaïenne au rang de langue officielle. Il est également prévu que les programmes d'histoire intégreront désormais obligatoirement des éléments d'histoire hawaïenne contemporaine, d'une part, et qu'un programme de recrutement d'experts de la communauté hawaïenne (des anciens – *Kupuna* dans la langue) est mis en place pour dispenser des cours d'initiation à la langue et à la culture hawaïenne dans toutes les écoles élémentaires publiques, d'autre part.

L'article 10 de la Constitution du 7 novembre 1978 (modifiée au 1^{er} janvier 2000) est consacré à l'instruction publique. Le paragraphe 4 prescrit dans toutes les écoles publiques un programme d'enseignement en hawaïen (*Hawaiian Education Program*), car l'État doit promouvoir l'étude de la culture hawaïenne, de son histoire et de sa langue:

Paragraphe 4

- 1) L'État doit promouvoir l'étude de la culture, de l'histoire et de la langue hawaïenne.
- 2) L'État doit prévoir un programme d'enseignement hawaïen dans les écoles publiques comprenant la langue, la culture et l'histoire. L'usage des compétences de la communauté est encouragée en tant que moyens appropriés et indispensables dans la promotion du programme d'enseignement hawaïen.

Pila Wilson note que ceux qui étaient les plus engagés dans l'apprentissage de la langue hawaïenne ne voyaient pas dans cette initiative de quoi espérer la renaissance de la langue : « Ceux parmi nous qui étaient les plus impliqués dans l'étude de l'hawaïen, de toute façon, étions sûrs que de courtes leçons sur les couleurs, les parties du corps et les salutations que les *kupuna* enseignaient ne revitaliseraient pas la langue, pas plus que ne le feraient des cours d'hawaïen langue seconde, qui devenaient de plus en plus courants dans le secondaire. » (1998 : 331)

La seule solution qui ait quelque chance de réussir à leurs yeux était la création d'écoles dans lesquelles l'hawaïen deviendrait langue d'enseignement principale à côté de l'anglais, voire même unique.

L'action de ce petit groupe de militant a donc consisté à obtenir des modifications de la législation, et à détourner la législation existante dans un sens qui lui convienne. Ainsi, en 1986, deux lois locales sont amendées, autorisant les enfants de Niihau à être instruits dans leur langue dans les écoles publiques, et dispensant les programmes préscolaires en hawaïen qui s'étaient mis en place trois ans plus tôt (voir *infra*) des exigences normalement attendues en terme de qualification académique du personnel, condition indispensable au recrutement de personnes es qualité, c'est-à-dire locutrices. L'année suivante, le ministère de l'éducation de l'Etat autorise à titre expérimental l'ouverture de classes en immersion dans les écoles publiques. Ce sont ces écoles pilotes qui sont dès lors baptisées *Kula Kaiapuni Hawai'i* (école en environnement hawaïen littéralement - *Hawaiian Language Immersion Program* en anglais). Ce lobbying passe pour avoir été extrêmement efficace, notamment eu égard au montant des ressources qui ont été captées localement (financements de Département d'éducation de l'Etat, Bureau des Affaires Hawaïennes, sur une base 2/3 – 1/3 etc.) mais aussi au niveau fédéral, notamment grâce aux subventions reçues dans le cadre du *Native Hawaiian Education Act* à partir de 1988 (très précisément *U.S. Code : Title 20 : Section 7512* qui constitue une extension à la population d'origine hawaïenne de clauses éducatives particulières aux Indiens – *Indian Education Act* de 1972) et du *Native American Languages Act* en 1990 – Une partie importante de ce lobbying a consisté à faire étendre à Hawaï les clauses réservées aux Premières Nations sur le continent, alors même que le peuple hawaïen n'est pas considéré comme un peuple autochtone, une *domestic dependent nation* au même titre que les nations indiennes, entre autres parce que jamais aucun traité n'a été signé entre les représentants de cette population et ceux du gouvernement des Etats-Unis d'Amérique.

Ce dispositif est complété par un règlement du Ministère de l'Education de l'Etat promulgué en 2001 :

« Le ministère soutient la perpétuation de la langue et de la culture autochtones hawaïennes comme parties intégrantes des Hawaii Content and Performance Standards. Le Ministère reconnaît qu'un soutien approprié à la coordination entre les Etudes Hawaïennes et les programmes en langue aura un impact direct sur l'éducation de tous les enfants et assurera la préservation de la langue et de la culture pour les générations futures. C'est pourquoi le Ministère doit établir des structures et assurer les ressources (en personnels, en moyens) pour créer et coordonner des programmes adaptés, des outils d'évaluation spécifiques, et conseiller toutes les divisions du Département d'Education en matière d'étude de la culture et de l'histoire d'Hawaï, comme de sa langue. »

Le réseau des Kula Kaiapuni

Pour comprendre les circonstances dans lesquelles les Kula Kaiapuni ont été ouvertes en 1987, on peut parler du choix d'une stratégie *d'extension verticale* plutôt qu'*horizontale* : l'obtention en 1987 de l'ouverture de deux écoles élémentaires publiques en immersion (Keaukaha Elementary sur *Big Island* à Hilo et Waiau Elementary à Pearl City sur Oahu) avec un statut de *pilot program of the State of Hawai'i Department of Education* a été obtenue en arguant de la nécessité d'offrir une possibilité d'accueil en langue hawaïenne à l'issue de leur passage au jardin d'enfant en immersion. Cette première cohorte sera la première promotion de diplômés du secondaire issue des écoles d'immersion, en 1999, au nombre de 14. Ils sont 64 étudiants en 2008, pour la graduation de la dixième promotion. Jamais la priorité n'a été donnée au fait d'implanter des classes en immersion dans un grand nombre d'écoles publiques. Aujourd'hui, on ne compte « que » 19 sites d'implantation du programme Kula Kaiapuni, de la première année de l'élémentaire à la dernière du secondaire, dont deux seulement sont des écoles exclusivement en immersion, alors que les 17 autres sont implantés sur des campus « classiques » où l'enseignement se fait en anglais.

Ile	Ecole	Date de création
Maui	Paia Elementary School	1988
	S. M. Kalama Middle School	1995
	King Kekaulike High School	1997
	Princess Nahienaena Elementary School	2000
Oahu	Waiau Elementary School	1987
	Puohala Elementary School	1990
	*Anuenue School (K-12)	1995
	Nanakuli Elementary School	1995
	Hauula Elementary School	1998
	Kahuku High & Intermediate School	2004
Kauai	Kapaa Elementary School	1989
	Kapaa Middle School	1996
	Kapaa High School	1998
Molokai	Kualapuu Elementary School	1992
	Molokai High & Intermediate School	1999
Hawaii	*Ke Kula o Nawahiokalaniopuu (7-12)	1993
	*Ke Kula o Ehunuikaimalino (K-9) (prev. Konawaena Elem.)	1995
	Waimea Elementary School	1996
	Public Charter Schools (PCS)	2000

*Samuel M. Kamakau PCS
*Ka Umeke Kaeo PCS
(prev. Keaukaha Elem. Sch)
*Kula Niihau o Kekaha PCS
*Nawahiokalaniopuu Iki PCS (K-6)
*Niihau School of Kekaha PCS

Les écoles marquées * indiquent des sites autonomes (i.e. ne partageant pas leur campus avec une autre école)

D'après (Hawai'i State Department of Education, 2005 : 8)

Voir aussi <http://doe.k12.hi.us/~kaiapuni>

En termes d'effectifs : un peu moins de 100 enseignants équivalent temps plein s'occupent d'un peu plus de 1600 élèves.

Faute de moyens financiers, et de ressources humaines (notamment un déficit patent de professeurs du secondaire susceptibles d'enseigner leur discipline en hawaïen), c'est la qualité de la formation reçue, plus que le nombre d'enfants touchés, qui a été stratégiquement visée. L'accent est d'ailleurs mis sur les premières années, soit les enfants les plus jeunes :

« Instruction scolaire.

Enseigner et apprendre par le biais de la langue hawaïenne demande une considération particulière. Un nombre d'élèves par enseignants plus restreint est nécessaire pour faciliter l'acquisition des compétences linguistiques. Etant donné que la plupart des élèves qui entrent en immersion ont très peu d'acquis en hawaïen à leur arrivée, les enseignants les plus qualifiés dans la langue doivent être affectés dans les petites sections, au niveau du jardin d'enfants, pour bâtir un socle solide. [...] Les enseignants doivent également bénéficier d'un soutien particulier pour le temps que leur demande la préparation continue de contenus d'enseignement en langue hawaïenne ». (Hawai'i State Department of Education, 2005 : 6).

C'est-à-dire que le choix a été fait de privilégier un environnement en langue hawaïenne de la première à la dernière année de scolarisation pour un nombre plus restreint d'individus. Dit autrement, c'est donc bien la continuité de l'immersion à tous les stades du développement langagier, affectif et cognitif de l'enfant, qui est vue comme le moyen de ré-établir la langue hawaïenne.

Les sites des Kula Kaiapuni sont de trois ordres :

1. autonomes (sans mélange avec des élèves qui ne sont pas en immersion)

2. intégrés (certains enseignements sont suivis en commun avec les élèves des classes en anglais)

3. hébergés (la majorité des classes de l'établissement suivent un enseignement en anglais classique, et quelques classes seulement sont en immersion hawaïenne)

Pour l'enseignement élémentaire :

La plupart des sites ont été établis là où existait au préalable un centre préscolaire *Punana Leo*. Ils sont installés dans des écoles élémentaires classiques, avec enseignement en anglais. Les enfants en immersion ne suivent pas de cours avec ceux qui ne sont pas en immersion. L'anglais est introduit dans leur cursus à raison d'une heure par jour à partir de la cinquième année. Dans une majorité de cas, les enseignants des programmes en immersion travaillent à partir d'une traduction qu'ils ont du programme suivi dans l'école en général. La faiblesse des effectifs des classes d'immersion fait qu'il arrive fréquemment qu'on soit obligé de créer des groupes bi-niveaux qui réunissent des enfants de deux grades différents.

Pour l'enseignement secondaire :

Les sites d'immersion connaissent des développements propres, dans la mesure où les contenus disciplinaires et le classement des matières choisis varient d'une école à l'autre. Pour permettre l'obtention du diplôme de fin du secondaire, les enseignants sont parfois contraints d'enseigner des sujets pour lesquels ils n'ont pas de certification. Un manque persistant d'enseignants qualifiés se fait sentir, surtout dans la mesure où l'objectif est de maintenir un enseignement en hawaïen pour la plus grande partie possible de la journée. En conséquence, les sites sont généralement considérés comme des sites hébergés par des écoles classiques. Il n'y a que quelques sites qui sont dotés intégralement d'enseignants locuteurs qualifiés dans leur discipline. L'immersion au niveau du secondaire est essentiellement basée sur l'expertise dans chaque discipline d'enseignement et la maîtrise de la langue hawaïenne par les professeurs affectés à chaque site. Par exemple à Maui, les enseignants sont qualifiés dans le domaine des sciences sociales, et pour cette raison, le programme qu'ils ont choisi de privilégier est celui des *Social Studies* au regard des savoirs traditionnels hawaïens. Ils proposent un ensemble de cours dont l'éducation à la santé. Les autres matières sont suivies par les élèves hors du programme d'immersion, avec des enseignants en anglais. L'autre possibilité est de mélanger les élèves de plusieurs niveaux, afin d'utiliser au mieux les compétences des enseignants locuteurs disponibles. Il est attendu des élèves en immersion

qu'ils obtiennent des résultats comparables à ceux de l'ensemble des étudiants du secondaire. La plupart d'entre eux choisissent l'option « enseignement artistique en hawaïen ». Une difficulté pour les sites autonomes est d'organiser des activités extra-scolaires (du type orchestre, ou club sportif), et certains d'entre eux ont conclu des accords avec les autres écoles desservant la communauté pour que leurs élèves puissent avoir le même choix d'activités que ceux qui ne sont pas en immersion (cas de Anuenue par exemple).

Histoire des *Ka Papahana Kaiapuni Hawai'i*

Le programme d'immersion en langue hawaïenne

Hawaï est le seul état des Etats-Unis qui a reconnu une langue autochtone, l'hawaïen, comme une de ses deux langues officielles. En 1987, à la lumière de l'article X, Section 4 de la constitution de l'Etat qui prévoit la promotion de la culture, la langue et l'histoire hawaïennes, et des demandes persistantes des parents et de leaders de la communauté hawaïenne, le Département d'Education a créé le Programme d'immersion en langue hawaïenne (Hawaiian Language Immersion Program en anglais), *Ka Papahana Kaiapuni Hawai'i*.

Le programme est un véhicule pour la revitalisation de la langue hawaïenne et pour soutenir les gens qui veulent retrouver et maintenir leur langue. Le programme s'étend jusqu'à la douzième année de scolarité et envisage la langue autochtone comme la langue première et dominante à l'école. L'anglais est introduit comme matière du programme à partir de la cinquième années, pour s'assurer de la compétence bilingue au secondaire.

Ka Papahana Kaiapuni Hawai'i se bat pour fournir une éducation de qualité basée sur la connaissance de la langue et de la culture comme base de l'enseignement et des expériences d'apprentissage qui débouchent sur la réussite [aux tests standardisés du Département d'Education de l'Etat]. L'élève des *kaiapuni* montre également un haut niveau d'estime de soi en tant que contribuant à la perpétuation de la langue de sa terre et l'héritage culturel. Les élèves deviendront des adultes responsables, sensibles et productives, qui contribueront de manière significative à tous les niveaux de la communauté de Hawaï.

Années 1980

En 1986, la Législature modifia la Section 298-2 des Statuts révisés de l'Etat de Hawaï pour autoriser expressément l'établissement de projets spéciaux en langue hawaïenne qui était approuvé par la Commission scolaire de l'Etat. En septembre 1987, la Commission a approuvé un projet pilote d'immersion en langue hawaïenne pour des élèves de première année d'élémentaire sur quatre sites élémentaires, un sur chacune des îles d'O'ahu, de Hawaï, de Kaua'i et de Maui, conditionnés par la disponibilité en personnel qualifié, l'intérêt des parents et des élèves, et des supports curriculaires suffisants.

Pendant l'année scolaire 1987-1988, deux sites pilotes ont été établis, un à l'École primaire de Waiiau sur O'ahu et l'autre à l'École primaire Keaukaha sur l'île de Hawaï. 35 élèves se sont inscrits dans le programme pour la première année, 18 à Waiiau et 17 à Keaukaha. Sur les deux sites d'immersion, les élèves ont été placés dans une seule classe combinant jardin d'enfants/et première année d'élémentaire (*K-1*).

En septembre 1988, la Commission a approuvé l'extension du programme à la deuxième année de l'élémentaire (*K-2*) pour l'année scolaire 1988-1989 pour assurer un débouché aux élèves de Waiiau et de Keaukaha qui étaient entrés dans le programme l'année précédente. De plus, une nouvelle classe de jardin d'enfants (kindergarten) a été établie sur chacun des deux sites, faisant croître les effectifs – 77 enfants – , qui incluent aussi quelques nouvelles recrues pour la classe combinant les deux premières années de l'élémentaires (*K-1/K-2*).

En juin 1989, la mise en place d'un programme d'immersion en langue pour la totalité de la durée de l'élémentaire (*K-1 à K – 6*) avec transition vers l'anglais dans la dernière année a reçu l'approbation de la Commission. Deux nouveaux sites d'immersion ont ouvert à la rentrée : les écoles élémentaires Kapa'a sur Kaua'i et Pa'ia sur Maui.

Années 1990

En 1990, la Commission scolaire a approuvé la création de 'Aha Kauleo Kaiapuni Hawai'i, ou conseil consultatif en immersion hawaïenne, pour renseigner le Département d'éducation sur les besoins éducatifs des élèves en immersion. Plus tard cette même année, la Commission a approuvé le report de l'introduction de l'anglais de la quatrième à la cinquième année de l'élémentaire. De plus, un autre site d'immersion a été établi à l'École élémentaire de Pu'ohala.

Le 6 février 1992, la Commission a accepté de (1) doter les élèves en sixième d'année d'une heure d'anglais par jour, à compter de septembre 1992 efficace; (2) étendre le programme à la septième et à la huitième année en septembre 1993 et 1994, respectivement; (3) transformer le programme en scolarité intégrale, du jardin d'enfants à la fin du secondaire, sur deux sites, un sur O'ahu et un sur Hawaï, sites exclusivement dédiés à la réception d'élèves du programme [pas de classes en anglais].

En 1992 et en 1993, l'école de Nawahiokalaniopuu (Hawaï) et de Kualapuu (Molokai) deviennent des sites d'immersion.

En mars 1994, la Commission a approuvé le Plan à long terme du Programme d'Immersion de Langue Hawaïen. Ce plan était le résultat d'une série de réunions et de rencontres tenues en 1993 et a reflétait les efforts collaboratifs d'un vaste ensemble de participants provenant des divers sites d'immersion, des administrations, et d'agences indépendantes. Le plan identifiait la vision, la mission et des buts du programme. De plus, des actions prioritaires pour répondre aux objectifs stratégiques concernant le personnel, le programme d'études, les équipements et la gouvernance de ce programme y étaient spécifiées.

