



HAL
open science

L'enseignement des langues et de la culture kanak à l'école primaire publique de la Nouvelle-Calédonie

Marie Salaün

► **To cite this version:**

Marie Salaün. L'enseignement des langues et de la culture kanak à l'école primaire publique de la Nouvelle-Calédonie. [Rapport de recherche] Gouvernement de la Nouvelle-Calédonie/Institut de Formation des Maîtres. 2004. hal-02994388

HAL Id: hal-02994388

<https://hal.science/hal-02994388>

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.

Evaluation de l'expérimentation

L'enseignement des langues et de la culture kanak à l'école primaire publique de la Nouvelle-Calédonie

Rapport de recherche établi à la demande du Gouvernement de la Nouvelle-Calédonie/Institut de
Formation des Maîtres –

Par **Marie PINEAU-SALAÛN**

marie.salaun@paris5.sorbonne.fr
Dpt des Sciences de l'Education Paris 5
12, rue Cujas 75005 Paris France

Université Paris 5 René Descartes Sorbonne Paris

CNRS/EHESS UMR 8128 **Genèse et Transformation des Mondes Sociaux**

Décembre 2004

REMERCIEMENTS

Je suis bien entendu très reconnaissante à ceux qui, parents, enseignants, administratifs, élus, coutumiers, chercheurs, etc., ont bien voulu me consacrer un peu de leur temps en juillet-août 2004.

Mes remerciements vont également à l'ensemble du personnel de l'Institut de Formation des Maîtres pour son accueil.

Sommaire

Introduction	1
Partie I - La commande de ce rapport et les conditions de sa réalisation	7
La commande de l'IFMNC	8
Méthodologie	9
Un chemin peu balisé	16
Partie II – Analyses thématiques	25
Le point de vue des institutionnels	26
Le point de vue des enseignants	37
Le point de vue des parents	55
Conclusion	73
Références bibliographiques	77
Annexes	79

INTRODUCTION

Comprendre la situation *actuelle* de l'enseignement des langues kanak nécessite un détour par l'histoire du système éducatif néo-calédonien. Ce qu'il faut avoir à l'esprit, c'est probablement moins le fait que ces langues ont été séculairement bannies – car la Nouvelle-Calédonie ne déroge pas à cette règle quasi-absolue qui a fait de l'enseignement de la langue et de la culture françaises le *primo mobile* de l'instruction dans l'Empire colonial – que les étapes de leur acquisition d'un droit de cité à l'École.

Cette histoire est récente, et peut-être n'est-il pas inutile de rappeler ici les mots d'un vice-recteur en 1975 :

[Dans l'enseignement primaire]

L'on s'accorde à penser que deux raisons essentielles de la relativement faible promotion mélanésienne sur le plan scolaire et universitaire sont d'une part l'insuffisante maîtrise de la langue française par de nombreux autochtones, d'autre part et corrélativement une certaine maladresse dans l'utilisation des concepts de la pensée européenne.[...] L'école primaire a pour rôle de donner aux enfants les moyens de communication, par la parole et par l'écrit, qui leur sont indispensables pour s'insérer dans une société en mutation. A la lumière de cette remarque, l'on ne peut que souligner la nécessité d'être un lieu où la pratique de la langue française soit constante.

[Dans l'enseignement secondaire]

Il ne paraît pas que soit justifiée la comparaison avec quelques grandes langues régionales de Métropole, véhicules d'une littérature et ayant dans plusieurs cas servi de moyens d'expression à des centaines de milliers de personnes. La présence de langues vernaculaires mélanésiennes parmi les épreuves de baccalauréat ne saurait, à brève ou moyenne échéance, être valablement envisagée.

Aussi radicale puisse-t-elle paraître, cette affirmation a été notoirement contredite par la suite. De l'abrogation de leur interdiction votée par une majorité territoriale alors dirigée par Jean-Marie Tjibaou en 1984, aux termes de la loi organique de 1999 qui dans son article 215 reconnaît les langues kanak comme « langues d'enseignement et de culture », on mesure la réhabilitation dont ces langues ont été l'objet du point de vue *institutionnel*.

Aujourd'hui, il n'est dans un sens plus possible de déclarer son opposition à cet enseignement, et ce, à tous les degrés du système éducatif, de la maternelle à l'Université. Du moins, peut-être est-il préférable de dire qu'il n'est plus *politiquement correct*, ou encore qu'il n'est pas dans *l'esprit* de l'Accord de Nouméa, d'affirmer cette opposition. Mais cela ne préjuge ni d'une *réelle* volonté (aussi bien de la part des « politiques », que des enseignants ou encore des parents...), ni du *réel* état d'avancement du dossier (la chose n'étant pas définitivement entendue...).

La Nouvelle-Calédonie présente un certain nombre de particularités en matière d'enseignement des langues vernaculaires :

- les choses ont été prises, pour ainsi dire depuis le haut de la pyramide scolaire, puisque c'est d'abord dans l'enseignement secondaire (collèges et lycées), puis plus tardivement à l'Université, qu'il a vu le jour.

- il ressort de compétences différentes : celle de l'Etat pour le secondaire et le supérieur, celle des trois Provinces pour l'enseignement élémentaire dans le cadre de leur compétence d'adaptation aux réalités locales, alors que la compétence de formation des maîtres reste celle de la collectivité « Nouvelle-Calédonie ».

- l'enseignement privé, catholique et protestant a très généralement été pionnier, l'enseignement public restant historiquement en retard dans le domaine.

A cet égard, l'expérimentation en cours depuis la rentrée 2002 à la demande du Gouvernement de la Nouvelle-Calédonie et confiée à la DENC avec la participation de l'IFMNC et du laboratoire Transcultures de l'Université de la Nouvelle-Calédonie, présente un caractère tout à fait innovant :

- elle vise l'enseignement *primaire* (dans les faits, le cycle 1 et le cycle 2 jusqu'au CP à ce jour)

- elle résulte d'une initiative gouvernementale, et propose un *dispositif centralisé* pour la formation des enseignants-locuteurs

- elle concerne les écoles *publiques*

En 2004, huit enseignants-stagiaires locuteurs de quatre langues encadrent plus de deux cents élèves des trois Provinces, répartis entre dix écoles.

<i>Langues enseigné</i>	<i>Localités</i>	<i>Ecoles</i>	<i>Niveaux</i>	<i>Début</i>
drehu	Lifou	Maternelle de Wasany	PS, MS, GS	2002
		Maternelle de Hmelek	PS, MS, GS	2004
		Ecole de Luengöni	CP	2004
	Nouméa	Maternelle Les Œillets	PS, MS, GS	2002
		Ecole J. Trouillot	CP	2004
nengone	Maré	Ecole de Wakuarory	PS, MS, GS	2003
	Nouméa	Maternelle G. Mouchet	PS, MS, GS	2004
ajië	Houaïlou	Maternelle de Gondé	PS, MS, GS	2002
	Poya	Ecole de Gohapin	PS, MS, GS, C	2003
xârâcùù	Canala	Maternelle de Canala	PS, MS, GS	2004

Cette expérimentation, en tant que telle, doit répondre à cinq objectifs

- Introduire progressivement l'enseignement des langues et de la culture kanak (LCK) à l'école primaire
- Expérimenter un programme de formation des enseignants de LCK du primaire
- Elaborer des programmes d'enseignement des LCK pour le primaire
- Créer des outils pédagogiques pour cet enseignement
- Former des formateurs

L'enseignement des langues et de la culture kanak à l'école primaire participe à la sauvegarde et à la transmission du patrimoine linguistique et culturel kanak. Cet enseignement répond aussi à l'objectif majeur de l'école maternelle qui est la maîtrise du langage oral. En permettant à l'élève de langue maternelle kanak de consolider ses compétences langagières initiales, il favorise une acquisition harmonieuse du français et le développement d'un bilinguisme et d'un biculturalisme équilibrés.

L'enseignement de la langue kanak, en parallèle avec celui du français, avec des interlocuteurs différents, facilite chez l'enfant le processus de différenciation entre les langues. L'enfant prend plus rapidement conscience qu'il a affaire à deux langues. Cette prise de conscience précoce permet de réduire le mélange de code. L'enfant apprend à choisir la langue qui convient selon la situation de communication.

Pour l'enfant de langue maternelle kanak qui découvre l'école, l'utilisation de sa langue en classe lui permet de se livrer à un travail intellectuel dans une langue qui a du sens pour lui, au cours d'activités qui sont en rapport avec la culture qui lui est la plus accessible. Si les objectifs linguistiques et culturels sont spécifiques à la classe de langue kanak, en revanche les objectifs communicationnels, comportementaux et intellectuels sont transférables vers les autres domaines d'activité de l'école.

Le volume horaire consacré à l'acquisition-apprentissage d'une langue kanak est d'au moins cinq heures hebdomadaires. Avec l'accord des parents d'élèves, un enseignement à parité horaire avec le français peut être envisagé en petite et en moyenne sections dans certains établissements. La ventilation des cours de langue kanak sur la semaine est définie en concertation avec le conseil des maîtres de l'établissement d'accueil.

Cet enseignement, assuré par un enseignant spécialisé de langue et de culture kanak, ne se limite pas aux quatre langues kanak reconnues au baccalauréat, mais s'étend à toute langue kanak pour laquelle l'effectif d'élèves est jugé suffisant et pour laquelle un enseignant locuteur est disponible. Débuté en petite section de maternelle, l'enseignement de langue kanak se poursuit jusqu'à la dernière année de l'école élémentaire.

S'il s'adresse en priorité aux élèves locuteurs natifs d'une langue kanak ou dont c'est la langue d'origine, cet enseignement reste ouvert à tous les enfants, y compris aux non locuteurs, à partir du moment où les parents en font la demande. L'enseignant met en œuvre une pédagogie différenciée adaptée au profil linguistique de chaque enfant (renforcement ou initiation).

Pour ne retenir que les points originaux du dispositif proposé :

- - il concerne tous les enfants, *locuteurs ou non* d'une langue kanak, à partir du moment où les parents en expriment le souhait. Autrement dit : il n'exclut personne, ni les enfants pour qui, vivant à Nouméa, la langue n'est plus la langue « maternelle » mais plutôt la langue « d'origine », ni même les non-Kanak.

- - il est placé sous la responsabilité d'un *enseignant spécialisé monovalent* qui intervient donc exclusivement en langue, en concertation avec l'enseignant titulaire qui n'intervient, lui, qu'en français, à raison d'un minimum de cinq heures hebdomadaires. Autrement dit : le projet revendique la nécessité de former un troisième corps d'enseignants du premier degré.

- - Il s'effectue potentiellement dans *n'importe laquelle des langues kanak* à partir du moment où l'effectif d'élèves est jugé suffisant, et où on a pu former un enseignant locuteur de la langue. Autrement dit : il répond aux inquiétudes, notamment celles du Sénat coutumier, de voir par l'enseignement légitimer certaines langues kanak (notamment les quatre admises comme épreuve du baccalauréat depuis 1992) au détriment de toutes les autres.

- - Il répond à des objectifs linguistiques et culturels propres à chaque aire linguistique mais vise aussi à faciliter l'acquisition du français pour un « *bilinguisme et un biculturalisme équilibrés* ». Autrement dit : il ne remet pas en cause la langue française et la nécessité de son acquisition, mais propose par une réhabilitation des langues, de lutter contre les situations de diglossie, sans lesquelles l'enfant ne maîtrise véritablement ni la langue véhiculaire, ni sa langue maternelle.

Quels sont les attendus de cette vision ?

On trouve à l'origine de ce dispositif expérimental la volonté de mettre en actes l'Accord de Nouméa (5 mai 1998) qui dispose que « *les langues kanak sont, avec le français, des langues d'enseignement et de culture en Nouvelle-Calédonie. (...) Pour que ces langues trouvent la place qui doit leur revenir dans l'enseignement primaire et secondaire, un effort important sera fait sur la formation des formateurs* ».

Si l'Accord, en tant que tel, ne dit rien de ce qui justifie cet « effort important », une ébauche de réponse aux questions « *pourquoi maintenant ?* » et « *pourquoi sous cette forme ?* » se trouve dans une analyse des « finalités de l'enseignement des langues et de la culture kanak », telles que présentées dans les documents officiels de cette expérimentation.

Ces finalités sont au nombre de trois :

- - Favoriser le développement personnel et la réussite scolaire de l'enfant de langue maternelle kanak
- - Participer, au côté des familles, à la sauvegarde du patrimoine linguistique et culturel kanak
- - Favoriser la compréhension entre les groupes.

Ces trois objectifs sont aujourd'hui consensuels, dans la mesure où il est admis que :

- - l'entrée à l'école est d'autant plus traumatisante pour le petit enfant kanak que les valeurs de l'institution sont éloignées de celles de son milieu, la confrontation brutale avec la langue française étant un facteur de fragilisation au plan psychologique et affectif, et partant, un facteur d'échec scolaire
- - langues et culture kanak sont en danger de disparition, faute d'être désormais transmises de manière adéquate par des familles concurrencées par les institutions occidentales (Ecole, media, etc.)
- - dans une société pluriethnique comme la Nouvelle-Calédonie, la construction d'un « destin commun » passe par la (re)connaissance mutuelle entre les groupes.

Tout cela pourrait ressembler à un catalogue de bonnes intentions, si le socle de ce consensus local n'était bâti sur un certain nombre de malentendus d'autant moins explicités que leur occultation participe du *modus vivendi* post-Accords :

- à lire les documents officiels de cette expérimentation, on pourrait croire que l'on se trouve face à la première tentative d'implantation des langues kanak à l'école primaire. Or, il ne s'agit en aucun cas d'une table rase. Il existe déjà, ou il a déjà existé, un enseignement LCK dans certaines écoles de la Nouvelle-Calédonie. Deux des trois provinces ont, officiellement, une politique d'adaptation depuis le début des années 1990. Et bien avant la mise en œuvre des politiques provinciales, les individualités n'ont pas manqué pour

expérimenter dans un cadre plus ou moins institutionnalisé la production d'outils pédagogiques, la définition de programmes, la réflexion sur une didactique spécifique, etc. Certaines de ces expériences ont marqué durablement les mémoires : qui aujourd'hui en Nouvelle-Calédonie n'a pas d'avis sur le mouvement de boycott scolaire de la rentrée de 1985 qui entraîna la création des EPK ?

Un bilan de tout ce qui a été entrepris depuis trente ans reste à faire. Pour autant, la question de l'enseignement LCK est en quelque sorte une « vieille question ».

- - c'est aussi une question *politique* au moins autant qu'une question *pédagogique*. Longtemps la défense de la langue française a servi de *credo* à la société blanche. L'introduction des langues kanak à l'école a été portée *a contrario* par la revendication indépendantiste qui émerge dans les années 1970. La communauté d'opinion qui s'est faite autour des principes défendus dans l'Accord de Nouméa (1998) ne doit pas faire oublier que les langues kanak, c'est *d'abord*, historiquement, une responsabilité des partis indépendantistes. Le ralliement « loyaliste » est chronologiquement récent et extrêmement timidement exprimé. Par ailleurs, la lecture des programmes électoraux de l'Avenir Ensemble, parti qui revendique sa capacité à transcender l'opposition doctrinale FLNKS/Rassemblement, montre clairement que la reconnaissance identitaire et culturelle *kanak* par une généralisation de l'enseignement des (seules) langues *kanak*, n'est pas, en tant que telle, une priorité d'une nouvelle majorité soucieuse de l'intérêt *général* de *toutes* les communautés représentées. De là à considérer, comme semblent le faire les institutions dirigées aujourd'hui par le FLNKS, que l'implantation des langues à l'école est et doit rester une chasse gardée indépendantiste... il n'y a qu'un pas.

- - en amont de sa dimension strictement *politique*, la question des langues à l'école est, dans un contexte diglossique, nécessairement polémique. Plus que de contexte diglossique, je suivrai Sophie Barnèche lorsqu'elle propose d'appliquer au cas néo-calédonien le concept de *conflit linguistique*, situation dans laquelle « *deux langues clairement différenciées s'affrontent, l'une comme politiquement dominante (emploi officiel, emploi public) et l'autre comme politiquement dominée* ». La caractéristique de ce conflit linguistique, ici entre une langue dominante, le français, et des langues dominées, les langues kanak, est qu'il est toujours largement occulté par une idéologie qui « *établit la complémentarité entre les langues ou variétés linguistiques* » et de ce fait masque « *l'issue inévitable du rapport de force déséquilibré* » en faveur de la langue dominante. Tel me semble être la fonction de ce lieu commun néo-calédonien qui oppose la langue « de la raison » (le français) et la langue « du cœur » (la langue maternelle), bien qu'un changement récent ait consisté à considérer que ces deux langues peuvent être des langues d'*apprentissage scolaire*.

Emblématique des (récents) changements de perspective, la réponse de Mme Marie-Noëlle Thémereau, Présidente du Gouvernement de la Nouvelle-Calédonie, interrogée sur le rôle de l'école dans l'apprentissage des valeurs :

[le]travail sur les valeurs communes [à l'école] est indispensable pour préparer l'enfant à la reconnaissance de « l'autre » dans sa différence, c'est-à-dire dans son identité ; cette reconnaissance passe, par exemple, par la réconciliation entre les langues kanak et le français qui ne s'opposent plus à l'école mais seront complémentaires pour la réussite de nos enfants, par la prise en compte du rôle fondamental de la langue maternelle dans l'épanouissement et la construction de la personnalité du jeune enfant. La langue kanak, langue du cœur, langue des ancêtres, langues des vieux et des racines doit aussi devenir, pour les enfants dont c'est la langue maternelle, la langue des apprentissages... En contrepartie, le français, langue véhiculaire, langue du

partage, langue de la connaissance de l'autre, langue de la citoyenneté calédonienne et de la réussite scolaire retrouvera une nouvelle légitimité.

Désormais officiellement priorité pédagogique du Gouvernement de la Nouvelle-Calédonie, la question de l'introduction d'un enseignement LCK est cependant loin d'être une question réglée. Les ralliements à la présence des langues kanak à l'école ne sauraient faire oublier qu'elle est portée par des conflits d'intérêt locaux, notamment des conflits d'interprétation des compétences dévolues aux différentes collectivités et institutions du « pays ». Et il convient d'ajouter qu'à l'échelle de la Nouvelle-Calédonie, ce type de conflits se double parfois de conflits de personnes, dont il ne faut pas minorer les conséquences « pratiques » sur le déroulement d'une expérimentation comme celle proposée par la DENC.

On comprendra que dans de telles conditions, la posture du chercheur n'est pas toujours des plus aisées.

On pense pour commencer à l'éventail des ressources théoriques et épistémologiques qu'il convient de mobiliser, de l'anthropologie sociale aux sciences de l'éducation, en passant par l'histoire, la sociolinguistique et les sciences politiques.

Mais c'est surtout à la quête d'une idéale « juste distance » que je me suis heurtée. « Evaluer », c'est « ne pas en être », « rester neutre », « objectif », ce qui n'est après tout pas si difficile quand on vit à plus de 20 000 kilomètres. « Comprendre » par contre, c'est « en être », écouter des partis à défaut de les prendre, et assumer le fait que son travail relève au moins autant de l'empathie, de la subjectivité et de l'intuition que de la Science, telle qu'une conception naïve nous la ferait définir.

Partie I - La commande de ce rapport et les conditions de sa réalisation

La commande de l'IFMNC

La lettre de commande du rapport stipule :

Depuis février 2002, à la demande du gouvernement de la Nouvelle-Calédonie, une expérimentation pour l'introduction des langues kanak à l'école primaire publique a débuté à l'Institut de Formation des Maîtres en partenariat avec l'Université de Nouvelle-Calédonie (laboratoire Transcultures).

Un dispositif d'évaluation de l'expérimentation est mis en place en 2004. Il comprend deux axes :

le premier, davantage psycho-linguistique est confié à Mme Isabelle NOCUS, maître de conférence en psychologie du développement de l'Université de Nantes

le second axe cherchera à rendre compte de l'intégration de l'enseignement des langues et de la culture kanak dans l'institution scolaire et dans la société néo-calédonienne.

Au cours des échanges qui ont eu lieu dans la phase préparatoire à l'enquête elle-même, fin 2003/début 2004, le programme suivant a été arrêté, en concertation avec Jacques Vernaudeau, maître de Conférences à l'Université de Nouvelle-calédonie, en charge de la formation des maîtres locuteurs de l'expérimentation IFM, concernant ce second axe dit *sociolinguistique* :

observer ce qui se joue hors de la classe de langue, dans l'équipe pédagogique, dans les familles et dans la communauté au sens large (tribu, autorités coutumières et religieuses, responsables politiques, autorités pédagogiques) dans trois contextes linguistiques, sociaux et politiques sensiblement différents (école de Wasany, Lifou, province des Îles ; maternelle de Gondé, Houaïlou, province Nord ; maternelle Les Œillets, Rivière-Salée, province Sud). L'enquête permettra, en outre, de déterminer si la présence des langues à l'école a modifié la pratique langagière des parents avec leurs enfants et si la classe LCK participe au rapprochement des familles avec l'école.

La notion d'évaluation ici

Au niveau le plus général, *évaluer* revient ici à déterminer dans quelle mesure l'expérimentation en cours contribue à atteindre les objectifs qui lui ont été assignés, soit :

- Favoriser le développement personnel et la réussite scolaire de l'enfant de langue maternelle kanak : objectif *psycho-pédagogique* ;
- Participer, au côté des familles, à la sauvegarde du patrimoine linguistique et culturel kanak : objectif *culturel* ;
- Favoriser la compréhension entre les groupes : objectif *politique*.

La question est donc : dans quelle mesure, autant qu'on peut en juger alors qu'elle en est dans sa troisième année, l'expérimentation permet-elle d'atteindre ce triple objectif psycho-pédagogique, culturel et politique ?

Isabelle Nocus a travaillé sur le premier objectif, en répondant à la question : « dans quel mesure le dispositif en place peut-il contribuer au développement personnel de l'enfant et à sa réussite scolaire ? »

Le second axe qui m'a été confié visait lui à rendre compte de ce qui se joue hors de la classe de langue, dans l'équipe pédagogique, dans les familles et dans la communauté au sens large (famille, tribu, autorités coutumières et religieuses, responsables administratifs et politiques, autorités pédagogiques, etc).

Trois dimensions étaient à explorer, pour la partie qui me concernait :

- le point de vue des « institutionnels » : comment l'expérimentation est-elle vue par les autorités coutumières, communales, provinciales ?
- le point de vue des enseignants : comment les équipes pédagogiques concernées (composées des « titulaires » qui ont la classe en responsabilité en français et des stagiaires intervenants locuteurs en formation à l'IFM) jugent-elles les effets de cette expérimentation ?
- le point de vue des familles : quels échos du travail fait avec leurs enfants, quelle évolution des pratiques langagières domestiques, quel changement dans les attentes parentales vis-à-vis de l'école comme institution ?

Plus généralement, il s'agissait par une enquête de contribuer à cerner la « demande sociale » telle qu'elle s'exprime aujourd'hui en Nouvelle-Calédonie, en matière d'enseignement des langues vernaculaires, sa contribution à la légitimation de la culture et à la sauvegarde du patrimoine kanak, son rôle dans la définition d'une citoyenneté néo-calédonienne.

Méthodologie

La procédure

Recueillir les informations mentionnées ci-dessus impliquait *a priori* de travailler à la fois sur des *représentations* et des *pratiques*.

Pour les représentations, il s'agissait de collecter des discours : la base du travail a été la conduite d'entretiens le plus souvent individuels, complétée par l'organisation ponctuelle de deux réunions avec les parents d'élèves.

Pour les pratiques, l'idéal aurait été de pouvoir procéder à une observation participante dans les écoles et dans les familles, pour mesurer, entre autres, le degré d'intégration de la classe de langue dans l'école, les langues effectivement parlées à la maison et les circonstances d'utilisation de ces langues, les modalités de l'implication des parents dans la vie de l'école, le climat éducationnel à la maison, etc.

Un des intérêts d'une démarche anthropologique (par rapport à une méthodologie d'enquête quantitative plus traditionnelle) est justement qu'elle permet de faire la part des choses entre ce que les gens *disent* et ce qu'ils *font*, bien que la vérification de l'adéquation entre les deux ne soit pas son objet en tant que tel. Ma présence sur le terrain (neuf semaines) a été trop brève pour retirer tous les bénéfices d'une telle posture, et la multitude des rencontres a rendu l'enquête finalement plus extensive qu'intensive à proprement parler, bien que des occasions nombreuses m'aient été données de faire des observations (kermesses, mariages, stages d'enseignants, classe de langue, etc.).

Les terrains

Le choix d'observer plus particulièrement les trois premières écoles concernées, dès 2002, (maternelles des Œillets à Rivière Salée, de Gondé à Houaïlou, et de Wasany à Lifou) dans trois contextes linguistiques, sociaux et politiques sensiblement différents a permis d'adopter une perspective comparée. La notion de contexte ici :

- linguistique: la langue enseignée (ajië à Houaïlou, drehu à Nouméa et à Lifou) est plus ou moins la langue *maternelle*, les pratiques langagières à la maison en font plus ou moins la langue de communication dans la famille. En conséquence, les enfants, à leur arrivée à l'école, sont plus ou moins locuteurs, et par ailleurs plus ou moins enracinés dans leur culture d'origine.

- social : le milieu dans lequel vivent les enfants est plus ou moins homogène. Les enfants de la classe de drehu à Nouméa sont « culturellement » minoritaires dans leur école (même si aux Oeillets, les Océaniens sont très largement majoritaires), ce qui n'est pas le cas à Gondé, ni à Lifou. Cadre de vie, activité professionnelle des parents, trajectoires migratoires, rapport à la culture *d'origine*, investissement scolaire, etc., varient fortement d'une situation à l'autre.

- politique : l'expérimentation débutée en 2002, fait parfois suite à des initiatives provinciales (plans EILM aux Iles, PHAX au Nord) antérieures, suite au transfert de compétences qui a eu lieu après les Accords de Matignon-Oudinot. Ailleurs, en Province Sud, elle constitue une innovation. Il existe donc, ou non, des traditions provinciales et des orientations par rapport auxquelles cette expérimentation, sous une tutelle « supra » provinciale (la DENC et le Gouvernement de la Nouvelle-Calédonie) doit se positionner, trouver ses propres marques.

L'échantillon

L'enquête a été réalisée auprès

- des huit stagiaires MLCK et de certains de leurs formateurs à l'IFM
- des membres de l'équipe éducative des trois maternelles
- des Inspecteurs concernés
- d'une délégation du Sénat coutumier
- de l'administration scolaire de la collectivité « Nouvelle-Calédonie »
- de membres du Gouvernement de la Nouvelle-Calédonie
- des directions provinciales de l'Enseignement
- des élus provinciaux membres de la Commission de l'Enseignement dans leur assemblée respective et de leurs éventuels chargés de mission « langues »
- des familles des enfants concernés par l'expérimentation depuis 2002
- des représentants des parents d'élèves de ces écoles.