En 1995, l'école Anuenue a été choisie pour être le site provisoire de l'immersion complète (année 1 à année 12) pour O'ahu. D'autres sites ont été ajoutés au programme : écoles élémentaires de Waiiau, Nanakuli, Kealakehe et école intermédiaire de Kalama (Middle School – années 6 à 9). L'effectif est monté à 940 élèves de l'année 1 à l'année 9, sur 10 sites, répartis sur 5 îles. Deux nouveaux sites : l'école intermédiaire de Kappa et l'école élémentaire de Waimea en 1996, et l'école secondaire de Kekaulike en 1997.

En 1997, la législature adopte la résolution 281 qui exige que le Département d'éducation, en accord avec Aha Kauleo Kaiapuni Hawai'i, développe un plan sur le long terme, «The Operational and Financial Plan for the Hawaiian Language Immersion Program soumis au vote de la législature en janvier 1988. Le plan prévoit : un examen de la situation présente du programme, l'identification des problèmes compromettant son succès, l'élaboration de recommandations spécifiques pour remédier aux dits problèmes. Le coût de réalisation du plan se monte à 3 657 721 rien que pour l'année 1998-1999.

Le programme s'étend désormais sur 16 sites dans l'ensemble de l'Etat, scolarisant 1538 élèves, avec deux nouveaux sites : Kapaa High et Hauula Elementary. L'année 1998-1999 est aussi la première année de graduation pour la première cohorte entrée en élémentaire 12 ans plus tôt (Anuenue et Nawahiokalaniopuu). En 1999, Molokai High and Intermediate est venu s'ajouter, et le site de Kealakehe Elementary a déménagé à l'école Konawaena Elementary. Princess Nahienaena Elementary à Maui devient un site d'immersion à l'automne 2000.

Années 2000

Le 4 mai 2000, le Ministère et le Département ont signé un accord avec le Bureau des Affaires Hawaïennes (*Office of Hawaiian Affairs*) pour trouver un règlement à une plainte déposée par le Bureau en ce qui concerne le programme. D'après les termes de l'accord : le Département accepte d'augmenter sa subvention aux écoles d'immersion et à toute *Charter School* nouvellement créée qui enseignerait en hawaïen de 800 000 à 1 millions de \$ pendant cinq ans, avec une participation supplémentaire du Bureau de l'ordre de 50% de la somme déjà engagée par le Département. L'augmentation de cette subvention est destinée à financer le plan décidé en 1998. Cet argent représente des dépenses de fonctionnement et non une capitalisation pour des projets. Le Bureau sera informé tous les trimestres de l'évolution de la situation des écoles d'immersion et des Charter Schools.

En 2000 : un jardin d'enfants supplémentaires est créé à Maui (associé à Princess Nahi'ena'ena Elementary à Lahaina) et 4 Charter Schools publiques sont ouvertes, dont certaines correspondent à d'anciennes écoles en immersion qui adoptent cette structure juridique : Samuel Kamakau (Kailua, O'ahu), Ka 'Umeke Ka'eo (Hilo, Hawai'i), Kula Ni'ihau o Kekaha (Kekaha, Kaua'i), et Joseph Nawahiokalani'opu'u Iki (Kea'au, Hawai'i). En 2004, Kahuku High devient le site du secondaire accueillant les élèves quittant l'école élémentaire de Hau'ula Elementary après leur sixième année, et Moloka'i High & Intermediate est finalement séparé en deux campus distincts (Moloka'i Intermediate & Moloka'i High School). Il y a donc désormais 19 sites en immersion dans l'Etat scolarisant 1 500 élèves.

D'après : <http://www.k12.hi.us/%7Ekaiapuni/HLIP/history.htm>

En quoi les écoles d'immersion hawaïennes ici sont-elles spécifiques?

Sam Warner, dans sa thèse (Warner, 1996), énumère sept des caractéristiques qui rendent les écoles d'immersion à Hawaï relativement atypiques par rapport à l'ensemble des écoles d'immersion.

1) La langue hawaïenne est la langue d'origine de la plupart des enfants impliqués dans les programmes (contrairement aux programmes d'immersion en français de l'ouest canadien par exemple)

2) En raison de la répression dont elle a été victime, la langue n'est plus parlée que par une toute petite proportion de la communauté : elle est donc une langue d'origine, pas une langue maternelle, pas la langue première à la maison

3) Le nombre des manuels scolaires et plus généralement des livres en hawaïen est extrêmement limité

4) Les enseignants des écoles d'immersion ont appris la langue en tant que langue seconde (d'après Yamauchi *et alii*, 2000 : 389) : « la langue hawaïenne est une langue seconde pour les 100 enseignants des Kaiapuni de l'Etat de Hawaii, à l'exception d'un seul. »

5) Le projet-même des écoles d'immersion encourage le recrutement d'enfants qui sont soit déjà locuteurs, soit qui ont déjà été exposés à cette langue (typiquement, des enfants non-hawaïens de familles ayant appris cette langue à l'âge adulte dans un cadre universitaire)

6) La situation à Hawaï encourage davantage l'exposition à la deuxième langue que les programmes d'immersion classiques dont le rôle est d'abord d'enrichir et de rendre fonctionnelle la maîtrise de la langue seconde par des enfants issus de la majorité linguistique – l'objectif à Hawaii est donc plus ambitieux, puisqu'il s'agit de revitaliser une langue, et pas seulement de rendre des enfants bilingues)

7) En dépit d'une situation de langue minorisée, les programmes d'immersion à Hawaï bénéficient d'un grand soutien aussi bien dans la communauté hawaïenne qu'en dehors d'elle.

(voir Warner, 1999 : 4)

J'en ajouterai personnellement une huitième : le fait que la langue dominante soit ici introduite très tardivement dans le cursus (en cinquième année d'élémentaire) et à raison

d'une heure par jour seulement, quand la plupart des écoles d'immersion ailleurs fixent ce quota à 50% dès l'entrée dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

L'état de quasi-extinction dans lequel se trouvait la langue au début de l'expérience d'immersion donne un profil très particulier à la situation hawaïenne, qui est présenté souvent comme l'origine de son succès. Comme dans d'autres contextes, les enfants apprennent la langue d'origine/langue seconde à travers leurs contacts avec leurs professeurs, les livres et les contenus d'enseignement imprimés en langue hawaïenne, les interactions avec leurs pairs et celles avec les membres de leur famille et de la communauté hors école. À défaut de pouvoir démontrer des qualités en termes de maîtrise (compétence) de la langue autochtone, le climat éducationnel dans lequel ces enfants évoluent aussi bien à l'école qu'à la maison est très favorable à la langue hawaïenne, et valorise fortement les démarches visant à la faire revivre. Les familles sont un soutien sans faille du projet pédagogique spécifique de l'école dans laquelle ils ont choisi (on pourrait même dire pour lequel ils ont pris le risque) de mettre leur enfant. Donc le soutien matériel et moral des familles est en quelque sorte souvent inversement proportionnel à leur propre « compétence linguistique », notamment dans le cas des familles hawaïennes (ce constat est moins vrai pour celles, minoritaires en nombre, d'origine *haole* (i.e. blanche) dont les parents se sont engagés dans l'aventure parce qu'ils avaient eu même atteints un certain niveau en hawaïen dans le cadre de leurs études universitaires).

Je voudrais insister maintenant sur trois spécificités : le matériel pédagogique, les enseignants, l'implication des parents.

La question du matériel pédagogique

Au départ, une contrainte majeure dans le lancement des écoles d'immersion était l'absence de matériaux directement utilisable dans les classes : textes hawaïens, traduction en hawaïen de textes anglais, manuels, etc. Attention, les écrits en langue hawaïenne existent, et ils sont même extraordinairement nombreux comparativement aux matériaux dont on dispose généralement pour les langues autochtones. Il existe même une « tradition » écrite : les premiers missionnaires au contact des populations, calvinistes, ont dès les années 1820 alphabétisé en hawaïen. D'après Reinecke, les missionnaires comptaient 23 123 élèves –

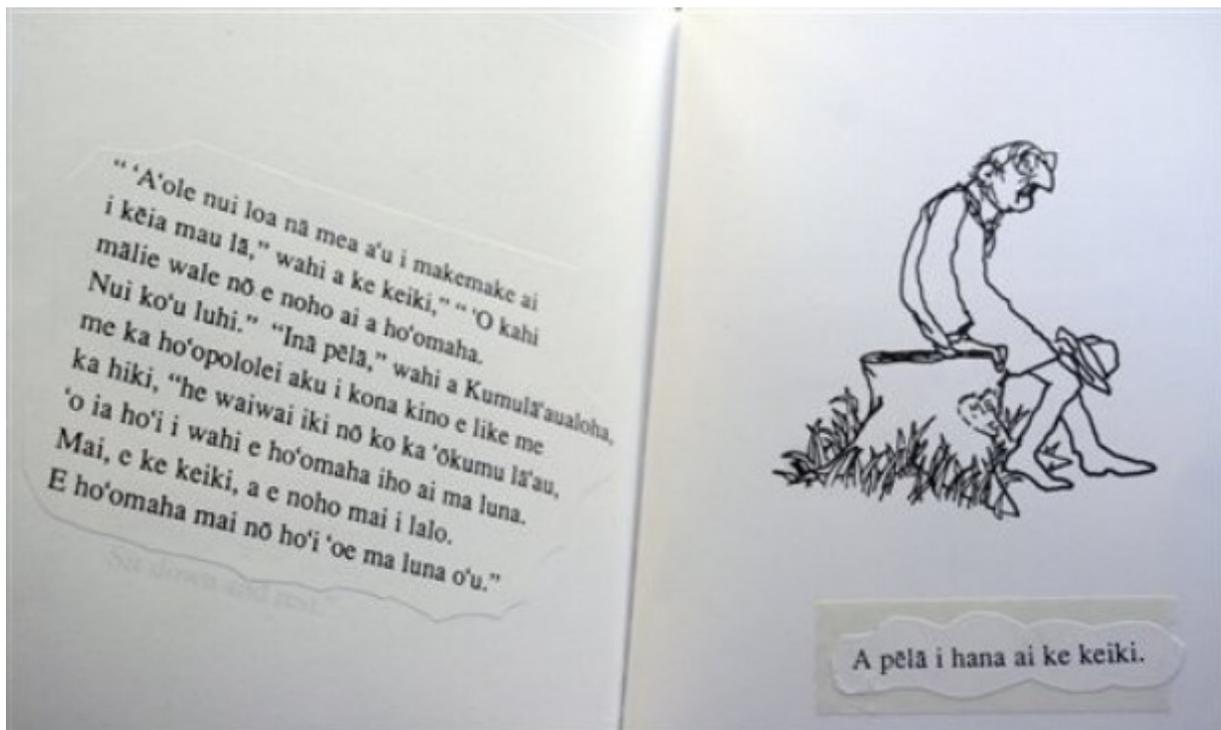
majoritairement des adultes – en 1832 (Reinecke, 1969 : 70-71). Ils ont ensuite concentré leurs efforts sur les enfants, ouvrant des centaines de maisons d'école (631 en 1848), avec près de 20 000 élèves au milieu du 19^{ème} siècle. On dispose pour cette époque de manuels de géographie, de géométrie, de zoologie, et on estime par exemple que 120 000 copies d'un ouvrage d'arithmétique furent imprimées entre 1828 et 1859.

Le premier journal en hawaïen date de 1834, et dans les années 1920, on estime qu'il en avait existé plus de 100 au total. La plupart d'entre eux étaient des traductions de textes anglais célèbres, et des contes et légendes locaux traditionnels. Le taux d'alphabétisation de la population autochtone est supérieure à celui de la population blanche au début du vingtième siècle (95, 3% des Hawaïens et 98, 6% des métis hawaïen sont alphabètes en 1910, contre 96, 5 ds blancs, 67, 7% des Chinois, et 65 % des japonais dans l'archipel – chiffres donnés par Kapono, 1995 : 124, citant lui-même Lind, 1980 : 94).

Mais les livres « scolaires » disponibles étaient très peu nombreux, voire inexistant pour des matières obligatoires dans le curriculum du milieu des années 1980 : sciences, sciences sociales et humanités. Il n'y avait pas non plus de dispositifs d'évaluation (*testing materials*) : ainsi les batteries de tests en vigueur dans les écoles publiques de l'Etat n'avaient pas de traduction en hawaïen. Pas plus qu'il n'existait de dispositifs pour évaluer les acquis des élèves en hawaïen (compétences de lecture, d'écriture, de conversation, etc.). Il était d'ailleurs inenvisageable de parvenir à produire ces derniers à court terme, en l'absence d'un échantillon d'enfants locuteurs suffisamment grand pour pouvoir être représentatif (virtuellement, au milieu des années 1980, seuls les enfants issus de la minuscule communauté de Niihau sont susceptibles d'être considérés comme locuteurs). L'absence de tels matériaux était d'ailleurs compliquée par le fait que les enfants réalisaient très rapidement que pour leurs enseignants, l'hawaïen était une langue seconde dans laquelle ils s'exprimaient en classe par choix, et non par nécessité, dans la mesure où les enfants pouvaient observer quotidiennement qu'une très grande partie des interactions entre adultes, notamment entre professeurs et parents, se passaient en anglais, alors la seule langue d'intercommunication envisageable (et ce qu'un programme de revitalisation vise justement à faire disparaître - Wilson, communication personnelle, août 2008).

Dans les premières années de fonctionnement, tout était donc à faire, et c'est le choix d'une stratégie de « traduction » qui a été fait. Un comité lexical (*Lexicon Committee* et *Ke Komike Hua'olelo Hou* en hawaïen, a été mis en place pour valider les néologismes

nécessaires à la transformation de programmes rédigés en anglais en programmes rédigés en hawaïen (nous y reviendrons en conclusion). Les moyens du bord ont été mobilisés. Parents, étudiants en majeure études hawaïennes, professeurs, ont été invités à participer à des sessions de couper/coller (*cut and paste sessions*) : les textes en anglais sont traduits en hawaïen, tapés avec un traitement de texte et positionnés sur le texte original, voir ci-dessous pour un exemple.



Ces travaux de traduction de livre d'histoires destinés aux enfants de 3 à 5 ans, fastidieux, ont été réalisés sous l'égide de l'équipe support des Pūnana Leo : *Hale Kako'o*. Les publications étaient généralement accompagnées d'un support audio, sur cassette, utilisable en classe et à la maison par les parents. Un contrat de co-édition a été signé avec l'éditeur canadien NORTEXT Publishing Company, spécialisé en productions de supports en langues autochtones.

Quasiment inexistante il y a trente ans, la littérature de jeunesse en hawaïen semble désormais florissante : le catalogue en ligne des bibliothèques publiques de l'Etat recense 191

supports monolingue hawaïen ou bilingues hawaïen/anglais répondant au sujet « Hawaiian Juvenile Literature ».

<http://ipac.librarieshawaii.org/ipac20/ipac.jsp?session=A228410V114U7.153744&menu=search&aspect=subtab13&npp=10&ipp=20&spp=20&profile=def&ri=&index=.GW&term=hawaiian+juvenile+literature&x=15&y=10&aspect=subtab13>

Rendus nécessaires par la création des Kula Kaiapuni, des supports scolaires ont été produits par des professeurs de l'Université de Hawaï à Manoa et à Hilo, en collaboration avec le bureau chargé des écoles d'immersion au Département d'Education de l'Etat. Les matériaux sont produits dans le cadre d'un contrat liant le Département à un groupe appelé *Hale Kuamo'o* (Centre de la Langue Hawaïenne basé à l'université de Hilo). Les professeurs du département d'Etudes Hawaïennes réalisent les traductions et les relectures. Les étudiants se chargent de l'opération de « copier/coller ». Les ouvrages de Mathématiques, Science et Géographie destinés à être traduits sont choisis dans une liste de livres originellement en anglais proposée par le Département d'Education de l'Etat à l'ensemble des écoles publiques (voir en annexe les programmes détaillés de mathématiques, sciences sociales et sciences en vigueur dans les Kula Kaiapuni). Les traductions passent au traitement de texte de sorte à pouvoir se superposer exactement avec le texte original anglais. La traduction est envoyée au Département d'Education de l'Etat qui la fait publier en format broché par l'éditeur original (pour les matières scientifiques : Addison-Wesley Pub Company). Le nombre de copies demandées par le Département à Hawaii est fixé en fonction du nombre des élèves concernés. Deux ou trois fois l'an, un groupe d'une petite dizaine de personnes se réunit pendant une fin de semaine pour effectuer les traductions des livres proposés par le Département. La production de support est relativement plus facile pour les matières non-scientifiques, dans la mesure où il existe un corpus très étendu de textes en hawaïen (légendes, récits traditionnels, mais aussi fiction contemporaine désormais).