La liste nominative des personnes à contacter a été établie :

- - conjointement avec Madame la Directrice de l'IFMNC et M. Jacques Vernaudeau s'agissant des « institutionnels » et des « enseignants » ;
- - conjointement avec les stagiaires, les enseignants et la direction des écoles s'agissant des familles

Dans l'idéal, il eût été souhaitable de rentrer en contact avec les enseignements privés. D'une part parce qu'ils sont historiquement un élément-clef du système éducatif néo-calédonien et qu'ils scolarisaient il y a encore un demi-siècle une majorité des élèves de l'archipel. D'autre part parce qu'en marge de ce qui a été fait dans l'enseignement public, ils ont une tradition désormais bien enracinée d'enseignement des langues vernaculaires, notamment dans l'enseignement secondaire où ils ont fait figure de pionnier. Il eût été intéressant de voir le jugement émis sur la présente expérimentation qui ne concerne, il faut le rappeler, que les écoles publiques, notamment parce que les enseignants du privé sont potentiellement intéressés par une mutualisation des compétences en matière de formation d'enseignants-locuteurs. Cela n'a pu se réaliser, faute de temps, les neuf semaines imparties étant à peine suffisante pour rencontrer l'échantillon présenté ci-dessus.

De même peut-on regretter n'avoir pu travailler davantage avec ceux qui, souvent en marge des institutions, contribuent sur le terrain à la réflexion sur les LK. Les initiatives de recherche-action pour ainsi dire « spontanées » sont nombreuses, mais extrêmement mal connues, faute de bilan dans ce domaine. Pour ma part, faire un inventaire des modalités de l'introduction des langues et de la culture par les enseignants dans leur classe eût constitué un autre sujet que celui qui m'était imposé par la commande de ce rapport.

Méthodologie spécifique

Institutionnels

Entrent dans cette catégorie :

- - les représentants de l'exécutif de la Nouvelle-Calédonie et des trois Provinces (élus)
- - les représentants de l'administration scolaire de la Nouvelle-Calédonie (DENC) et des trois Provinces (DENS, DEFIJ, DEFIP)
- - les représentants des autorités coutumières au niveau de la Nouvelle-Calédonie (Sénat) et au niveau local (conseil coutumier)

Un échelon a été négligé, faute de temps : la Commune, mis à part à Houaïlou où un problème « matériel » spécifique concernant la Mairie touchait l'école de Coula m'a mise en relation avec les élus.

L'enquête visait, en rencontrant des personnes aux sensibilités politiques et aux ancrages locaux différents, à évaluer :

- - l'évolution des représentations des uns et des autres concernant les finalités de l'enseignement des langues kanak
- - l'état des lieux de l'enseignement LCK quinze ans après la lettre de Lionel Jospin autorisant les « 5 heures de culture » en 1989
- - le degré de connaissance des objectifs de l'expérimentation de la DENC, et les éventuels échos quant à ses premiers résultats
- - la compatibilité entre cette expérimentation et les initiatives provinciales, et le degré de soutien dont a bénéficié cette expérimentation depuis 2002
- - la pertinence, du point de vue des uns et des autres, de la création d'un corps spécifique de Maîtres LCK

L'accueil qui m'a été réservé a été globalement très bon. Je n'ai aucune difficulté à obtenir les rendez-vous et à procéder à des entretiens enregistrés ou pris en notes, ce qui me paraît témoigner d'un réel intérêt pour la question des langues à l'école. Les avis continuent à diverger, mais plus personne ne fait comme s'il s'agissait là d'une question secondaire. On peut y voir le souci de respecter « l'esprit des Accords » ou la lettre de la Loi organique. J'y vois pour ma part également un intérêt d'autant plus grand que les *modalités concrètes* de l'application de la Loi restent jusqu'à aujourd'hui difficiles à penser.

Seule exception à ce bon accueil, mais qui mérite d'autant plus d'être mentionnée qu'elle est isolée : le refus de l'administration de l'enseignement de la Province des Iles de coopérer à ma mission d'enquête.

Les seules informations dont je ferai état dans la suite de ce rapport concernant l'attitude de la Province m'ont été communiquées en conséquence soit par la présidente de la commission de l'enseignement, Mme Guaenere, soit par M. Wénéhoua, inspecteur de la 7^{ème} circonscription, soit par M. Wejième, conseiller pédagogique à Lifou, soit par M. Lalié, conseiller technique auprès des élus, soit par des enseignants des écoles publiques.

Contrairement à ce qu'autorise le travail que j'ai pu mener auprès de la DEFIJ pour la Province Nord, je n'ai pas été en mesure d'identifier une politique provinciale aux Iles. Aucun document concernant le bilan de l'EILM ne m'a été communiqué. Je me suis heurtée à une fin de non recevoir qui n'a d'ailleurs jamais été exprimée en tant que telle.

Autant la Province Nord s'est montrée « transparente », au sens où elle m'a communiqué des documents, mise en relation avec M. Reiss qui poursuit actuellement une expérimentation dans le cadre provincial, et autorisée à assister au travail d'une des locutrices du dispositif à la maternelle du village de Houaïlou, autant la Province des Iles s'est enfermée à mon égard dans une opacité absolue.

Enseignants

L'enquête s'est concentrée sur les équipes pédagogiques des trois premières écoles concernées par l'expérimentation dès 2002 : les maternelles de Wasany (Lifou), Les Oeillettes (Nouméa), Gondé-Coula (Houaïlou).

Les enseignants en poste et les stagiaires de l'expérimentation affectés dans ces trois écoles ont été systématiquement interviewés.

Les entretiens ont duré de 45 minutes à 1 h 30, réalisés à l'école-même.

L'enquête a également été l'occasion de visiter les écoles de Hmelek (Lifou - mise en place de l'expérimentation à la rentrée 2004), de Gohapin (Poya – mise en place : rentrée 2003), de Canala (mise en place : rentrée 2004), et ces visites ont donné lieu à des discussions informelles avec les enseignants qui partagent les élèves avec le stagiaire LK, et avec les directeurs/trices de ces écoles.

Les huit stagiaires en formation en 2004 ont été rencontrés, quatre dans les locaux de l'IFMNC, quatre sur le lieu de travail, et ont accepté de se prêter à un entretien individuel enregistré d'une durée moyenne d'une heure, autour des questions suivantes :

- quel a été leur parcours scolaire, universitaire, professionnel ?

- quelles ont été les circonstances de l'intégration du dispositif expérimental ?
- quelles sont les modalités d'organisation de l'enseignement LK sur leur site : effectifs, répartition par niveau, organisation matérielle ?
- quel est le type de collaboration avec les autres enseignants du site ?
- quelles sont les relations avec les parents ?
- quelles sont les difficultés rencontrées, d'ordre pédagogique, matériel, etc.
- à propos du métier « maître de langue et culture kanak » : l'expérience est-elle positive professionnellement ? Leur paraît-elle utile, en tant que locuteur et en tant qu'enseignant ?

Dans la suite du texte, on désignera par le vocable « titulaires » les enseignants en charge des classes dans lesquelles interviennent les stagiaires LK, qu'ils soient d'ailleurs statutairement titulaire ou remplaçant.

Le guide d'entretien des titulaires a comporté de manière systématique un ensemble de questions relatives aux points suivants:

- quels souvenirs garde-t-il (elle) quant aux circonstances de l'installation du stagiaire LCK ?
- quel degré de connaissance a-t-il (elle) des objectifs poursuivis par les promoteurs de l'expérimentation ?
- que pense-t-il (elle) des choix de la DENC (monovalence, recrutement à Bac + 3, etc.) ?
- quelle compréhension a-t-il (elle) de son propre rôle dans le dispositif ?
- sur quelles bases se déterminent localement l'organisation pédagogique et la division du travail « titulaire »/stagiaire ?
- quels sont selon lui (elle) les effets de cette expérimentation ?
- ses représentations concernant les LK et leur place à l'école ont-elles changé ?
- dans le cas des enseignants locuteurs de la langue de l'expérimentation : ses pratiques ont-elles changé ?

Parents

L'enquête s'est concentrée sur les parents des trois premières écoles concernées par l'expérimentation dès 2002 : les maternelles de Wasany (Lifou), Les Oeillets (Nouméa), Gondé (Houaïlou).

Au total, 30 familles ont été rencontrées individuellement et interviewées: treize à Lifou, neuf à Nouméa, huit à Gondé.

Les entretiens ont donné lieu à un enregistrement dont la transcription servira de fil conducteur à l'analyse des propos tenus par les familles proposée ci-dessous. Il a été convenu avec les parents que leur anonymat serait respecté dans la restitution, mais leur provenance géographique sera précisée (W pour Wasany, O pour Les Oeillets, C pour Coula-Gondé), car, on le verra par la suite, le contexte, social et linguistique n'est pas indifférent aux opinions exprimées quant à la place de la langue maternelle ou d'origine à l'école.

Dans le but de présenter les objectifs de l'enquête et de préparer la prise de rendez-vous individuels, deux réunions collectives, une à la maison commune de Gondé mi-juillet

(25 familles représentées, l'association des parents d'élèves et un représentant du Conseil coutumier), et une à l'école de Wasany début août (seize familles représentées).

Ont été contactées les familles dont les enfants ont été concernés par l'expérimentation dès la rentrée 2002, ou en 2003, soit les enfants qui en sont à leur deuxième ou troisième année d'enseignement du drehu ou de l'ajië. On peut en effet partir du principe que les familles des élèves qui ont débuté cette année, en février 2004, n'ont pas suffisamment de recul, après quatre mois seulement, pour juger des effets de cet enseignement.

Il faut préciser ici que le principe d'un entretien individuel, enregistré, soit à l'école, soit à la maison commune, soit au domicile, n'a essuyé aucun refus. L'essentiel des parents interviewés à Coula et à Wasany font partie de ceux qui avaient fait le déplacement à la réunion collective de présentation des objectifs et de la méthodologie de l'évaluation, ils étaient donc a priori volontaires et intéressés par la question de l'expérimentation en cours à l'école de leur(s) enfant(s). Par contre, les parents de Nouméa ont été contactés par téléphone, sur la base des renseignements nominatifs (liste des classes de drehu, coordonnées téléphoniques des élèves) fournies par la directrice de l'école. Aucune des familles contactées dans ce cadre n'a refusé la rencontre, bien que deux d'entre elles n'aient finalement pu être vues, faute de temps.

Les entretiens ont duré de 20 minutes à 75 minutes, avec une moyenne de 45 minutes.

Pour répondre aux questions soulevées plus haut, le guide d'entretien a comporté de manière systématique un ensemble de questions relatives aux points suivants:

- pratiques linguistiques de la famille : quelles sont les langues parlées à la maison, avec l'entourage? Peut-on identifier une "politique" linguistique familiale?
- représentations linguistiques: quelles relations entre le drehu/ajië et le français? Quelles évolutions des rapports entre les langues?
- attentes vis-à-vis de l'institution scolaire : rôle de l'école, rôle de la famille, concernant la transmission de la langue maternelle ou d'origine?
- degré de connaissance des objectifs et des modalités de l'expérimentation : pourquoi a-t-on mis en place cet enseignement de drehu/ajië? Que savent-ils de ce que leurs enfants font en classe de drehu/ajië?
- effets de l'expérimentation : modification des pratiques linguistiques familiales? Changements dans le comportement de l'enfant? Evolution des compétences scolaires?

Il fallait, pour toutes les familles, vérifier:

- la connaissance et l'implication dans la réalisation de l'expérimentation: que leur a-t-on dit de *pourquoi* on fait cela, et *comment* on le fait?
- l'image à l'extérieur de l'école, à la maison ou dans la communauté, de ce qui est en train de se passer avec l'introduction sous cette forme d'un enseignement en langue : quels échos ont-ils à travers leur enfant, du déroulement de l'expérimentation?
- les attentes par rapport à l'Ecole en matière de sauvegarde et de transmission du patrimoine linguistique et culturel, ainsi que l'adéquation entre ce qui est proposé par

l'expérimentation et ces attentes : ce qui leur est proposé ici correspond-t-il à ce qu'ils veulent? De quel crédit de confiance l'expérimentation bénéficie-t-elle?

Il fallait, pour chaque famille, contextualiser en tenant compte des représentations propres à chacune sur les points suivants :

- caractéristiques de l'enfant : situation dans la fratrie, niveau de compétence dans la langue, en français, évolution de ces compétences, tempérament, comportement à l'école, à la maison, activités extra-scolaires, langues utilisées dans le cadre de ses activités, etc.

- profil linguistique de la famille : composition du groupe domestique, langues utilisées et locuteurs, situations dans lesquelles sont utilisées les langues, histoire de la migration familiale et liens conservés avec l'aire linguistiques d'origine le cas échéant (cas de Nouméa - mais cas aussi à Gondé ou à Wasany où un nombre non négligeable de parents, âges de 25 à 40 ans, ont vécu à Nouméa avant leur retour à Lifou ou à Houaïlou), etc.

- relation à l'institution scolaire : expérience scolaire personnelles des parents, jugement sur ce qui a ou non changé aujourd'hui à l'école par rapport à cette expérience, nature des relations entretenues avec l'équipe pédagogique, appréciation sur le travail effectué en drehu/ajië.

Un chemin peu balisé

Avant de commencer l'enquête, me sont apparus deux types de difficultés, de deux ordres différents : les difficultés théoriques générales liées à un objet qui est encore mal exploré par les spécialistes des sciences de l'éducation et les difficultés théoriques spécifiques liées au contexte néo-calédonien.

Les difficultés théoriques liées à l'objet

L'anthropologie de l'éducation, en tant que discipline, est peu à même de fournir les cadres épistémologiques d'une telle enquête.

D'un point de vue bibliographique, les seuls documents de synthèse dont on dispose sur « l'éducation vernaculaire » (*vernacular education*) dans le Pacifique, sont des productions, anglophones, des grandes organisations internationales ou de soutien au développement (type UNESCO, Banque Mondiale, Australia Aid ou USAid, etc.), productions qui ne sont que des inventaires de ce qui se pratique dans les différents pays bénéficiaire de l'Aide Publique au Développement, établis à partir de *surveys* envoyés aux administrations scolaires locales, et généralement sans recherche empirique. La question d'une méthodologie propre à l'évaluation *sur le terrain* des programmes d'introduction des langues et cultures dans les systèmes scolaires reste en friches.

Au cœur de l'interrogation en anthropologie de l'éducation sur la présence de la culture d'origine dans l'institution scolaire, on trouve la question des discontinuités culturelles entre l'Ecole et les familles, avec une focalisation des recherches sur l'analyse des difficultés d'apprentissage des enfants des *minorités*, concept discutable s'il en est pour

le cas qui nous intéresse dans la mesure où les enfants d'origine mélanésienne sont tout sauf *en minorité* à Gondé ou à Wasany, par exemple, même si les Mélanésiens ne représentent que 44% de la population totale de la Nouvelle-Calédonie au recensement de 1996..

La notion de *Cultural Discontinuities* a d'abord été utilisée pour désigner les « chocs culturels » expérimentés par les enfants quand ils entrent en contact avec les écoles coloniales. Aux USA, à partir des années 1960, l'anthropologie de l'éducation s'est emparée de cette notion pour produire une théorie de l'échec scolaire des enfants amérindiens et noirs dans les écoles américaines. Plus tardivement en France, dans les années 1970 et 1980, on posera la question des difficultés scolaires des enfants issus de l'immigration dans des termes relativement comparables. Ce qui démarque cependant la tradition de recherche « européenne » (française et britannique en tous cas) de la tradition « américaine », c'est la difficulté à échapper à une vision essentialiste de la culture. Aux USA, ce qui fait le lien entre la plupart des recherches anthropologiques appuyées sur des analyses de terrain et une observation fine des interactions, c'est au contraire le refus des positions « culturalistes » qui incriminent la « privation culturelle » chez les enfants des minorités ethniques, positions qui voient dans des « manques » supposés et des dysfonctionnements dans la socialisation familiale, les causes d'un échec scolaire massif.

La position américaine présente cet avantage d'autoriser un dépassement des apories de la lecture psycho-pédagogique d'inspiration culturaliste qui semble dominer jusqu'à aujourd'hui le champ des analyses de l'échec scolaire kanak. Plutôt que de dresser un inventaire des incompatibilités entre les valeurs de la culture d'origine et celle de la culture « dominante », elle propose de tenir compte du contexte « écologique » dans lequel la scolarisation s'effectue.

La notion de contexte « écologique » emprunté à la tradition américaine, permet d'élargir considérablement le champ des déterminations des attitudes devant l'Ecole.

Elle invite à distinguer

- les facteurs sociaux : c'est-à-dire ici les conditions historiques qui ont présidé à l'incorporation des Kanak, population d'origine minorisée par le fait colonial et dont la légitimité de « premier occupant » n'a été reconnue que récemment par le préambule de l'Accord de Nouméa.

- les facteurs scolaires : c'est-à-dire les éléments de discrimination « objective » et « subjective » (des conditions matérielles spécifiques aux écoles de tribu... en passant par les modalités d'orientation... et les débouchés professionnels...)

- les facteurs « communautaires » : c'est-à-dire les réponses instrumentales « pratiques » et expressives que parents et enfants mettent en œuvre face aux deux types de facteurs précédemment évoqués (ce qui n'est pas du tout la même chose que de parler d'une « mentalité » - supposée intemporelle – kanak qui conditionnerait des attitudes scolaires spécifiques).

Il m'apparaît à cet égard fondamental d'intégrer, en arrière-plan de l'analyse, le contexte historique et sociologique dans lequel l'expérimentation LK se déroule.

Un cadre applicable en l'état à notre objet fait encore absolument défaut, et le constat est d'autant plus valable que l'on entend s'interroger sur les *représentations*. Qu'il s'agisse des innovations pédagogiques (comment elles sont perçues, vécues, investies ou non par les communautés) ou de la place des cultures « minoritaires » (concept qui n'est pas applicable

tel quel aux Kanak, il faut le répéter) à l'École, nous n'avons pas là un champ d'investigation qui a donné lieu à la production de cadres théoriques dans lesquels on puisse s'inscrire.

La notion de représentation est d'abord un concept du champ de la psychologie sociale : « forme de connaissance socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social ». Les représentations sociales permettent de nommer, classifier, interpréter, évaluer les réalités du quotidien, de se situer par rapport à ses réalités et d'adapter nos comportements, nos attitudes : « en tant que systèmes d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres [les représentations sociales] orientent et organisent les conduites et les communications sociales ».

Sophie Barnèche, dans sa thèse de sociolinguistique sur les pratiques langagières dans une cité de Rivière Salée, parle de « ce formidable outil heuristique que constituent pour nous les représentations sociolinguistiques en ce qu'elles occupent une place déterminante dans l'étude des pratiques langagières », soulignant que paradoxalement, jusqu'à récemment, les représentations et avec elles les discours émanant de ces représentations étaient écartées de l'analyse car jugées *non-scientifiques*. Nous partageons cette conviction que les représentations sont pourtant *efficaces*, en ce qu'elles contribuent à la réalité, étant constitutives des rapports sociaux observés. Il est important de ne pas les confondre avec la réalité, mais la connaissance de la subjectivité est un chemin, parmi d'autres, pour accéder aux faits « objectifs ». Il ne s'agit pas de « prendre pour argent comptant » ce que les personnes interrogées disent, et encore moins de se fixer pour objectif de « vérifier », par l'enquête de terrain », que les gens font bien ce qu'ils disent, et qu'ils disent bien ce qu'ils font... Nous ne sommes pas à la recherche d'une vérité scientifique poppérienne, et on suivra L.-J. Calvet lorsqu'il écrit à propos des enquêtes sociolinguistiques : « le « mensonge » est [...] tout aussi informatif que la « vérité » et la question « pourquoi les gens choisissent-ils de parler telle langue plutôt que telle autre ? » tout aussi intéressante que « pourquoi les gens prétendent-ils parler telle langue plutôt que telle autre ? ». Dans le domaine des pratiques langagières, les représentations sociolinguistiques sont essentielles à connaître dans la mesure où elles participent activement à la construction de ces pratiques.

Si la sociolinguistique semble avoir posé quelques jalons concernant l'impact des représentations sur les pratiques langagières, et le moyen de les faire émerger, on ne peut que déplorer qu'il n'en soit pas de même en anthropologie dans le domaine des représentations familiales de l'École, de la « demande sociale » qui émane des familles.

M.-F. Lange résume assez bien l'état des lieux sur la question des relations familles-écoles :

Pour comprendre les expressions et les significations de la demande familiale d'éducation, il est nécessaire d'étudier les représentations de l'École. En effet, l'étude des représentations sociales ou familiales autorise le passage d'une analyse descriptive [...] à l'analyse explicite qui permet d'effectuer le lien entre les faits, les intentions et les pratiques.

[L]es relations familles-École relèvent de deux sphères principales qui dépendent l'une de la participation individuelle, l'autre de la participation collective. La première renvoie au degré d'articulation, entre le processus de socialisation initié par la famille et celui mis en œuvre par l'École, d'une part, et aux différentes modalités de l'accompagnement familial de la scolarité, d'autre part. La seconde est celle de la participation collective des familles au fonctionnement des établissements scolaires, notamment à travers leurs représentants associatifs (associations de parents d'élèves, comités de gestion de l'école...).

Le degré d'articulation entre le processus de socialisation initié par la famille et celui mis en œuvre dans la scolarisation d'un enfant dépend en grande partie de la proximité culturelle que la famille entretient avec l'Ecole . Cette proximité est liée à l'histoire scolaire et sociale de chaque famille.[...]

Ces rapports à l'Ecole doivent obligatoirement être contextualisés : analyser ces rapports et les représentations qu'ils engendrent en dehors des contextes économiques, sociaux et politiques s'avère impossible du fait que les rapports à l'Ecole sont sous-tendus par les conditions de vie des populations. La demande sociale d'éducation, et donc les stratégies familiales face à l'Ecole, repose sur les représentations que les familles se font de l'éducation et de l'Ecole. Du refus de l'Ecole à l'acharnement scolaire, les modulations des rapports à l'Ecole sont très importantes . Rien n'est jamais acquis, et le rapport à l'Ecole est en quelque sorte sans cesse négocié, en fonction du propre vécu des familles et de l'évolution des conditions socio-économiques et politiques.

Pour autant, significativement, M.-F. Lange ne nous dit pas *comment* on peut accéder à ces rapports à l'Ecole.

De fait, les connaissances que nous avons des représentations familiales restent très parcellaires, factuelles, cette indigence témoignant du peu de prise en compte de la *demande scolaire* lors de l'élaboration des politiques *d'offre* telles qu'elles sont mises en œuvre par les collectivités locales, les Etats ou les organismes internationaux. La fréquence de l'affirmation selon laquelle il faut "prendre en compte les représentations des familles » est inversement proportionnelle aux matériaux dont on dispose pour approcher ces mêmes représentations.

Les difficultés théoriques liées au contexte néo-calédonien

Ces difficultés viennent principalement du fait que la « question scolaire », pour reprendre l'expression de Kohler et Wacquant, continue d'être relativement mal posée, de mon point de vue.

Non que la question de l'Ecole soit une question marginale, loin s'en faut. Mais l'intérêt que suscite localement la dimension *culturelle* des phénomènes de scolarisation n'a d'égal que son enlisement au plan théorique.

Vingt ans après les « événements » qui ont vu exploser la revendication d'une prise en compte de la langue et de la culture des enfants à l'école avec les EPK, les termes de la question scolaire semblent en effet avoir été peu modifiés, alors même que le contexte a radicalement changé. Il semble y avoir une forte inertie dans la manière dont les problèmes sont posés et une récurrence certaine dans les solutions proposées. Ce qu'on lit ou entend aujourd'hui fait étrangement écho aux discours des années 1980, constat étonnant si l'on s'accorde sur le fait que le cadre des Accords successifs (Matignon puis Nouméa) change *objectivement* la donne institutionnelle en matière d'éducation, du transfert de compétences à l'adaptation des programmes, en passant par les dispositifs de recrutement et de formation des enseignants ou la promotion des langues kanak au titre de langues d'enseignement...

La lecture du compte-rendu des travaux des ateliers constitués pour la tenue du colloque sur l'enseignement de 2002, si l'on veut bien considérer qu'elle révèle un certain état des lieux de la question scolaire aujourd'hui, suggère notamment trois choses :

- les analyses présentent un caractère surplombant, relevant d'un niveau de généralité qui, de mon point de vue, fait office de rideau de fumée, mais est probablement le prix du consensus

- les rapports école/familles sont essentiellement analysés en terme de *discontinuités culturelles*, modèle d'appréhension qui dominait (déjà) dans les années 1970
- les participants aux ateliers ont tendance à poser comme *acquis* ce qui mériterait d'être *prouvé*, occultant le fait qu'il existe (encore) de fortes divergences de vue sur les objectifs que l'on peut assigner à l'enseignement LK

A propos du premier point, les titres des ateliers sont révélateurs d'une vision qui solidarise LES familles : on parle du « rôle de la famille ». De même s'interroger sur « le lien entre l'école et la famille » laisse accroire qu'il existerait :

- UNE Ecole c'est à dire UN type d'infrastructure, UN type de curriculum, UN type d'expérience scolaire etc., ce qui est complètement contradictoire avec l'évidence empirique de très grandes disparités géographiques et/ou communautaires.

Dit plus simplement : tout le monde sait très bien qu'avoir 4 ans et être scolarisé dans la classe unique (11 élèves) de l'école maternelle de Dueulu... ce n'est pas la même chose qu'avoir 4 ans et être un des 29 élèves de la section des Moyens de l'école des Lys à l'Anse Vata.

- UNE famille.

Or, l'évidence empirique là encore est qu'il existe autant de familles que de situations... Certains familles sont « nombreuses »... quand d'autres sont « monoparentales » ou « recomposées »... certaines familles sont socialement et/ou économiquement « intégrées »... quand d'autres sont en contraire « en rupture » avec leur environnement, etc. Le terme-même de « famille » est éminemment problématique, la notion recouvrant des relations différentes selon les communautés en présence en Nouvelle-Calédonie : « nucléaire » pour les uns... lignage pouvant comprendre de nombreux co-résidents pour les autres...

Plus fondamentalement, supposer qu'il existe UN rapport à l'Ecole est aberrant, dans la mesure où c'est faire l'hypothèse que l'Ecole tient la même place dans toutes les familles.