Le centre *Hale Kuamo'o* a été créé à l'initiative de la législature de l'Etat en 1989, en vue de favoriser la langue hawaïenne en tant que moyen de communication dans l'éducation, le monde des affaires et l'administration, et dans les autres contextes de la vie sociale à Hawaï et ailleurs. Ses membres ont tous appris la langue en tant que langue seconde, et ont été recrutés sur le critère de leur maîtrise de cette langue. Le centre a désormais développé une bibliothèque électronique ([Ulukau](#), *the Hawaiian Electronic Library*) sur le modèle du logiciel Greenstones, lui-même développé à l'initiative de l'UNESCO à l'Université de Waikato en Nouvelle-Zélande. On trouvera toutes les informations sur ce centre de ressources

et ses productions sur le site du *College of Hawaiian Language* de l'Université de Hawaï à Hilo : <http://www.olelo.hawaii.edu/>

Le nombre des commanditaires du Centre s'élève à plusieurs dizaines, comprenant des administrations étatiques et fédérales, des programmes publics destinés à la population d'origine hawaïenne, des écoles privées, des fonds de mécénat d'entreprise, des églises.... Etc. : voir <http://www.ulukau.org/disclaimer.php> pour la liste exhaustive.

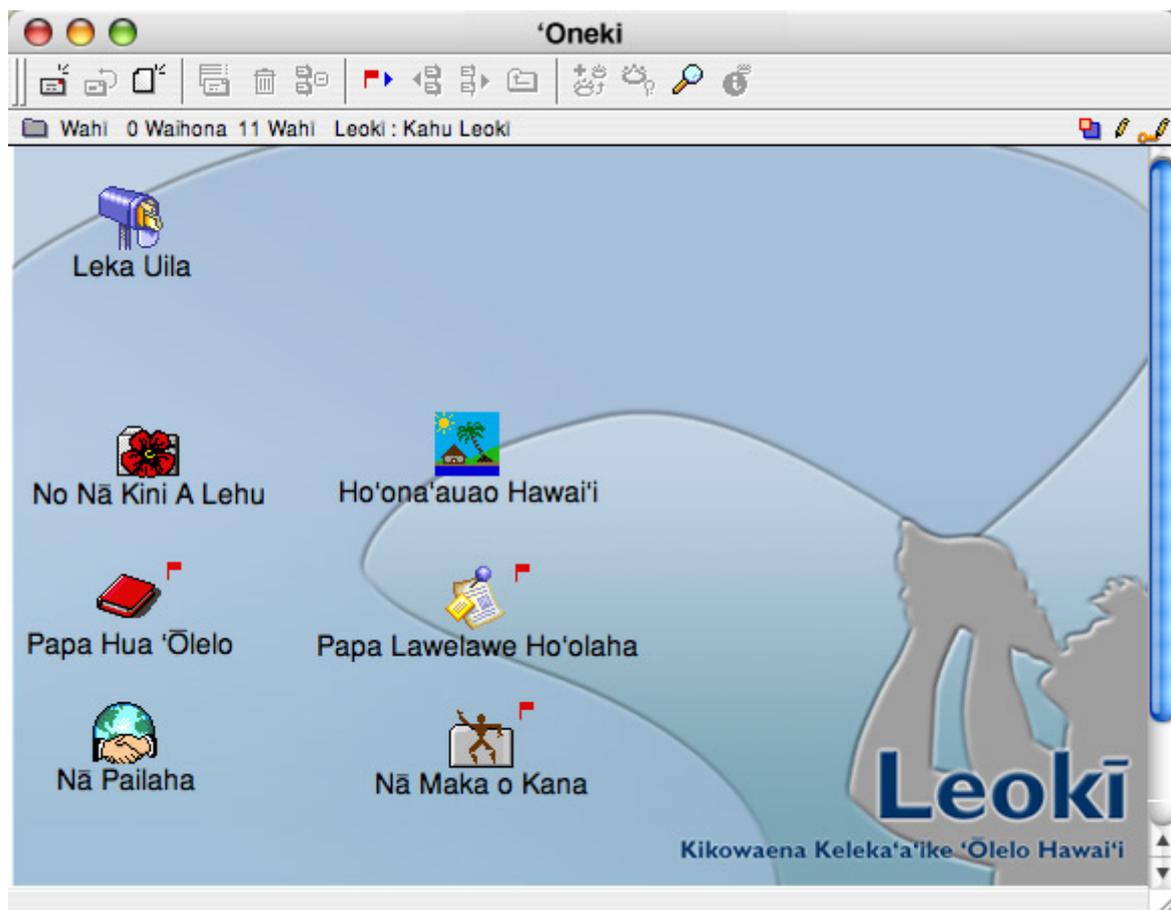
La faiblesse numérique des ressources humaines a d'emblée été pensée comme devant être compensée par un investissement massif dans les nouvelles technologies. L'outil numérique est en outre un excellent moyen de lutter contre le relatif isolement des sites des Kula Kaiapuni, et leur éloignement du seul endroit où la langue est encore la langue maternelle, Niihau. Le logiciel Leokī (voir Warschauer, M., & Donaghy, K., 1997), qui est téléchargeable en accès libre sur le site <http://www.olelo.hawaii.edu/enehana/leoki.php> est une réalisation du centre Hale Kuamo'o. L'objectif n'était pas seulement de produire des *contenus* en hawaïen, mais de développer des *interfaces* numériques en hawaïen, pour un usage des potentialités de communication de l'outil informatique en contexte d'immersion, bref, de créer un « babillard électronique » (*Bulletin Board System*) hawaïen. Keiki Kawai'ae'a, qui dirige la division des programmes scolaires du Hale Kuamo'o justifie ce choix en ces termes :

« Sans changement de langue pour avoir des programmes informatiques en hawaïen, on n'aurait pas pu leur enseigner l'informatique en hawaïen, alors que ça accroche bien les enfants dans notre programme. Ils reçoivent les contenus classiques en science et en maths, et ils sont maintenant capables d'utiliser ces merveilleux media que sont les ordinateurs ! L'éducation numérique est tellement excitante pour nos enfants. Pour que l'hawaïen soit une vraie langue vivante, comme l'anglais, il faut qu'il soit vu, entendu et utilisé partout, et ça inclut les ordinateurs. » (cité par Warschauer, M., & Donaghy, K., 1997 : 352-353).

Cela commence par la traduction en hawaïen des termes de l'interface (menus, commandes, etc.). 1000 usagés sont inscrits, dont une centaine se connectent régulièrement. Les fonctionnalités sont la messagerie électronique, la communication simultanée (chat), un forum de discussion, une boutique en ligne de vente d'ouvrages en hawaïen, des renseignements sur les différentes agences qui s'occupent de promotion de la langue, des numéros archivés du journal Na Maka o Kana, un agenda des manifestations et dates importantes pour les apprenants de la langue.

Il a bien sûr fallu « créer » des termes qui n'existent pas en hawaïen. La tâche du comité lexical était de produire des traductions qui reflèteraient la culture et les traditions hawaïennes. Quelques exemples :

- Télécharger : *upload* en anglais a été traduit par *hoyouka*, terme qui désigne le fait de charger des choses dans un canoe
- Enregistrer : *save* en anglais, a été traduit par *mdlama*, utilisé dans les salutations traditionnelles (*mdlama pono*, fais attention à toi et par le mouvement souverainiste « *mdlama ydina* » garder la terre).



<http://www.olelo.hawaii.edu/enchana/leoki.php>

Il arrive parfois que les mots choisis par le Comité soient différents des usages populaires déjà existants. Par exemple, le mot ordinateur, computer, est traduit par le Comité par

lolo uila (*electric brain* – cerveau électrique), alors que l'usage est plus fréquent d'employer une translittération en hawaïen du terme anglais computer : *kamepiula*.

Nous reviendrons plus loin, au moment du bilan, sur les implications des choix du Comité.

La question des enseignants

Une enquête a été réalisée en 1996-1997 auprès de 37 enseignants et de 4 principaux travaillant sur des sites d'immersion. 33 des 37 enseignants détenaient les diplômes et accréditations requis par l'administration scolaire de l'Etat. 33 d'entre eux étaient d'ascendance hawaïenne. Les résultats ont été rendus publics dans un article de Yamauchi, L. A., & Ceppi, A. K., Lau-Smith, J. A., 2000, « Teaching in a Hawaiian Context: Educator Perspectives on the Hawaiian Language Immersion Program », *Journal of Bilingual Education*, Vol 24 (4) : 385-403.

Les interviews individuelles réalisées visaient à comprendre comment l'identité ethnique et professionnelle étaient transformées par la participation au programme d'immersion.

La motivation principale de la majorité d'entre eux était l'obligation qu'ils ressentaient de contribuer à la renaissance de la culture et de la langue. Certains d'entre eux ont également mentionné leur souci de lutter contre la discrimination qu'ils avaient notée envers les Hawaïens et ceux qui parlent la langue autochtone. Tous, à l'exception d'un, avaient appris l'hawaïen comme langue seconde, à l'école ou à l'université. Le seul qui avait l'hawaïen pour langue maternelle n'avait appris à l'écrire et à le lire qu'au terme de son cursus universitaire. Leur motivation première pour se lancer dans cette apprentissage avait été l'impression d'être en train de perdre leur culture. Le fait d'apprendre la langue, et d'en devenir un enseignant, était présenté comme un processus visant à recouvrer la connaissance de leur culture et à pouvoir se définir comme hawaïens. La plupart d'entre eux ont été élèves des Kamehameha Schools, écoles privées financées par le legs de la dernière princesse hawaïenne, et réservées, jusqu'à très récemment, aux enfants pouvant prouver leur ascendance hawaïenne (du moins jusqu'à ce qu'une famille non-hawaïenne obtienne en appel que soit jugée discriminatoire et attentatoire aux droits civiques une politique visant à n'accepter que des enfants d'origine hawaïenne, en 2005, voir à ce sujet Watson, 2006). Réputées pour être les écoles privées les mieux dotées financièrement aux Etats-Unis, et connues pour l'excellence de leur formation, elles assurent depuis 140 ans la promotion d'une élite d'origine hawaïenne parfaitement

intégrée à la société et à l'économie américaines, ce dont témoigne le succès de leurs anciens élèves dans les universités les plus prestigieuses (Harvard, Yale, Princeton, Berkeley, etc.). Mais c'est moins au cours de leur scolarité aux Kamehameha que plus tard, à l'université, qu'ils ont appris la langue. Au-delà de la langue, ces enseignants disent vouloir renouer avec une culture qu'ils connaissent mal, et la faire partager. Les rares (4) n'étant pas d'origine hawaïenne ont insisté dans les entretiens sur leur souhait de participer à leur niveau à la décolonisation du peuple autochtone de l'archipel.

Alors qu'eux-mêmes ont eu la chance de faire partie de l'infime pourcentage d'enfants d'origine hawaïenne admis dans les écoles Kamehameha, ils ont presque tous affirmé vouloir lutter contre l'image négative qu'ont les Hawaïens. Dans la mesure où bien qu'ouvertes à toutes les ethnies, du fait de leur appartenance au service public d'éducation de l'Etat, les écoles d'immersion accueillent très majoritairement des enfants d'origine hawaïenne, le fait d'en devenir un enseignant est présenté comme le moyen de promouvoir une réforme globale de l'enseignement destiné à la masse des Hawaïens.

Il est intéressant de noter que ces enseignants prennent leurs distances par rapport à la position officielle du Département d'Education stipulant que le programme Kaiapuni est identique au cursus « normal » en anglais si ce n'est pour la langue dans laquelle le programme se fait. Ils disent que l'enseignement est, ou devrait être, différent, qu'il a vocation à être autre chose qu'une simple « traduction » d'un médium à l'autre. Ils insistent au contraire beaucoup sur ce qui fait la différence entre leur propre enseignement et celui de leurs collègues enseignant en anglais : l'exemple qui revient le plus souvent est celui du chant traditionnel *oli* qui débute chaque journée et accompagne l'entrée solennel des enfants dans la classe, après qu'ils en aient demandé la permission à leurs professeurs et que ces derniers les aient autorisé à entrer dans la classe en chantant en retour.

Le plus remarquable reste leur conception pour ainsi dire « holiste » du rôle d'un professeur. Pour eux, l'école ne s'arrête pas à la dernière sonnerie de la journée : nombre d'entre eux continuent d'endosser leur rôle hors des murs de l'école, se présentant comme des tantines (*auntie*) ou des maîtres (*mentor*) qui passent du temps avec les élèves sur leur temps libre. Une plaisanterie circule même qui dit que les professeurs des Kaiapuni n'ont pas de vie au-delà de leur rôle d'enseignant.

Une d'entre elles témoigne :

« Je passe beaucoup de temps avec les enfants pendant les fins de semaine... je leur dis « okay, demain, allons ramer ». Je leur dis « OK, rendez-vous au hale (l'endroit où sont gardés les canoës), à telle heure, et on va ramer, on joue, on fait du surf ou quelque chose... J'essaie de passer du temps avec mes élèves parce que je ne coirs pas que l'école s'arrête à deux heures quand la cloche sonne. Ça continue... et on donne du travail à la maison, parce que beaucoup de parents ne parlent pas hawaïen. Les élèves appellent les professeurs le soir. (Yamauchi et alii, 2000 : 395).

Cette relation différente avec les élèves est présentée comme s'ancrant dans les valeurs hawaïennes traditionnelles. Les enseignants parlent ainsi beaucoup du concept de famille étendue, *'ohana*. Le mot *aloha*, amour, affection, compassion, pitié, sympathie, gentillesse, sentiment, grâce et charité est également très présent dans le discours de ces enseignants quand ils évoquent le type de relations qu'ils essaient de mettre en place avec leurs élèves.

La dimension politique n'est pas absente des motivations de leur engagement. Pour eux, elle s'incarne très concrètement dans les activités de lobbying dans lesquelles ils sont impliqués. Ils doivent ainsi tous les ans s'activer pour obtenir des financements adéquats auprès de la législature, particulièrement destinés aux frais de transport et au travail d'élaboration des contenus et des supports dans la langue. Ils sont régulièrement appelés à apporter leur témoignage devant les élus, voire à participer à des manifestations publiques devant le *State Capitol*. La plupart d'entre eux ont découvert ces modalités d'engagement politique, et mesuré à quel point ces expériences pouvaient changer l'image qu'ils avaient d'eux-mêmes :

« Etre enseignant ici dans cette école, c'est plus que d'être juste un professeur employé par le Département d'Education [...]. On est allés plus loin. Certains d'entre nous sont à la fois parents et employés ici. Nous sommes tous impliqués dans la pression mise sur la législature. Nous sommes tous impliqués dans les questions hawaïennes qui regardent les décisions pour nos générations futures, pour qu'elles aient la même chose que celles qui sont ici à l'école. Donc je crois que nous avons intériorisé la notion de *Kuleana* [responsabilité ou privilège] qui nous oblige à exprimer notre *mana'o* [savoir] quand il s'agit de nos enfants. Je ne crois pas que je ferais cela dans un autre contexte comme employé du Département. Je ne crois pas que j'irai devant les élus, ou que je ferais partie d'un conseil représentant tout l'Etat, aussi intensément que nous le faisons ici. » (Yamauchi et alii, 2000 : 397)

En conclusion, Yamauchi *et alii* insistent sur l'aspect holistique (bien qu'elles n'emploient pas ce terme elles-mêmes) de la vision des enseignants de leur rôle : ils cherchent notamment à établir une continuité dans le temps entre un passé révolu, le présent de la renaissance, et le futur du peuple hawaïen, et revendiquant un engagement « total » au service de la cause hawaïenne.

La question de l'implication des familles

Les règles que les parents des enfants des Pūnana Leo s'engagent à respecter ne peuvent s'appliquer aux Kula Kaipuni dans la mesure où il s'agit d'un programme géré par l'administration de l'enseignement public, qui ne saurait connaître d'autres règles que celles du service public d'éducation (impossibilité de faire payer des frais de scolarité, d'imposer un nombre d'heures de bénévolat aux parents, ou encore... application stricte de la carte scolaire avec pour conséquence que les enfants venant d'un district autre que celui de recrutement de l'école ne peuvent voir leur transport pris en charge...).

On dispose des résultats récemment publiés d'une étude (Yamauchi *et alii* 2008) sur la participation parentale dans les écoles d'immersion à Hawaï réalisée sous l'égide du CREDE (*Center for Research on Education, Diversity and Excellence*, de l'Université de Californie à Berkeley. Sur la base d'entretiens semi-directifs, et en inscrivant leur démarche dans celle inaugurée par Epstein (Epstein, 1987; Epstein & Dauber, 1991) les auteurs se sont demandés dans quelle mesure les familles à Hawaï peuvent être classées dans les catégories construites par Epstein, et quels étaient ceux des obstacles à l'implication familiale qui revenaient le plus souvent. Leur objectif était de déterminer si l'implication revêt ici des caractères différents de ceux qu'on lui attribue dans d'autres contextes.