On peut le déplorer, mais il existe des familles pour lesquelles le premier souci n'est pas la scolarisation de l'enfant. On pense bien sûr en premier lieu aux familles, sur-représentées en Nouvelle-Calédonie (par rapport à la moyenne nationale), qui connaissent des difficultés matérielles, sociales ou psychologiques incompatibles avec un accompagnement scolaire de qualité. Mais on pense aussi à ces parents, là encore nombreux, dont la propre expérience scolaire, caractérisée surtout par de l'incompréhension, des échecs et des humiliations, fait qu'ils n'ont ni les attentes, ni les désirs, ni les projections dans l'avenir qui permettraient à leurs enfants d'être soutenus. Comme je le soulignais dans ma thèse : pédagogues et responsables politiques réforment souvent comme si, telle Sisyphe poussant son rocher, chaque génération agissait sur la scolarisation de ses enfants indépendamment de ses propres expériences éducatives et du profit qu'elle pense en avoir retiré. Plus simplement, si les participants au colloque de 2002 ne paraissent pas ignorer que l'Ecole n'a pas le même sens pour tous, ils font « comme si », quelque part, toutes les familles se valaient. Ce qui n'est pas le cas.

Il reste vrai cependant que les participants à l'atelier « Le rôle de la famille » mentionnent dans leur état des lieux la « pluralité des représentations familiales » et évoquent aussi la « précarité » (matérielle) dans laquelle se débattent certaines familles. L'atelier reconnaît également que la notion de famille est « une notion porteuse de sens pluriels ».

Pour autant, aucun des facteurs de différenciation entre les familles n'est explicitement cité, et surtout pas l'appartenance communautaire.

A propos du deuxième point, quand on cherche à savoir comment se pose localement aujourd'hui la question des relations Ecole-famille, on constate que domine la théorie dite des *discontinuités culturelles*, et qui veut, pour le dire approximativement, que les difficultés scolaires viennent du fait que cultures parentale et scolaire ne coïncident pas. Cette manière de poser le problème de l'échec scolaire n'est pas nouvelle : elle n'est qu'une reprise, pratiquement terme à terme, des analyses développées il y a vingt ans et plus dans les cercles de réflexion pédagogique développés en Nouvelle-Calédonie notamment dans l'enseignement confessionnel

Voici quelques formules contemporaines emblématiques :

« Les enfants qui ne réussissent pas sont ceux des familles dont les représentations, et les conceptions éducatives qui s'y rattachent sont très éloignées de celles véhiculées par l'école. »

« Méconnaissance et absence de reconnaissance mutuelles : parfois ces deux mondes sont si éloignés qu'ils s'ignorent et ignorent chacun comment fonctionne l'autre. »

« Mutation des systèmes et désarroi des familles : dans chaque société, la famille assume son rôle éducatif conformément aux principes reconnus par ses membres. Or, aujourd'hui, la famille est désorientée face à la mutation rapide des modes de fonctionnement et à la perte des valeurs. L'évolution est brusque et les parents, océaniens notamment, ont particulièrement des difficultés à accompagner ce changement.

Cette situation a pour conséquence de faire naître chez eux un sentiment d'impuissance. Ce sentiment d'incapacité à exercer un rôle de partenaire conduit au fatalisme, engendre révolte, refus, exclusion, démotivation ;

Les familles ne savent plus exactement quel est leur rôle. [...]

Ce malaise engendre aussi parfois un fossé qui se creuse entre parents et enfants plus globalement entre générations. »

« Les enfants qui réussissent sont ceux dont les parents ont confiance en l'école parce qu'eux-mêmes n'y ont été ni humiliés, ni dévalorisés, y ont trouvé des connaissances qui leur sont utiles, une voie vers une formation professionnelle ou personnelle, une valorisation de leur personne, ou tout simplement du plaisir.

Les parents qui ont confiance en l'école sont ceux qui donnent du sens à l'école parce que l'école a donné du sens à leur vie d'enfant. Leur confiance « autorise » l'enfant à investir affectivement l'école et à y réussir. »

« Parce qu'ils se sentent jugés dans leurs conceptions éducatives et non reconnus dans leurs compétences parentales, beaucoup de parents ont un sentiment d'infériorité vis-à-vis de l'école. Ils interviennent très rarement voire pas du tout au sein de l'école, parce qu'ils se sentent mal accueillis. Ils se sentent disqualifiés dans le système d'enseignement fréquenté par leur enfant ».

On est là face à un recyclage de théories sociologiques bien connues (de la *reproduction* de Bourdieu et Passeron à la *déprivation* de Bernstein) dont il faut quand même rappeler qu'elles ont été formulées pour décrire la situation des enfants de la classe ouvrière dans la France et la Grande-Bretagne des années 1960, et pas celles d'enfants océaniens dans un contexte post-colonial au début du vingt-et-unième siècle.

Plus spécifique encore au contexte calédonien me semble la permanence d'une argumentation de type « culturaliste », c'est-à-dire faisant de « l'identité culturelle » des individus, pensée comme une « essence » a-temporelle, le primo mobile de l'action et LA variable explicative des différences scolaires.

Par exemple, sous le titre « l'existence de repères multiples », le compte-rendu de l'atelier « Le rôle de la famille » oppose terme à terme deux « logiques sociétales » [sic] : celle des « océaniens » et celle des « occidentaux », postulant l'existence d'un rapport au « monde invisible », à l'individu, à la parole des vieux, au temps, à l'argent, etc., antinomiques.

« L'Ecole est le lieu où s'affrontent ces 2 logiques sociétales. C'est dans l'Ecole que s'opère ce télescopage. Nous sommes donc en présence d'une Ecole à repères multiples. »

« La hiérarchie des valeurs véhiculée à l'école est souvent en conflit avec les systèmes de valeurs véhiculés par les autres cultures [de la Nouvelle-Calédonie] »

« Les démarches pédagogiques ne prennent pas suffisamment en compte les systèmes de pensée océaniens. »

« Les familles océaniennes ont du mal à trouver dans l'école un itinéraire de promotion, et donc à motiver leurs enfants, car le système exige toujours des qualifications supérieures. Chaque génération océanienne et en particulier kanak reste décalée et donc démotivée ».

Ce plaidoyer pour une pédagogie interculturelle qui prendrait en compte « les systèmes de pensée océanien » est très certainement animé de bonnes intentions.

Pour autant, je ferai remarquer

- qu'il ne s'appuie sur aucune enquête sérieuse quant aux représentations des familles (une intuition, aussi juste soit elle, ne peut pas, de mon point de vue, guider la réforme du système éducatif)

- qu'il serait peut-être plus intéressant de chercher à rendre compte de la complexité des dynamiques actuelles que de poser comme irréductibles d'hypothétiques « cultures » : le rapport à l'argent, au travail, au temps, à la parole des vieux, à l'école, etc. ne peuvent pas être pensés comme figés. Dans la vie « réelle », les individus ne sont jamais soit du côté de la « coutume », soit du côté de la « modernité » ; soit « contre » soit « avec » l'Ecole. Il serait plus utile de voir comment ils s'arrangent de la multitude des références qui leur sont proposées, au gré des circonstances dans lesquelles ils se trouvent.

A propos du troisième point, le compte-rendu des ateliers (surtout celui baptisé « Prise en compte de l'identité calédonienne ») ont tendance à présenter comme une évidence ce qui mériterait d'être vérifié. De manière implicite, ils posent l'équation suivante : les Kanak sont attachés à leur culture DONC ils souhaitent qu'elle ait sa place à l'école.

La force de cette « évidence » tient probablement au fait que la présence actuelle des LK aux différents niveaux scolaires est l'aboutissement de luttes militantes. On peut faire l'hypothèse que la longue marche vers l'adaptation du système d'enseignement qui a débuté dans les années 1970, a longtemps empêché de poser *scientifiquement* la question de l'attachement des parents à la présence des LK à l'Ecole, parce qu'elle était un élément d'un dispositif politique « stratégique ». La revendication était culturaliste, au sens où Appadurai parle du « culturalisme » qui serait « une caractéristique des mouvements dont les acteurs élaborent leur identité en toute conscience ».

Aujourd'hui, le contexte est radicalement différent. Il ne s'agit pas du tout d'interroger l'attachement des Kanak à leur culture, encore moins de mettre en question la légitimité de leur revendication passée ou présente. Mais il me semble qu'il faut rentrer désormais transformer en hypothèse ce qui était jusqu'alors plutôt un postulat. La question du degré de soutien « populaire » dont bénéficie l'enseignement LK ne peut pas être éludée, ne serait-ce que parce qu'on ne cesse de répéter, aujourd'hui encore, que l'échec scolaire tient à l'absence de maîtrise du français, et que ni les enseignants ni les parents ne sont pas a priori convaincus des bienfaits du bilinguisme additif...

Rien ne saurait davantage hypothéquer l'introduction (en maternelle et primaire) ou la consolidation (collège, lycée, université) de l'enseignement des langues kanak que de présumer de cet attachement en faisant *comme si* les problèmes qui se posent n'étaient que *techniques* : manque de d'enseignants formés, de supports, d'outils didactiques, etc.

Ces problèmes sont bien évidemment aussi et surtout des problèmes « politiques » au sens large, qui concernent le soutien des familles, mais aussi celui de l'institution (les « équipes pédagogiques ») et des autorités compétentes (la DENC/les Provinces).

Il n'est dès lors plus étonnant de constater que les divergences quant à la portée de l'enseignement LCK sont, aujourd'hui encore, importantes. On n'en retiendra, provisoirement, que deux illustrations.

On peut citer pour commencer la difficulté à se mettre d'accord sur les finalités de l'enseignement LCK, telle qu'elle apparaît à la lecture du compte-rendu du Conseil Consultatif de l'Enseignement en date du 28 novembre 2002. La séance est l'occasion de présenter le rapport de la commission « de la pédagogie et des programmes à l'école primaire : finalités de l'enseignement des langues kanak à l'école ». Mme Mandaoué qui présente ce rapport « note le souci de la commission d'affirmer que la langue française reste ma langue de la scolarisation ». La discussion qui s'ensuit (voir annexe 8) montre l'impossibilité d'un accord, et le secrétaire du Conseil, M. Viratelle, se trouve dans l'obligation de déclarer « de l'avis général que ce rapport ne sera pas soumis au vote du conseil, cela paraît prématuré et propose de poursuivre cette réflexion dans le cadre de la commission interne ».

A cette date, cela fait plus de six mois que l'expérimentation mise en place par la DENC a commencé, sur trois sites, et cela fait plus de trois ans que la Loi organique fait des langues kanak des langues d'enseignement. Ne peut-on pas légitimement s'étonner du caractère « prématuré », selon le directeur de l'enseignement de la Nouvelle-Calédonie, d'une démarche visant à obtenir un accord sur les finalités de l'enseignement LCK ?

Deuxième illustration : entre les « priorités pédagogiques » du gouvernement de la Nouvelle-Calédonie

Promouvoir une pédagogie interculturelle propice à l'édification de la citoyenneté calédonienne fondée sur la volonté de « vivre ensemble », par un travail de réflexion et des débats d'idées avec les élèves sur les valeurs communes qui fondent notre communauté de destin. Ce travail passe par de nouveaux modes de rapprochement école/famille ainsi que par la prise en compte des langues maternelles à l'école, notamment dans l'accueil des tout petits lorsque cela est possible et prévu dans le projet d'école. Langue du cœur et de ses racines, la langue maternelle est rassurante pour le jeune enfant qui sera invité, le plus tôt possible, à maîtriser le français, langue du partage et de la réussite scolaire des enfants de ce pays.

Et la « primauté de la culture kanak » que les participants à l'atelier « Identité calédonienne » du colloque de 2002 appellent de leurs vœux en évoquant le préambule de l'Accord de Nouméa... La marge est importante.

On retombe ici sur un clivage idéologique central. Si tous s'accordent avec la proposition « d'ouvrir une nouvelle étape marquée par la pleine reconnaissance de l'identité

kanak, préalable à la refondation d'un contrat social entre toutes les communautés qui vivent en Nouvelle-Calédonie », selon les termes de l'Accord de Nouméa, il est clair que certains considèrent que l'enseignement LCK doit contribuer à la « pleine reconnaissance de l'identité *kanak* », quand les autres sont plus préoccupés du « contrat social entre *toutes* les communautés qui vivent en Nouvelle-Calédonie ».

Ce malentendu fondamental est probablement le prix du *modus vivendi* après la fin des Evénements. Pour autant, et au niveau qui nous intéresse, il contribue à obscurcir considérablement les enjeux contemporains de la place des langues et de la culture kanak à l'Ecole.

Partie 2 – ANALYSES THEMATIQUES

Le point de vue des institutionnels

Du côté des Directions de l'Enseignement

L'historique du projet

La DENC : ouvrir une ère nouvelle...

L'expérimentation a vu le jour au lendemain du transfert de compétences de l'enseignement du premier degré public, le 1^{er} janvier 2000. Moi-même, j'ai pris mes fonctions à ce moment-là. Il y a eu d'importantes réformes dans le même temps à l'IFM, très corrélées. Il y a eu la nomination de Mme Mandaoué, qui a été nommée en partie pour accompagner le dispositif. Donc des réformes de fond, et la création d'un département de LCK à l'IFM, donc une modification des statuts de l'IFM. Modification d'envergure qui est passée devant le congrès de la Nouvelle-Calédonie. C'est un dispositif qui devait accompagner l'introduction des langues à l'école de manière expérimentale. Ce département a vu le jour à ce moment là et une convention a été signée avec l'UNC pour bénéficier d'une approche universitaire, mettre en place une recherche action dans les classes.

Donc, il y a eu à partir de ce moment-là, une commande ferme du gouvernement de la précédente mandature, sous l'impulsion de Léopold Jorédié. Une commande ferme pour lancer cette expérimentation, pour ouvrir une ère nouvelle, de manière officielle.

... avec un postulat : les Provinces sont incapables de mettre en œuvre ce que prévoit la Loi

Il y avait des initiatives éparées, ici ou là... dans le privé... mais qui n'avaient pas de caractère officiel... dans le public aussi, aux Iles, il y avait quelques initiatives...

On a tout de suite ... on s'est rendu de manière successive à la rencontre des trois exécutifs provinciaux pour préciser qu'il n'y ait pas d'oppositions entre le projet par rapport à l'existant, mais bien de définir ce projet d'introduction des LCK en complémentarité par rapport aux dispositifs provinciaux.

Il y avait deux dispositifs provinciaux, qui préexistaient. Dans les Iles, un dispositif d'introduction des langues, qui existait depuis... 1990, 1991. Mais un dispositif assez nébuleux. Effectivement, une personne chargée à plein temps de coordonner... des intervenants extérieurs, rémunérés par la Province... mais pas de dispositif d'évaluation de cette opération. Quelque chose d'assez diffus que les élus eux-mêmes avaient beaucoup de difficultés à définir précisément.

Dans le Nord, [il y avait] une opération définie par le terme PHAX, permettant d'introduire les langues et la culture kanak à l'école, mais dans un dispositif également très, euh... très nébuleux, très difficile à définir de manière précise... que les enseignants mettaient en œuvre à côté d'intervenants extérieurs ponctuels, souvent des vieux conteurs... [c'était] Un dispositif plus axé sur la culture, en direction des maîtres. C'est à dire que les maîtres devaient faire du culturel. Nous, on a toujours considéré que l'Ecole ne sait pas introduire le culturel sans folkloriser les cultures. On a toujours été contre ce dispositif vu comme ça, et tout l'aspect culturel confié à des intervenants extérieurs, donc des vieux, qui venaient raconter des histoires aux enfants.

Voilà un peu les axes. Une forte pression sur les enseignants pour introduire du culturel à l'école, mais sans aucune directive pédagogique, puisque la pédagogie nous incombe. En l'occurrence, à part la directive d'introduire la culture, les maîtres se sont trouvés très... limités dans la façon de le faire.

Dans le sud, aucune initiative dans ce sens. Aucune introduction de la culture kanak à l'école. Donc le Sud a immédiatement fait sienne la proposition du gouvernement en disant "vous avez toute latitude pour lancer les projets dans le Sud, nous serons derrière ces projets, mais il n'y aura pas, dans ce domaine, d'adaptation provinciale."

En revanche, dans le Nord et dans les Iles, une volonté ferme de poursuivre le dispositif provincial.

Effectivement, M. Viratelle ne se trompe pas sur ce dernier point, puisque le Directeur de l'Enseignement de la Province Nord emploie une formule qui, pour lapidaire qu'elle soit, résume fort bien l'état d'esprit dans lequel je l'ai trouvé : « La DENC répond à une commande que la Province n'a pas passée », raccourci tout aussi applicable à la Province des Iles.

Enseignement des langues dans le premier degré : qui fait quoi ?

L'expérimentation a dès le départ été biaisée par le contexte de conflit d'interprétation des compétences respectives de la Nouvelle-Calédonie et de la Province.

La DENC : « la pédagogie nous incombe »

Nous, il faut bien mesurer qu'on a qu'une compétence de contrôle pédagogique, c'est à dire une compétence en direction des maîtres. On n'a aucune compétence envers les parents. Quand on a compris ça, on a bien compris les enjeux qu'il peut y avoir entre les provinces et la Nouvelle-Calédonie. La Nouvelle-Calédonie, elle rentre par ses maîtres. La Province, elle rentre par les parents.

[...]

C'est à nous de rendre ça tenable, mais c'est effectivement pas très... évident sur le plan de la mise en oeuvre d'une politique éducative. Mais ça, c'est la loi organique qui l'a voulu, les signataires de la Loi. Non, ça n'est pas pas très tenable, on gère une politique éducative, mais on ne maîtrise pas les moyens. Toute la carte scolaire : ouverture, fermeture de classes, mise en place dans certains secteurs de moyens supplémentaires, etc. tout ça n'est pas du ressort de la Nouvelle-Calédonie. Il faut savoir aussi que la province, elle a une compétence de droit commun, c'est à dire une compétence illimitée sur les écoles, alors que la Nouvelle-Calédonie n'a qu'une compétence d'institution : elle ne peut qu'élaborer les programmes, former les maîtres, contrôler ces maîtres. Elle n'a que trois compétences, de l'autre côté, la province a toutes les compétences.

Pour la DEFIJ, le malentendu initial vient de ce que la DENC confondrait *contrôle pédagogique* des maîtres et *définition de la politique éducative*.

Or, la compétence d'adaptation, dont ressort pour elle l'enseignement des langues kanak, reste une compétence provinciale : ce n'est donc pas à la Nouvelle-Calédonie de s'en charger.

Selon André Wénéhoua, la Province des Iles partagerait ce sentiment de dépossession :

L'intention aurait été bonne si la Province, l'Université, L'IFM s'étaient mis autour d'une table pour dire "qu'est-ce qu'on fait pour l'expérimentation et pour continuer le travail?". C'est aussi un problème de forme : il aurait fallu que la Province soit davantage associée. On lui dit seulement de désigner une école. Pour quoi faire? Réponse [de la DENC] : « ça, c'est notre affaire... » C'est pas ça, construire l'avenir ensemble !

La communication

M. Viratelle, lors de l'entretien qu'il m'a accordé, a beaucoup insisté sur le souhait qui avait été le sien de « mettre les formes », en associant aussi étroitement que possible les Provinces, en prévenant, en organisant des réunions d'information, en mettant un soin particulier à bien organiser l'installation du stagiaire, etc.

Le moins que l'on puisse dire est que son message ne semble pas être passé du côté des directions de l'enseignement, qui estiment, au Nord comme aux Iles, « avoir été mises

devant le fait accompli du début à la fin » : qu'il s'agisse des objectifs de l'expérimentation, du projet de programme ou du projet de statut.

Pour le Nord, on rappelle à la DEFIJ qu'on a été prévenu « par téléphone », vers le 10-15 février 2002, soit à quelques jours de la rentrée, du fait que l'IFM souhaitait installer une stagiaire à Coula (Réséda Ponga). « A aucun moment le personnel provincial n'a été associé à la mise en place de l'expérimentation ». Lors de la réunion d'information organisée par la DEFIJ pour présenter R. Ponga à Houaïlou, aucun des représentants de l'IFM ou de la DENC n'était présent. De même la DEFIJ aurait-elle été « oubliée » dans les invitations pour l'installation cette année de Yasmina Némouaré à Canala.

La situation semble un peu moins tendue aux Iles puisque qu'aussi bien Emma Trupit en 2002 que Séra Kai en 2004 ont été installées lors de réunion auxquelles assistaient des représentants de l'expérimentation. Pour autant, J.-F. Lalié estime que « la province n'a pas été associée du tout » et qu'on « n'a pas respecté les deux volets de compétences ».

Ces « incidents », qui ont contribué à fortement cristalliser un mécontentement déjà en germe, sont d'autant plus inexplicables que M. Viratelle en personne semble avoir pleinement conscience du fait que le problème s'est toujours beaucoup plus posé avec les « administratifs » qu'avec les élus :

Au départ, il faut être clair, malgré l'accord de son exécutif vis à vis de ce projet du gouvernement, la direction de l'enseignement [en Province Nord] était quand même très réticente. Donc, une certaine opposition de fait dans la mise en oeuvre du projet.

Les trois exécutifs ont été séduits. Mais les directions de l'enseignement... encore qu'aux Iles, il n'y a jamais eu de réticence. Aux Iles, ils ne sont jamais opposés aux projets du gouvernement... ça ne veut pas dire qu'ils le relaient correctement, mais il n'y a pas d'opposition farouche. L'opposition, elle est venue sans doute de la direction de l'enseignement de la Province Nord. Une réticence... ils ont vu ce projet comme étant en opposition et comme risquant d'hypothéquer le leur. D'autant que le leur commençait à s'essouffler... dans les classes, les maîtres commençaient à entrevoir les limites de cette introduction de la culture.

Des projets en concurrence ou en complémentarité ?

M. Viratelle attribue le mauvais accueil fait à l'expérimentation au fait que le projet qu'il soutenait ait été vu comme concurrent et risquant de remettre en cause les initiatives provinciales.

Selon M. Wénéhoua, aux Iles, effectivement, et pour une raison qu'on s'explique somme toute mal *de l'extérieur*, l'arrivée d'Emma Trupit à Hnaeu en 2002 a signifié la fin de toute politique provinciale de formation des maîtres :

La Province avait mis le paquet sur l'enseignement des langues, avec 40 enseignants formés annuellement, à Lifou, Maré et Ouvéa. Formés avec la collaboration de l'INALCO. Depuis 1998. Et puis on a balayé tout ça pour mettre en place cette expérimentation.

[...] Il fallait évacuer tout ce qui avait été fait pour mettre en place quelque chose. On a bien senti que [ne pas] faire ça, c'était se mettre à dos le gouvernement qui était alors majoritaire.

Tout ce qui avait été fait par la Province a été arrêté. Complètement. Il fallait d'abord que [la stagiaire de l'IFM] montre que l'enseignement des langues apportait un plus à l'enfant. La finesse, c'est de dire : « il ne faut rien faire [au niveau provincial], il faut d'abord établir le programme de la Nouvelle-Calédonie ». Donc on nous dit « ne faites rien qui pourrait nuire... ». C'est astucieux.

Dans la version d'André Wénéhoua, les autorités provinciales auraient donc obtempéré à l'injonction qui leur était faite de ne pas perturber le déroulement de l'expérimentation à l'école de Wasany.

Dans le Nord, une expérimentation est actuellement en cours sous la responsabilité de Gilles Reiss, dans quatre écoles de la côte est. Il n'est pas de mon rôle de faire une présentation de la politique poursuivie par la Province Nord : on trouvera en annexe 8, pour en comprendre les orientations générales, le texte de la délibération provinciale de 2002, ainsi que la copie d'un document de la commission de l'enseignement présentant les projets de recrutement et de formation des locuteurs appelés à intervenir dans les écoles du Nord.

Pour avoir discuté avec les promoteurs des initiatives du nord et assisté à une intervention de Ketty Poedi, locutrice ajië, à la maternelle de Houailou, je ne partage pas la conviction de M. Viratelle selon laquelle il s'agirait plus d'un problème de forme que de fond :

[concernant l'opposition de la Province Nord] Il n'y a jamais eu aucun argument sur le fond. Donc nous, nous n'avons eu de cesse de réaffirmer que ces dispositifs n'avaient aucune raison de se percuter, et qu'au contraire, ils pouvaient être vus comme en complémentarité. La preuve, c'est que la Province [Nord] travaillait sur la base d'intervenants extérieurs sollicités ponctuellement. Alors que le gouvernement avait choisi d'autres voies fondées sur la formation des jeunes et sur la formation d'un corps d'enseignants.

Une philosophie non consensuelle

Pour la DENC, l'enjeu est de pérenniser, une fois pour toutes, un enseignement des langues dans le premier degré, et cela passe par un investissement dans la formation et la constitution d'un corps spécialisé, recruté à Bac + 3 :

Rien ne les empêcherait de recruter de manière ponctuelle des Vieux qui viendraient raconter... ce que les jeunes gens et les jeunes filles recrutés ici ne seraient pas en mesure de faire. A l'époque, je pense que la DEFIJ a mesuré la lame de fond qui se préparait en matière d'introduction des langues kanak ici. Moi, je l'ai moi-même développé devant l'exécutif de la Province Nord, devant la commission de l'enseignement de la Province Nord, j'ai mis l'accent sur le fait qu'une réforme de cette nature, elle ne pourrait voir le jour que si on d'aventure on fondait nos espoirs sur la formation des maîtres. Fondée sur la création d'un corps... c'est [...] Création d'un corps, gestion prévisionnelle des emplois, statut de fonctionnaire de catégorie A... ça c'est clair que ça assoit définitivement l'introduction des langues.

Dès qu'on sort de Nouméa, la conviction que c'est par ce type d'institutionnalisation qu'on plantera les langues à l'École est loin d'être partagée.

La DEFIJ « doute de l'opportunité d'un recrutement à bac + 3 », pour une première raison qui est l'absence d'un vivier de licenciés en Province Nord, de surcroît locuteurs, surtout des langues les moins répandues. Il est donc « irréaliste », d'après Gérard Malaussena, de vouloir constituer un corps de rang A pour enseigner les langues kanak en Province Nord.

C'est d'autant plus « irréaliste » qu'il est hors de question d'inciter les licenciés à s'orienter vers l'enseignement, *a fortiori* des langues kanak, alors que les impératifs du développement économique requièrent des qualifications scientifiques et techniques.

L'alternative, qui est de recruter et de former des intervenants bacheliers locuteurs permet de garantir que la langue enseignée sera bien la langue de l'environnement linguistique de l'enfant, avec une prise en compte de toutes les langues, dans toutes les écoles.