L'intérêt du cadre d'Epstein est qu'il est multidimensionnel, alors que la participation familiale est souvent réduite aux éléments les plus immédiatement visibles et mesurables, comme le volontariat dans les écoles. Pour être plus précis, Epstein identifie six types de pratiques familiales: (a) celles visant à répondre aux besoins essentiels ou à créer un environnement éducatif à la maison (b) la communication école-famille (c) la participation sous forme de volontariat et d'assistance aux activités proposées par l'école (d) les activités d'apprentissage à la maison (e) la participation à la prise de décisions concernant l'école, et (f) la connaissance et l'utilisation des ressources de la communauté.

Cette complexification de la notion de participation permet d'une part de cerner ceux des aspects qui ne sont pas immédiatement accessibles aux personnels des écoles, d'autres part de questionner certaines notions de sens commun (ainsi, aux USA, des enquêtes ont montré que les parents d'origine asiatique étaient à la fois ceux qui participaient le moins aux tâches scolaires des enfants à la maison et ceux qui avaient les plus grandes ambitions scolaires pour leurs enfants).

Un second objectif de cette étude était de voir en quoi la participation au programme des Kula Kaiapuni affectait les représentations de soi comme hawaïen et plus généralement, la vision de la culture hawaïenne. Le cadre conceptuel utilisé ici par les auteurs a été celui de la théorie socioculturelle de Vygotsky (voir Rochex, 1997, pour une synthèse en français de l'apport de Vygotsky). L'hypothèse à tester ici était celle d'une corrélation entre la participation parentale et les représentations de l'éducation ou de la langue et de la culture hawaïenne : dans quelle mesure la participation à certaines activités éducatives peut-elle façonner la vision du rôle dans l'éducation et la place que doit prendre la culture d'origine ?

Les résultats de l'enquête menée auprès de 35 familles révèlent que ...

Concernant les modalités de l'implication

1) L'éducation à la maison : environ la moitié des parents de l'échantillon se sont procuré des livres en hawaïen et des dictionnaires anglais-hawaïen, afin d'aider les enfants à faire leurs devoirs.

2) La communication école-famille : la plupart des parents disent rencontrer les professeurs de leurs enfants fréquemment. La moitié des familles considèrent que les enseignants se rendent disponibles jour et nuit. Les rencontres peuvent être formelles, mais elles sont aussi informelles, notamment via des appels téléphoniques au domicile des professeurs le soir. Certains parents vont jusqu'à considérer l'enseignant comme un membre de la famille, allant jusqu'à l'inviter à dîner, etc. (contrairement aux enseignants des écoles publiques classiques qui ne sortiraient pas du cadre de leur fonction).

3) Le volontariat ou la participation aux activités proposées par l'école : c'est la collecte de fonds qui revient le plus souvent comme forme prise par la participation à la vie de l'école. Les familles organisent des collectes pour payer le transport des enfants, les événements sportifs, les voyages éducatifs, etc. Le financement du bus scolaire (à peu près 25 000 \$ par an) est un problème d'autant plus crucial que beaucoup d'enfants de ces écoles viennent en fait d'autres districts, et que l'administration scolaire ne peut en conséquence prendre en charge leurs déplacements. L'aide peut aussi consister à servir d'accompagnateur lors des sorties, ou encore à travailler dans la tarodièrè (*lo'i*) de l'école.

Une modalité originale (mais elle concerne une minorité de familles) consiste à participer aux sessions de couper/coller (*cut and paste sessions*) pour enrichir le matériel

pédagogique disponible (cf *supra*). Les participants n'avaient pas nécessairement besoin d'être locuteurs de la langue.

4) Les devoirs à la maison : les formes d'implication sont très variées. Cela va de l'aide à la lecture, en anglais et en hawaïen (pour ceux qui le peuvent...), mais dans une très grande majorité de cas, les familles disent que leur rôle est d'abord de renforcer l'apprentissage de l'anglais (qui, rappelons-le, début en 5^{ème} année seulement). Voici un extrait d'entretien avec une mère : « Il y a des parents qui enlèvent leur enfant de l'école parce que ses compétences en anglais ne sont pas assez solides. Et ils disent : 'bon, c'est parce que ma fille ne lit pas l'anglais'. Je [leur] dis 'c'est notre job. Tu mets ton enfant là parce que c'est un programme d'immersion, et parce que les professeurs sont là pour apprendre la langue, la culture hawaïennes, et tout ça. Ton travail à toi en tant que parent, c'est de leur apprendre l'anglais' » ('Olena – citée par Yamauchi et alii, 2008 : 46).

Le rôle des frères et sœurs (eux-mêmes passés par l'école d'immersion) est très important, dans la mesure où la plupart des adultes à la maison ne parlent pas l'hawaïen.

5) Le rôle dans la prise de décisions et la direction de l'école : dans chaque école qui héberge des classes en immersion, il existe deux groupes de parents, ceux impliqués dans l'immersion et ceux impliqués dans le groupe local de PTA (*Parent Teacher Association*, association nationale des parents d'élèves) dont les enfants sont scolarisés en anglais dans la même école). Les parents du groupe d'immersion sont invités à se prononcer sur des choses triviales (comme les dates pour organiser telle ou telle activité, etc.) mais ils sont aussi ponctuellement amenés à participer à l'évaluation du programme et à la définition de ses changements. Un enjeu de débat majeur dans le groupe de parents est de discuter du moment opportun pour introduire l'anglais, certains jugeant qu'il serait mieux de le faire avant la cinquième année. Une autre forme d'implication ponctuelle (tous les 4 ans) mais essentielle est la participation à des activités de lobbying auprès de la législature pour obtenir le maintien du financement des Kula Kaiapuni dans le secteur public.

6) Connaissance et utilisation des ressources de la communauté : la plupart des parents entrent eux-mêmes dans un processus de formation pour pouvoir contribuer aux apprentissages scolaires de leur enfant. Cela va de pratiques de sports « hawaïens » (canoë), d'activités culturelles (*ukulele*, *hula*), cours d'Hawaïen à l'université pour eux-mêmes, et programmes de didactique de l'anglais pour aider leurs enfants.

Concernant les effets de l'implication

Les familles ont identifié 4 domaines sur lesquels leur participation éducative a eu selon eux de l'influence

1) Le développement de « valeurs » : la discipline, l'engagement, le respect (vues comme des valeurs « hawaïennes par excellence). La participation des parents permet de démontrer aux enfants que rien ne s'obtient sans peine (*hard work is needed for good outcomes*, Yamauchi *et alii*, 2008 : 49)

2) Le renforcement des liens familiaux et communautaires : les parents d'élèves et par extension la communauté travaillent ensemble et réalisent les intérêts qu'ils ont en commun. Certains parents ont mentionné que leur participation était aussi un signal adressé aux enfants, pour leur montrer à quel point ils se soucient d'eux : 'je crois que les enfants aiment savoir que leurs parents se soucient assez d'eux pour s'impliquer' (*Ibid.*). Et dans le même ordre, certains disent qu'ils ont l'impression que cela contribue à un rapprochement entre parents et enfants à l'intérieur de la famille.

3) L'apprentissage de l'anglais : de nombreuses familles se sentent responsables de favoriser l'apprentissage de la lecture en anglais à la maison, dans la mesure où on apprend à lire en hawaïen et en hawaïen seulement dans les écoles d'immersion ([comme] les élèves commencent [l'enseignement de l'anglais]... tard à l'élémentaire, et s'ils n'arrivent pas à lire les panneaux sur la route en cinquième année, il y a quelque chose qui ne va pas' (une mère citée par Yamauchi *et alii* : 50).

4) La culture hawaïenne et les enjeux de sa reconnaissance : les familles expliquent comment leur investissement personnel a permis à tous les membres d'apprendre des choses sur la culture et la langue, au-delà des enfants scolarisés dans les kula kaiapuni. Une mère : 'ça m'a rendu plus consciente. Les problèmes, les questions hawaïennes... en grandissant, j'ai été élevée par des grands-parents hawaïens, qui parlaient hawaïen'.

Concernant les obstacles à l'implication

Les familles ont mentionné de nombreux obstacles, le premier d'entre eux étant leur incapacité à parler hawaïen. Selon le Hawai'i State Department of Education, 20% des parents des kula kaiapuni sont locuteurs. Mais alors que les parents des Pūnana Leo ont une obligation de suivre des cours d'hawaïen, ce ne peut plus être le cas de ceux des Kula Kaiapuni, car cela serait contraire aux principes du service public d'éducation. Les parents qui ne s'engagent pas « volontairement » dans un processus d'apprentissage (*via* des cours à

l'université, des cours particuliers ou des cours à distance désormais) se justifient en expliquant que leurs activités de collecte de fonds pour l'école leur prennent trop de temps pour qu'ils puissent envisager de s'investir. L'éloignement géographique, qui complique considérablement la journée des parents, est aussi invoqué pour expliquer le peu de motivation. Certaines familles parlent même de *burn out* tellement elles étaient accaparées par les activités de soutien à l'école. L'intensité de la participation attendue des parents a même engendré des problèmes de couple chez certains, lorsqu'un seul des deux parents était investi. Un dernier obstacle évoqué est le fait que de nombreuses dissensions ne manquent pas de se produire entre les parents à la longue, créant une mauvaise ambiance et dissuadant certains de s'investir davantage.

Dans la discussion des résultats de leur enquête, Yamauchi *et alii* constatent que les parents des élèves des Kula Kaiapuni échappent au cadre restrictif de l'implication par le biais de la communication avec l'école, ou plutôt, ils ont une conception extensive de cette communication, car il leur arrive par exemple de téléphoner directement au domicile des professeurs, et plus généralement, ils ont tendance à les considérer comme des membres à part entière de la famille étendue *ohana* (et non comme de « simples » professionnels de l'éducation). Ils semblent par ailleurs d'avantage impliqués dans le processus décisionnel, car plus que dans des contextes « classiques », ils ont leur mot à dire concernant les programmes, les priorités pédagogiques ou encore les affectations budgétaires (Yamauchi *et alii*, 2008 : 53). S'il est connu que le soutien parental contribue pour beaucoup à la réussite scolaire, il est important de noter ici que les parents attendent des effets positifs de leur soutien sur des aspects différents, comme l'inculcation de valeurs spécifiques ou le renforcement des liens entre membres de la communauté. En termes strictement académiques, ils évoquent essentiellement leur rôle dans l'apprentissage de l'anglais, pour pallier la prépondérance donnée à la langue hawaïenne en classe.

Conclusion

Le bilan des vingt années de Kula Kaiapuni est très difficile à faire. D'un côté, l'émergence de ces écoles à Hawaï est souvent présentée comme un exemple de belle réalisation en matière de revitalisation. L'affirmation de Yamauchi *et alii* résume bien l'opinion commune : « Si l'on considère le nombre et l'âge des locuteurs comme un indicateur de la santé d'une langue (Krauss, 1996), le programme Kaiapuni est parvenu à contribuer à la revitalisation et à la sauvegarde de cette langue autochtone. » (Yamauchi *et alii*, 2000 : 398).

Mais il semble rétrospectivement quand même que Henze et Davis aient pour leur part fait preuve d'une bonne dose d'optimisme, écrivant :

« En grande part grâce aux Pūnana Leo (« nids linguistiques ») et aux Kula Kaiapuni (écoles d'immersion en hawaïen) qui répondent aux besoins des enfants de la première à la douzième année de scolarisation, plus de mille personnes parlent couramment l'hawaïen comme langue seconde. Presque réduite au silence il y a douze ans, la langue hawaïenne peut maintenant s'entendre dans les supermarchés d'Honolulu où les mères font leurs courses avec les enfants. Tandis que la grosse partie de l'effort à Hawaï a consisté à scolariser en hawaïen (stades 4a et 4b de Fisherman), des programmes sont maintenant en place pour étendre l'apprentissage au-delà de l'école, à travers des activités proposées à la communauté, répondant ainsi à l'exigence de Fisherman de porter l'usage de la langue plus loin que l'école, dans la famille et la communauté (stade 6) » (Henze & Davis, 1999 : 17).

Il faut savoir que les écoles d'immersion à Hawaï sont parfois violemment critiquées, et qu'elles font face désormais à une forme de « concurrence », sous la forme de l'émergence et du succès des *Hawaiian Focused Start-Up Charters schools* depuis 2001. Le principe de ces écoles est qu'elles sont financées par le Département d'éducation, mais qu'elles définissent leur propre projet pédagogique, tout en devant répondre aux mêmes exigences que les autres écoles publiques. Il y a à ce jour 5 Charter Start-Up Hawaiian Immersion scolarisant 357 élèves (d'anciens sites en immersion ayant choisi ce statut qui leur donne plus de liberté pédagogique), et 8 *Hawaiian Focused Start-Up Charters* scolarisant 1084 élèves en langue anglaise principalement, mais avec des méthodes pédagogiques et des activités adaptées au public d'origine hawaïenne.

Sur les *charter schools* d'inspiration hawaïenne, voir Kahakalau, 2003, et le site des *Kanu o ka Āina Learning Ohana* (<http://www.kalo.org>). Elles bénéficient du soutien logistique et financier des Kamehameha Schools (voir http://www.ksbe.edu/SPI/PDFS/Reports/K-12/charter_enrollment_200709.pdf)

Le bilan est d'autant plus difficile à tirer qu'il est très hasardeux d'espérer se baser sur des données « objectives ». La plupart des commentateurs aujourd'hui ont quelque intérêt autre que purement scientifique à les défendre ou à les dénoncer.

A la question « à quoi mesurer le « succès » de l'entreprise ? », j'ai choisi de répondre en développant brièvement en guise de conclusion trois aspects. Ce qu'on peut savoir de l'impact sur la langue (le débat s'articulant autour de la notion d'authenticité), sur les élèves (tel que mesuré par la réussite ou l'échec scolaire, sur la communauté (notamment en terme de contrôle sur sa destinée – recouvrement de souveraineté linguistique).

La langue

De manière générale, le fait de transformer une langue disparue ou en danger de disparition en *langue d'enseignement* n'est pas sans risques pour cette langue. Henze et Davis notent par exemple :

« Les questions d'identité et l'authenticité sont à la base et au centre des efforts de renouvellement d'une langue. Ces deux questions font surface constamment dans les discours que tiennent les autochtones sur la revitalisation et la sauvegarde de leurs langues. Par exemple, à Hawaï, la question de savoir qui devrait apprendre et parler l'hawaïen revient fréquemment. S'il y a beaucoup d'Hawaïens présentement en train d'apprendre la langue hawaïenne, il y a également de nombreux non-hawaïens dans les mêmes classes qu'eux. Est-ce un problème ou un atout ? Pour qui et pour quoi la revitalisation linguistique est faite ? Si la langue d'Hawaï n'est pas fondamentalement réservée aux Hawaïens, pourquoi la garder ? Plusieurs auteurs [...] rappellent que la langue doit être vue comme l'essence vivante d'une communauté, et non comme une « chose » qu'il faut préserver à l'écart des gens. Cette question et d'autres suggèrent que l'identité hawaïenne et, nous en faisons l'hypothèse, d'autres identités autochtones sont devenues des biens recherchés sur le marché de la culture, et que les efforts pour donner une nouvelle vie à une langue sont un endroit privilégié de cette compétition. » (Henze & Davis, 1999 : 13).

La question de l'*authenticité* est centrale dans les controverses auxquelles donnent lieu les écoles d'immersion, dans le sens où elle sert dans les représentations d'étalon pour mesurer la « valeur » de la langue et des efforts pour la faire revivre :

« En premier, il y a la question de la modernisation. Etant donné que les langues évoluent et doivent voir le développement de mots nouveaux pour des technologies, ou des concepts nouveaux, etc., comment ces termes nouveaux sont-ils forgés, développés, et par qui ? Ensuite, l'authenticité requiert l'existence d'un standard. Cette préoccupation émerge en partie parce qu'aucune langue vivante ne reste jamais immuable, il y a en fait une forte tendance à considérer certaines variétés comme plus « pures » ou authentiques que les autres. Quand plusieurs variétés différentes ou plusieurs dialectes régionaux existent, les pratiques passées ou actuelles tendent à privilégier le fait de choisir une variété comme standard – mais cela veut dire privilégier une variété sur les autres. » (Henze & Davis, 1999 : 14)

L'authenticité comme critère d'évaluation s'impose d'autant plus que la langue est objectivement instable, car en position de trop grande faiblesse.

Les conventions nécessaires à la définition d'une langue standard représentent entre autre un danger pour la communauté des locuteurs, déjà fragilisée de par sa position vis-à-vis de la langue dominante.

Car une politique de revitalisation ne passe jamais *seulement* par une augmentation du nombre des locuteurs, et une multiplication des contextes dans lesquels la langue menacée peut servir de véhicule, elle passe *aussi* toujours par l'élaboration d'un système stable qui assure la possibilité de la transmission d'une génération à l'autre. Comme le note Pierre Bourdieu : « aussi longtemps qu'on ne demande à la langue que d'assurer un minimum d'intercompréhension dans les rencontres [...] il n'est pas question d'ériger tel ou tel parler en norme de l'autre » (Bourdieu, 1982 : 29). Mais la situation change radicalement dès lors que la langue doit être codifiée en vue de devenir un médium d'enseignement. Des institutions sont créées (comités lexicaux, académies, etc.) pour définir une langue « standard » qui va désormais servir d'étalon et il s'ensuit que qui contrôle ces institutions, dispose par là-même du pouvoir de « faire » les langues, et d'imposer sa vision des contours de l'identité que cette langue véhicule (Salaün, 2009, à paraître), d'où la mise au jour inévitable de rapports de force, avec les risques de conflits internes à la communauté qui en découlent.