Pour les représentants de la DEFIJ : il n'y a aucun intérêt à mettre en place un enseignement LCK si le nombre des langues enseignées est limité, et le dispositif proposé par la DENC ne peut par définition toucher toutes les écoles en raison des exigences du recrutement des MLCK.

La question du « vivier » se pose un peu différemment aux Iles puisque qu'une petite vingtaine d'enseignants en poste ont passé une licence de Sciences de l'Education qui leur donne accès au concours tel que prévu par le projet de statut.

Mais là où Nord et Iles se rejoignent, c'est bien dans une critique de l'équation « diplôme = crédibilité de l'enseignant ».

La DEFIJ pense ainsi que « c'est une erreur de considérer qu'un bac + x donne de la crédibilité à l'enseignement », soulignant que dans le contexte de la Province Nord, le titre universitaire serait plutôt le vecteur d'une coupure avec la population...

M. Lalié, pour les Iles, m'invitait pour sa part « à ne plus raisonner comme une universitaire » (!), ce type de raisonnement n'étant pas approprié à Lifou ou à Maré, où il n'est point besoin de linguistes (sous-entendus éminents) et où surtout, il faut « faire avec l'existant », pour reprendre ce qui était son leitmotiv.

A l'extrême, on assiste à une remise en cause de la formation reçue à l'UNC, et c'est toute la légitimité de la filière LCR qui est en jeu : le Nord et les Iles ont besoin de locuteurs « proches » des populations, pour dispenser un enseignement visant à enraciner l'enfant dans sa culture. A cet égard, on aurait d'autant moins besoin de la formation universitaire qu'il s'agit moins d'enseigner *la langue* que d'enseigner *dans la langue* à des enfants supposés maîtriser cette langue à leur entrée à l'école.

Un projet de statut rejeté

On ne s'étonnera pas dès lors que la DEFIJ et la DEFIP rejettent en bloc l'idée de la création d'un corps MLCK.

Entre le « faire avec l'existant » aux Iles, qui signifie en fait « le faire à moyens constants » selon la rhétorique de la rigueur budgétaire, et le caractère « irréaliste » de la création d'un corps en Province Nord, rien ne semble devoir être retenu de ce projet.

M. Malaussena souligne que ce que prévoit la loi organique, c'est la formation de formateurs pour les langues kanak, donc des personnes ressources ; et ce n'est pas ce que prévoit ce statut. Il remarque également que le texte proposé, en ce qu'il définit le service (surnuméraire, monovalent, itinérant, etc.), est inédit : « un statut n'a pas à définir l'organisation du service », selon ses propres termes. Il rappelle qu'on se trouve dans une situation inédite où une collectivité (la Nouvelle-Calédonie) impose à d'autres collectivités (les Provinces et les Communes) de financer ses choix. Or, c'est bien l'Assemblée de la Province (souveraine) qui crée les emplois provinciaux.

Aux Iles, c'est plutôt la pertinence de la création d'un troisième corps, qui rappelle le temps où la Nouvelle-calédonie connaissait des « moniteurs », des « instituteurs brevetés », des « instituteurs avec le CAP », et des « instituteurs bacheliers »... qui est mise en question, avec en toile de fond le surcoût que représenterait le recrutement de MLCK de catégorie A si on voulait en doter toutes les écoles.

En conclusion, je souhaite exposer un point de vue personnel : les conflits larvés, sur fond de conflits de personnes souvent très anciens et très enracinés, pourraient paraître loin de l'objet, à savoir le déroulement d'une expérimentation d'enseignement à l'école maternelle et élémentaire.

Il pourrait même paraître dérisoires en regard de l'enjeu... et ne pas mériter à ce titre qu'on mentionne leur existence. Cela serait effectivement être le cas si ces conflits n'avaient pas de conséquences *pratiques* et tout à fait *concrètes* sur le travail des stagiaires.

J'en citerai deux exemples, volontairement pris dans chacune des deux Provinces.

Le service de Johannes Gowé inclut théoriquement la classe de CP à l'école de Coula. Or, il n'intervient pas à Coula. Quand j'ai cherché à savoir pourquoi il ne travaillait qu'à Gondé, en maternelle, on m'a répondu qu'il s'agissait d'un problème de local : il n'y avait pas de salle à l'école Coula. Constatant *de visu* qu'il y a bien une salle qu'il pourrait occuper à l'école de Coula... j'ai essayé de me faire expliquer ce qui paraissait relever d'une évidente mauvaise volonté de la part du directeur de l'école, comme de la part du stagiaire. J'ai eu confirmation du fait qu'il y a bien d'un côté, l'idée qu'on ne fera rien pour donner la main à cette expérimentation sauf contre-ordre de la DEFIJ ; et de l'autre, celle qu'il vaut mieux ne pas jeter de l'huile sur le feu sauf ordre express de la DENC.

Bilan : une salle, un enseignant... mais des élèves de CP privés de leur heure quotidienne de ajië.

Voici ce que raconte de son côté Séra Kai, nommée à Hmelek cette année, de l'ostracisme de la Province des Iles à son égard :

« Moi, je ne sais pas si on va dans le même sens [nous les stagiaires de l'IFM et la Province]. Hier, il y a eu un coup de fil de la Province à l'école, disant qu'il y avait une réunion pour les langues. Moi, je pensais que j'étais incluse dans la réunion. Mais non, non, c'était entre eux... Entre les gens de la Province, Monsieur l'Inspecteur et la directrice de l'école. Quand les gens de la province ont téléphoné, ils ont demandé à la directrice si elle pouvait venir à une réunion, sur le sujet du drehu dans les écoles. Elle [leur] a demandé si je pouvais venir, parce que c'était moi qui étais la plus concernée. Et en fait, ils ont dit « non, non, c'est toi, la directrice ». Les deux qui ont été convoquées, ce sont les deux directrices de Hmelek et de Hnaeu, là où il y a l'expérimentation ».

Providentielle réunion provinciale d'une équipe « langues » qui ne s'était pas réunie depuis des mois, convoquée le matin pour le soir, dont la tenue n'est en toute hypothèse pas étrangère à ma présence à Lifou en tant qu' « évaluatrice » envoyée par l'IFM, dont l'objet officiel est « le drehu dans les écoles » et dont on a bien pris soin d'exclure les stagiaires MLCK en formation à l'IFM...

L'on pourrait s'étonner que la position de la DENS ne soit pas mentionnée. Il se trouve que j'y ai rencontré une Directrice de l'Enseignement « sur le départ » (en retraite), au moment du début de la nouvelle mandature, alors qu'elle n'était pas encore véritablement entrée en contact avec son nouvel exécutif. C'est donc essentiellement « en son nom personnel », et sans préjuger de ce que seraient les nouvelles orientations éducatives de la Province Sud que Mme Belin s'est exprimée. Trois confirmations ressortent de notre entretien. D'abord que la Province Sud a trouvé tout à fait opportune la proposition d'expérimentation de la DENC dans la mesure où elle-même avait fait le choix « *de prendre quelque chose qui puisse rassembler tous les élèves* », soit une généralisation de la langue anglaise en CM2 à raison de deux fois 45 minutes par semaine. Ensuite que l'hétérogénéité des populations du Sud servira encore sans doute longtemps d'alibi à la primauté du français au détriment des langues « minoritaires ». Enfin, qu'il s'agit là d'une question « politique », au sens où la pure logique administrative de « gestion des moyens » condamne par avance un dispositif extrêmement coûteux dans des milieux non homogènes linguistiquement.

Mme Belin m'a par ailleurs confirmé que les échos qu'elle avait de ce qui se passait à l'école des Œillettes étaient très positifs, tant auprès des enseignants que des parents d'élèves.

Du côté des exécutifs

L'impression générale qui se dégage de mes rencontres avec les élus est que leurs administrations de l'enseignement respectives fonctionnent partiellement en électrons libres. Pour filer la métaphore physicienne, élus et administratifs ne sont pas exactement sur la même longueur d'ondes.

Il faut rappeler qu'arrivée début juillet, j'ai rencontré au Sud et aux Iles des élus qui venaient tout juste de prendre leurs fonctions, ce qui n'est que partiellement le cas au Nord, avec l'arrivée tout de même de nouvelles personnalités, comme Mme Manakofaiva. Leur moindre expérience, donc également leur moindre connaissance de l'expérimentation en cours, de ses origines, et des conflits dont elle est l'objet, etc. explique sans doute pour partie que je les ai trouvés beaucoup moins hostiles au projet de la DENC que les fonctionnaires, beaucoup plus pragmatiques. Les discussions ont d'ailleurs moins porté sur le bilan qu'ils dressent de cette expérimentation, sur les échos qu'ils en ont à leur niveau, que sur la suite qu'ils entendent y donner.

Ce "pragmatisme" s'exprime d'abord dans les trois Provinces par le refus de considérer une initiative gouvernementale et les initiatives provinciales sur un plan de concurrence.

Au Sud, la question ne peut pas se poser en ces termes, puisqu'il n'y a pas eu, au cours des cinq dernières de politique d'implantation des langues kanak dans les écoles élémentaires.

Au Nord et aux Iles, il y a bien des délibérations provinciales qui servent de cadre à l'adaptation, des plans de formation, des groupements inter-écoles qui travaillent à produire des outils, des expérimentations en cours, etc. mais les élus soulignent que leur Province n'est pas dans la position de rejeter purement et simplement ce qui est proposé par la DENC dans la mesure où dans les deux cas, elles n'ont à ce jour aucune alternative crédible, viable et dont on se soit assuré des effets, à opposer. Les élus rencontrés semblent au contraire attachés au principe d'une pluralité de voies explorées, à condition d'être à terme évaluées correctement, ce qui n'a été le cas, selon eux, ni de l'EILM ni du plan PHAX. Leur position peut se résumer à : "qu'on nous fasse la preuve que les choix sont les meilleurs en terme d'aide à la réussite scolaire des enfants, et nous suivrons".

Ils ne sont donc pas hostiles, par principe, à une formation centralisée à Nouméa visant en priorité d'anciens étudiants de la filière LCR, sous l'égide de l'IFM. Contrairement à leur administration, ils ne semblent pas y voir une tentative larvée de réappropriation, par la Nouvelle-Calédonie, d'une compétence qui est la leur et dont ils n'entendent pas être désaïsés.

Pour autant, ils insistent également sur l'importance du contexte, de la réalité sociale, linguistique, scolaire, spécifique à chaque Province. Dans la mesure où c'est bien la Province qui serait l'employeur des futurs MLCK, il leur paraît évident que c'est à eux de définir les besoins, la carte scolaire d'implantation des langues. Restent à déterminer les modalités d'un fonctionnement concerté avec la DENC.

Les obstacles à une pérennisation sous la forme proposée par la DENC actuellement sont de nature différente: au Sud, la difficulté reste davantage "politique" eu égard aux priorités "historiques" de la Province; au Nord et surtout aux Iles, la contrainte majeure qui

hypothèque la faisabilité d'une généralisation est d'ordre budgétaire, avec une question "combien notre collectivité pourra-t-elle payer de MLCK surnuméraire, de catégorie A, pour ces écoles?".

Jean-Pierre Djaiwé, pour la Province Nord, m'a parlé « d'une bonne expérience qui doit être poursuivie », insistant sur le fait que « politiquement, il n'y a pas d'obstacle ». On peut qualifier sa position d'opportuniste : le projet animé par Gilles Reiss et celui de l'IFM ne sont pas incompatibles. Charge à chaque tutelle de faire la preuve, par une évaluation sérieuse, des résultats produits sur les performances scolaires des enfants. Les deux logiques sont certes différentes, mais dans la mesure où, selon lui, la Province Nord n'est pas à même, passées quinze années, d'opposer un bilan à ce qui est proposé par le Gouvernement de la Nouvelle-Calédonie, elle n'a rien à gagner à s'isoler au nom des spécificités qui sont les siennes. Charge à l'IFM de prendre la mesure de la réalité d'isolement des écoles de proximité et des ressources humaines dont dispose la Province.

Aux Iles, Mme Guaenere, la nouvelle présidente de la Commission de l'Enseignement, trouve l'expérimentation elle aussi « tout à fait intéressante ». Elle insiste elle aussi sur le fait que la Province ne paraît pas à même d'impulser une généralisation de l'enseignement des langues, et elle en prend pour preuve la difficulté à renouveler les supports pédagogiques du plan EILM : Moi, ce que j'ai vu des enseignants qui vont dans les classes, c'est toujours les contes... c'est toujours basique... on ne va pas toujours enseigner des contes, des contes et encore des contes!

Elle insiste sur l'état de démobilitation des enseignants, tout en rappelant l'existence d'initiatives et de travaux collectifs (M. Jébez à Maré, Mme Qanono à Lifou, M. Wéa et le groupement inter-écoles à Ouvéa, etc.). Il y a d'autant moins d'incompatibilité entre ce qui est proposé par la DENC et ce qui se fait localement que la province ne lui paraît pas nécessairement le seul échelon pour la production des documents pédagogiques, et le principe d'une formation assurée en regroupements à l'IFM lui paraît intéressant.

Il n'y a donc pas, pas plus qu'au Nord, d'obstacle « politique »... mais le problème est que la Province des Iles n'a plus les moyens de sa politique :

Globalement [à la Commission de l'Enseignement], on est tous du même avis qu'il faudrait continuer cette expérience.... La volonté de généralisation, elle est là. Le problème, c'est la situation financière. On est en train d'essayer de restreindre, d'assainir, à tous les niveaux. L'enseignement, c'est plus de la moitié du budget de la Province. C'est énorme. Mais d'ici 2006, on pourrait recruter...3 [MLCK] sur Lifou, 2 sur Maré, 1 sur Ouvéa...

Pour nous, c'est sûr que l'adaptation des programmes est très importante, puisque c'est de compétence provinciale, et puis l'apprentissage des langues et cultures régionales... mais nous, le gros problème des Iles, c'est qu'on ne peut prendre aucun engagement [budgétaire]... L'envie de dynamiser les choses, elle est là... Mais on parle encore de moyens... ».

Il n'y a pas, selon elle, de divergence de vues sur le fond, dans la mesure où il faudrait mutualiser les efforts, mais la question de la faisabilité, dans le contexte budgétaire des Iles, hypothèque tout le reste.

Dans le Sud, la nouvelle majorité menée par l'Avenir Ensemble hérite d'un dossier pour ainsi dire vide, dans la mesure où jamais l'enseignement des langues n'est apparu comme

une priorité provinciale. Les seules écoles publiques où l'on peut entendre du drehu ou du nengonje sont celles où se déroulent l'expérimentation de la DENC.

H. Iekawé et A.-M. Siakinuu ont souligné lors de notre entretien qu'en Province Sud, au niveau institutionnel :

Les langues kanak, on n'en parle pas. On en discute dans des cercles bien précis, quand il y a des colloques, quand Untel est arrivé sur le territoire. Au niveau politique, on n'en parle pas. Or, pas de destin commun sans reconnaissance des uns et des autres, et de la complémentarité des uns et des autres.

Elles soulignent le contraste avec les réunions publiques de leur campagne électorale où ce thème a reçu un bon accueil, "comme si les parents étaient en avance par rapport aux institutions". Selon elles, deux types de blocage subsistent : le blocage "politique" en passe d'être levé avec la donne de la nouvelle mandature, et de fortes réticences du côté du corps enseignant, envers lequel il faudra déployer des trésors de communication et de pédagogie si on veut que les langues s'implantent avec succès dans les écoles du Sud.

Le dispositif proposé par la DENC leur paraît être la bonne formule :

Ce qui est proposé : c'est tout à fait ce qui nous paraît souhaitable. Ça a un coût. Mais on est prêt à l'assumer. Il faut une formation. Il faut donner un statut à ces enseignants. Il faut ça soit une politique au niveau du pays, et que chaque province prenne en charge les maîtres. On ne peut pas mettre en avant nos langues, sans qu'il y ait de formation derrière, sans qu'il y ait de statut derrière. C'est une lutte qui se fait au niveau du pays. Je ne pense pas que chaque Province va faire sa petite sauce dans son coin. Il faut un travail d'harmonisation entre les trois provinces. Sinon, ça va conforter certains dans leurs opinions. On est dans des logiques "touche pas à mon territoire, touche pas à ma langue". C'est pas ça le destin commun. Le fait que ces enseignants là aient un recrutement universitaire, ait un statut... ça contribue à ce qu'ils ne soient pas des enseignants à part, ça contribue à l'intégration.

D'une réunion avec cinq des membres de la Commission de la Province, il ressort cependant que sans être méfiante, la Commission est soucieuse des résultats de l'évaluation en cours, notamment des données chiffrées produites par Isabelle Nocus quant aux transferts sur la maîtrise de la langue française. Elle semble s'interroger également beaucoup sur la pertinence de la création d'un troisième corps, le concours de Professeur des Ecoles lui paraissant tout indiqué pour repérer ceux qui, locuteurs d'une langue parlée par un effectif suffisant dans la Province Sud, seraient susceptibles de devenir MLCK.

Du côté des coutumiers

Les instances coutumières, notamment le Sénat, sont étonnamment silencieuses sur la question de l'enseignement des langues kanak.

C'est vainement que l'on cherchera par exemple la position des sénateurs dans les actes du colloque "Langues kanak et Accord de Nouméa" organisé par l'ADCK en mars 2000.

Pour ce qui me concerne, autant je n'ai eu aucune difficulté à obtenir un rendez-vous auprès des sénateurs, rendez-vous honoré par plus de la moitié de l'assemblée, autant il m'a été difficile d'identifier une position du Sénat, en tant qu'institution.

J'ai été, au cours d'une discussion qui a duré plus d'une heure trente, plus souvent en position de donner des informations que de recueillir les retombées de l'expérimentation en cours. Si publicité a été faite autour de ce qui se passe aujourd'hui dans dix écoles, elle ne semble pas avoir touché encore les sénateurs représentants les aires où l'expérimentation est en cours, et ils se disent collectivement très peu tenus au courant de ce qui se fait dans l'enseignement public.

Soulignant les difficultés rencontrées dans la mise en place de l'Académie des langues, les sénateurs se disent préoccupés par la perte des langues, et son corollaire, les "carences

dans la transmission" familiale. Constatant leur impuissance à impulser localement de nouvelles pratiques dans les tribus, leur attente est grande face au rôle que pourrait jouer l'institution scolaire. Si on est d'accord sur le *pourquoi* il faut enseigner les langues dès le plus jeune âge des enfants, la question du *comment* il faut les enseigner ne leur paraît pas de leur ressort, affaire de pédagogues, de didacticiens et de linguistes, plus que de coutumiers. Ils soulignent à cet égard l'absence d'évaluation sérieuse de ce qui a été entrepris depuis une vingtaine d'années.

L'expérimentation en cours leur paraît présenter deux traits originaux qui vont dans le sens de ce qu'ils sont prêts, depuis la place qui est la leur, à défendre:

- c'est une initiative gouvernementale, ce qui est *a priori* pour eux une garantie d'égalité de traitement des langues, "petites" ou "grandes", car l'enseignement sera mis en oeuvre "partout de la même manière" et surtout évalué à l'aune des mêmes critères, ce qui n'est pas le cas si chaque Province propose son dispositif.

- c'est le moyen potentiel de faire exister le plus grand nombre possible des 28 langues en présence, leur souci étant qu'on ne limite pas l'enseignement aux quelques langues les plus utilisées, à partir du moment où on aurait la garantie que les maîtres ne sont pas recrutés uniquement parmi les étudiants de la filière LCR locuteurs des quelques langues qui sont proposées à l'UNC.

Bref, ils sont favorables à un dispositif centralisé au niveau du "pays" à partir du moment où il ne conforte pas seulement les quelques langues qui ont acquis la reconnaissance de langues du Baccalauréat depuis 1992, puis de l'Université depuis 1999.

Le point de vue des enseignants

Généralités sur les trois sites : Rivière Salée, Gondé, Wasany

Avant de rentrer dans la présentation du point de vue des équipes enseignantes, il est sans doute utile de présenter sommairement les conditions *matérielles* dans lesquelles se déroule l'enseignement LCK sur les trois premiers sites concernés par l'expérimentation.

L'horaire « élève » est théoriquement de 5 heures par semaine.

Aux Œilletts :

La séquence de drehu a lieu dans la bibliothèque. Les 3 groupes (petits – 17 élèves /moyens – 10 élèves/grands – 6 élèves) sont constitués d'élèves provenant de plusieurs classes du même niveau.

L'emploi du temps LCK

des petits : 9 h 45 à 10 h 25, 5 jours/semaine. Ils sont accueillis en classe entière à 7 h 30.

des moyens : de 7 h 30 à 8 h 15, 5 jours/semaine. Entre la récréation du matin et le déjeuner.

Des grands : de 13 h 30 à 14 h 15. 4 jours/semaine (les élèves vaquent le mercredi après-midi)

Tila Ayrault-Waithiko complète son service avec un CP à l'école Jacques Trouillot.

A Gondé :

La séquence de ajië a lieu dans un faré, initialement conçu pour être une salle d'étude du soir.

Il s'agit d'une école à classe unique de 27 élèves.

L'emploi du temps LCK

des petits : 8 h 30 à 9 h 30, 5 jours/semaine. Ils sont accueillis en classe entière à 7 h 30.

des moyens : de 10 h 30 à 11 h 30, 5 jours/semaine. Entre la récréation du matin et le déjeuner.

des grands : de 13 h à 14 h 30. 4 jours/semaine (les élèves vaquent le mercredi après-midi)

Johanes Gowé devrait, en théorie, compléter son service à l'école élémentaire de Coula. En pratique, il ne le fait pas, pour des raisons qui ont été expliquées à la section précédente.

A Wasany :

La séquence de drehu a lieu dans la bibliothèque.

L'école compte deux classes, une section de petits/moyens (21 élèves), et une section de grands (17 élèves).

L'emploi du temps LCK

des petits : 7 h 30 à 9 h 00, 3 jours/semaine. Ils sont accueillis en classe entière à 7 h 30 le lundi et le jeudi.

des moyens : de 9 h 30 à 10 h 30, 5 jours/semaine. Entre la récréation du matin et le déjeuner.

Des grands : de 13 h à 14 h 00. 4 jours/semaine (les élèves vaquent le mercredi après-midi)

Emma Trupit complète son service avec un CP à l'école de Luengöni.

Une ligne de clivage apparaît nettement entre d'une part l'école des Oeillets à Nouméa, et les écoles de Wasany et de Gondé, ce qui n'a rien de très étonnant eu égard au contraste entre contextes « urbain » et « rural », pour reprendre la terminologie de l'enquête menée par Isabelle Nocus.

L'école des Oeillets est une école de « quartier » (Rivière salée), pluriethnique à dominante océanienne, avec une équipe pédagogique dans laquelle il n'y a aucun locuteur d'une langue kanak.

L'école de Gondé est une école de « tribu », avec une seule titulaire, elle-même locutrice ajië, aux prises avec 27 enfants âgés de 2 à 6 ans, dans un environnement monolingue où une très large majorité d'enfants ont effectivement le ajië pour langue maternelle.

L'école de Wasany est en ce sens très comparable à celle de Gondé, à ceci près que l'équipe se compose de deux personnes, toutes deux locutrices, ayant un fort enracinement dans la communauté (les parents d'aujourd'hui ont connu l'actuelle directrice, Mme Louise Wahéo, quand ils étaient eux-mêmes élèves...).

Autre élément discriminant : l'école des Oeillets se situe en Province Sud, où aucune initiative n'a vu le jour pour implanter les langues kanak, alors que les deux autres se situent dans deux provinces qui ont-elles leur propre tradition et leurs propres objectifs. Par exemple Maria Hnasson, institutrice à l'école de Wasany, est elle-même référente « langue » pour la Province, après avoir activement participé aux tentatives de mise en œuvre du Plan EILM.

L'enseignement du drehu aux Oeillets est en quelque sorte une « pure innovation ». L'enseignement de l'ajië et du drehu à Gondé et à Wasany fait, potentiellement, double emploi, dans la mesure où les titulaires sont eux-mêmes locuteurs.

Enfin, dernière ligne de fracture, absolument déterminante : les enfants de Wasany et de Gondé sont très majoritairement locuteurs, bien que nous verrons plus loin que les pratiques langagières domestiques, telles que recueillies auprès des parents d'élèves, sont loin d'être univoques. En ville, les élèves locuteurs sont tout à fait minoritaires, le drehu constituant, dans le meilleur des cas, une langue « d'origine » avec laquelle ils ne sont pas nécessairement familiers.

Le point de vue des titulaires

Les attentes initiales

Aux Œillets

Interrogée sur les conditions du choix de l'école comme site expérimental, l'équipe parle de l'aboutissement d'un processus de « prise de conscience » de la nécessité de prendre en compte l'origine culturelle des élèves, signe d'une évolution des « mentalités du pays » dont l'Accord de Nouméa aurait été un « révélateur ». On se plaît à souligner que le choix de l'école doit beaucoup probablement au fait que l'équipe paraissait « mûre » pour accueillir ce genre d'initiative, qui venait dans la foulée de la réalisation par Paula Boi et des jeunes du quartier de la fresque qui orne les murs de l'école il y a quatre ans, et de la mise en place d'une chorale avec des chants en drehu, nengone, wallisien, en 2001.

Les enseignantes de l'équipe voient majoritairement dans la présence de Tila Ayrault-Waithiko la conséquence en quelque sorte logique d'une prise de conscience, d'un « réveil », individuels. L'expérimentation serait arrivée à point nommé pour mettre en adéquation histoire personnelle, conception du métier enseignant et engagement citoyen.

J'enseigne depuis 1980 ici, et depuis 1978 à Rivière Salée. C'est un choix délibéré, que je justifierais comme un choix qui correspond à ce que je suis. Dans ma profession, il y a un côté éducatif, c'est clair, mais il y a aussi un côté humain et social, qu'on ne peut pas développer ailleurs. Quand je sens que les gens ont besoin de moi, je me sens utile. L'éducation, n'importe quel bon enseignant peut la dispenser partout. Par contre, j'ai l'impression qu'être à l'écoute des gens... on en a besoin dans certains quartiers. J'ai le sentiment que je suis plus utile dans ce quartier là que dans d'autres quartiers.

[...]

Le quartier, j'ai appris à l'aimer au fil des ans. C'est un quartier qui a explosé, dans le bon sens du terme. C'est un quartier qui, culturellement, était complètement défavorisé. Avec des personnes qui étaient issues de milieux socioculturels défavorisés, qui n'avaient pas du tout conscience de l'importance de l'école. Ils n'étaient pas culturellement encadrés: il n'y avait pas le Mouv, il n'y avait pas la médiathèque. Au fil du temps, ce quartier, il a grandi, et les gens ont grandi avec le quartier...

[...]

Euh... moi, je suis... j'ai été élevée par une femme de lifou, donc j'ai toujours entendu parler le drehu depuis que j'étais toute petite. Et c'est clair que l'accord de Nouméa a changé beaucoup de choses dans les mentalités. Pour les gens, l'enseignement des langues, c'est une chose nouvelle.

Où, mais chez moi... [avant, l'enseignement des langues] ça m'aurait pas du tout... Depuis toute petite, ma maman voulait que ma mémé me parle en lifou. Mais c'est clair qu'il y avait des choses dont je n'avais pas conscience. On m'aurait dit "il y a drehu à l'école", j'aurais été la première à trouver ça bien. Mais, au niveau de l'enseignement, ça ne se posait pas. A l'école, c'était le français... bon, ben, si les enfants parlaient drehu dans la cour... tant pis, mais pas en classe. Il y avait des choses dont on n'avait pas conscience.

[...]

C'était l'attitude de tous les enseignants, y compris du CDP. C'était la pratique de la langue française. Bien parler le français. Et les documents qu'on avait dans les années 80, c'était la bonne pratique du français. Donc, on ne posait pas... on ne savait même pas que ça existait. Même les Mélanésiens qui étaient chercheurs à l'époque, dans leur esprit, c'était la pratique de la langue française. On ne se posait la question, ni les uns, ni les autres. Du côté des gens du pays, non plus.

Je crois que c'est vraiment la conscience collective du pays. Quand les gens ont voté pour l'accord de Nouméa, ils ont lu ce pour quoi ils votaient... l'introduction des langues, de la culture, etc. et là, je crois que ça a été un réveil de tout le monde.

On s'est engagé dans des choses communes... et ça, ça faisait partie d'un tout, l'enseignement des langues. Moi-même, ça a été un réveil. Je ne m'étais jamais posé le problème : « et les enfants, si on introduisait

l'enseignement des langues? » Je ne m'étais jamais posé le problème. Ça a été un réveil pédagogique. J'ai toujours eu le sentiment d'enseigner aux trois quarts, pas face aux enfants... toute ma carrière. J'étais face aux enfants, et je les tirais vers moi. Avec l'introduction de cette vision nouvelle de l'enseignement, j'ai le sentiment d'aller vers eux. C'est moi qui fais le chemin pour aller vers eux.

Je n'en avais pas conscience. Je me suis dit : « comment tu as pu faire pendant toute ces années? Tu étais l'aimant. Celui qui ne bougeait pas. Tu les voyais, tu voyais les gens, mais c'est toi qui les tirais vers toi ». Alors que là, on est dans une démarche d'ouverture vers l'autre, professionnellement.

Il y a chez ces enseignantes qui étaient les plus convaincues *a priori* des bienfaits de l'expérimentation, une référence commune à une forme de mise en cohérence d'un vécu et exercice du métier d'enseignant, dans un contexte politique renouvelé :

J'ai fait l'école normale, ensuite j'ai fait deux ans à Hienghène. Là, j'ai eu un CE2 et une section des petits. Ensuite je suis allée à Ouvéa, et là, j'ai eu une section de grands.

[j'ai de très bons souvenirs] Par contre, ce qui est sûr, c'est qu'après le CE2, [quand] j'ai eu la section de petits... j'ai brûlé tout ce que j'ai appris à l'école normale. Parce que quand on arrive dans la section de petits à Hienghène, et qu'il y a des enfants qui ne sont pas locuteurs [du français] du tout... ben, ça ne se résout pas dans la tête... parce qu'on ne peut pas utiliser ce qu'on a appris. C'était pas possible. [...] C'était en 1979, enfin 1980.

[...] Moi, je pense qu'il faut adapter notre méthode, notre façon de faire, à la situation qu'on a en face... au public, quoi!

[...]

Ensuite, je suis venue à Rivière Salée, ça fait vingt ans que je suis là. Une caractéristique de cette école, c'est que dans l'équipe, il y a des gens qui sont là depuis longtemps... Mais je crois que le milieu est attachant... c'est pas l'équipe... parce que l'équipe, elle a changé quand même... moi, c'est pas l'équipe, c'est le milieu. Je me trouve utile là. L'Orphelinat, ça ne me passionne pas. D'après mon expérience à moi, mon vécu, je me trouve plus à l'aise... j'ai l'impression d'être plus à l'aise... Par rapport à ma façon d'enseigner, ma façon de voir les choses.

Plus libre. Je suis métisse aussi. Peut-être qu'il y a des choses que j'appréhende à ma façon et ... je sais pas comment l'expliquer...J'ai fait l'Orphelinat, j'ai fait des stages dans ces écoles, mais ça ne m'a pas plu. Je ne sais pas comment l'exprimer. Professionnellement, ça m'intéresse plus d'être avec des non-francophones que d'être avec des francophones... le travail, il est différent... pas dans les instructions officielles, mais...

[...] C'est un challenge, hein! La Rivière salée, c'est quelque chose. Parce que c'est des enfants déracinés, quand même... moi, le défi que j'aime relever, c'est avec les enfants qui ont des difficultés de langage, des difficultés de communication... moi, ils m'attirent ces enfants-là...

[...]

Le constat, c'est que l'image de l'institution, elle était mauvaise, et que déjà, il fallait changer quelque chose par rapport à la présentation, et par rapport à l'intégration des cultures, et tout ça. Tu regardes les murs de l'école qui sont peints, c'est vraiment l'école française qui se met à la portée des gens du territoire... je sais pas comment on peut dire... qui se vulgarise un peu. C'est plus l'école coloniale, comme on voyait avant. A l'époque, les peintures qu'il y avait sur les murs, c'était quoi, le Livre de la Jungle... c'était des peintures qui n'avaient rien à voir avec le Pacifique... et puis pour faire cette fresque, on a fait venir des artistes mélanésiennes dans l'école. Il y a eu un échange. On a fait un travail sur l'identité, sur l'ethnie... les adolescents sont venus. On a travaillé avec la Maison de Quartier.

Pour ces enseignants, la mise en place d'un enseignement de drehu répond donc à une attente « d'ouverture », terme qu'elles emploient elles-mêmes.

Elles soulignent cependant la lenteur de cette prise de conscience qui n'est intervenue que tardivement dans leur carrière, alors même que certaines d'entre elles ont eu l'occasion de faire, à leur sortie de l'Ecole Normale, l'expérience de contextes où les enfants sont locuteurs quasi-exclusifs de la langue maternelle à leur arrivée à l'école.

Trois des enseignantes vont jusqu'à reconnaître ne s'être jamais réellement posé la question de l'opportunité d'un enseignement en langue kanak *avant* d'avoir à travailler avec

Tila aux Œillets, à l'image de Mme Lemblé, la maîtresse de la section des grands, qui, sans être « sceptique », « attendait de voir » :

[Dans quel état d'esprit j'étais avant de voir le travail de Tila, quand on a annoncé son installation]

Moi, j'étais pas... j'ai jamais trop suivi... cet état de choses... c'était pas quelque chose qui me préoccupait [la place des langues kanak]. Je me suis retrouvée en face d'enfants non-francophones à Canala quand j'ai débuté... ça a été un gros problème pour moi, une grosse difficulté... et ...[j'avais] les petits, première année de maternelle... qui arrivaient et qui ne parlaient pas un mot de français... Heureusement pour moi, j'avais une aide-maternelle, et l'aide-maternelle faisait la traduction. Tout ce que je disais, l'aide-maternelle traduisait... Et je n'ai pas essayé, moi... je n'ai pas eu envie de ... d'apprendre... ou de faire l'effort nécessaire. Je n'ai pas cherché à apprendre la langue. Ça ne m'intéressait pas. Je n'ai pas cherché à le faire. Et finalement, les enfants ont très vite progressé.

[...]

En milieu d'année [à Canala], on pouvait commencer à communiquer. Ça a été incroyablement vite, hein!

[Quelqu'un comme Tila] Oui, bien sûr, ça m'aurait aidé... ça aurait été très bien... j'ai eu cette personne qui était très bien, une aide-maternelle hors pair, et qui a joué ce rôle... mais peut-être que quelqu'un d'autre ne l'aurait pas fait. Mais une personne comme Tila, oui, j'aurais apprécié. Bon, ben, ici [aux Œillets], ça m'est tombé dessus. On n'en a pas vraiment parlé au départ. Ça s'est très bien passé. On est très heureuses [de la présence de Tila]...

J'avais besoin de voir, pour comprendre. [La classe de langue] n'était pas une chose à laquelle j'avais réfléchi auparavant. Quand Canala m'est tombé dessus, et que je me suis retrouvée avec des enfants non francophones, là non plus, j'avais pas réfléchi, ça m'est tombé dessus. J'ai fait tout pour que ça se passe bien. [A aucun moment de ma formation on m'en a parlé]. Maintenant, les futurs instituteurs font leur stage en brousse, mais nous, à l'époque, non. C'était Nouméa, c'était l'Anse Vata... c'était Fernande Leriche... c'était tous ces postes-là. Moi, j'ai été mutée à Canala. Aucune préparation, à l'époque. ça fait seize ans maintenant. Mais ça n'est plus le cas maintenant.

Donc, si tu veux, quand l'expérimentation est arrivée à l'école, je n'étais pas sceptique, mais j'attendais de voir...

Il est intéressant de noter que *toutes* les enseignantes des Œillets, quel qu'ait été leur degré d'adhésion initial en 2002, disent que l'expérimentation est rétrospectivement *positive* au sens où elle a répondu aux attentes qui étaient les leurs. Personne ne la dit décevante. *A fortiori*, négative. Il faut cependant aussi remarquer que les moins « convaincues » initialement sont également celles qui ont le plus de mal aujourd'hui à parler des *effets* constatés auprès des enfants (cf ci-après).

A défaut *d'opposition* à la mise en place de l'expérimentation, les enseignantes ont évoqué certaines des craintes qui avaient été les leurs en 2002.

La principale d'entre elle était les conséquences du choix d'une langue, et *une seule*, le drehu, dans un environnement multilingue, et dans un contexte calédonien général où des tensions entre Kanak et Wallisiens étaient perceptibles :

« Mme Jussan.

Nous, on était dans un quartier qui paraissait le microcosme le plus délicat, dans un quartier pluriculturel. Au niveau du corps enseignant, avec des gens de partout. Et des enfants de partout. C'était ce qui paraissait le plus délicat...

[...]C'était difficile [a priori] dans le quartier de Rivière Salée. Parce que moi, dans ma classe, il me faudrait, euh... 8 intervenants... j'ai un petit Vanuatais... j'ai des petits Maré. J'ai un petit Indonésien, j'ai un Futunien. J'ai des petits Lifou, des petits Ouvéa, Faga Ouvéa et Iaai... je veux dire, c'est quand même...!

C'était la question qu'on se posait... de mettre en place dans l'école [seulement] le drehu, au vu du nombre d'enfants...

[L'inquiétude qu'on avait c'était] Qu'on nous demande : « pourquoi encore le Lifou? ».

Cette crainte leur paraît rétrospectivement infondée dans la mesure où, au contraire, l'enseignement, même d'une seule langue, est un élément « fédérateur » :

Et ça n'a pas du tout été ça. Il n'y a eu aucun souci... ça a été très bien accepté. On a l'impression que quand il y a "enseignement des langues"... il y a une communauté... ça fédère tout le monde. Que ça soit les gens d'Ouvéa... Alors qu'ici, on va dire facilement "toi, tu es wallisien, toi tu es... ". On écarte quand il y a certaines choses. Là, je crois que vraiment, les langues à l'école, elles sont fédératrices. Contrairement à ce qu'on aurait pu craindre, quand on voit la réaction des gens dans d'autres circonstances... Là, par contre, elles fédèrent les gens... même les Européens. J'avais un peu peur, après les événements de l'Ave Maria... que les Wallisiens qu'on a à l'école voient ça d'un oeil un petit peu... or, pas du tout. On a eu un petit enfant de l'Ave Maria dont les parents nous ont demandé de le mettre là, aux Oeillettes, mais pas à Montravel. L'accueil a été complètement, unanimement, positif. On s'est demandé pourquoi. Et on s'est dit qu'au niveau local, l'apprentissage des langues, quelles que soient les langues, ça a fédéré tout le monde. On a demandé aux gens, d'Ouvéa... le lifou... et ils ont dit que c'était bien.

Je pense que les parents ont compris qu'il n'y avait que le drehu... mais qu'on tenait compte de tout le monde... [que] c'est pas facile à mettre en place, tout ça. Moi, je sais qu'au niveau des autres ethnies, on ne m'a jamais fait ce genre de remarque: « pourquoi plutôt le drehu qu'autre chose ?

A Wasany

Les attentes initiales ne pouvaient qu'être différentes. Les deux enseignantes sont en effet locutrices drehu, et l'une d'entre elle, Mme Hnasson, est même référente dans le cadre du dispositif provincial dans les années 1990. Interrogées sur l'état d'esprit qui était le leur au moment de l'installation d'Emma Trupit en 2002, elles insistent toutes deux sur le fait qu'elles ont été « soulagées » de voir arriver un enseignant *monovalent* pour pouvoir elles-mêmes davantage se consacrer au *français*.

Pour moi, c'était une bonne chose : comme nous aussi on avait des heures de drehu... à l'école... bon, ben, moi, je ne pratiquais pas tellement bien les cinq heures [du dispositif provincial]... Donc, quand on m'a dit qu'Emma viendrait... Moi, je me suis dit que c'était bien. Et là, on allait bien faire du drehu... Alors que nous, on faisait du français... on mélangeait un peu... enfin... les deux sortes d'enseignement... Parce que c'était la même personne qui faisait les deux langues, quoi.

[...] Disons que les cinq heures... quand on n'avait pas fini le français, ou les maths, bon, ben, on prenait les heures de drehu... Donc, le drehu, on ne s'y mettait pas vraiment ! Moi, je pensais que si l'enfant parle le drehu à la maison, et qu'il parle encore le drehu à l'école... alors que le français [il ne le parle nulle part]... je pense qu'il vaut mieux faire du français à l'école...

[l'arrivée d'Emma] c'était une bonne chose. Moi, depuis qu'Emma s'est installée là, j'ai arrêté de parler le drehu.

[...]

Moi, je ne peux pas faire le français avec le drehu... Déjà, les années passées, avant qu'Emma n'arrive, le drehu, je le laissais un peu... tomber... je le faisais un peu de temps en temps, mais pas... [systématiquement].

Moi, je n'ai pas encore la formation pour l'enseigner. Pour faire le drehu, il faudrait que moi aussi je fasse une formation en drehu... pour bien dire les mots... Nous, des fois, [à] Emma, on lui demande "et le mot là, qu'est-ce que ça veut dire ?" ou "comment on écrit ?"....

On retient que la présence d'Emma, loin de faire double emploi, est vue comme une « bonne chose ». Mme Wahéo ne s'estime pas assez « compétente » pour enseigner le drehu et elle souligne la difficulté qu'elle éprouvait précédemment à « changer de casquette » enseignant tantôt en français, tantôt en drehu.

Elle semble parfaitement en accord avec la philosophie d'un projet visant à doter les écoles d'enseignants *monovalents* et *formés* pour enseigner la langue maternelle.

Pour sa part, et quoiqu'étant plus réservée sur le principe d'une initiative *gouvernementale*, Mme Hnasson rappelle que la présence du drehu est « un plus » et

« quelque chose qu'on a toujours voulu pour nos écoles » et qu'en tant que tel, on ne peut que se féliciter du développement méthodique d'un enseignement LCK. A titre personnel, elle dit qu'elle attendait de la présence d'Emma un « allègement », selon ses propres termes, qui permettrait aux titulaires de se concentrer sur le reste, et notamment sur le français. Elle a insisté elle aussi sur le fait que chaque enseignant soit associé à une langue et une seule facilite la séparation dans l'esprit des élèves entre les deux langues, entre les deux univers culturels. Elle conforte donc elle aussi en ce sens le principe de la *monovalence*, étant potentiellement elle-même intéressée par une reconversion professionnelle dans ce sens.

A Gondé

La situation est là encore différente. L'actuel stagiaire, Johannes Gowé, est arrivé à la rentrée 2003. Juanita Riboa, locutrice, titulaire de la classe unique depuis trois ans, est sur un registre beaucoup moins « linguistique » que transversal : elle attend du stagiaire MLCK qu'il soit à ses côtés pour rendre la vie de classe ne serait-ce que « gérable » au quotidien. La situation en classe entière, avec 27 élèves (9 de chaque section), hypothèque très fortement l'efficacité pédagogique de la maîtresse. Le temps passé dans le faré par une partie de la classe (9 élèves) est autant de temps qu'elle peut consacrer aux deux autres sections. Elle a d'autant plus besoin du renfort que constitue Johannes qu'elle décrit les enfants qui arrivent en section de petits comme absolument non préparés par la famille à leur entrée dans l'institution scolaire. Les règles élémentaires de la vie de classe sont très difficiles à mettre en place avec des enfants de deux ans qu'elle décrit comme « absolument pas autonomes », d'où l'importance du temps passé en ajië, qui est la langue de la maison pour une très grande majorité d'enfants. Ces attentes s'expriment beaucoup plus en terme de « socialisation » qu'en terme « d'acquisition de compétences », que cela soit en ajië ou en français d'ailleurs. Le renfort que constitue l'apprentissage *dans la langue maternelle* des règles élémentaires en vigueur à l'Ecole est selon elle devenu pour ainsi dire indispensable dans le contexte du bassin de recrutement de l'école de Gondé. Pour autant, ses attentes ne sont pas simplement « comportementales » : elle insiste sur le fait que l'absence de communication entre parents et enfants, le fait que toutes les fonctions de la langue ne sont pas développées à la maison, font que des enfants arrivent sans maîtriser la structure de la langue ajië. Ils n'ont donc finalement ni la maîtrise du français, qu'ils découvrent en petite section, ni la maîtrise d'une langue pourtant dite « maternelle », d'où pour elle l'importance de la présence d'un maître LCK pour structurer et développer les compétences langagières des enfants avec le public qui est celui de l'école de Coula-Gondé.

L'organisation pédagogique : l'emploi du temps

Aux Œillets

La définition de l'emploi du temps de la stagiaire, les dispositifs de concertation, la mise en œuvre d'un travail en commun, etc. relevaient *a priori* de la gageure en contexte « urbain ».

Les enfants viennent en effet de différentes classes : les dix « moyens » arrivent par exemple de trois classes différentes.

L'enseignant titulaire reste donc avec le groupe des enfants qui ne sont pas concernés par le drehu pendant que certains élèves de la classe se trouvent eux avec Tila à la bibliothèque.

Aux dires des enseignantes, cette organisation « n'a pas posé de problème », notamment pas le problème principal auquel on pouvait légitimement penser : celui du « rattrapage » de ce qui a été fait en classe pendant que l'enfant suivait la séance de drehu. Les enseignantes disent s'être « adaptées » sans que cela ne pénalise personne :

Aucun problème. Ils partaient il me semble après la récréation, et moi j'allais en motricité après. Donc, eux, ils avaient déjà bien couru pendant la récréation... il faut dire qu'il y avait 8, 9, enfants, ça posait pas de problème de les prendre à ce moment là. J'avais 30 élèves. Quand vraiment ça me posait un problème, je le disais à Tila et ils n'y allaient pas. Quand j'avais besoin de les évaluer sur quelque chose, il y a une séance qu'ils loupaient avec Tila. Ça s'est toujours arrangé.

[ce que je fais pendant que certains élèves sont en drehu] Pas des apprentissages, je les mets en travail autonome. Et que les autres rattrapent. Il n'y a pas de manque. Moi, je commençais dans l'après-midi avec une séance de phonologie, de phonétique. Et ça, par exemple, j'ai du changer, parce que [les enfants concernés par l'expérimentation] n'en bénéficiaient pas. Donc, non, je voulais qu'ils en bénéficient. Donc, je suis passée en ateliers autonomes. Et quand tout le monde est revenu [en classe], que les ateliers sont terminés... Généralement, ce sont des ateliers faciles à rattraper... et s'ils ne les rattrapent pas la journée même... parce qu'ils n'ont pas forcément envie... tu vas voir J. et N., dont tu vas voir les parents, qui sont des enfants qui sont en train de progresser... mais qui avaient des difficultés... ils n'étaient pas mûrs... et ça y est, depuis les dernières vacances, ils sont partis... ils sont intégrés au groupe... Et ces enfants-là, au départ, quand ils revenaient d'avec Tila, on voyait bien qu'ils n'avaient pas du tout envie de participer aux ateliers, alors, pas du tout. Ils n'avaient qu'une seule envie, c'était de se retirer au coin jeu, ou au coin bibliothèque. Et maintenant non, ils rentrent, ils font leurs activités et après on se regroupe. Ils ne ratent rien.

On remarque avec ce témoignage qui concerne la classe des grands que les enfants, minoritaires, qui quittent la classe pour aller en drehu, ne sont pas marginalisés, ce qui est confirmé par les maîtresses des autres niveaux, notamment grâce au temps de « restitution » qui se déroule quand les enfants reviennent de la séance de langue :

Le matin, de 7 h 30 à 8 h 15, j'en ai trois qui partent, trois moyens... Après la récréation, de 9 h 45 à 10 h 30, j'ai neuf élèves, des petits. J'ai 19 petits au total, il y en a neuf qui partent. Normalement, on fait les activités, avec les petits. Et après, on fait la motricité après la récréation. [Les trois moyens qui partent à 7 h 30] Quand on fait les rites du matin, ils ne le font pas. Ils le font avec Tila. Ça ne gêne pas, en tous cas.

[à leur retour] En général, c'est moi qui interroge. On leur demande : « qu'est-ce que vous avez fait? » C'est là qu'on démarre le langage. Et quand ils arrivent, on leur demande ce qu'ils ont fait. En général, ils nous restituent ce qui a été dit avec Tila.

Cette organisation ne constitue donc pas une gêne pour les enseignantes, qui estiment que les enfants participant à l'expérimentation ne sont ni marginalisés, ni pénalisés par rapport aux autres.

Il faut pour terminer sur les Œillets dire que les choses semblent un peu plus compliquées cette année dans la mesure où Tila enseigne à l'école Jacques Trouillot l'après-midi, et qu'il faut donc qu'elle ait vu tous les enfants des Œillets le matin, ce qui remet en cause la souplesse qui avait prévalu les deux premières années, mais semble une contrepartie inévitable au statut de *surnuméraire itinérant*...

A Wasany et à Gondé

La répartition des enfants ne semble pas avoir posé de problème particulier. La concertation entre les enseignants a été de mise, et le résultat final satisfait les uns et les autres. Aucun des trois enseignants rencontrés n'a dit avoir le sentiment de faire *moins de choses qu'avant* l'expérimentation, quand il avait les élèves une heure de plus par jour. En ce sens, il leur paraît *absurde de poser l'équation faire une heure de langue = faire une heure de français en moins*.

Le retour dans la classe, qui signifie la reprise de l'activité scolaire en français, ne pose pas de problème particulier : les enfants retrouvent le rythme de la classe entière et passent très facilement du drehu/ajië au français. Les enseignants ne constatent pas de confusion dans l'esprit des élèves, et l'expliquent par l'importance de la *monovalence* (par exemple à Gondé : avec « Monsieur Billy » (comme l'appellent les enfants), on parle ajië, mais avec « maîtresse Juanita », on parle français) et aussi du changement physique de lieu (dans le faré, on parle ajië, dans la classe, on parle français).

L'organisation pédagogique : la concertation

Cette concertation indispensable à la mise en œuvre d'un travail *commun* n'a été *institutionnalisée* nulle part. Il est vrai qu'il n'existe *a priori* aucun dispositif susceptible d'être le lieu de cette concertation. Ainsi le conseil de cycle ne saurait avoir pour ordre du jour de mettre en commun ce qui est fait par les titulaires et par le stagiaire. On peut envisager que cela se fasse lors des réunions sur le projet d'école, mais là encore, sauf à limiter le projet d'école à l'enseignement LCK, ces réunions ne peuvent être consacrées exclusivement à cette concertation.

Aussi bien à Nouméa, qu'à Houaïlou ou à Lifou, c'est beaucoup sur le mode *informel* que les échanges entre enseignants ont lieu.

Ce qu'en dit Mme Garrigou, maîtresse aux Œillets est tout à fait significatif :

[comment se passe la concertation avec Tila]

Disons que je lui montre mes projets d'activités, mes grilles de maîtrise de langue... elle se calque dessus, ou elle s'arrange avec ça.

[...]

[est-ce que ça m'a donné beaucoup plus de travail ?] Non, ça ne m'a pas donné beaucoup plus de travail parce que les grilles... tout le travail de préparation, je devais le faire de toutes façons... et puis avec Tila, on s'est toujours rencontré dans la classe à la récréation, ou quand j'étais de service de cour, dans la cour, on en discutait ».

On retiendra deux choses de ce témoignage par ailleurs très représentatif de ce qui a été dit par les autres enseignants des Œillets : c'est la titulaire qui « montre » ses grilles et la stagiaire qui « se calque dessus », dans une communication finalement un peu à sens unique... ; deuxièmement, la concertation se passe de manière informelle.

Le témoignage de Mme Wahéo à Wasany va dans le même sens :

[Comment je travaille avec Emma]

On s'est mis d'accord sur les projets d'activités. Il y a aussi le projet d'école.[...] J'ai un titre, je prends un titre, et après je vais lui en faire part : « voilà, mon projet, c'est ça », et elle, elle essaie de... [c'est moi qui définis et elle, elle suit...] En ce moment, l'activité [c'est] « Je fabrique un album ». Moi, j'ai raconté une histoire en français, et elle, elle l'a fait en drehu. »

L'aspect très informel de la concertation, qui peut certes s'expliquer par une volonté de ne pas se surcharger de travail en multipliant les réunions entre enseignants, ainsi que la manière dont les titulaires présentent la nature de la communication avec le stagiaire me paraissent tout à fait révélatrices d'un malentendu, d'une incompréhension, quant à la nature du travail du MLCK.

Ni aux Œilletts, ni à Gondé, ni à Wasany, un temps n'a été prévu dans l'emploi du temps des enseignants. Les échanges sur ce que chacun fait se passent pour l'essentiel lors des services de surveillance de la cour ou de la cantine.

Il ne paraît pas abusif de dire que l'expérimentation n'a pas permis de consolider les modalités d'un dialogue entre titulaires et MLCK, et ce, moins pour des raisons de *forme* (manque de temps, d'opportunités, etc.) que de *fond* (la nature du travail en commun est loin d'être clair dans les représentations des titulaires).

Les effets de l'expérimentation.