A notre connaissance, rien n'est disponible sur le travail effectué localement par le Comité lexical *Ke Komike Hua'olelo Hou* (présenté plus haut à propos du matériel pédagogique) en tant que tel. C'est dans le cadre d'une réflexion plus générale sur l'authenticité que Laiana Wong a proposé en 1999 d'interroger la question à partir des pratiques du comité. Plus précisément, il évoque certains écueils des politiques de revitalisation d'une langue en voie d'extinction, en mettant au jour des pratiques de prescription hégémoniques, et l'adoption d'un point de vue occidental dans le travail de création lexicale à Hawaï. Il part d'un constat : « il faut s'arrêter un moment pour se demander sérieusement si le fait qu'on ait augmenté le nombre des locuteurs et multiplié les domaines dans lesquels la langue est utilisée peut, à lui seul, être légitimement considéré comme un progrès » (Wong, 1999 : 94).

Il souligne l'émergence d'un clivage fondamental entre les locuteurs « natifs » (en fait, la seule petite communauté de Niihau et quelques anciens), qui sont considérés comme parlant le « vrai » hawaïen, et les autres, désormais plus nombreux, de langue maternelle anglaise, qui ont appris un hawaïen « académique » : « Dans cette mesure, la revitalisation linguistique et la modernisation qu'elle implique obligatoirement, peuvent générer du

ressentiment dans certains segments de la communauté vis-à-vis de ce qu'ils peuvent considérer comme une menace pour l'existence des valeurs contenues dans la version traditionnelle de la langue » (Wong, 1999 : 94).

Un conflit émerge alors entre deux approches, qu'il qualifie de libérale et de conservatrice, et la question de l'authenticité de la langue en train de revivre ne cesse d'être contestée.

Un point important est que les rapports de force entre les parties appelées à procéder aux choix linguistiques s'actualisent dans une logique vrai/faux : la langue vraie est « authentique », la langue « inauthentique » est fautive. Cette logique binaire autorise les promoteurs dotés des moyens économiques et politiques les plus conséquents à établir des positions d'autorité d'où définir l'authenticité et de ce fait promouvoir leurs propres versions de la langue en tant que plus authentiques, et partant, supérieurs aux autres versions.

Cette vision binaire s'enracine dans une conception qui associe un peuple à une langue, et qui ce faisant nie la réalité qui est que les communautés linguistiques, loin d'être homogènes, sont fractionnées en autant de variétés que de classes sociales, génération, genre, appartenances régionales, etc.

A Hawaï, des normes ont été établies, à l'initiative d'universitaires, pour l'évaluation de la compétence communicationnelle sur la base d'une littérature produite en grande majorité au 19^{ème} siècle. Les nouveaux locuteurs doivent adhérer à ces normes, et ceux qui les intègrent avec succès, et eux seuls, peuvent envisager de travailler dans un domaine qui requiert la maîtrise de la langue hawaïenne. Pourtant, rien n'assure que les normes en usage au 19^{ème} siècle soient à même de répondre aux besoins de communication d'aujourd'hui.

On arrive donc à une situation absurde : « la nouvelle norme est basée essentiellement sur les formes écrites, alors que les locuteurs natifs qui restent utilisent la langue surtout dans des contextes oraux, et le manque d'attention prêtée aux deux formes ne fait qu'exacerber une situation déjà absurde dans laquelle le succès des efforts de revitalisation est proportionnel à la marginalisation des normes autochtones du parler » (Wong, 1999 : 99).

Wong y voit le résultat de ce que l'on pourrait appeler un « biais » occidental, dans la mesure où la plupart des professeurs à l'université, qui sont par définition ceux à qui est confiée l'autorité d'évaluer la compétence de toute une nouvelle génération de locuteurs, sont eux-mêmes non des locuteurs natifs, mais des locuteurs de langue maternelle anglaise, et qui sont, selon lui, plus qu'influencés par une vision du monde anglophone dans leurs analyses de l'hawaïen.

La création des Kula Kaiapuni a engendré des bouleversements majeurs en un temps très court. Or, de tels bouleversements peuvent être contreproductifs dans une stratégie de revitalisation, quand il apparaît que personne n'est d'accord sur l'orientation à donner aux efforts.

L'exemple mobilisé par Wong est celui du travail du Comité lexical et de sa réception. Bien que n'étant pas un Comité « officiel » investi d'une mission de service public, les listes de vocabulaire produites par ce comité pour l'enseignement dans les écoles d'immersion circulent largement au-delà du cercle scolaire, et sont diffusées dans toute la communauté. Il va s'en dire que le Comité est suspecté par certains d'« abâtardir » la langue, les positions individuelles des locuteurs se situant sur un continuum entre les deux idéologies dominantes, celle de la « modernisation » qui favorise la correspondance avec l'anglais, et celle de la « pureté » de la langue.

Le Comité a défini un certain nombre de directives pour l'élaboration des néologismes, qui représentent elles-mêmes toute la palette des positions possibles entre les deux idéologies qui viennent d'être évoquées :

1. (utiliser) un mot imprimé dans le dictionnaire
2. un mot que les locuteurs natifs utilisent, mais qui n'est pas dans le dictionnaire
3. expliquer le sens en utilisant des mots hawaïens (périphrase)
4. élargir le sens d'un mot qui est dans le dictionnaire
5. un mot étranger qui est transformé pour refléter l'orthographe hawaïenne
6. un mot formé en mélangeant des morphèmes d'autres mots
7. un mot qui est formé par contraction d'un ou de plusieurs mots hawaïens

(d'après Komike Hua'olelo, 1996:iii traduit de l'hawaïen à l'anglais par Wong, 1999 : 108)

Wong remarque que les stratégies 6 et 7, ainsi que la 5, représentent une part disproportionnée des créations lexicales proposées par le Comité. Par exemple, le mot *kawauea*, humidité, est un mélange de *kawao*, humide et *ea*, air. *Pepili*, autocollant (*sticker* en anglais) est un mélange de *pepa*, papier, raccourci et combiné avec une troncation de *pipili*, collant, pour dire littéralement, papier collant (Wong, 1999 : 108).

Ces cas montrent que les néologismes sont clairement plutôt du côté du continuum susceptible de heurter la communauté.

Il y a au moins trois arguments de défense de ces choix qui penchent clairement du côté de la translittération, tout particulièrement dans le domaine des termes techniques des maths et des sciences.

D'abord, il convient de créer des mots qui se distinguent des mots « de tous les jours » : par exemple, les gens emploient généralement les mots *kakae pele*, (littéralement la crotte de Pele – Pele étant la déesse du volcan le plus imposant sur *Big Island*) pour désigner le soufre, le choix a été fait de privilégier une translittération de *sulfur dioxyde* en anglais, *sulufura diokesaside*. Ensuite, il faut distinguer le sens scientifique du sens commun. Enfin, parce que l'anglais est la langue internationale par excellence, et la langue en particulier des sciences et technologies, on s'assure ainsi que les enfants instruits en hawaïen ne seront pas trop perdus le jour où ils envisageront de poursuivre des études supérieures dans ces domaines, car la forme anglaise leur sera déjà dans un sens familière.

L'objectif récurrent est sans doute de lever les ambiguïtés sur les termes. Or, la langue hawaïenne recèle un nombre important d'homophones. Cela crée de multiples occasions d'ambiguïté dans la communication. Cela reflète, selon Wong, le fait qu'avoir un langage explicite, non ambigu, immédiatement accessible, ne figurait pas au rang des priorités des Hawaïens de l'ancien temps : « qui plus est, les Hawaïens tiraient probablement tous les avantages de cette situation pour s'assurer que leurs mots ne seraient ni trop directs, ni trop définitifs » (Wong, 1999 : 107).

Le caractère indirect de l'interlocution était préféré à une interaction sans ambiguïté, car elle était le signe d'une solidarité entre les interlocuteurs. C'est-à-dire que parce qu'il autorisait une multitude d'interprétations, ce type de communication impliquait une relation forte entre les gens, une appréhension partagée des contextes, une égale complicité face aux métaphores.

La revitalisation, qui s'accompagne d'une levée des ambiguïtés du langage rendu nécessaire par l'utilisation de la langue comme medium d'enseignement, témoigne dans ce sens bien d'un changement de la vision hawaïenne du monde qui va bien au-delà de la création de termes en vue de rendre compte de nouveaux concepts.

Les élèves

Les chiffres des effectifs scolarisés dans les Kula Kaiapuni depuis leur création sont probablement un très mauvais indicateur du volume de la population effectivement locutrice, que cela soit en termes de compétence linguistique et/ou en terme de part relative de la langue hawaïenne dans les interactions au quotidien. Les constats de Louis-Jacques Dorais (1983) s'appliquent encore vingt-cinq ans plus tard : à Hawaï la langue hawaïenne est partout, dans les bus, sur les poubelles, sur les affiches publicitaires, etc. ... et nulle part, au sens où il est quasi impossible de tomber par hasard sur une conversation en hawaïen dans un lieu public. Les seuls endroits où on parle assurément hawaïen... sont les classes des Kula Kaiapuni. Nous ne disposons d'ailleurs d'aucune enquête sociolinguistique sur les pratiques langagières des familles dont les enfants fréquentent les Kula Kaiapuni, ce qui est étonnant, si on considère l'énergie considérable déployée par les initiateurs du projet quand il s'agit de faire du lobbying ou de se faire connaître à l'international (cf. la seule bibliographie de W.H. Wilson *infra*).

Le peu de données disponibles pour mesurer l'impact de ce programme ne plaide pas en sa faveur. Yamauchi *et alii* écrivaient par exemple dans leur dernier article en date (2008) à propos de leur enquête sur l'implication des familles : « Les données de cette enquête ont été recueillies en 1999-2000. Il serait utile de chercher à voir si l'implication des familles a changé depuis, et si les caractéristiques de familles sont différentes. Par exemple, au moment où les données ont été collectées, il était estimé que 20% des adultes membres de la famille parlaient l'hawaïen à la maison. En 2006, ce chiffre était tombé à 5% (V. Malina-Wright, communication personnelle, février 2006). Les éducateurs attribuaient cette baisse des locuteurs parmi les ménages à un effet de cohorte. Les premiers participants aux Kaiapuni étaient des familles de professeurs d'hawaïen à l'université, et des militants des causes linguistiques qui parlaient déjà la langue à la maison. Plus récemment, les familles du programme ont eu tendance à refléter davantage la population générale, qui n'est pas locutrice de l'hawaïen. » (Yamauchi *et alii*, 2008 : 54)

De manière générale, on observerait une stagnation, voire une baisse des effectifs, qui ne justifient dans certains cas plus l'existence de classes par niveau : les regroupements de

niveaux dans une même classe sont courants en raison de la faiblesse des effectifs, quoique ces classes multigrades soient dénoncées par les parents.

cf. http://www.capitol.hawaii.gov/session2008/Testimony/SB2728_EDU-IGM-TSG-AHW_02-08-08_LATE.pdf pour un exemple de lettre ouverte envoyée aux représentants siégeant à la Législature par les parents de l'école de Pu'ohala).

Ku Kahakalau note pour sa part dans sa thèse que la progression des Pūnana Leo, qui servent de vivier aux Kula Kaiapuni n'est en rien comparable à celle des Kohanga Reo en Nouvelle-Zélande : « A ce jour, il y a 11 Pūnana Leo sur 4 îles – alors que les Kohanga Reo maori sont passé d'une école en 1980 à à peu près 500 écoles en 2000 » (Kahakalau, 2003 : 58) d'une part, et que d'autre part, l'avenir du mouvement est incertain (« A présent, le futur des programmes d'immersion en hawaïen est incertain. Il y a un déclin du recrutement des élèves dans tout l'Etat, ainsi qu'un manque de professeurs de qualité. Alors qu'il y a quelques années, chaque Pūnana Leo avait de longues listes d'attente, des publicités à la radio et à la télévision sont maintenant utilisées pour faire connaître les écoles » (idem : 60)

De fait, au-delà du fait que l'on parle désormais de 19 sites sur 5 îles, le nombre des élèves d'origine hawaïenne concernés est restreint : alors qu'il y avait environ 185 000 élèves enregistrés par le Département d'Education de l'Etat, on en comptait approximativement 14 000 en troisième année et 14 500 en quatrième année. Sur ces totaux, il y avait environ 170 enfants en troisième année et 140 en quatrième scolarisés sur un site en immersion (<http://sao.k12.hi.us/assessment/hapa/about.htm>)

Environ 2% des enfants d'Hawaï sont dans un programme d'immersion contre 44% pour le préscolaire et 17% à l'élémentaire et au secondaire en Nouvelle-Zélande.

Par ailleurs, les élèves sont de moins en moins nombreux à mesure que l'on progresse dans les grades. Les chiffres de l'école « modèle » *Ke kula o nawahiokalaniopuuiki* en témoignent :

Grade Level	# of Students
Kindergarten	16
1st Grade	15
2nd Grade	21

3rd Grade	14
4th Grade	8
5th Grade	8
6th Grade	8

L'explication généralement donnée est que les parents retirent les enfants de l'école à mesure que se précise l'échéance du secondaire, de peur de compromettre les chances de réussite faute de maîtriser l'anglais « scolaire ».

Il est difficile de se faire une idée des performances relatives des élèves en immersion, ce qui est paradoxal dans un système qui semble avoir érigé les pratiques d'évaluation en vérité absolue, surtout depuis le passage du *No Child Left Behind Act* (aucun enfant laissé pour compte) en 2001.

L'objectif principal de la loi est d'assurer une maîtrise de l'écriture, de la lecture et des rudiments mathématiques d'ici 2014. Le résultat doit déterminer le passage de l'élève dans la classe supérieure⁷. Pour atteindre cet objectif, la loi fixe des conditions supplémentaires à l'obtention de l'aide financière fédérale aux institutions éducatives : au collège (*junior high school*), les élèves doivent être évalués chaque année par une série de tests élaborés au niveau de l'Etat ; au lycée (*high school*), l'évaluation doit se faire une seule fois. Les résultats doivent être rendus publics. Enfin, les écoles dont les élèves ne réussissent pas à atteindre le niveau requis en écriture, lecture et mathématiques verront les financements fédéraux diminuer. En clair, la loi impose aux Etats de rendre les écoles responsables de la réussite de leurs élèves. Elle permet aussi d'identifier les écoles les plus en difficulté dans les quartiers urbains où se concentrent certaines minorités. Et c'est sans doute pour cela que la loi fut présentée comme un grand progrès en termes d'égalité des races : elle fut d'ailleurs soutenue au Congrès par une coalition d'élus républicains et démocrates, par exemple le sénateur Ted Kennedy, car il s'agissait d'un objectif national et consensuel. La loi combine des objectifs relativement conservateurs – des tests, une obligation de responsabilité et de résultats, et des incitations/pénalités financières – avec des moyens interventionnistes (un programme national) et un objectif principal d'égalité et de remise à niveau. Très rapidement, les autorités locales ont dénoncé le NCLB comme étant une obligation nationale supplémentaire mais insuffisamment financée (on parle aux Etats-Unis d'un « *unfunded mandate* »). Si ceux qui ont voté pour la loi provenaient des deux principaux partis, il en fut de même de ceux qui s'y sont opposé : républicains ou démocrates, tous les responsables fédérés et locaux ont dénoncé la contrainte supplémentaire que représentait le nouveau texte. La critique est d'ordre financier. L'Etat fédéral impose des résultats mais ne donne pas suffisamment d'argent pour atteindre ces objectifs, forçant ainsi les autorités locales à augmenter leurs ressources. Ce sont donc les élus locaux qui sont amenés à assurer les coûts électoraux associés à une mesure sur laquelle ils ne se sont pas prononcés. Dans la droite ligne de la pratique républicaine, l'administration Bush cherche à promouvoir des valeurs conservatrices sans pour autant assumer le coût financier que cela peut signifier. Les responsabilités sont transférées aux Etats, à charge pour ces derniers de mettre en oeuvre les moyens nécessaires à la réalisation des objectifs. C'est ainsi que des procédures légales ont été engagées par certains Etats : le Connecticut, par exemple, a initié un procès contre le Ministère fédéral de l'éducation afin d'obtenir une meilleure compensation financière pour couvrir l'évaluation des élèves. L'Utah s'est lancé lui aussi dans une procédure judiciaire sur la base d'objections plus fondamentales. La loi serait ni plus ni moins qu'une remise en cause de la liberté des Etats dans un domaine essentiel de la souveraineté fédérée, celui de

l'éducation. L'argument est particulièrement surprenant en ceci que c'est un Etat profondément conservateur qui s'en prend à une administration républicaine au motif d'une remise en cause de la liberté des Etats, c'est-à-dire un argument qui est au coeur de l'idéologie de la droite américaine....Le paradoxe politique est complet.

D'après Vergniolle de Chantal, 2008

Pour la période qui précède la mise en œuvre du NCLB, on dispose d'une étude longitudinale (1987-1993) réalisée sous la direction d'Helen Slaughter (Slaughter et Lai, 1995) auprès des deux premières cohortes scolarisées en 1987 à *Waiiau Elementary* et *Keaukaha Elementary*. Le résultat principal est qu'en dépit de l'absence de matériaux pédagogiques adéquats (manuels, etc.), les étudiants sont parvenus à parler couramment la langue, ainsi qu'à l'écrire. Ils soutenaient la comparaison avec des élèves socialement comparables des écoles classiques, pour ce qui est des tests en langue anglaise.

Une seconde évaluation du programme a eu lieu en 1995-1996, alors qu'il était dans sa neuvième année : le principal enseignement a été la constat qu'autant le taux d'abandon du programme était faible à l'élémentaire, autant il devenait important à partir de l'année 6 (soit, en fait, un an après l'introduction de l'anglais dans le cursus, à raison d'une heure par jour seulement). Le paradoxe est que les enfants en sixième année obtenaient des résultats dans la moyenne de l'Etat aux évaluations standardisées en anglais.

En mai 2001, un rapport recommandait la création d'outils d'évaluation en hawaïen. Cela devient alors d'autant plus urgent que si, historiquement, les élèves en immersion étaient dispensés des tests appliqués dans tout l'Etat avant d'avoir accompli au moins une année avec des contenus en anglais (soit au terme de la cinquième année), le passage du *No Child Left Behind Act* (NCLB) impose que tous les étudiants participent aux évaluations prescrites par le fédéral, y compris ceux en immersion.

En pratique, tous les élèves doivent passer le *Hawaiian State Assessment* (HAS) de la troisième à la dixième année, avec cette nouveauté que les résultats individuels des élèves sont agrégés pour former une évaluation de l'école selon les critères du NCLB pour la mesure des progrès annuels réalisés par l'école (*adequate yearly progress - AYP*). Une première traduction du HSA (test d'évaluation de l'Etat) a été réalisée en 2003-2004, mais elle a été jugée insatisfaisante l'année suivante.

En 2008, un nouveau test pour les élèves en immersion, le *Hawaiian Aligned Portfolio Assessment* (HAPA), a été agréé. Il est destiné aux élèves de 3^{ème} et 4^{ème} année, les autres, à

partir de la 5^{ème} année, devant subir les tests standards en anglais. Il mesure les compétences en lecture (de l'hawaïen) et en mathématiques.

Pour un exemple des épreuves de ce test :

http://sao.k12.hi.us/assessment/hapa/HAPA_Parent_Info_Booklet.pdf

Le souci d'évaluer les Kula Kaiapuni est constant de la part de l'administration. Il semble qu'à ce jour, il n'y ait cependant pas de comparaison possible entre les performances des enfants en immersion et celles de leurs camarades dans les écoles anglophones.

C'est donc du coup le plus grand flou qui règne, car les écoles continuent d'échapper à la règle commune, entre autres parce que l'étroitesse de leurs effectifs ne permet pas de rendre publics les résultats aux évaluations (les documents précisent : *Data not shown: For privacy reasons, data not displayed for school grade levels with small number of students*)

A titre d'exemple, on peut se référer aux documents mis en ligne pour les résultats de l'école *Nawahiokalaniopuu*: aucun chiffre n'est disponible (cf annexe)

http://www.hcsao.org/files/563-NawaihiIki_2007_AYP.pdf

Cela n'a pas échappé aux adversaires du mouvement souverainiste hawaïen, dont la ligne argumentaire est que ces écoles fonctionnent sur des fonds publics alors qu'elles s'exemptent elles-mêmes de respecter la règle commune imposée à tous. Voici le type de critique que l'on peut trouver dans le *Hawai Reporter* sous la plume de Kenneth R. Conklin, un des pourfendeurs les plus célèbres des revendications autochtones à Hawaï :

« Récemment, un journal de Honolulu célébrait le fait que les *Charter Schools* s'en sortent aussi bien que les écoles normales pour ce qui est de la réussite aux tests de l'Etat, quoique disposant de ressources moindres. Mais les résultats école par école ne sont pas disponibles, parce qu'il y a si peu d'élèves pour chaque niveau que la publication des résultats pourraient nuire à la vie privée des enfants ».

<http://www.hawaiireporter.com/story.aspx?f4be65ba-4d92-40ab-83b3-f8ac2a936b81>

Ou encore sur le site du *Grassroots Institute* :

« Les élèves en immersion ont des compétences limitées en anglais – pas parce qu'ils ont eu une langue maternelle étrangère – mais parce qu'ils sont privés d'une instruction comparable à celle des autres élèves. Et que se passerait-il se d'autres cultures d'Hawaï réclamaient des fonds fédéraux pour des écoles d'immersion samoanes, tongiennes, philippines, celtes, japonaises et chinoises, pour n'en citer que quelques unes ? Mes ancêtres sont gallois. Si le gouvernement finançait une école celte et que mes enfants étaient testés en gallois pour le No Child Left Behind, cela voudrait-il dire qu'ils pourraient fonctionner dans le monde d'aujourd'hui ? Non, ils seraient sévèrement désavantagés en Amérique et dans le monde.

Et si je voulais que mes enfants apprennent la langue de leurs ancêtres, je les inscrirais dans un programme périscolaire, et je n'attendrais jamais que le gouvernement paye pour cela.

Dans un communiqué de presse du 12 juillet 2008, le sénateur Daniel K. Akaka (D-HI) a fait l'éloge des écoles d'immersion à Hawaï [...] déclarant que les élèves étaient « équipés des outils pour affronter les défis qui se posent à nos communautés ».

Mais les scores des écoles d'immersion prouvent le contraire, avec seulement 6% des élèves atteignant le niveau requis en anglais et en maths, avec un certain nombre d'écoles ne faisant état d'aucun résultat » (<http://www.grassrootinstitute.org/GrassrootPerspective/ImmersionFunding.shtml>)

De fait, la stratégie consistant à échapper aux tests fédéraux et locaux ne semble pas pouvoir être longtemps tenable, et on peut à cet égard interroger le dépôt en cours d'une demande auprès de la législature pour que les écoles d'immersion soient gérées non par le Département d'Education, comme les autres écoles, mais par un district à part, créé spécialement pour elles.

La communauté

Une critique fréquente est le caractère paradoxalement *non participatif* du mouvement, voire des accusations de mauvaise gestion et de népotisme (*micromanagement*) : « Alors que des dollars en provenance du fédéral continuent de pleuvoir, résultats des gros efforts de lobbying par l'association Pūnana Leo, cet argent ne bénéficie qu'à quelques écoles choisies à l'intérieur du programme, qui sont ensuite présentées comme des écoles modèles. Dans le même temps, la méfiance et le mécontentement général continuent de grossir au sein des responsables de l'immersion, et beaucoup d'entre eux sont à la recherche d'alternatives qui mettraient davantage l'accent sur les compétences en anglais » (Kahakalau, 2003 : 61).

On peut lire fréquemment, ou entendre dans la bouche des personnes impliquées dans les Kula Kaiapuni, que le mouvement, au départ soudé, a progressivement volé en éclats. Un clivage majeur existe notamment entre l'Université de Hawaï'i à Manoa (sur O'ahu) et l'Université de Hawaï'i à Hilo (sur *Big Island*). La petite équipe de Hilo est souvent présentée comme soucieuse avant tout de ses propres intérêts, et comme fonctionnant en vase clos. Ce reproche lui a d'ailleurs été formellement adressé récemment, suite à la création d'une école doctorale à l'automne 2006 : « les points problématiques soulevés par la *Western Association of Schools and Colleges* en ce qui concerne le programme doctoral sont notamment un manque de regard extérieur sur les contenus et un potentiel conflit d'intérêt dans la mesure où 4 des 5 étudiants au doctorat ont un poste dans le département de langue hawaïenne » (<http://www.oha.org/kawaiola/2008/09/story12.php>)

Interrogé sur le fait que les candidats au doctorat soit AUSSI les enseignants de la formation doctorale... la réponse de Pila Wilson, seul professeur du département titulaire d'un doctorat, n'est pas, à cet égard, des plus convaincantes : « Mais comme ses collègues Cabral et Ferreira, Kimura n'a pas de doctorat. Avec l'accord du bureau des régents de l'Université, **il expérimentera sur lui-même** la mise en place du programme de formation doctorale, en même temps qu'il obtiendra son diplôme. »

<http://archives.starbulletin.com/2007/01/02/news/story02.html>

Ce reproche de fonctionner « en vase clos » revient fréquemment, avec celui d'être déconnecté des besoins de la communauté en ne privilégiant qu'une approche élitiste de la langue, ce qui se traduirait, entre autres, par une stigmatisation des parents non locuteurs.

La traduction la plus évidente de ces conflits internes a été la création des *Hawaiian Focused Charter Schools* en 2001, par des pédagogues dénonçant le fait que l'enseignement des Kula Kaiapuni ne soit « que » la traduction de contenus anglais, et que la culture hawaïenne ne soit présente qu'au travers quelques manifestations folkloriques (comme les chants qui ouvrent la journée d'école). Dit autrement : il est reproché aux écoles en immersion de ne pas aller au-delà d'objectifs en termes de revalorisation de la langue, sans réelle prise en compte des épistémologies autochtones.

La critique la plus articulée à ce jour est celle publiée par Warner en 1999, lui-même un des instigateurs des Pūnana Leo. Elle est clairement d'ordre politique, comme l'indique le titre de son article « *Kuleana*: le droit, la responsabilité et l'autorité des peuples autochtones de parler et de prendre des décisions pour eux-mêmes dans la revitalisation linguistique et culturelle ».

La question posée par Warner est bien une question de prérogatives :

« En dépit des avancées importantes en matière d'inversion du changement linguistique, largement grâce aux Kula Kaiapuni, il est devenu de plus en plus clair que des non-autochtones continuent de « coloniser » les Hawaïens dans le champ de l'éducation, comme cela a été le cas dans à peu près tous les aspects de la vie à Hawaï depuis les derniers 150 ans.[...] En tant que tel, le champ de la langue hawaïenne est devenu hautement politisé par des non-autochtones qui essaient de le contrôler et s'approprient les ressources prétendument destinées à réparer les torts faits au peuple autochtone, dont la perte de sa culture et de sa langue » (Warner, 1999 : 75).

Son article porte donc sur la manière dont des non-hawaïens, *via* la mise en place des programmes d'immersion, tentent de s'approprier les décisions qui concernent le peuple autochtone.

Pour Warner, qui cite nommément Pila Wilson et vise plus généralement l'équipe de Hilo (lui-même travaille pour l'UH à Manoa), cette appropriation par des non-Hawaïens d'une question qui est pas définition une affaire hawaïenne, s'inscrit dans une continuité qui a vu le peuple être réduit au silence depuis 200 ans, par le colonialisme dans un premier temps, et par des formes contemporaines plus subtiles mais tout aussi efficace pour le marginaliser :

« Un problème de taille auquel se heurte aujourd'hui le mouvement d'immersion est le colonialisme qui opprime les Hawaïens dans chacun des autres domaines de leur existence. C'est-à-dire que des non-hawaïens se sont approprié et continuent de s'approprier activement *kuleana* (droits, responsabilité et autorité) des Hawaïens de prendre les décisions qui regardent leur langue, notamment en ce qui concerne la planification » (Warner, 1999 : 76).

Warner souligne que le discours politique du mouvement de revitalisation est articulé le plus souvent en termes de « beauté » et de « valeur » de la langue, et exprimé par des non-hawaïens qui se prennent pour plus hawaïens que ceux, une très grande majorité, qui ne parlent pas leur langue ancestrale. Certains vont même jusqu'à plaider pour la création d'une « nouvelle nation de locuteurs de la langue hawaïenne » (*Ishui 'olelo Hawai'i* dont le critère d'appartenance serait la connaissance de la langue), voire jusqu'à remettre en cause l'autochtonie des Hawaïens dont les ancêtres sont eux aussi des migrants en provenance d'autres terres. « Ainsi, bien que le mouvement de revitalisation développe une apparence d'authenticité et de contrôle autochtone, j'ai le sentiment que cette impression est fausse et dangereuse pour les Hawaïens » (Warner, 1999 : 76).

Le reproche adressé ici est celui d'un enseignement d'une langue déconnectée de sa culture d'origine, et enseignée hors de son contexte culturel.

Cette déconnection est le résultat d'une idéologie d'appropriation de l'identité autochtone qui fait de la langue une entité autonome, distinct du peuple dont elle est issue. Warner rappelle les critères mis de l'avant par pour cerner l'identité ethnique :

1. l'auto-identification
2. les liens généalogiques
3. des traits culturels spécifiques i.e. le fait de parler une langue spécifique
4. une organisation sociale en interaction à la fois à l'intérieur et à l'extérieur du groupe

(Skutnabb-Kangas, 1990 : 91)

Bien que ne répondant pas à ces critères, les promoteurs non-hawaïens de l'immersion tentent de multiples manières de s'inclure dans le groupe. La plus évidente de ces tentatives

est le fait de se proclamer Hawaïen de cœur (*Hawaiian-at-heart*), ou encore *kama'aina*, enfant du pays. De façon plus insidieuse, selon Warner, ces non-hawaïens, non contents de s'appropriier la langue, entendent évincer des Hawaïens des décisions en matière de langue et d'éducation. L'invocation d'une nation de locuteurs qui ne serait plus basée sur les liens de sang mais sur une compétence linguistique, exclue automatiquement une majorité d'Hawaïens « ethniques » dans la mesure où ils ne possèdent pas cette compétence.

Warner évoque à ce propos une anecdote : à l'occasion d'une conférence organisée par 'Aha Pūnana Leo Inc. en janvier 1996, la convocation qui a circulé dans les écoles mentionnait le fait que la réunion ayant lieu en hawaïen, elle ne pouvait concerner que les parents locuteurs. Comme cela revenait, de fait, à en exclure la très grande majorité des familles, un compromis a dû être négocié pour que ceux qui en auraient le besoin puissent se faire aider par quelqu'un qui leur traduirait en anglais les communications, et pourrait traduire leurs questions en hawaïen (Warner, 1999 : 84).

Le cas du mouvement d'immersion permet de poser une condition fondamentale de la réussite d'un tel programme : son contrôle par la communauté qui, sans la « posséder » en propre est objectivement la première bénéficiaire de la revalorisation. *A contrario*, le projet de faire renaître une langue de ses cendres n'a de chance de se réaliser qu'à condition de répondre à une demande exprimée par cette même communauté.

Bibliographie

Aguilera, D. E. & M. D., Le Compte, 2007, « Resiliency in Native languages: The tale of three Indigenous communities' successes with language revitalization and preservation », *Journal of American Indian Education*, 46(3) : 11-36.

'Aha Pūnana Leo, 1989, *Pai ka leo: A collection of original Hawaiian songs for children*. Honolulu, HI: Bess Press.

Alaska Native Knowledge Network, 1998, *Alaska standards for culturally responsive schools*.

<http://www.ankn.uaf.edu/publications/#standards>.

American Council for the Teaching of Foreign Languages, 1983, *ACTFL proficiency guidelines*.

<http://www.sil.org/lingualinks/languagelearning/Other>

An Nee-Benham, M., & Cooper, J. E. (eds.), 2000, *Indigenous educational models for contemporary practice: In our mother's voice*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.

Anthropology & Education Quarterly, 1999, Vol. 30, No. 1, Special Issue : Authenticity and Identity: Lessons from Indigenous Language Education.

Arnold, R., 2001, « To help assure the survival and continuing vitality of Native American languages », in Hinton and Hale (ed.), *The green book of language revitalization in practice*, San Diego, CA: Academic Press : 45-48.

Benham, Maenette K. P. Ah Nee & R. H. Heck, 1998, *Culture And Educational Policy In Hawai'i : The Silencing Of Native Voices*, Lawrence Erlbaum Inc.

Benton, R., 1989, « L'enseignement du maori en Nouvelle-Zélande » in *Renaissance du Pacifique. Ethnies. Droits de l'Homme et Peuples Autochtones*, vol. 4, n°8-9-10 : 7-12.

Bourdieu, P., 1982, *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.

Cantoni, G. (ed), 1996, *Stabilizing Indigenous Languages*, A Center for Excellence in Education Monograph Northern Arizona University, Flagstaff.

<http://www.ncela.gwu.edu/pubs/stabilize/index.htm>

CPF, 2003, Canadian Parents for French, *L'état de l'enseignement du français langue seconde dans le Canada de l'an 2003*, chapitre 4.

<http://www.cpf.ca/fra/pdf/ressources/rapports/fls/2003/FSL%202003-FR-0-INDEX.pdf>

Cummins, J. & Swain, M., 1986, *Bilingualism in Education*, London, Longman.