Interrogés sur l'impact de la présence du stagiaire dans leur école, les titulaires, unanimement, sur les trois sites, ont souligné la difficulté à évaluer quoi que ce soit *si tôt*, d'une part, et avec des enfants *si jeunes* (cycle 1 ou première année du cycle 2) d'autre part.

Voici par exemple ce que déclare Mme Lemblé, aux Oeilletts, quand je l'interroge sur ce qui ne va pas, selon elle, dans le dispositif proposé par la DENC :

Mais, il n'y a pas de choses qui ne vont pas. Tout va bien. C'est peut-être difficile d'évaluer les incidences sur les apprentissages en maternelle. Moi, je pense qu'on le verra plus tard. Au niveau de l'apprentissage de la lecture, déjà.

Il y a une conviction, partagée sur les trois écoles, que des résultats tangibles en termes d'apprentissages ne peuvent d'ores et déjà être enregistrés.

Non, je n'ai jamais vu de dégradation... J'ai toujours vu... Les enfants qui partent avec Tila, et qui sont partis à l'époque avec Tila, il y a trois ans... sont des enfants qui étaient bien dans leur peau et qui le sont restés. Je ne peux pas dire qu'il y a eu du changement, parce qu'avec Tila, ils sont devenus moins bons ou meilleurs. Non, moi, je ne l'ai pas remarqué. C'est à dire que les enfants qui étaient on va dire "en difficultés", entre guillemets, sont restés en difficultés, et les très bons enfants sont restés très bons. Je parle au niveau des apprentissages, au niveau de la scolarité. Par contre, au niveau du ... ils sont très heureux, ils ont du bien-être... ils sont épanouis... Qd Tila arrive et qu'on leur dit "ça y est, tu pars avec Tila", au niveau du comportement... quand ils reviennent, ils sont heureux, ils sont épanouis.

Les élèves « en difficultés » ne sont pas franchement meilleurs, du point de vue de cette enseignante qui était *a priori* la moins convaincue de l'intérêt d'enseigner les langues kanak, et les très bons élèves ne sont pas devenus « moins bons ». *Il ne s'agit pas pour autant d'un jeu à somme nulle*. L'expérimentation produit des résultats, mais ces résultats sont difficilement exprimables en termes d'apprentissage à ce niveau.

Les enseignants pensent que si amélioration ou dégradation des performances individuelles des élèves il y a, elles ne seront décelables que *plus tard* (et c'est alors l'évaluation à l'entrée du CE2 qui est mentionnée comme repère) et *qu'à condition que les enfants aient pu poursuivre* cet enseignement au-delà de la maternelle, à l'école élémentaire.

Il faut le souligner : cela ne signifie pas qu'il n'y a aucun effet d'ores et déjà observable. Mais que ces effets relèvent d'un *ressenti* qui est difficile à objectiver, et ce que dit la directrice des Œillets, Mme Jussan, est emblématique des discours recueillis :

[L'expérimentation] ça ne marginalise pas du tout les enfants concernés, au contraire, ça fédère autour d'eux. C'est ça qui est extraordinaire. Pour moi, ça, déjà, à ce niveau-là, c'est une réussite... même si je ne peux pas le mesurer en terme d'évaluation. On a l'impression de faire l'effort d'aller vers eux. Et les enfants le sentent, ils nous en sont reconnaissants. Les parents le sentent [aussi].

[...]

Nous, on y croit [à cette expérimentation]. Mais, je vous dis, au niveau des évaluations et de ce qu'on en attend... je crois que les réponses ne peuvent se donner dans le temps, et que s'il y a du suivi dans le primaire... c'est dans le temps qu'on peut répondre. Il faudrait pouvoir, pour répondre aux questions essentielles, il faudrait qu'on puisse suivre ces enfants dans le temps. "il me semble", "j'ai l'impression que"... Non, dans le positif que l'on ressent, c'est du palpable au niveau de ce qu'on ressent, mais le mesurer....

On « sent », et on surtout on « voit ». Un changement du « regard » (des enfants, des parents, de la communauté) sur l'institution scolaire est la première chose invoquée aux Œillets.

Et de toutes les façons, c'est quelque chose qui se fait dans le temps... déjà, un mieux être.

Ce sont des choses qui sont palpables, peut-être pas évaluables, mais ça se sent, dans la manière dont les gens vous regardent, ils vous regardent différemment.

Attention cependant, ce « changement de regard » est sans doute *pour partie* attribuable à la venue de Tila, mais il s'inscrit dans des évolutions beaucoup plus larges qui ne concernent pas seulement la possibilité faite désormais de recevoir un enseignement de drehu :

Le projet, il a été réalisé à la suite de ça... pour pallier à ça... pour essayer de rendre l'école plus sympathique aux yeux de la population. Et les enfants qui arrivaient dans cette école se sentaient mal... l'image de l'école était mauvaise. Mêmes les parents n'avaient pas la même [image qu'aujourd'hui]... C'est l'école française, comme institution, qui avait une mauvaise image.

[...]

Maintenant, les parents, ils viennent spontanément, ils participent aux kermesses, ils viennent pour parler spontanément... Avant, ils ne venaient jamais parler... Maintenant, ils se proposent pour faire les sorties... avant, c'était toujours les Calédoniens... mais jamais les Mélanésiens... jamais les... Au quotidien, moi, je vois, là, le matin, ils amènent leurs enfants... On discute... Elles ont un problème, elles en parlent... La façon de parler, elle est agréable, alors qu'avant, c'était pas aussi... le rapport est différent dans les contacts quotidiens. On a l'impression qu'ils ont plaisir à venir à l'école.

[Dans quelle mesure c'est lié à l'expérimentation?] Il y a eu la fresque, il y a eu la chorale... mais disons que ça a ouvert la porte à l'expérimentation. Parce que l'expérimentation, elle aurait eu lieu comme ça, dans un milieu... ça aurait certainement marché, mais moins bien. Je crois qu'il y aurait plus de réticences du côté des parents.

Ce constat d'un « changement de regard » est moins vrai à Wasany et à Gondé, là où l'image de l'institution n'était pas autant dégradée qu'à Rivière salée, du moins dans la représentation des enseignants. Mais ce qu'ont les trois sites en commun, c'est bien la prévalence du registre de *l'affectif*. Les enfants sont « heureux », « épanouis », ils ont du « plaisir ».

Les « cas » individuels sont trop nombreux pour être cités *in extenso*. En voici quelques uns :

De suite après, la première année, j'ai eu le cas d'une petite gamine qui était scolarisée d'abord à lifou. J'avais déjà la section des Moyens. Elle est arrivée, elle était craintive. Elle passe d'un milieu tribal à... un environnement beaucoup plus cosmopolite déjà, et eux... elle n'osait pas trop parler, elle était craintive, elle

restait dans son coin, elle avait peur. La première séance qu'elle a eue avec Tila, elle est revenue, transformée... elle est venue vers nous, j'étais en langage avec les autres enfants. Mais vraiment, elle était explosée... elle est venue, elle a parlé, elle a raconté aux autres ce qu'ils avaient fait avec Tila. Cette gamine, dès l'instant qu'elle rentrait de chez Tila, elle éprouvait le besoin de raconter aux autres...

Moi, le regard qui change, c'est pas [le plus remarquable]... le regard, il avait changé avant. C'est lié à la politique, c'est lié à plein de choses. Depuis les accords de Nouméa, il y a plein de choses qui ont changé. Moi, ce que j'ai remarqué, c'est le changement de comportement des enfants. E., par exemple, c'est un enfant qui ne parlait pas. Il était replié sur lui-même, et quand même assez agressif. En fait, on s'est aperçu que sa maman était psychotique, et que ce garçon, il avait des difficultés familiales, sociales... Et puis, il a appris à compter, il a appris ses couleurs... Et tout cela je pense parce qu'il y avait une référente, qui lui parlait la langue, qui avait... qui lui a fait avoir un autre rapport avec l'école. A la limite, les manques qu'il y avait à cause de la maladie de sa mère, avec Tila... [il les a comblés]. [On est dans le registre de l'affectif] mais les petits, c'est que de l'affectif... ce gamin, E., il s'est vraiment ouvert.

Au-delà de ces cas particuliers d'enfants littéralement "transfigurés", le premier effet ressenti, notamment à Gondé et à Wasany, c'est une plus grande facilité à s'exprimer, à prendre la parole. Là où il n'était pas rare d'avoir à attendre la deuxième année d'école, c'est-à-dire la moyenne section, pour voir certains élèves commencer à prendre la parole en classe, le fait de faire une heure par jour de drehu/ajië contribue à lever des blocages.

Les premiers bénéficiaires de l'expérimentation, au sens où ce sont ceux qui en retirent le plus de bénéfices, sont les élèves inhibés, timides, peu à l'aise avec les adultes, peu à l'aise avec la langue française.

Il y a unanimité sur les trois sites pour constater que les enfants éprouvent du bien-être, et que ce bien-être, qui leur fait aimer être à l'école, est une condition indispensable pour les rendre réceptifs aux autres apprentissages. Comme le dit Juanita Riboa à Gondé « faire aimer l'école, c'est déjà bien ». Le travail des titulaires, qu'on aurait pu penser comme potentiellement perturbé par la présence d'un intervenant extérieur, qui prend ponctuellement les enfants, pour un temps limité, est au contraire facilité par une augmentation de la qualité d'écoute et de la concentration des enfants.

Le point de vue des stagiaires

L'enquête par entretiens auprès des huit stagiaires actuellement en formation devait explorer, *grosso modo*, les trois champs suivants :

- - les conditions d'enseignement, et notamment la question de leur intégration dans l'équipe de l'école
- - les retours qu'ils ont sur leur travail
- - le jugement qu'il porte sur le métier « MLCK »

Dans l'exposé du points de vue des enseignants, la distinction entre ce que m'ont dit les titulaires et les stagiaires n'est pas purement formelle : les témoignages des stagiaires nuancent parfois fortement ce qui est dit par leurs collègues, ou tout du moins, les stagiaires disent faire l'expérience concrète de difficultés dont les titulaires ne paraissent avoir conscience, et qui leur sont pour partie imputables.

Ainsi, le contraste est grand entre l'affirmation unanime de tous les titulaires, dans les trois écoles, selon laquelle le stagiaire a été *parfaitement intégré* et ce que ressentent les stagiaires.

« Il/elle fait partie intégrante de l'équipe », « il/elle a tout de suite été intégré », « il/elle est un membre à part entière de l'équipe pédagogique » sont les phrases.

Le témoignage de Tila Ayrault-Waithiko nuance pourtant fortement ce qu'on pourrait appeler l'angélisme des titulaires :

Normalement, ce qui est prévu officiellement, c'est que j'ai une heure... et en réalité, je n'ai pas une heure, j'ai toujours 40 minutes, 45 minutes... parce que généralement, ils ont la pause pipi, ils ont plein de choses avant, quoi... ce qui fait que je les récupère jamais pile à l'heure.[...] C'est-à-dire que nos horaires ont été rognés par la force des choses... chaque fois qu'il y a des activités de chant, ou de comptine, c'était systématiquement rogné sur mon cours... donc les enfants qui chantaient, ils avaient moins d'heures avec moi, parce qu'ils allaient participer à des chansons. On est toujours obligé de négocier. Toujours obligée d'imposer que j'ai mes horaires...

Je pense que c'est parce que [le cours de drehu] vu... pas au même titre [que les autres enseignements]... enfin, comme quelque chose de pas important... enfin, c'est comme ça que je le perçois... comme quelque chose de moins important...

[...]

Ça s'exprime quand je discute avec les enseignants... Quand je parle de l'enseignement des langues.. ben, je leur dis, "les enfants, ils apprennent aussi à compter... ils apprennent aussi à réfléchir..." Et bien, la discussion, elle se ramène toujours au culturel... c'est vrai que je fais passer aussi du culturel, mais il n'y a pas que ça... pour apprendre aux enfants à faire la part des choses au niveau culturel.

[la directrice] je sais aussi que dans sa classe à elle, elle apprend aussi des comptines dans la langue... parce que je sais que son parcours, c'est qu'elle a été élevée par une grand-mère lifou... donc, elle a entendu le drehu, elle est déjà, Ce que je peux lui reprocher, entre guillemets, c'est justement de croire que tout va pour le mieux dans le meilleur des mondes... c'est-à-dire qu'elle est pleine de bonnes intentions... elle est très très dynamique, mais pour moi, la réalité, elle est autre, quoi."

Il y aurait donc « beaucoup de bonne volonté », mais aussi finalement beaucoup d'incompréhension quant à la place du MLCK dans l'école. Alors qu'aucune des titulaires ne reconnaît aujourd'hui avoir été sur la défensive lors de la mise en place de l'expérimentation, Tila évoque les « inquiétudes initiales » :

Au début, il n'y avait pas vraiment de réactions d'hostilité... pas non plus de rejet... mais plutôt de l'inquiétude... sur ce que j'allais faire avec les enfants... sur mon travail... parce qu'elles ne savaient pas ce que j'allais faire... quand on parle de langues kanak, pour eux, tout de suite, c'est les EPK, c'est tout ça, donc... pour eux, c'est politique. Pour eux, c'est peut-être indépendantiste... je ne sais pas... c'est comme ça qu'on nous voit, comme des potentiels révolutionnaires...

Au tout début, par exemple, quand je demandais si je pouvais avoir leur progression pour la période, pour que je puisse moi travailler, et bien, on ne me donnait pas spontanément. Il a fallu attendre un petit peu... ou alors il fallait que j'aie relancer... c'est pas tellement au niveau comportemental, c'est plutôt au niveau des discussions que j'ai pu avoir avec les maîtresses... quand les gens me parlent directement, alors ils mettent ça sur le terrain politique.

par exemple, c'est quand on me parle de l'expérience des EPK... je suis désolée, mais c'est ce qu'elles me sortent systématiquement... en disant : "voilà, les EPK, ça n'a pas marché, parce que les enfants, au lieu d'être à l'école française, ils étaient en train d'apprendre leur langue"... voilà.

[...] Ils ont des a priori. En fait, ils se sont construits leur représentation des langues kanak, par rapport à ça... on ne me demandait jamais mon avis, c'était moi qui discutais avec eux... on tombait comme un cheveu sur la soupe... donc, comme on avait envie que ça marche, on allait vers eux... c'était toujours moi qui introduisais un peu la discussion... pendant la récréation... en attendant l'heure des mamans...

La première année, non, [il y avait] très très peu [de curiosité par rapport à ce que je faisais] C'est moi qui allais et qui disais "bon, voilà, je fais ça..." ou "qu'est-ce que vous faites comme projet pendant la période?"

Et puis ils ressortent aussi le fait qu'on a 26 langues, que ça va être difficile à mettre en place, qu'il y a aussi les autres communautés, etc. ils sortent les discours passe-partout.

La communication s'est donc mise en place beaucoup plus difficilement que ne le suggérait le discours des titulaires de l'école des œillets évoqué plus haut.

Pour autant, Tila évoque le fait que l'expérience commune de plus de deux ans a vu une évolution : le dialogue est plus facile et elle a l'impression d'avoir pris ses marques.

Je les peut-être sûrement pas convaincues... mais dans tous les cas, j'ai contribué je pense à... ce qui est chez eux à une réflexion par rapport aux langues...

Oui, on a toujours ces discussions. Mais ça a changé par rapport à la première année, je trouve que c'est plus constructif. Plus sympathique. Les choses ne sont plus posées de la même façon... parce que maintenant, on travaille vraiment en duo... je montre ce que je fais, elles me montrent [ce qu'elles font]... ce que j'ai fait, ça donne de la crédibilité aux langues kanak. Ce n'est pas seulement comme ça pour faire joli avec les enfants. Ça participe vraiment à leur bien-être.

Il est globalement évident que les titulaires, et plus particulièrement aux Iles, ne se sont pas appropriés les objectifs de cette expérimentation. Le stagiaire est souvent vu comme travaillant en sous-ordre, pour ainsi dire au service, en tant que simple *traducteur*, du titulaire.

A Wasany, Louise Wahéo donne le titre de son activité à Emma Trupit, et attend apparemment d'elle qu'elle fasse la même chose, mais en drehu. Situation d'autant plus paradoxale qu'elle se pense « très bien informée » des objectifs de la présence d'Emma Trupit...

Sa collègue, Maria Hnasson présente le travail qu'elle fait avec la stagiaire de manière laconique : « on se dit ce qu'on va faire [dans le cadre du projet d'activité] ». On mesure là encore à quel point on est loin d'un travail pédagogique en commun !

Un début d'explication du relatif isolement dans lequel est finalement laissé le stagiaire réside dans le fait qu'il semble être tout à fait entendu dans l'esprit des titulaires qu'il s'agit d'une expérimentation *ponctuelle*, Emma Trupit n'étant en aucun cas susceptible de rester en poste dans leur école à terme.

A Lifou, alors que ça n'est pas le cas à Gondé avec Juanita Riboa, il s'avère que les titulaires, quoique se déclarant favorables à la présence d'un enseignant monovalent, n'ont pas cessé de s'exprimer en drehu, notamment en section de petits, ce qui rend difficile l'évaluation d'un dispositif prévu pour voir si la différenciation des deux langues par les enfants est facilitée par la présence de deux enseignants clairement identifiés. Ce qui m'a été rapporté de la situation de Wasany et de Hmelek m'autorise à conclure que les titulaires ne jouent pas le jeu de l'expérimentation. Il est vrai par ailleurs que leur autorité de tutelle provinciale ne les y incite absolument pas.

Le caractère expérimental du dispositif est un facteur aggravant du sentiment de précarité unanimement ressenti par les stagiaires qui ne sauraient être véritablement intégrés à une équipe dans la mesure où personne n'a d'assurance quant à la pérennité de l'enseignement à compter de la rentrée 2005:

Tila aux Œillets

[Tout ne va pas pour le mieux dans le meilleur des mondes]. La réalité elle est autre... c'est à dire qu'il va falloir penser à comment m'intégrer après l'expérimentation. Par exemple, je n'ai pas de salle à moi. Concrètement, comment on va faire. Je n'ai pas l'impression que les titulaires ont compris que j'allais rester dans l'école.

[La directrice], elle, elle voudrait que je reste, parce que l'an dernier, elle a fait la demande à la mairie, justement pour qu'on construise une classe de langue. Mais j'ai l'impression qu'elles ne se sont pas mis dans la tête que je pourrais rester... la demande à la mairie, c'est resté sans suite. Elles n'ont pas conscience que je pourrais vraiment rester...

Elles ne me le disent pas... mais je le vois par exemple par rapport au projet d'école. L'année dernière, on a clôturé le projet d'école 2001-2003. Et là, on a démarré le nouveau... et bien (rire), je ne suis pas reconnue dans le nouveau...

[Pourtant cette année je me sens faire partie de l'équipe] Parce que les autres années, avec deux autres maîtresses, je n'avais pas trop trop de contacts...[...]

Je n'ai pas d'échos de ma place... dans le nouveau projet. Par rapport à ce projet d'école... comme c'est à titre expérimental et que je n'ai pas de statut, je l'ai ressenti comme ça, elles ne savent pas trop... ou alors elles ne peuvent pas m'inscrire... là, on ne sait pas trop ce qui va se passer l'année prochaine.

Séra Kai, en poste à Hmelek depuis cette rentrée 2004 résume assez bien l'état d'esprit des stagiaires : Le fait qu'on n'ait pas de statut... ça fait qu'on est un peu minimisés... qu'on est un peu négligés...

Le découragement, très perceptible lors de ma visite en juillet/août 2004, est probablement à la mesure des espoirs qu'ils avaient placés dans cette expérimentation.

Il serait hors-sujet de s'attarder longuement ici sur le profil de ces huit stagiaires MLCK, mais leurs histoires de vie respectives suggèrent

- - qu'ils sont absolument passionnés par leur langue maternelle depuis l'enfance

- - que sans avoir des carrières scolaires a-typiques (elles sont au contraire très typiques... pour des Kanak nés dans les années 1970), sans être victimes de l'échec scolaire, ils ont souffert à l'école et sont convaincus, de par leur propre expérience, de l'intérêt de la présence des langues

- - que le projet de devenir enseignant a été forgé il y a longtemps, à un moment où il n'était pas encore envisageable de devenir MLCK avec un véritable statut de monovalent.

- - Que l'Accord de Nouméa, l'ouverture de la filière LCR à l'UNC puis l'expérimentation ont constitué pour eux une opportunité extraordinaire

Quelques éléments biographiques...

Johanes Gowé

A fait sa scolarité à Coula, là où il enseigne aujourd'hui jusqu'en CM2. A fréquenté le collège de Nédivin (FELP), avant de passer trois ans à Nouméa, et de revenir passer le bac sur Nédivin. Premier bachelier de Nédivin, en 1993. Remplaçant dans une école de la FELP à Maré pendant un an, classe de CE1, CE2 et CM1. « Comme [il a] toujours voulu être enseignant », s'est présenté au concours de l'ENEP. Suit la scolarité de l'ENEP de 1995 à 1997, et en 98, obtient son premier poste à Poindimié, en cycle 3, où il enseigne deux ans.

« Quand j'étais à Maré, j'ai été invité à une conférence sur les langues, une conférence de M. Auffray, et c'est là qu'est née l'envie de... Ce qui m'a vraiment touché, c'est quand je suis rentré, il m'a demandé, « vous êtes d'où, de quelle tribu ? ». J'ai dit : « je suis de Houaïlou ». Il a beaucoup travaillé à Houaïlou, il connaît l'histoire, et là, il a commencé à me débiter tout mon clan, là... je me suis dit « c'est pas quand même lui qui va me dire qui je suis ». Et à chaque fois... c'est ça qui m'a donné envie de faire des langues... en 1998, un des responsables du labo langue de Nédivin, qui travaille sur le ajië, Jean Euritein, est venu me voir pour me proposer de travailler au collège, d'enseigner de la 6^{ème} à la 3^{ème} la langue ajië. Et j'ai accepté. Ça fait que j'ai enseigné deux ans. En 2000 et 2001, j'intervenais comme enseignant de ajië. Pendant cette année 2002, j'ai su qu'il y avait une formation en langue, et je suis venu préparer la licence de LCK ici à Nouméa. J'ai arrêté de travailler de travailler pour venir à l'Université. J'ai été un peu repéré... parce que j'ai un peu de pratique de classe, un peu d'expérience, quoi ! »

Emma Trupit

A fait sa scolarité primaire dans une école privée, à Lifou. L'école ferme pendant les « événements » et sa mère la met dans le public, en CM2 à Luengöni.

« Après, le collège, je l'ai fait dans le public aussi. En cinquième, il fallait choisir entre faire une quatrième et faire une école de métier. Ma mère ne voulait pas que je fasse une école de métiers. Elle m'a mise à Havila, dans le privé. On m'avait acceptée à Havila. Dans le public, au collège de Mou, on voulait me faire

faire une école de métiers. Quand je suis arrivée à Havila, je suis rentrée en quatrième, mais le niveau, il était haut. En plus de ça, c'était le début de l'année, ils faisaient des révisions. Qd je suis rentrée, j'étais perdue, quoi! Je ne savais rien. Ils ont dit que c'était mieux pour moi de refaire une cinquième. Et c'est de là que j'ai su qu'il y avait des cours de drehu. Parce que dans le public, il n'y avait pas de drehu. A Havila, il y en avait déjà. Donc, je me suis inscrite et je me suis intéressée au drehu. Je me suis intéressée au drehu parce que c'était le cours... pour moi, c'était même pas un cours, c'était un plaisir. [...]

C'est là que j'ai dit "si un jour, je pouvais continuer et puis faire des études de langue, pour ma langue, je le ferais...". J'ai attendu. Après, j'ai passé mon bac à Do Kamo. Après, j'ai fait un DEUG de droit... mais toujours dans l'idée que si un jour il y a un DEUG de langues et culture, je le ferais...

[en 1999] J'ai lu dans le journal qu'il y avait une filière LCR qui allait s'ouvrir à l'Université de Nouvelle-Calédonie. Je suis allée me renseigner. [...] C'est monsieur Lercari, et Mme Tran, qui prenait la filière LCR en licence, qui nous ont parlé de ce projet [d'expérimentation]... et comme moi j'étais toujours intéressée par les langues, je me suis dit " ben, si c'est la seule ouverture, je me lance ».

Pour moi, c'est très enrichissant. Je regrette aussi pas mal de choses derrière moi... Si j'avais pu avoir des cours de drehu en maternelle... comme ces enfants, que je prends en drehu... je dis pas que j'ai pas pu aller loin à l'école... mais j'aurais aimé avoir des cours de drehu... ça m'aurait aidé à réussir.

Quand je dis mieux réussir... c'est avoir ce petit truc... je ne sais pas comment vous expliquer... [...]

J'ai vécu aussi une expérience, en quatrième, en cours de biologie, le professeur était locuteur... il nous a fait une leçon, et on n'a rien compris, il l'a faite une fois, deux fois, on ne comprenait rien. Alors, il l'a faite en drehu, et on a tout compris. On lui a dit "ah, c'était ça que tu voulais nous faire comprendre?". C'est des petits trucs. On ne peut pas dire qu'on n'est pas intelligents, c'est un problème de langue.

Maintenant que je suis adulte... je regarde ce qui s'est passé avant. Maintenant, c'est bien parce qu'il y a du français et il y a des langues kanak. C'est bien de faire les deux. »

Tila Ayrault-Waithiko

A fait un BEP de secrétariat. Puis une première d'adaptation, avant de passer le Bac par le CNED, alors qu'elle était en France. Reçue à l'école d'assistante sociale de Montrouge, elle se trouve dans l'obligation de prendre un emploi de secrétaire dans une compagnie d'assurance. Elle revient à Lifou en 1993 où elle a la co-gérance d'un magasin pendant quatre ans

"Ensuite, je suis partie sur Nouméa, pour suivre mon mari. C'est là que je me suis inscrite à l'Université, dans la filière LCR qui venait de s'ouvrir à l'Université. C'était la première promotion, avec Claude Lercari.

Je me souviens que je l'avais vu dans les Nouvelles, dans le journal, il y avait un communiqué, comme quoi, cette filière allait s'ouvrir à l'université. Comme les langues, c'était quelque chose qui m'avait toujours intéressé, bon, ben, je suis partie. J'ai été élevée à Lifou. J'ai passé mon BEP à Nouméa. Je n'ai pas fait de maternelle. Je suis arrivée directement en CP à l'école pilote. La première école maternelle s'ouvrait l'année d'après, donc moi, je n'ai pas bénéficié de la maternelle... Ma mère, elle me racontait beaucoup d'histoires. On n'avait pas la télé. Le soir, elle me racontait deux ou trois histoires avant de s'endormir... en drehu. Ma première langue, ma langue maternelle, c'est le drehu. Il n'y avait pas de français, du tout. [J'ai découvert le français en CP] Il y avait les magasins, avec les prix et les noms des produits en français... mais pas autant que maintenant. Par ma famille, j'ai eu une culture un petit peu... politique... mon père était militant UC... donc, en fait, qd j'étais jeune... j'ai connu les événements de 1984... et tout, donc, ça m'a poussée un petit peu. Je me suis dit : "l'accord de Nouméa stipule que les langues kanak sont des langues d'enseignement, donc, il faut y aller ». [...]

[l'expérience professionnelle que je viens d'avoir depuis deux ans]Oui, ça correspond à mes attentes. Claude Lercari nous avait bien dit que c'était pour devenir enseignement en langue. J'ai fait ce choix, parce que je voulais être enseignante de langue.[...]

[ça a changé mon regard sur l'école] ça me réconcilie... nous, on avait un regard sur l'école... qui faisait presque peur, quoi... moi aussi, j'étais... après la troisième... je fais partie de ces gens qu'on a orientés entre guillemets... et quand on voit ça... on a vraiment envie de faire ce métier. C'était un échec, cette "orientation". Bon, j'aurais voulu aller en seconde, première, terminale... je fais partie de ces gens qu'on a "orientés"... parce que j'avais des mauvaises notes en maths. C'est pourquoi je suis contente de faire ce travail avec les enfants: ça change le regard. et c'est maintenant qu'il faut le faire avec les enfants.

Par rapport à la réconciliation entre guillemets. je crois que c'est très très important de le faire dès la maternelle... pour éviter qu'on vous réoriente...".

Le point de vue des parents

Des pratiques linguistiques domestiques complexes :

Nous distinguerons, dans les pages qui suivent, de façon sommaire mais dans un but de simplification, trois types de familles : les *locutrices*, les *partiellement locutrices*, les *non locutrices*.

Les situations concrètes ne sont jamais clairement inscrites dans un de ces trois types. Les familles se situent plutôt sur un continuum allant de *essentiellement* à *pas du tout* locuteurs. Il n'existe aucune famille dans laquelle il n'y ait jamais de français, mais il ne semble pas exister non plus de famille dans laquelle l'enfant n'a jamais l'occasion d'entendre du drehu/ajië. Les situations se caractérisent surtout par une grande complexité, et un enchevêtrement de langues. Prénante en contexte urbain, il est intéressant de noter que cette complexité caractérise aussi la situation des familles rencontrées en Province Nord et aux Iles.

Voici quelques exemples:

A Coula :

"La mère : A la maison, on parle le français et le ajië, en même temps. C'est par rapport à ma belle-mère, ma belle-mère n'est pas d'ici, elle est de Païta, alors... elle, elle est obligée de parler français, comme elle ne parle pas le houaïlou... son mari, il est de Houaïlou, mais elle, elle ne le parle pas... son habitude, c'est de parler le français. Mon mari, il parle le langage aussi... mais lui, c'est le français, il parle toujours en français... mais moi, je parle ajië... donc ça fait qu'avec les deux enfants, c'est mélangé, quoi! Avec mon mari, moi je lui parle en ajië, et lui, il me répond en français... mais ça dépend, par exemple avec sa cousine, il parle en langage... quand il est dehors, il parle en houaïlou, mais quand il est à la maison, il parle en français."

L'utilisation du français est présentée par la mère comme un choix de son mari, par ailleurs locuteur ajië.

A Nouméa :

"la mère : A la maison, on parle le lifou et le français, mélangés. Je suis lifou. De Wé. Mon mari, il est drehu aussi. On parle les deux langues, mais avec nos enfants, on parle français. Comme les deux enfants, ils ont grandi ici.... Mais quand il y a de la famille qui vient, on parle lifou."

L'utilisation du français est présentée par la mère comme une nécessité pour communiquer avec des enfants qui sont nés à Nouméa.

Une autre famille

"le père : A la maison, on parle le drehu et le nengone.

Question : pas le français?

Le père : si, si, le français, bien sûr! Ici, à la maison, on ne parle que le français, avec les enfants, hein! Quand on est ensemble avec les enfants, les parents, les grands-parents, on parle le français. Quand ma femme et moi, on est avec les grands-parents, on parle le drehu. Quand je suis avec mon papa, on parle le nengone. Ma mère, elle est de Lifou. Mon papa, il est de Tiga, on parle le nengone là-bas. Ma femme, elle est d'Ouvéa, mais elle ne parle pas le lifou, ni le nengone, ni le iaai, ni le faga... elle ne parle que le français."

Le cas est intéressant, puisqu'interrogé sur les langues parlées à la maison, le père "oublie" le français, qui est de fait la langue qui domine puisque c'est la langue de communication avec ses deux enfants.

Une autre famille

"Le père : je suis de Bourail. C'est ma femme qui est de Lifou. Je parle une langue de Bourail, le Aro. C'est la langue de mon père. Mon père est de Bourail, mais ma mère elle est de Maré, elle parle le nengone. A la maison, on parle le français... et de temps en temps, depuis que la petite a repris le lifou, sa maman essaie de lui parler... Moi, à Bourail, on parlait le français à la maison. Moi, j'ai appris le aro en écoutant dans le milieu... mais ça arrive que je réponde en français quand on me parle en Aro... quand je dis que je parle, c'est pas exactement cela, je comprends ma langue, mais je réponds en français. Ici, à la maison maintenant, on est obligés de parler en français avec ma femme, parce que moi je ne parle pas le drehu."

Ici, on est face à une famille "francophone" au quotidien, dans laquelle le lifou, langue de la mère, retrouve droit de cité depuis que l'enfant, âgée de cinq ans, apprend le lifou à l'école des Oeillets.

A Lifou

"La mère : moi, je ne suis pas d'ici... je viens de Tiga. On parle les deux langues à Tiga : le drehu et le nengone. Moi, j'ai vécu à Nouméa, je suis une fille de la ville... mais je suis mariée ici à Lifou. Je vis dans la famille de mon mari, mais on a une habitation à part. A la maison, mes beaux-parents, ils parlent en lifou à mon fils, mais moi, je lui parle en français. Je parle le lifou, mais dans ma famille, je parle le nengone. Des fois, mon fils, je lui parle un petit peu le nengone."

Le "plurilinguisme" est justifiée par la multiplicité des origines familiales ET le fait d'avoir vécu en ville pour justifier l'usage du français.

Une autre famille

"La tante : à la maison, c'est le lifou, le plus souvent... il y a du français, mais le plus souvent, c'est le lifou. A la maison, il y a en a qui ne parlent pas le lifou. A la maison, il y a des cousines qui ne parlent pas lifou. Il y a un cousin, là, qui vient d'arriver, qui vient de brousse. Je dis brousse, mais c'est la Grande-Terre, il vient de Houailou. Avec ma mère, il parle ajië. Mais avec moi, il parle français. Moi, je parle en français, surtout aux gosses. Quand je trouve un moment, je vais leur parler en français... des fois, j'ai du mal à sortir le lifou, alors c'est le français qui sort... c'est ma première année ici à Lifou... j'arrive de Nouméa... j'ai passé presque 10 ans à Nouméa..."

De manière générale, il faut remarquer que les familles évoquent très rarement l'existence d'une *politique* linguistique familiale (ensemble de pratiques conscientes, voulues comme cohérentes, avec un objectif déterminé), sauf dans un cas, atypique, à Nouméa :

"le père : Avec les deux, la plupart du temps, je parle en français. La plupart du temps... parce qu'avec mon fils (9 ans), je fais un travail en nengone.

Question : Quel travail?

Le dimanche, on fait du nengone, et puis quand on parle comme ça, dans la semaine, je lui parle en nengone...

Question: Le dimanche, ce travail, ça à voir avec l'Eglise?

Non, non, c'est ici, à la maison... là, c'est notre troisième année... c'est surtout sur l'arbre généalogique, ensuite, les mots qu'on utilise souvent... dans le domaine coutumier : la case, la coutume, la terre, le sable... tout ce qui a un lien avec la nature, quoi! Après, tous les jours, on parle, comme ça. Et puis il a un cahier avec des mots, tous les mots en français avec leur traduction en nengone à côté. On a tiré avantage de ça avec mon fils pour le nengone, parce que je me rends compte que ma fille, avec ce qu'elle fait avec Tila, elle fera drehu, elle partira sur le drehu.

Question : Votre fils sera orienté vers la langue de votre père, et votre fille plutôt vers la langue de votre mère?

Oui. Au départ, ce n'était pas ce qui avait été prévu. Au départ, on ne voulait pas faire comme ça. Au départ, je voulais nengone pour mon fils, et pour ma fille, le iaai.... (langue d'origine de sa femme, mais qui ne la parle pas)

Question : Mais qui lui aurait parlé en iaai ici à Nouméa?

Au départ, c'était pas comme ça... il y a la famille de ma femme... au départ, on voulait... on envisageait, peut-être à long terme... de l'amener faire l'école à Ouvéa. Ça nous semblait plus facile pour elle, pour assimiler le langage, deux ans ou trois ans là-bas. C'était le projet, hein!

L'impression générale conforte l'observation de Sophie Barnèche, qui évoque ce qu'elle appelle la « passivité » des parents qu'elle a rencontrés à Nouméa dans le cadre de sa thèse :

« Ce qui peut paraître tout de même étonnant ici, c'est l'effacement total du rôle des parents dans cette transmission des langues. Les enfants sont ici données pour être les uniques acteurs de l'acquisition de la langue. » Nous n'irons cependant pas aussi loin qu'elle lorsqu'elle affirme que « la notion de transmission est même inexistante : on grandit à tel endroit, on parle telle langue ». Pour expliquer cette « non-implication » des parents, Barnèche émet l'hypothèse d'une représentation de la langue comme s'acquérant naturellement par l'enfant, voire comme d'un savoir déjà présent en lui avant la naissance : « La langue est ainsi souvent présentée comme un savoir inné, une donnée intrinsèque à la personne transmise par le sang. » Il est vrai que nous avons rencontré des parents qui justifient l'absence de politique linguistique familiale en en rejetant pour ainsi dire la responsabilité sur l'enfant lui-même qui « préférerait » le français, s'engageant de fait dans ce que Barnèche désigne par l'expression de « cercle vicieux du non-apprentissage de la langue » qu'elle résumé ainsi : « les enfants ne savent pas parler leur langue, alors on ne peut pas leur parler dans cette langue, on leur parle en français ». Nous émettrons pour notre part l'hypothèse que la non-transmission ne relève pas d'une absence de *volonté* des parents, mais plutôt du sentiment qu'ils ont de leur *incompétence*, ce que nous allons détailler plus loin.

A défaut de projet bien arrêté, et à une exception près, dans le cas d'une famille de Lifou, quand la langue est transmise par certains membres de la famille seulement, il s'agit dans tous les cas de la mère. La langue est d'autant plus *maternelle* que les pères, y compris lorsqu'ils sont locuteurs drehu/ajië eux-mêmes, s'expriment en français avec leurs enfants. Pour ne citer que deux exemples

"Le père : elle (sa femme), elle me dit tout le temps "parle en lifou, parle en lifou..."

La mère : c'est vrai ça, je lui dis toujours "même si tu ne fais pas des phrases, tu peux lui dire d'aller chercher le pain, ou d'aller se baigner, etc." Moi, je lui dis tout le temps...; et j'espère que ça va changer" (Famille non locutrice, O, père locuteur, mère non locutrice)

Autre famille :

"la mère : Moi, j'ai été élevée à Nouméa, et mon mari aussi. Je vis avec mes beaux-parents. Ils parlent souvent le drehu. Moi, je parle à mon fils en français, mais parfois je parle dans la langue drehu. Son papa, lui, il ne parle que le français. Je ne sais pas pourquoi. Peut-être parce qu'il a été élevé ici. (Famille partiellement locutrice, O)

Avec cette expérimentation, familles et Ecole vont dans le même sens

L'échantillon des parents d'élèves rencontrés nous invite à nuancer fortement le constat de Sophie Barnèche d'avis « très partagés » sur l'opportunité d'enseigner les langues vernaculaires à l'école.

Elle semble appréhender deux types de familles : celles qui seraient *pour*, et celles qui seraient *contre*. Les partisans de l'enseignement de la langue d'origine à l'école se recruteront parmi les familles qui ont fait le choix de s'exprimer en français. Il n'y a là rien de paradoxal dans la mesure où ces familles, selon Barnèche, « se situe[nt] complètement [...] dans cette « idéologie diglossique » qui confère au français le statut unique de langue de communication et d'accès au savoir et aux langues d'origine le statut noble mais fatal de pur symbole identitaire.» Soit, si on lit entre les lignes de Barnèche : ces familles défendent la place des langues parce qu'elles sont *aliénées*. Du côté des détracteurs, qui sont majoritaires parmi les familles rencontrées par elle, les raisons pour vouloir que seul le français soit la langue d'enseignement vont de « c'est à la famille de transmettre la langue, pas à l'école » à « la langue n'a aucune utilité dans le monde contemporain, seul le français sert à quelque chose désormais ».

Aucune des familles que nous avons rencontrées en juillet-août 2004, échantillon certes biaisé au sens où il était constitué de familles toutes *volontaires* pour que l'enfant suive un cours de drehu/ajië, ne paraît défendre une des deux positions décrites par Barnèche.

Pour les parents concernés par l'expérimentation, il n'y a pas de contradiction entre leur propre rôle dans la transmission de la langue et celui de l'École.

Pour les familles *locutrices* :

Le travail du stagiaire constitue un prolongement de leurs pratiques. La classe de drehu/ajië est dans la continuité de ce qui est fait à la maison, et dès lors, ces familles y voient le moyen de faciliter l'intégration scolaire de leur enfant, surtout par rapport à ce que les parents ont connu eux-mêmes à leur arrivée à l'école, avec une "découverte" et une "obligation" simultanées de l'usage du français.

"La mère : Ici, en maternelle, on avait des difficultés à parler français aussi... Nous, avant, quand on rentrait là ici, à l'école, c'était interdit de parler dans la langue... et on avait des difficultés à parler français... on s'enfermait, comme ça, par peur de parler" (famille locutrice, C)

Autre famille :

"le père : j'ai un bon souvenir de l'école... mais c'est vrai qu'on avait un peu peur... comme c'était des Blancs, quoi! On avait peur de mal s'exprimer en français, voilà. Maintenant, les enfants sont plus confiants, comme il y a quelqu'un qui parle en ajië à l'école." (famille locutrice, C)

Autre famille :

"le père : Je pense qu'aujourd'hui, c'est bien. Par rapport à nous, quand on arrivait... on avait quelqu'un qui parlait français seulement. On était obligé de suivre. On avait peur. Ils étaient plus sévères... on avait peur de mal s'exprimer". (famille locutrice, C)

Autre famille :

"le père : à la maison, on apprenait le drehu. J'ai appris le français à l'école. Moi, à son âge, quand j'avais 5 ans... je n'étais pas dans la situation de mon fils... J'avais du mal à apprendre le français... Je suis rentré à l'école en CP, à 6 ans... c'était dur, hein! Ils faisaient tout en français, c'était dur. Je n'ai pas eu la chance de travailler dans de bonnes conditions, par rapport à ce qui existe maintenant." (famille locutrice, W)

Le fait que les enfants soient désormais accueillis pour partie dans la langue de l'environnement est vu comme une transformation positive de l'institution. Ils en parlent comme d'une opportunité qu'ils n'ont pas eue, et qui contribue à rendre l'école plus accessible, plus attirante aussi.

Pour les familles *partiellement locutrices* :

L'intérêt de la classe de drehu/ajië est de renforcer les compétences de l'enfant dans la langue d'origine, à côté de l'apprentissage du français. Il y a chez elles aussi l'idée d'un renforcement, au sens positif du terme, et d'un prolongement de ce que l'enfant vit à la maison. Le fait que les deux langues soient présentes à l'école est vu comme contribuant à renforcer la légitimité de l'une et de l'autre, et l'équilibre entre les deux. Le bilinguisme *de fait* de la maison peut se transformer en un bilinguisme équilibré, réfléchi, dans lequel les deux langues sont également maîtrisées et ont une égale dignité.

L'accent a été souvent mis sur le fait que l'enseignement reçu semble aider les enfants à bien opérer la séparation entre les deux langues.

"la mère : on s'étonne, quoi, parce qu'on trouve qu'il a bien appris. Il arrive bien à différencier le français et la ajië". C'est nouveau pour nous, comme ils ne sont encore qu'en maternelle, quoi!" (famille locutrice, C)

Autre famille :

"la mère : Avant les enfants, ils avaient des problèmes... depuis que Réséda et Johanès sont rentrés, on a vu changer le niveau des enfants. Ils s'adaptent en français, ils s'adaptent en ajië Avant, ils mélangeaient les deux. Quand ils arrivaient à l'école, ils n'arrivaient pas à parler le français, comme on parlait toujours le ajië à la maison. Maintenant, comme ils parlent aussi le ajië à l'école, ils arrivent mieux". (famille locutrice, C)

Autre famille :

"le père : souvent avant, les enfants, quand ils se mettaient à parler en lifou, il y avait des petits mots de français qui venaient... Alors qu'avec mon fils (le cadet, qui suit l'expérimentation), souvent, quand il parle le lifou, il y a moins de français." (famille partiellement locutrice, O)

Autre famille :

"La mère : Une fois, je l'ai testé, pour voir s'il comprenait bien... s'il était bien adapté aux deux langues... alors je lui ai dit : comment tu t'appelles. Il me dit son prénom français. Après, je lui pose la question : "drei la eje i ö?" Il me donne son prénom drehu. Alors, tout de suite, je vois que mon fils, à trois ans, il est bien éveillé, parce qu'il est bien clair dans sa tête." (famille partiellement locutrice, W)

A cet égard, la monovalence des enseignants qui s'expriment chacun dans une langue, est vue comme un élément important du dispositif

"le père : de mon temps, on nous parlait beaucoup en lifou à l'école... les anciens maîtres nous parlaient beaucoup en lifou, pour nous faire comprendre, parce qu'avant, le français, on ne le connaissait pas tellement... Mon ancienne institutrice, elle parlait beaucoup lifou... et puis petit à petit, il y avait du français. Maintenant, c'est bien que ça soit deux personnes différentes, celui qui fait le lifou va leur apprendre encore plus en lifou, et ne le mélangera pas avec le français... à l'école, je pense que Paamani [Emma] doit leur parler qu'en lifou... je crois que c'est ça le mieux. Et quand ils arrivent avec Maria, elle ne leur parle qu'en français, et je pense que c'est mieux comme ça. Avant, Maria et Louise parlaient en français, mais aussi faisaient des traductions en lifou, quand ils ne comprenaient pas. Je crois que c'est mieux maintenant". (famille locutrice, W)

Pour les familles *non locutrices* :

Le travail en drehu/ajië permet de faire ce qu'on ne peut pas, mais souhaiterait, dans l'absolu, pouvoir faire ce travail à la maison. Le cas typique est celui de cette famille du

quartier des Oeillets. La mère ne parle que le français. Le père se présente comme un métis lifou-français. Sa propre mère parlait lifou et xaracuu. Son père, métropolitain d'origine bretonne, comprenait le lifou, mais n'a pas souhaité que sa femme le transmette aux enfants. Arrivé à Nouméa à l'âge de trois ans, en provenance de Lifou, il dit avoir "perdu le lifou en apprenant le français". Sa fille aînée, adolescente, a essayé de suivre des cours de drehu au collège, mais elle a dû abandonner car, débutante, elle n'arrivait pas à suivre un enseignement plutôt destiné à des collégiens déjà locuteurs. Les deux parents attendent beaucoup de l'expérimentation que suit leur fils à la maternelle, car il est selon eux à l'âge idéal pour apprendre cette langue qu'ils souhaiteraient tous les deux parler, mais qu'ils se disent "trop vieux pour apprendre". Ne pas comprendre la langue de la grand-mère est vécu comme une frustration, qu'ils veulent éviter à leur fils.

Ce qui justifie l'adhésion à l'expérimentation proposée, c'est le fait qu'aucune des familles rencontrées n'assume de manière univoque la disparition de la pratique de la langue, et partant, la rupture avec les "origines" ou les "racines". La pratique du français à la maison, qu'elle ait été choisie (cas où au moins un membre de la famille est locuteur et pourrait potentiellement la transmettre à l'enfant) ou "contrainte" (plus personne dans la famille ne maîtrise suffisamment la langue pour la transmettre) n'est pas synonyme d'une volonté de rompre avec l'histoire familiale. L'hégémonie du français est présentée comme un pis-aller, comme un état de fait, plus rarement comme un choix destiné à favoriser l'avenir scolaire et professionnel des enfants.

Une double dévalorisation parentale

Au-delà des particularités propres à chaque histoire familiale, il y a d'autant moins de contradictions entre ce qui est fait à la maison et ce qui est proposé à l'école que l'enseignement dispensé par le stagiaire, même dans le cas des familles *locutrices*, ne fait pas double emploi, n'est pas redondant, et partant, inutile.

Les rencontres individuelles ont mis en lumière un double processus de dévalorisation, de la part des parents, au sens où ils disent douter de leurs compétences à transmettre un français suffisamment académique pour favoriser la réussite scolaire de l'enfant, mais, et c'est plus étonnant, également de leur compétence à transmettre la langue maternelle ou d'origine, alors même qu'ils en sont locuteurs. Le français parlé à la maison "n'est pas le bon français", mais, dans le même temps, le drehu/ajië parlé n'est pas non plus le bon. Les exemples de cette auto-dépréciation sont très nombreux :

"la mère : Nous, on ne sait pas écrire le ajië. Nous, on ne connaît que le ajië du dessus. Nous, on ne sait pas le vrai ajië". (famille locutrice, C)

Autre famille :

"la mère : A la maison, on leur parle (en drehu), on leur dit des mots, mais... ce que fait Tila ici est plus efficace que ce qu'on fait à la maison (...) Nous, on parle le lifou de la route... Tila, elle, elle peut apprendre un bon lifou". (famille partiellement locutrice, O)

Autre famille

" Le père : moi je dis que c'est bien, l'expérimentation, comme ça, ils gardent toujours un vocabulaire... ils peuvent s'exprimer mieux, hein! Des fois, j'entends les enfants dire d'autres mots que moi...; des mots que je n'utilisais pas... des mots utilisés par les grands-parents, des fois, des mots qu'on a oubliés..." (famille partiellement locutrice, O)

Autre famille :

"le père : A la maison, le drehu, c'est la langue qu'on parle beaucoup... mais quand je vois le travail que fait Emma... les histoires, les légendes, c'est rare qu'on raconte ça à nos enfants. Parce qu'on n'a plus le temps, quoi! Le soir, on ne passe pas beaucoup de temps avec les enfants... On est occupés, on est fatigués... et puis il y a beaucoup de légendes qu'on ne connaît pas" (famille locutrice, W)

Autre famille :

"le père : Moi, je constate qu'ici chez nous, il y a une créolisation. Nous, on parle tantôt en français... On commence une phrase en lifou, et, dans la phrase, après on dit un mot en français, puis on continue en lifou... Des fois, quand on utilise des mots français, c'est parce que c'est simple... des fois, en drehu, c'est plus compliqué à dire... ça dépend de ce qu'on veut exprimer. Mais, c'est pas bon, ça!" (famille locutrice, W)

Autre famille :

"la tante : Avec Emma, quand il rentre de l'école et qu'il se met à nous parler de ce qu'il a fait... déjà, il y a des choses que moi, je ne connais pas, des mots qu'il a appris ici à l'école et que moi, je ne connais pas. (...) Mon père, il était instituteur. Il enseignait en français. Mais à la maison, il parle lifou. Quand on s'exprime, c'est partagé. On essaye du mieux qu'on peut de s'exprimer aussi bien dans une langue que dans l'autre. J'essaie toujours d'utiliser le meilleur mot pour me faire comprendre. Mais moi, je ne pourrais pas vous dire à quel moment je parle français, et à quel moment je parle drehu. (...) J'essaie le plus possible de m'exprimer en drehu... mais c'est vrai que des fois je coupe et je reviens au français... C'est vrai que peut-être de mon côté, je fais tout un mélange, et c'est pour ça qu'il est perturbé". (famille partiellement locutrice, W)

"le père : moi, personnellement, quand j'ai appris le lifou, c'est avec les gens, quoi, avec ma mère. J'ai appris à parler couramment, comme ça. Mais le lifou pur, je ne l'ai pas appris. Je n'ai pas eu la chance comme elle, comme Paamani. Il y a des mots, je suis très content qu'elle les apprenne à ma fille, parce que ce sont des mots... que je connais pas, moi". (famille locutrice, W).

L'enseignement de la langue maternelle ou quand l'Ecole doit faire ce que la famille ne peut plus faire

Face à cette incapacité, l'Ecole doit donc transmettre la langue, mais pas n'importe quelle langue.

On constate une représentation intuitive des registres de langue où s'opposent d'un côté la langue "vraie", "le pur drehu" ou "l'ajië du dessous", et de l'autre le "mauvais" ajië, le drehu "courant", "de la route" ou "du magasin". Les parents d'aujourd'hui ne connaîtraient plus la "bonne langue" et seraient donc dans l'incapacité à transmettre cette forme jugée supérieure à leur propre pratique.

L'attente des parents vis-à-vis de l'Ecole est donc moins un prolongement des pratiques linguistiques domestiques que l'inculcation de pratiques jugées supérieures, plus proches d'une langue authentique dont ils n'ont plus la maîtrise. Dans le cadre d'une stratégie patrimoniale visant à transmettre une langue, une culture, une identité... il est désormais attendu de l'Ecole qu'elle remplisse un rôle que la génération des parents interviewés (entre 25 et 40 ans) serait incapable de tenir.

Cette vision de l'enseignement comme pouvant contribuer au retour vers une langue qu'on pourrait qualifier de "mythique" (au sens où elle est marquée du sceau des origines désormais lointaines) est partagé, mais selon des modalités variables selon le contexte.

A Gondé, lors de la réunion collective, les parents d'élèves se sont dit attachés au fait que l'on enseigne le *vrai ajië*, qui est la langue des temps anciens (celle codifiée par Maurice Leenhardt au début du vingtième siècle), mais qui est aussi et surtout leur langue à eux, gens

des tribus de la chaîne, par opposition aux gens "du bord de mer", du village de Houailou, ou encore aux gens vivant du côté de Poya. Derrière ce souci, se profile un enjeu symbolique de taille : la définition des détenteurs des formes les plus légitimes de l'ajië Certains ont même exprimé le souhait de voir, via la généralisation de l'enseignement de l'ajië dans toutes les écoles concernées, une entreprise de normalisation de la langue qui permettrait de fixer, une fois pour toute, la langue jugée la plus pure (langue dont ils se disent, bien évidemment, les détenteurs...).