Cummins, J., 2000, *Language, Power and Pedagogy – Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon, Multilingual Matters.

Day, R., 1985, « The ultimate inequality : Linguistic genocide » in *Language of Inequality*, N. Wolfson & J. Manes (eds), Berlin, Mouton Publishers : 163-181.

Demmert, W. G., Jr., & J.C. Towner, 2003, *A review of the research literature on the influences of culturally based education on the academic performance of Native Americans students.*

Department of Education, State of Hawaii, Office of Curriculum, Instruction and Student Support/Instructional Services Branch, 2004, *Program Guide for the Papahana Kaiapuni Hawai'i.*
<http://www.k12.hi.us/~kaiapuni/HLIP/HLIPGuide.pdf>

Dixon, R., 1991, « The endangered languages of Australia, Indonesia and Oceania » in *Endangered Languages*, R. Robins & E. Uhlenbeck (eds.), London, Berg Publisher Limited: 229-255.

Dorais, L.-J., 1983, « «Langue et identité à Hawaï», *Anthropologie et sociétés*, vol. 7, n° 3 : 63-76.

Dunford, B., 1991, « Language and heritage: A controversial language immersion program in Hawai'i is preserving the native culture », *Executive Education* : 38-39.

Epstein, J. L., 1987, « Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement across the school years » in K. Hurrelmann, F. Kaufmann, F. Losel (eds.), *Social intervention: Potential and constraints.* New York: de Gruyter : 121-136.

Epstein, J. L. & S. L. Dauber, 1991, « School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools », *The Elementary School Journal*, 91 : 289-305.

Feldman, C.F., Stone, A., Renderer, B., 1990, « Stage, transfer, and academic achievement in dialect-speaking Hawaiian adolescents », *Child development*, vol. 61, n° 2 : 472-484.

Fishman, J., 1991, *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*, Clevedon, Multilingual Matters.

Fishman, J., 1999, « Comments and Reflection », *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 30, n° 1: 116-124.

Friedman, J., 1994, « Will the real Hawaiian please stand: Anthropologists and Natives in the global struggle for identity », *Bijdragen tot de Taal- Land- en Volkenkunde*, vol. 147: 137-167.

Friedman, J. & U. Hasager (eds), 1994, *Hawaii: Return to Nationhood*, IWGIA Document, n°73.

Genesee, F., 1996, « Second language immersion programs » in H. Goebel, P. H. Nelde, Z. Stary, & W. Wolck (eds.) *Contact linguistics: An international handbook of contemporary research*, Berlin, Walter de Gruyter : 493-502.

Grimes, B., 1994, « Evaluating the Hawaii Creole English situation », *Notes on Literature in Use and Language Programs* 39: 39-60.

Hall, L. K., 2005, « 'Hawaiian at Heart' and Other Fictions », *The Contemporary Pacific*, Vol. 17, n° 2 : 404-413.

Hawai'i State Department of Education, 2005, *History of Ka Papahana Kaiapuni Hawai'i*. <http://www.k12.hi.us/%7Ekaiapuni/HLIP/history.htm>

Hawai'i Teachers Standards Board (HTSB), 2006, *State approval of teacher education: Reference and reporting guide*, Honolulu, HI: Hawai'i Teachers Standards Board (HTSB).

Hawkins, E. A., 1981, « *Les langues parlées à Hawaï* » in H. Kloss et G.D. McConnell (eds) *Composition linguistique des nations du monde, 4, L'Océanie*, Québec, Presses de l'Université Laval.

Henze, R. & K. A. Davis, 1999, « Authenticity and Identity: Lessons from Indigenous Language Education », *Anthropology & Education Quarterly* 30(1) : 3-21.

Huebner, T., 1985, « Language education policy in Hawai'i: Two case studies and some current issues », *International Journal of the Sociology of Language*, vol. 56 : 29-49.

Huebner, T., 1987, « A socio-historical approach to literacy development: A comparative case study from the Pacific » in *Language, Literacy and Culture*, J. Langer (ed.), Norwood, NJ, Ablex Co. : 178-196.

Huss, Leena, 1999, *Reversing language shift in the far north. Linguistic revitalization in northern Scandinavia and Finland*, Studia Uralica Upsaliensia 21, Uppsala University.

Jaffe, A., 1999, *Ideologies in Action : Language Politics on Corsica*, Berlin, Mouton de Gruyter.

Jaffe, A., 2008, « Parlers et idéologies langagières », *Ethnologie française*, vol. 3, XXXVIII : 517-526.

Journal of American Indian Education, 2007, Special Edition, Vol. 46, n° 3.

The publication of this special issue of the *Journal of American Indian Education (JAIE)* coincides with the 38th (2007) Annual Convention of the National Indian Education Association (NIEA), the first to be held in the state of Hawaii. It marks a new partnership between the *Journal* and NIEA to strengthen advocacy for improved Native education by disseminating the most cutting-edge research and information on effective practices to the NIEA membership. The theme of this issue is culturally responsive educational practices for Native Hawaiian, American Indian, and Alaska Native students. The articles in this issue focus on Native language, culturally appropriate curriculum and teaching practices, and Native teacher professional development.

Kahakalau, K., 2003, *Kanu o ka'āina = Natives of the land from generations back : a pedagogy of Hawaiian liberation*, Thesis (Ph. D.)--Union Institute and University Graduate College, 276 p.

Kamana, K. & W. H. Wilson, 1996, Hawaiian Language Programs, in G. Cantoni (Ed.), *Stabilizing indigenous languages*. Flagstaff: Northern Arizona University : 153-156.
<http://www.ncela.gwu.edu/pubs/stabilize/index.htm>

Kamana, K. & W. H. Wilson, 2001, « Mai loko mai o ka 'i'ini: 'Proceeding from a dream.' The 'Aha Punana Leo connection in Hawaiian language revitalization » in L. Hinton & K. Hale (eds.), *The green book of language revitalization in practice*, Cambridge, MA: Academic Press : 147-178.

Kamana, K. & W. H. Wilson, 2006, « For the interest of the Hawaiians themselves: Reclaiming the benefits of Hawaiian-medium education », *Hulili: Multidisciplinary research on Hawaiian well-being*, Vol. 3, Honolulu, HI: Kamehameha Schools 153-182.

Kamehameha Schools Bishop Estate, Office of Program Evaluation and Planning (June 2003) *Left Behind? The Status of Hawaiian Students in Hawaii Public Schools*, Report #02-03:13. Honolulu, HI: Shawn Malia Kanaiaupuni, Ph.D., Koren Ishibashi, M.P.P.
http://www.ksbe.edu/pase/pdf/Reports/K-12/02_03_13.pdf

Kamehameha Schools Bishop Estate, 2005, *Ka huaka'i, 2005. Native Hawaiian Educational Assessment*.
<http://www.ksbe.edu/pase/KaHuakai.php>

Kapono, E., 1995, « Small languages and small language communities », *International Journal of the Sociology of Language*, 112 : 121-135.

Kauanui, J. K., 2002, « The Politics of Blood and Sovereignty in Rice v. Cayetano », *Political and Legal Anthropology Review*, Vol. 25, n° 1 : 110-128.

Kawai'ae'a, K. & W. H., Wilson, 2007, « I Kumu: I Lālā: 'Let There Be Sources; Let There Be Branches': Teacher Education in the College of Hawaiian Language », *Journal of American Indian Education*, Special Edition, Vol. 46, n° 3 : 37-53.

Kirch, P., 1985, *Feathered Gods and Fishhooks : An Introduction to Hawaiian Archeology and Prehistory*, Honolulu, University of Hawai'i Press.

Kloss, H., 1977, *The American bilingual tradition*. Rowley, MA: Newbury House.

Komike Hua'olelo, 1996, *Marnaka Kaiāo*. Hilo: 'Aha Punana Leo.

Krauss, M., 1996, « Status of Native American language endangerment », in G. Cantoni (Ed.), *Stabilizing indigenous languages*. Flagstaff: Northern Arizona University : 16-21.
<http://www.ncela.gwu.edu/pubs/stabilize/index.htm>

Kuykendall, R., 1953, *The Hawaiian Kingdom. 1854-1874*, Honolulu, U. of Hawaii Press.

Malone, N. & S. M. Kana'iaupuni, 2004, *Got Koko? Hawaiian Racial Identification and Multiracial Diversity*, Kamehameha Schools Research Conference on Hawaiian well-being. <http://www.ksbe.edu/pase/pdf/KSResearchConference/2004presentations/Malone.pdf>

Lind, A., 1980, *Hawaii's people*, Honolulu, U. of Hawaii Press.

McLean, G. & J. Reyhner, 1996, Tuba City. In G. Cantoni (Ed.), *Stabilizing indigenous languages*. Flagstaff: Northern Arizona University : 182-185. <http://www.ncela.gwu.edu/pubs/stabilize/index.htm>

Nave, L., 1996, « Navajo immersion program at Fort Defiance Elementary School », in G. Cantoni (Ed.), *Stabilizing indigenous languages*, Flagstaff: Northern Arizona University : 161-162.

<http://www.ncela.gwu.edu/pubs/stabilize/index.htm>

Potowski, K., 2005, *Language and Identity in a Dual Immersion School*, Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Rawlins, N., 1994, *Reauthorization of the Native Hawaiian Education Act. Oversight Hearing on Reauthorization of the Native Hawaiian Education Act To Authorize and Develop Supplemental Education Programs To Assist Native Hawaiians in Reaching the National Education Goals*, before the Committee on Indian Affairs, United States Senate, One Hundred Third Congress, Second Session (Honolulu, HI). (ERIC : ED374940)

Reedy, T. M., 1982, *Fostering the growth of indigenous languages*. Paper presented at the meeting of the Indigenous Peoples International Conference, Honolulu, HI, December/

Reineke, J. E., 1969, *Language and Dialect in Hawaii. A Sociolinguistic History to 1935*, Honolulu, U. of Hawaii Press.

Reyhner, J., 1999, « Some Basics of Indigenous Language Revitalization », Introduction to *Revitalizing Indigenous Languages*, Jon Reyhner, Gina Cantoni, Robert N. St. Clair, and Evangeline Parsons Yazzie (eds) (pp. v-xx). Flagstaff, AZ: Northern Arizona University : V-XX.

http://jan.ucc.nau.edu/~jar/RIL_Intro.html consulté le 6 novembre à imprimer

Reyhner, J., Cantoni, G., St. Clair, R., & Yazzie, E.P. (eds), 1998, *Revitalizing indigenous languages*. Paper presented at the Annual Stabilizing Indigenous Languages Symposium Flagstaff, AZ: Northern Arizona University. Center for Excellence in Education. (ERIC : ED428922)

This volume of conference papers examines issues and approaches in the revitalization of American Indian and other indigenous languages. Sections discuss obstacles and opportunities for language revitalization, language revitalization efforts and approaches, the role of writing in language revitalization, and using technology in language revitalization. Following an introduction, "Some Basics of Indigenous Language Revitalization" (Jon Reyhner), the 11 papers include "Some Rare and Radical Ideas for Keeping Indigenous Languages Alive" (Richard Littlebear); "Running the Gauntlet of an Indigenous Language Program" (Steve Greymorning); "Sm'alg yax Language Renewal: Prospects and Options" (Daniel S. Rubin); "Reversing Language Shift: Can Kwak'wala Be Revived?" (Stan J. Anonby); "Using TPR-Storytelling To Develop Fluency and Literacy in Native American Languages" (Gina P. Cantoni); "Documenting and Maintaining Native American Languages for the 21st Century: The Indiana University Model" (Douglas R. Parks, Julia Kushner, Wallace Hooper, Francis Flavin, Delilah Yellow Bird, Selena Ditmar); "The Place of Writing in Preserving an Oral Language" (Ruth

Bennett, Pam Mattz, Silish Jackson, Harold Campbell); “Indigenous Language Codification: Cultural Effects” (Brian Bielenberg); “Enhancing Language Material Availability Using Computers” (Mizuki Miyashita, Laura A. Moll); “The New Mass Media and the Shaping of Amazigh Identity” (Amar Almasude); and “Self-Publishing Indigenous Language Materials” (Robert N. St. Clair, John Busch, B. Joanne Webb). Contains references in most papers, author profiles, and a poem, “Repatriated Bones, Unrepatriated Spirits” (Richard Littlebear).

Rochex, J.-Y., 1997, « L'œuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle », *Revue française de pédagogie*, n°120 : 105-147 (4 p.1/4).

Rogoff, B., 1995, « Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, apprenticeship », in J. V. Wertsch, P. del Rio, & A. Alvarez (eds.), *Sociocultural Studies of Mind*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Salaün, M., à paraître en 2009, « Identité restituée, identité instituée ? L'Académie des Langues Kanak et les enjeux de la normalisation linguistique en Nouvelle-Calédonie », in Faugère, E. et Merle, I., (dir.) *La Nouvelle-Calédonie à l'épreuve des accords de Nouméa*, Paris, Karthala.

Silva, K., 2000, « Revitalizing culture and language: 'Returning to the 'Aina' » in M. An Nee-Benham & J.E. Cooper (eds.), *Indigenous educational models for contemporary practice.- in our mother's voice*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers : 72-80.

Stiles, D. B., 1997, « Four successful indigenous language programs », in J. Reyhner (ed.), *Teaching indigenous languages. Selected papers from the Annual Symposium on Stabilizing Indigenous Languages*, Flagstaff, AZ: Northern Arizona University.
(ERIC : ED415079)

Skutnabb-Kangas, T., 1990, « Legitimizing or Delegitimizing New Forms of Racism—the Role of the Researcher », *Journal of Multilingual and Development* , vol. 11 (1-2) : 77-100.

Slaughter, H. et al., 1992-1993, *Evaluation Report for the Sixth Year of the Hawaiian Language Immersion Program: Implementation and Selected Outcome Indicators, Grades K6, Program Guide for the Hawaiian Language Immersion Program*, College of Education University of Hawaii at Manoa.

Slaughter, H., 1993, Learning to read English outside the school: Patterns of first language literacy acquisition of Hawaiian language immersion students. *Educational Perspectives: Journal of the College of Education University of Hawai'i Mānoa*, 28, 9-17.

Slaughter, H., Lai, M., 1995, Hawaiian Language Immersion: Lessons from a Six Year Study, *FLES News* 8.3 (Spring 1995): 4.

Slaughter, H., 1997, « Indigenous Language Immersion In Hawai'i: A case study of Kula Kaiapuni Hawai'i, and effort to save the indigenous language of Hawai'i », in R. K. Johnson & M. Swain, (eds.), *Immersion education: International perspectives*, Cambridge, UK: Cambridge University Press : 105-129.

Turner, T., 1993, « Anthropology and Multiculturalism: What Is Anthropology that Multiculturalists Should Be Mindful of It? », *Cultural Anthropology*, 8 : 411-429.

Vergniolle de Chantal, F., 2008, Les paradoxes politiques du *No Child Left Behind*, *Textes et Contextes*, 1, « Identités nationales, identités régionales ». Disponible sur internet : <http://revuesshs.u-bourgogne.fr/textes&contextes/> Page consultée le 2 décembre 2008.

Vygotsky, L. S., 1978, *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Warner, S., 1996, *I ola ka 'lelo i nā keiki : ka 'apo 'ia 'ana o ka 'ōlelo Hawai'i e nā keiki ma ke Kula Kaiapuni*, Series: Theses for the degree of Doctor of Philosophy (University of Hawaii at Manoa). Educational Psychology ; n° 3344, 302 p.

Warner, S., 1999, « *Kuleana: The Right, Responsibility, and Authority of Indigenous Peoples to Speak and Make Decisions for Themselves in Language and Cultural Revitalization* », *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 30, n°1 : 68-93.

Warschauer, M., & K. Donaghy, 1997, « Leokī: A powerful voice of Hawaiian language revitalization », *Computer Assisted Language Learning*, 10(4) : 349-362.

Watson, T.K., 2006, « Civil Rights and Wrongs : Understanding Doe v. Kamehameha Schools », *Hūlili: Multidisciplinary Research on Hawaiian Well-Being*, Vol.3, n°.1 : 69-98.

Wilson, W. H., 1998a, « I ka 'lelo Hawai'i ke ola, 'life is found in the Hawaiian language' », *International Journal of the Sociology of Language*, 132 : 123-137.

Wilson, W. H., 1998b, « The sociopolitical context of establishing Hawaiian-medium education », *Language, Culture and Curriculum*, 11(3) : 325-338.
<http://www.multilingual-matters.net/lcc/011/cc0110325.htm>.

Yamauchi, L. A., 1998, *Research from the National Center for Research on Education, Diversity, and Excellence (CREDE): Sociohistorical influences on the Hawaiian immersion program*. Presentation for the College of Education colloquium series, Honolulu, HI, November.

Yamauchi, L., & A. K. Ceppi, 1997a, *The Sociocultural Context of Hawaiian Language Revival and Learning*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.

Yamauchi, L. A., & A. K. Ceppi, A., 1997b, *Indigenous Language Loss and Revitalization: A Review of Language Immersion Programs and a Focus on Hawai'i*. Technical report submitted to the Center for Research on Education, Diversity, & Excellence. Santa Cruz, CA.

Yamauchi, L. A., & A. K. Ceppi, 1998, « A review of indigenous language immersion programs and a focus on Hawai'i », *Equity and Excellence in Education*, 31 : 11-20.

Yamauchi, L. A., Ceppi, A. K., & Lau-Smith, J., 1998a, *A Sociohistorical Analysis of the Hawaiian Language Immersion Program*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.

Yamauchi, L. A., Ceppi, A. K., & Lau-Smith, J., 1998b, *Sociohistorical Influences on the Development of Papahāna Kaiapuni, the Hawaiian Language Immersion Program*. Technical

report submitted to the Center for Research on Education, Diversity, & Excellence. Santa Cruz, CA.

Yamauchi, L. A., Ceppi, A. K., & Lau-Smith, J., 1999a, *On the Threshold of Language Revitalization: Educator Perspectives on the Hawaiian Language Immersion Program*. Paper accepted for presentation at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal.

Yamauchi, L. A., Ceppi, A. K., & Lau-Smith, J., 1999b, « Sociohistorical influences on the development of Papahana Kaiapuni, the Hawaiian language immersion program », *Journal of Education for Students Placed At-Risk*, 41 : 25-44.

Yamauchi, L. A., & Ceppi, A. K., Lau-Smith, J. A., 2000, « Teaching in a Hawaiian Context: Educator Perspectives on the Hawaiian Language Immersion Program », *Journal of Bilingual Education*, Vol 24 (4) : 385-403.

Yamauchi, L. A., Lau-Smith, J. A., & R. Luning, 2008, « Family Involvement in a Hawaiian Language Immersion Program », *School Community Journal*, vol. 18, 1 : 39-60.

Yamauchi, L. A., & P. Wilhelm, 2001, « E ola ka Hawai'i i kona 'olelo: Hawaiians live in their language » in D. Christian & F. Genesee (eds.), *Case studies in bilingual education*, Alexandria, VA: TESOL : 83-94.

Zepeda, O. & T. McCarty (eds.), 1995, « Indigenous Language Education and Literacy », Special issue, *Bilingual Research Journal* 19(1).

Vincent, C., 2000, *Including Parents? Education, Citizenship and Parental Agency*, Buckingham, Open University Press.

Annexes

KE KULA O NAWAHIOKALANIOPUU IKI - LABORATORY PCS

School Address: 16-120 OPUKAHAIA ST, SUITE 2, KEAAU, HI 96749-8143

Mailing Address: 16-120 OPUKAHAIA ST #2, KEAAU, HI 96749-8143

Phone: 808.982.4260

Type: Regular school

School Location: Rural, Fringe Census-defined rural territory that is less than or equal to 5 miles from an urbanized area, as well as rural territory that is less than or equal to 2.5 miles from an urban cluster.

County: HAWAII

Full Time Equivalent Classroom Teachers: 9.5

School Level: Primary School

Grade Level: PK - 06

Title 1 Eligible School: Yes

School Wide Title 1: Yes

Charter School: Yes

Student Population by Grade	
Grade Level	# of Students
Kindergarten	16
1st Grade	15
2nd Grade	21
3rd Grade	14
4th Grade	8
5th Grade	8
6th Grade	8

Student Population by Race		
Student	# of Students	Percentage

Asian/Pacific Islander	90	100.0%
------------------------	----	--------

Number of Students: 90

Pupil Teacher Ratio: 9.5

Federal ID Number: 150003000284

Local ID Number: 001

Data from National Center for Educational Statistics 2006-07 data.

En 2008

School Name: Ke Kula 'o Nawahiokalani 'opu'u Iki Laboratory Pcs	District Name: Hawaii Dept Of Education district information	County: Hawaii schools in county
--	---	---

Mailing Address: 16-120 Opukahaia St, Suite 2 Keaau, HI 96749-8143	Physical Address: 16-120 Opukahaia St, Suite 2 Keaau, HI 96749-8143	Phone: (808) 982-4260
---	--	---------------------------------

NCES District ID: 1500030	NCES School ID: 150003000284	State District ID: 001	State School ID: 5-563
-------------------------------------	--	----------------------------------	----------------------------------

Grade Span: (grades KG - 6)

KG	1	2	3	4	5	6													
----	---	---	---	---	---	---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Total Students: 76
Classroom Teachers (FTE): 6.0
Student/Teacher Ratio: 12.7

Type: Regular school
Old Locale: Rural, outside CBSA (7)
New Locale: Rural: Fringe (41)
Status: Currently operational

Charter: yes **Magnet:** N/A **Title I School:** yes **Title I School-Wide Program:** yes

Enrollment by Grade:

	KG	1	2	3	4	5	6	Ungraded
Students	12	18	14	8	8	8	8	0

Enrollment by Race/Ethnicity:

	Amer Ind/ Alaskan	Asian	Black	Hispanic	White
Students	0	76	0	0	0

Enrollment by Gender:

	Male	Female	Unknown
Students	39	37	0

Free lunch eligible: 38

Reduced-price lunch eligible: 13



Charter School Profile: UH Hilo's Ke Kula O Nāwahīokalaniōpuu



Hawaiian cultural focus is taught in the native language at UH Hilo's charter school

The University of Hawai'i at Hilo's Ka Haka O Ke'elikōlani School of Hawaiian Language runs the only laboratory school program in the U.S. taught through an indigenous language.

The main charter school, Ke Kula ‘O Nāwahīokalani’ōpu’u in Kea’au, is located at the site of a former private Christian academy purchased by the Office of Hawaiian Affairs for the nonprofit ‘Aha Pūnana Leo to support development of Hawaiian medium education. ‘Aha Pūnana Leo refurbished the dilapidated buildings with the kokua of parents; UH Hilo pays no rent.

"Hawai’i as a whole has the most developed program in teaching and revitalizing a Native American language," says William H. "Pila" Wilson, chair of Hawaiian language and Hawaiian studies at UH Hilo. "No other community in the U.S. has a program taught through a Native American language beyond grade 8, although there are a number who are planning to do so."

Founded in 1997, Nāwahī is three schools in one—a preschool run by ‘Aha Pūnana Leo; a K-6 charter immersion school called Nāwahī Iki or "small Nāwahū;" and "Nāwahī Nui" or "big Nāwahī," which teaches secondary students in Hawaiian under the administration of Hilo High. Nāwahī has 232 students and employs 21 K–12 teachers. Its mission is to secure "a school community built upon culturally rooted principles that reflect love of spirituality, love of family, love of language, love of knowledge, love of land, love of fellow man and love of all people."

Nāwahī has been, by all accounts, a resounding success. It boasts a 100 percent graduation rate since its first graduating class in 1999. Eight in 10 students go to college—and not just the UH system, Wilson says, answering critics of immersion who suggest that students taught in Hawaiian will lack the written English skills needed to matriculate and assimilate into other institutions of higher education. "We have students who have gone to Stanford, Loyola-Marymount, Seattle University and the University of Northern Arizona. A student who moved from Nāwahī to the mainland in grade 9 is now in a doctoral program at Oxford."



Hawaiian cultural focus is taught in the native language at UH Hilo’s charter school

Exemples de programmes et de choix de supports pédagogiques

Basic Beliefs

The following are aspects that are incorporated into the basic beliefs about curriculum and instruction of the *Papahana Kaiapuni Hawaii*. These concepts should be part of the implementation plan and curriculum development of all immersion schools.

1. “*E lawe i ke ao a malama, a e oi mau ka naauao.*”

He who takes his teachings and applies them increases his knowledge.

The desire to make sense of the world is inherent in humans from birth. Learning is a natural ability of humans. The effective facilitation of student learning is the primary driving force behind all educational decisions, including the design of facilities. Learning is the process of taking what is learned and using it to make sense of the world. Students construct meaning for themselves as part of the process of learning. Thus, learning is a constructive process; as opposed to one which views students as passively acquiring knowledge.

2. “*E kuhikuhi pono i na au iki a me na au nui o ka ike.*”

Instruct well in the little and the large currents of knowledge.

The curriculum is learner directed and students come to know about the world in different ways.

There is no one form of intelligence more valuable than another. All ways of knowing are

enhanced so that students may become well-rounded individuals.

3. “*Aole pau ka ike i ka halau hookahi.*”

All knowledge is not taught in the same school.

Learning for the Hawaiian Immersion student takes place within and outside of the four walls of the classroom. The learning environment should include facilities outside the schoolyard as well and should accommodate culturally appropriate practices within the school environment. The learning environment should accommodate collaborative and peer learning and teaching, the building of relationships between and among students and teachers, and the community.

4. “*Ku i ka mana.*”

(One) stands like the one from whom he received what he learned.

The *Kula Kaiapuni* (Hawaiian Language Immersion School) is a community of learners. It has no boundaries or limits. It takes the best of the past and present and blends them to prepare the students for the future. The teachers, too, are themselves learners, continually looking for ways to stimulate learning in children and to seek new knowledge to make meaning in their world. All students have equal access to quality instruction and content. The curriculum includes, rather than sorts, weeds out, tracks, or labels.

5. “*Ma ka hana ka ike.*”

Knowledge is gained by doing.

As the *Kaiapuni* students learn by exploration, experimentation, and production, the methods used to assess their progress are appropriate to these modes of learning. Authentic assessment techniques, such as portfolio evaluation and performance assessment help both teachers and students determine the effectiveness of learning and teaching.

Program Design with Facilities Implications for the Hawaiian Language Immersion Program: Papahana Kaiapuni Hawaii.

(1996).

General Characteristics

The following paragraphs give general descriptions of the HLIP program curricula at each level.

Elementary

The elementary curriculum supports the acquisition of the Hawaiian language and fundamental skills and content. Elementary *kaiapuni* (immersion) students use information or skills from a teacher, an older sibling, a *kupuna* (elder), or class members to create meaning. All members of the learning *ohana* (family) accept that children will seek assistance from any of them and that, just as they are accessible to students, they too have access to the same kind of help from the other *ohana* members.

Middle School

Middle school students need to have opportunities to explore and experiment. Subjects are integrated as much as possible. Students undertake specialized study through the disciplines. Collaborative and cooperative learning and teaching reinforce relationships established at the

elementary level and foster positive social and communication skills.

The HLIP in the middle school prepares the students for the HLIP at the high school. Most middle school HLIP sites are within the larger English medium schools. HLIP students enroll in the same required courses as other students along with Hawaiian Language Arts courses that ensure continued Hawaiian language skill development.

High School

The high school curriculum allows for opportunities for college preparation, vocational training and career education. At times, the high school students will serve as tutors and role models, working with their younger siblings or classmates in the elementary and middle schools. Students are required to take courses that fulfill high school graduation requirements as well as Hawaiian Language Arts courses. All courses may not be delivered through traditional separate course offerings but several courses may be integrated. At some sites courses taken with English medium students allow for specialization of courses (i.e., higher level math or science courses).

<http://www.k12.hi.us/~kaiapuni/HLIP/characteristics.htm>

The content area descriptions give an overview of current material/program and practices.

Mathematics

At present, the mathematics programs used in HLIP schools vary because of the availability of translated programs, teacher training, and the mathematics curriculum of the larger school. Mathematics programs, such as, Houghton/Mifflin (1995), the Addison-Wesley mathematics series (1990), Box-It and Bag-It, and Opening Eyes to Math (elementary) were selected for translation because they were recommended programs. The Investigations Mathematics Program* is the current recommended program. It is currently being translated into Hawaiian for the elementary levels (kindergarten – grade 5). Connected Mathematics (English) is the natural progression for middle school levels and the Interactive Mathematics Program has been offered to high schools students. The Addison-Wesley mathematics series and Houghton/Mifflin mathematics program are being used as supplemental material for practice and drills. The traditional numbers and operations, and measurement have also been incorporated into many HLIP mathematics and science curricula. Thus, broadening the HLIP student's cultural understanding and connection to the wisdom of the ancestors and the academics of today.

*The Investigations Mathematics Program is a standards-based program aligned to the state test. It helps students develop flexibility and confidence in approaching problems, fluency in using math skills to solve problems, and proficiency in number operations. The mathematics term glossary (Hawaiian and English) that will be created for the Investigations Mathematics Program will be a valuable resource for HLIP instruction.

Social Studies

The social studies curriculum is taught from an indigenous perspective. A variety of original, classical, or traditional literary sources (e.g. Kamakau, Fornander, Malo, etc.) are used depending on the theme or the content of the class. Other support material is translated from English into Hawaiian. Field trips to culturally or historically significant sites enrich the students' learning experience. Primary resources are an integral part of the program design. At many HLIP sites, social studies content is integrated with the Hawaiian language arts curriculum. Further articulation between HLIP elementary teachers at grade level meetings (or informally) is needed to share and exchange best practices. History Alive is a preferred middle/high school social studies curriculum (see Resources). It uses primary sources, such as, historical photographs to inspire and engage students in learning history. It is theory-based active instruction where the teacher facilitates instruction using a variety of activities that tap students' prior knowledge and personal experiences. A resource library for social studies units and resources will be established electronically to build a collection of unit plans that HLIP teachers can retrieve and implement in their classrooms.

Science

Translated programs include, **The Ohia Project**, **DASH** (Discovery Approach to Science enHancement), grades K and 1, and Addison/Wesley, grade 5. Foundational Approaches in Science Teaching (**FAST**) is the selected science program for grades 7 – 9. These programs were selected because of their relevancy to Hawaii and the Hawaiian culture. DASH is a Hawaii-based science and health curriculum that is inherently integrative by nature. DASH activities require students to do a wide range of lessons like measuring, keeping records, communicating and problem solving as a team. While based on the science content area headings, such as “Plants,” “Animals,” “Health and Safety,” and “Conservation, Recycling, and Decomposition.” DASH has been translated into Hawaiian for grades K - 5. FAST is also a Hawaii-based science program. Physical science, ecology, and science and society are the key units of this environmental science curriculum. The principal objective is to develop thinking skills, laboratory skills, and a working knowledge of the foundational concepts of science. With this foundation, high school students will be prepared to enroll in other science courses.

Chronologie

<u>Year</u>	<u>Event</u>
1896	HRS 298-2. This law was enacted to limit the time that languages other than English could be used for instruction in the public school system. Until then, students were also taught in Hawaiian. Although this law did not totally restrict the use of other languages, it effectively eliminated Hawaiian in the public school system and supported the belief that a good education could only be acquired through programs conducted in English.
1978	State Constitutional Convention. The Hawaiian language was given official status in the State Constitution. The study of "Hawaiiana" was accorded special promotion by the State.
1984	The first Pūnana Leo private preschool opened in Kekaha, Kaua'i
1985	Pūnana Leo o Honolulu opens in Kalihi, O'ahu and Pūnana Leo o Hilo opened on the island of Hawai'i.
1986	Through lobbying efforts of Pūnana Leo, parents, and Hawaiian language educators, HRS 298-2 was amended to allow for Hawaiian to be the medium of education in the public school system.
1987	The State Board of Education (BOE) and Superintendent Charles Toguchi approved the Hawaiian Language Immersion Program (<i>Ka Papahana Kaiapuni Hawai'i</i>) on a pilot basis in two schools; Keaukaha Elementary School in Hilo and Waiiau Elementary School in Pearl City, O'ahu.
1989	Hale Kuamo'o, support center for Hawaiian language education, was established at UH-Hilo.
1990	'Aha Kauleo Kaiapuni Hawai'i, the Hawaiian Language Immersion Program advisory council, was established by the BOE.
1990	The BOE approved <i>Ka Papahana Kaiapuni Hawai'i</i> as a K-12 program.
1994	Long-Range Plan for the Hawaiian Language Immersion Program was created and approved by the BOE.
1995	K-8 students moved from Waiiau Elementary School to Ānuenuē School in

	Pāloalo, O'ahu; the first K-12 <i>Papahana Kaiapuni</i> site in Hawaii. Nāwahiokalaniopuu was established at the old Henry 'Ōpūkaha'ia School site at Kea'au, Hawai'i.
1999	The first two classes of students in <i>Papahana Kaiapuni</i> schools graduated at Ānuenue School, Oahu and Nāwahiokalani'ōpu'u in Hilo, Hawai'i.
2000	Princess Nāhi'ena'ena Elementary School (Lahaina) opens. 4 HLIP Public Charter Schools established (Samuel Kamakau, Ka 'Umeke Kā'eo, Kula Ni'ihau, and Nāwahiokalani'ōpu'u Iki).
2001	Hawaiian Studies and Language Programs Policy #2104. The BOE recognized that appropriate support for and coordination of Hawaiian Studies and Language programs directly impacted the education of all students and the perpetuation of Hawaii's native culture and language.
2004	Kahuku High & Intermediate School and Moloka'i Intermediate School are the 18th and 19th HLIP site.

<http://www.k12.hi.us/~kaiapuni/HLIP/historychart.htm>