La situation à Lifou est un peu différente. Il n'y a pas d'affirmation de la supériorité du parler des uns ou des autres. L'opposition se place plus entre un lifou *moderne* (*donc* dévoyé) et un lifou *traditionnel* (*donc* supérieur). Une perspective qu'on pourrait qualifier de fondamentaliste fait dire à certains, proche des milieux de l'Eglise évangélique, qu'un retour aux sources (en l'occurrence, retour à la transcription de la Bible dans les premières décennies de la colonisation...) doit s'opérer, via l'enseignement, au risque de voir le lifou irrémédiablement disparaître sous l'effet d'une contamination par la langue française.

Enseigner la langue maternelle : une opportunité pour redonner de la valeur à la langue française

En dépit de ces craintes, la langue française n'a été, en tant que telle, remise en cause par aucune des familles rencontrées. Personne ne semble plus caresser le rêve de jours meilleurs où on pourrait se passer du français pour communiquer. On peut aller jusqu'à dire que les parents rencontrés défendent tous la nécessité du bilinguisme :

"la mère : Là, ça va, mais plus tard, quand il va sortir sur la grande route, là-bas... il n'y aura pas que des gens qui parlent ajië... il faudra que (mon fils) parle français... aujourd'hui, on n'est pas les seuls sur terre... il n'y a pas que le ajië, il y a le français aussi" (famille locutrice, C)

"la mère : On trouve que (l'expérimentation) c'est bien pour les enfants... ils passent une heure en langue ajië, et puis le reste du temps, ils parlent en français avec la maîtresse... c'est bien d'apprendre le français... pour plus tard" (famille locutrice, C)

"la mère : C'est bien en fin de compte d'être bilingue... comme mon fils. Moi, je serais fière de voir mon fils qui arrive à parler français et lifou, et qui parle lifou à quelqu'un... parce que nous, on ne comprend rien en fin de compte... il n'y a que lui qui pourra nous passer... qui pourra nous dire : il a dit ça et ça...;" (famille non locutrice, O)

"le père : Pour moi, en tant que parent, c'est très important [qu'il y ait du drehu à l'école] à partir du moment où les deux langues, elles s'accompagnent... elles vont ensemble... le français et le drehu... pour que l'enfant puisse préserver, garder, sa langue maternelle... et le français" (famille locutrice, W)

"la mère : D'un côté je veux que mon fils fasse du drehu... parce que c'est important pour eux plus tard. Par exemple, les enfants qui habitent en ville, ils ne connaissent même pas le drehu. Ils arrivent ici (à Lifou), ils ne connaissent même pas la coutume... Mais le truc, le handicap, c'est que les enfants dans les îles, ils arrivent avec leur langue maternelle, et tout... mais après, quand ils vont à Nouméa, c'est dur le français... c'est pour ça que je crois qu'il faut vraiment les deux à l'école" (famille partiellement locutrice, W)

Pour autant, il ne faut pas surestimer l'attachement déclaré des parents à l'emploi du français. Les familles locutrices ou partiellement locutrices en parlent généralement comme d'une solution de facilité ou d'un pis-aller.

Dans les familles *locutrices*, par exemple, c'est la langue utilisée quand le drehu/ajië ne suffit plus. Typiquement, quand un enfant n'écoute pas une injonction en langue, on finit par le gronder en français

"la mère : il y a un petit peu de français de temps en temps. Je lui dis : va te baigner, raconte-moi... des mots comme ça. Sinon, c'est le ajië que j'ai en tête. Mais des fois, je dis : arrête de jouer... je crois que c'est quand il n'écoute plus, quand il ne veut plus écouter, alors je lui parle en français. Quand on lui dit quelque chose en ajië et que ça ne marche plus... alors on essaye en français" (famille locutrice, C)

Le français est plus généralement la langue utilisée pour donner des ordres, notamment dans les jeux des enfants :

"la mère : avant, il ne parlait que la langue. Depuis qu'il est à l'école, il commence à parler en français. Il fait des phrases. Il commence à dire : laisse ça, c'est pas à toi, viens ici, etc. des trucs comme ça, des ordres, quoi!" (famille locutrice, C)

Le français arrive dans les familles locutrices par le biais de la répétition de choses entendues à l'école :

"le père : en troisième année de maternelle, il a commencé à faire des phrases en français. Par exemple : parle pas la bouche pleine, viens ici..." (famille locutrice, C)

Le français est la langue pour "jouer à la maîtresse". C'est aussi la langue utilisée quand on ne peut pas faire autrement, en présence de non locuteurs notamment :

"Le père : chez nous, il n'y a pas de français. Sauf quand les grands-mères arrivent, là, il y a du français. On a une grand-mère à nous, elle est de Hienghène... on est obligés de parler français". (famille locutrice, C)

Dans les familles non locutrices, mais dont au moins un des parents est locuteur, et pourrait à ce titre transmettre, l'usage du français est justifié par "l'habitude":

"la mère : c'est à dire... comment je vais expliquer? Au début, quand il est né, on a commencé à lui parler en français, donc... maintenant on continue".

La langue française est la langue des enfants. Il m'a été donné d'observer que les enfants, entre eux, jouent en français, y compris dans les familles locutrices. Le jeu est même parfois la seule occasion pour eux de réinvestir le français appris à l'école.

Son utilisation est présentée comme un choix des enfants :

"le père : à la maison, on parle plutôt la langue maternelle, c'est à dire le lifou... et quelque fois le français. Mais c'est plutôt l'enfant qui parle que les parents... On voit qu'il dit quelque chose en français, alors on lui répond en français" (famille locutrice, W)

"le père : Moi, j'ai de la famille à Nouméa, et eux, ils parlent pas bien lifou... Ils parlent français chez eux... même nous, quand on arrive à Nouméa, dans la famille, on parle en français. Le lifou, c'est pour ici. Le lifou, on le parle entre grandes personnes. Mais les jeunes... on leur parle en français, parce qu'ils ne comprennent pas." (famille locutrice, W)

"le père : je crois que ma génération, on parle tantôt français, tantôt drehu... mélangés quoi! Avec les enfants, c'est plutôt le français, et quand ça ne marche pas, on utilise le lifou, le lifou mélangé avec le français. Des fois, c'est pour se faire comprendre, quoi!"

Le français est par ailleurs vu comme venant pervertir la langue: ses mots viennent se glisser subrepticement dans les phrases, au corps défendant de ceux qui les utilisent faute de suffisamment connaître leur langue.

"la mère : actuellement, on parle le lifou courant, et à force de parler le lifou courant, on emploie le français... alors que le vrai lifou, ben, ça disparaît, quoi! Nous, ce qu'on souhaite, c'est que le fait de l'enseigner permette d'éviter cela".

Une expérimentation qui répond à leurs attentes

Qu'il s'agisse de son rôle de médium d'une langue de bonne qualité qui ne peut plus (ou plus seulement) être transmise à la maison, ou de sa fonction dans la clarification des rapports entre les deux langues, les résultats produits par l'expérimentation correspondent tout à fait, selon les parents, à leurs attentes.

D'abord parce que la langue enseignée par les stagiaires est jugée de très bonne qualité, notamment grâce à leur formation universitaire:

"la mère : Nous, on ne connaît pas le vrai ajië, mais maintenant, eux (les stagiaires) ils enseignent le vrai ajië... ce sont les enfants qui vont apprendre le vrai ajië. Nous, on ne parle pas le ajië comme eux ils le parlent à l'école. C'est comme le français. A la maison, quand on pose la question "tu vas où?"... ça, c'est le français de la maison... mais à l'école ils disent "où est-ce que tu vas?". Voilà. C'est comme le ajië, il y a des mots qu'on dit à la maison, mais à l'école ils apprennent l'autre ajië. C'est l'ajië qu'ils sont en train de faire dans les dictionnaires. La langue écrite. Tu peux poser la question à Johanes. Lui, il a parlé le ajië en haut chez lui (tribu de Nérin), mais le vrai ajië qu'il enseigne aujourd'hui, c'est le ajië qu'il a appris à l'université". (Famille locutrice, C)"

Autre famille :

"la mère : Moi, j'ai bien vu que ce qu'elle (la stagiaire) fait, c'est très clair. Déjà, quand on parle à la maison, on dit "un, deux, trois". Elle, elle compte en lifou, elle parle en lifou. Elle apprend aux enfants à mieux parler... elle prononce bien... parce qu'il y a des mots... on dirait qu'ils suppriment un peu... qu'ils disent la moitié du mot. A l'école, elle apprend bien comment il faut parler le lifou." (famille locutrice, W)

Autre famille :

"la mère : Pour moi, c'est important, le drehu. Parce que dans ma vie scolaire, et dans ma vie en ville, on la parle rarement, la langue. Moi, je l'ai apprise sur le tas, quand j'allais en vacances aux Iles. Et ça m'a manqué, parce que c'est dur... 9a lui fait du bien (à mon fils) de venir ici (à l'école), de parler. Il s'éclate. Il y a des mots que j'admire, dans le drehu, et mon fils, il applique ces mots. Nous, c'est la langue courante. Mais lui... Moi, j'envie mon fils". (famille partiellement locutrice, W)

Autre famille :

"le père : Emma, c'est un plus, parce qu'elle parle seulement le drehu. C'est vrai que comme elle parle seulement en drehu, ça fait que les enfants, d'une part ils ont envie d'apprendre, d'autre part, c'est une découverte pour eux, un peu comme le français. Parce que chez nous, on parle le lifou courant, par contre, le lifou qu'on apprend à l'école ici, c'est pas tellement le lifou courant, le lifou parlé, quoi! C'est le vrai lifou". (famille locutrice, W)

Autre famille :

"la mère : Le plus que Paamani apporte à ma fille... c'est qu'elle lui apporte des choses qu je ne peux pas lui apprendre, moi, au niveau du lifou. Parce que moi, je l'ai appris comme ça, je ne sais même pas dire mes doigts, les jours... Paamani leur apprend des choses comme ça, que je ne peux pas faire, moi". (famille locutrice, W).

Dans leur ensemble, indépendamment de leur propre niveau de langue, les parents sont très sensibles au fait que les stagiaires ont le souci, en donnant du vocabulaire aux enfants, de réintroduire des mots qui existent, mais qui ont été "oubliés", remplacés par leurs équivalents français. Les exemples sont nombreux de ces mots dont l'usage en langue s'est perdu au profit du français : les couleurs, la date, le nom des doigts, la numération, etc.

"C'est bien, surtout pour les couleurs. Parce que nous on sait seulement *kôrô-kö*. Le vert, on sait seulement pour le rouge... cami... mais on ne sait pas pour le jaune. On sait aussi le noir. Mais le bleu et le vert, c'est pareil, nous on sait seulement *kôrô-kö*, alors qu'eux, à l'école, ils ont appris bleu comme le ciel et vert comme l'herbe". (famille locutrice, C)

Autre familles:

"Les enfants, ils ont ramené les noms des doigts, et puis ils comptent en *ajië* aussi... Ils savent aussi que quand ils sont à la maison, ils parlent le vrai *ajië*, celui que Johannes leur apprend. J'ai été étonnée quand mon fils 'ma dit en langue "maman, viens voir la couleur de ma poire, elle est jaune". Par contre, nous, on ne dit pas la couleur dans la langue, on dit en français "jaune". (famille locutrice, C)

Autre famille :

"Le père : parlons des chiffres. Par exemple, moi, personnellement, je n'avais pas connaissance des chiffres en drehu, et ma fille, elle est arrivée à tous les dire en drehu..." (famille partiellement locutrice, O)

Autre famille :

"La mère : la dernière fois, quand il a compté jusqu'à dix, il a employé l'ancien *lifou*...
le père : moi, quand je compte, je dis "four, five", c'est de l'anglais... c'est le nouveau *lifou*
la mère : lui, mon fils, il comptait comme avant, et son père ne comprenait rien. Son père disait "non, c'est pas ça". En fin de compte, moi, j'ai demandé à mes collègues, comme je travaille avec des gens des Iles... et ils ont dit "non, il a raison, ton fils". Il y a des mots aussi... son père dit "non, c'est pas ça". Et c'est mon fils qui a raison, parce qu'il emploie des mots anciens". (famille non locutrice, O)

Autre famille :

"Il apprend des comptines, des petites chansons... Il arrive à la maison et il les chante, du début à la fin, par cœur, impeccable. La prononciation aussi. Il a une très bonne prononciation. Mieux cette année encore que l'année dernière. Des fois il me dit : c'est bien comme ça qu'on dit requin? Des fois il s'amuse avec son grand frère, il lui dit : "moi, je sais comment dire vache ou cochon en drehu..." (famille non locutrice, O)

Autre famille :

"Il dit des choses qui nous étonnent... Ben, par exemple, les jours de la semaine, la date en *lifou*... ces mots-là, c'était parti.

Un vocabulaire dont la génération parentale avait perdu l'usage revient à la maison avec les enfants. Des expressions, de la syntaxe, également :

"le père : quand il dit "bonjour", : "hape ue lai", tout ça... c'est un peu étonnant car nous on dit "moyië hi". Mais, ça, c'est presque du français. Hape ue lai, ça a disparu, hein! C'est rare... quand tu entends ça, c'est surtout avec les vieux..." (famille locutrice, W)

Dans les familles locutrices, des enfants de 4 ou 5 ans reprennent leurs parents qui semblent enchantés d'être corrigés... :

"Les enfants apprennent à mieux nuancer la prononciation, à bien faire les phrases... Ils nous corrigent aussi. Par exemple, quand on dit "jaune", ils disent "il ne faut pas dire ça, il y a un mot dans la langue pour ça". Et puis aussi les chiffres, un, deux, trois, en langue. Nous, avant, on parlait en français pour ça... c'est comme le pouce, le majeur, l'index... moi, j'ai appris ça avec eux. C'est des petits détails, mais avant, on ne faisait pas attention à ça. C'était des choses qu'on ne disait jamais en langue, mais avec Johannes, ils ont appris. C'est comme ça qu'on se remémore". (famille locutrice, C)

Autre famille :

"La mère : des fois, il me corrige "faut pas dire ça, c'est comme ça qu'il faut dire", quand on parle la langue et qu'on n'emploie pas bien les mots... Il nous corrige la prononciation. Mais des fois, on place mal le mot, on le place avant alors que c'est après... il dit "c'est pas comme ça qu'on dit". Nous, on s'étonne qu'il ait bien appris, quoi!" (famille locutrice, C)

Autre famille :

"la mère : Son père, il travaille sur Nouméa, alors quand il arrive, il y a de la joie dans l'air... et son père, il utilise la même structure des phrases que moi, alors le petit il reprend son père en disant "c'est pas comme ça qu'on dit, c'est comme ça". Pour moi, c'est positif" (famille partiellement locutrice, W)

"la mère : il me corrige en drehu, hein! Quand je fais une faute de grammaire, il dit "c'est pas comme ça". Il dit "on dit ça". Ou alors je cherche un mot... et il me dit le mot. Il connaît des mots que je ne connais pas. Moi, je dis que Paamani, elle fait du bon boulot." (famille partiellement locutrice, W)

Les compétences acquises en drehu/ajië à l'école, la qualité de la langue restituée par les enfants, sont source d'étonnement dans la famille, et surtout de fierté.

"C'est bien en fin de compte d'être bilingue... comme mon fils. Moi, je serais fière de voir mon fils qui arrive à Lifou et qui parle à Lifou à quelqu'un..." (famille non locutrice, deux parents exclusivement francophones, grand-mère paternelle originaire de lifou, O)

Les familles locutrices sont avant tout sensibles à la qualité de la langue parlée, qualité évaluée à l'aune de deux critères : le fait que le français en soit exclu, et le fait que vocabulaire et grammaire sont proches de ceux utilisés par les anciens, par la génération des grands-parents.

A l'autre extrême, les parents non locuteurs sont très curieux des contenus enseignés, et suivent de très près les exercices, déclarant même apprendre ainsi le drehu en même temps que leur enfant :

"la mère : je lui demande "comment on dit ça?". C'est pour ça que la dernière fois que j'ai vu Tila, je lui demandé "donne moi un récapitulatif de ce que tu fais, de ce que vous apprenez". Comme nous à la maison on ne sait pas la langue... on ne peut pas lui poser des questions dessus. Comme ça, on apprend aussi avec lui". (Famille non locutrice, W)

Entre les deux, dans le cas de certaines familles partiellement locutrices (un des deux parents au moins est locuteur mais ne s'exprime pas dans sa langue), en milieu urbain, le fait que l'enfant suive dès la petite section cet enseignement a contribué à modifier les pratiques domestiques. Des parents qui avaient fait le choix de ne pas s'exprimer dans leur langue maternelle sont revenus sur ce choix et échangent de plus en plus avec l'enfant

"le père : à la maison, on parle français. Et de temps en temps, depuis que la petite, elle a repris le lifou à l'école, sa maman essaie de lui parler... par rapport à ce qu'elle a appris à l'école. Disons que c'est par le biais de l'école qu'il y a eu un retour du drehu à la maison". (famille partiellement locutrice, O).

C'est parfois l'enfant lui-même qui impose un changement des pratiques :

"le père : à la maison, on lui parle en français. Le lifou, c'est surtout à l'école avec Tila. Par contre, c'est lui qui nous parle en lifou à la maison, et de plus en plus. Il nous dit des mots, quoi! Il nous chante des chansons". (famille non locutrice, O)

Parfois, le changement a affecté davantage les relations entre grands-parents et petits-enfants, qu'entre parents et enfants et on observe que dans les familles partiellement locutrices, l'occasion a été donnée par l'expérimentation de renforcer les liens entre grands-parents et petits enfants :

"la mère : oui, mes enfants, ils prononcent bien le lifou à la maison. Ils parlent bien. Ils prononcent bien. A lifou, ils parlent bien lifou avec les grands-parents. (...) Les grands-parents demandant : "t'as fait quoi, t'es dans quelle classe?". Et eux, ils répondent en lifou... ils demandent : "tu fais quoi avec la maîtresse?". Et eux, ils répondent en lifou... Les grands-parents sont étonnés qu'il y ait du lifou à l'école ici, à Nouméa. Ils pensent que c'est bien, comme c'est leur langue maternelle, pour eux plus tard, pour pouvoir rentrer" (famille partiellement locutrice, O)

Une autre famille :

"Le père : chez mes parents, comme les deux, ils ne savent pas parler en français, ils sont obligés de parler en Drehu, et, quand mon fils revient ici le soir après l'école, il va toujours chez mes parents, pour discuter avec eux... et c'est là qu'il continue à apprendre ce qu'Emma lui apprend ici... Mes parents ne lui parlent qu'en Drehu. Moi, quand je leur parle, je parle en français. Et eux, ils me répondent en Drehu. Mon fils, il leur parle en Drehu. Quand il arrive et qu'il demande d'expliquer quelque chose... ou qu'il dit des mots qu'il a appris ici, à l'école, les deux, ils sont étonnés, et c'est là qu'ils commencent à discuter en Drehu. Ils parlent de choses que je ne connais pas... Moi, je comprends encore le vrai Drehu, parce que j'ai fait des recherches. Par contre, ceux de ma génération, quand on leur parle comme ça... comme nos enfants... c'est un peu la découverte... Comme disait l'autre parent à la réunion hier, lui, il apprend par ses gosses... Au lieu que ça soit lui qui apprenne à ses gosses, il apprend par ses gosses. Parce que c'est un gars qui a vécu à Nouméa, alors, le Drehu, il connaît pas trop..." (famille partiellement Drehu, W)

Une autre famille :

"la tante : son grand-père, il trouve ça bien? Parce qu'il voit que les vieux sont en train de mourir? Et le Drehu qui est parlé maintenant, ce n'est pas son Drehu. Donc, il est content que son petit-fils retrouve les mots. C'est pour que ça reste, quoi!" (famille partiellement Drehu, W).

Ces observations vont à l'encontre de l'opinion de Sophie Barnèche selon laquelle ce qu'elle appelle « les nouvelles politiques linguistiques » (dont l'implantation des langues à l'école maternelle et élémentaire) ne peuvent, au mieux, que retarder l'échéance fatale de la domination du français, au pire, la précipiter :

« Quoique bienvenue, cette politique linguistique n'arrive-t-elle pas un peu tard, ou bien ne se donne-t-elle pas des moyens un peu trop dérisoires pour annuler le processus de minoration enclenchée par cet impérialisme de la langue dominante et pour étouffer le véritable conflit linguistique qui se joue inévitablement entre français et langues dominées, dont l'évolution actuelle laisse déjà craindre un effacement à plus ou moins long terme ?

Pire encore, en analysant dans une visée historique l'ensemble des données politiques, économiques et sociales qui ont présidé à l'élaboration des représentations et attitudes sociolinguistiques, on peut craindre que cette nouvelle politique linguistique ait l'effet pervers de contribuer à l'abandon des langues par leurs locuteurs ».

Concernant ce dernier point, les premiers effets de l'expérimentation sur les pratiques familiales, certes encore bien minimes, nous laissent précisément penser le contraire.

Une langue des racines ET une langue de la réussite

En Nouvelle-Calédonie, un lieu commun veut que l'on oppose langue maternelle et langue française en taxant la première de "langue du cœur" et la seconde de "langue de la raison". Longtemps, cette dichotomie a justifié la priorité donnée au français. Il n'en est plus de même aujourd'hui, étant entendu qu'une bonne intégration de l'enfant dans le milieu scolaire, surtout dans les premières années de sa scolarité, est la condition *sine qua non* de la réussite scolaire future.

Les parents rencontrés ne partagent pas explicitement cette vision de deux langues qui ne sont pas en concurrence, puisque pas sur le même plan (une relevant de l'affectif, l'autre non).

Il serait absurde de dire que les parents croient au *bilinguisme additif*, sauf à les supposer familiers des théories du champ linguistique, ce qui est très rarement le cas. Mais on peut dire qu'ils mettent spontanément en avant le fait que l'enseignement reçu dans la langue peut contribuer à renforcer moins les compétences en français en tant que telles que

les aptitudes scolaires en général. Quand ils disent "je crois que ça peut l'aider pour plus tard", c'est, éventuellement parce qu'ils savent que ça peut "rapporter des points au bac", mais c'est surtout parce qu'ils pensent que ça peut l'aider à se situer "socialement" ET à "trouver sa place" à l'école. Deux aspects sont intimement liés : la question des racines et la question de l'intégration scolaire.

Quel que soit le contexte familial, la référence aux liens aux origines, de son maintien, de sa perpétuation, a été omniprésente dans les entretiens. Les choses ne se posent bien évidemment pas dans les mêmes termes à Lifou, à Gondé, et à Nouméa.

Cette question est particulièrement d'actualité à Nouméa, quand le lien a été fragilisé voire rompu par la migration et/ou par la non-transmission de la langue à la génération actuelle des parents par celle des grands-parents. On le sent encore plus nettement dans le cas des familles *non locutrices* ou *partiellement locutrices*, dont les motivations pour avoir accepté que l'enfant participe à l'expérimentation en cours aux Oeilletts, ont toujours de près ou de loin à voir avec ce lien aux origines. L'apprentissage de la langue est vu comme un investissement pour "quand ils seront grands". Un enfant d'origine drehu ou ajië qui ne parle pas sa langue est un enfant "handicapé", qui ne peut plus communiquer avec la famille, notamment avec ses grands-parents. Classiquement, on observe ici, comme dans toutes les situations de *déracinement* consécutif à la migration, la projection d'un retour aux origines, le bilinguisme permettant à l'enfant de ne pas vivre le même déracinement que ses parents, et d'être à l'aise, de trouver sa place dans tous les milieux.

"La mère : on nous a envoyé des ..; dépliants... comme quoi ils allaient apprendre le lifou. J'ai accepté parce que j'ai dit "c'est bien, ça". Parce que moi, déjà, je ne parle pas lifou... ça sera un plus pour ma fille. C'est la langue des grands-parents. C'est aussi pour pouvoir communiquer avec les grands-parents, si elle pense remonter là-haut. Moi, ça m'embête de ne pas parler lifou. Dans les mariages, les coutumes, on reste un peu à l'écart" (famille non locutrice, O)

Quand le lien est particulièrement ténu, comme c'est le cas pour cette famille dont la grand-mère paternelle est seule d'origine mélanésienne, le fait que l'enfant apprenne la langue est vu comme un moyen de revendiquer ses racines, de revendiquer un droit à la reconnaissance du statut de "calédonien" et en quelque sorte, même si le terme n'est pas employé, une pleine citoyenneté néo-calédonienne :

"le père : je suis calédonien, moi, métissé... voilà... ici, il n'y a plus de race pure, il n'y a plus de race pure en Calédonie... Moi, je ne suis pas retourné à Lifou (origine de sa mère) depuis que j'étais tout petit... pourtant, j'ai de la famille là-bas... hein... ma mère... ma grand-mère... il y a des chemins à faire avant de retrouver sa famille...

la mère : ça a bloqué, pas au niveau de notre fils (qui est en maternelle aux Oeilletts), mais au niveau de notre fille (collégienne)... De son temps, il n'y avait pas ça au primaire... Elle arrive au secondaire, on lui demande si elle veut faire du drehu... elle a envie, alors on lui dit "tu essaies". Au bout d'un mois, elle n'arrivait pas à suivre... Les autres se moquaient d'elle parce que c'était la seule blanche de la classe... Les autres se moquaient d'elle pour une question de couleur de peau...

le père : (en riant) déjà!!!

La mère : donc, euh... c'est pas évident. Elle avait beau leur dire "moi, j'ai des racines"... (...) Des fois, au collège, ils s'insultent en langage, et elle, elle ne comprend rien... Je dis pas que c'est pour répondre à l'autre... mais pour scotcher l'autre, tu pourrais dire "tu parles, mais je comprends ce que tu dis". Moi, je travaille dans (un endroit où) mes collègues de travail, elles sont de Lifou, d'Ouvéa. Des fois, ils parlent en langue, et moi, je me sens mal à l'aise... pour nous, c'est cuit, on ne peut plus apprendre... mais pour la nouvelle génération, c'est possible..." (famille non locutrice, O)

A Lifou et à Gondé, la question se pose différemment. Il y a la conviction que les enfants devront partir un jour : pour leurs études, pour trouver du travail, pour gagner de l'argent... Conviction d'autant plus résignée que les parents ont eux-mêmes très majoritairement des difficultés matérielles à assumer le choix d'une vie en tribu. Selon eux, il faut en passer par l'exil, comme il faut en passer par la langue française. Mais, il y a aussi sous-jacente la peur que les enfants ne reviennent pas. D'où la nécessité de les attacher, de les enraciner, de les ancrer, pour qu'ils ne se perdent pas au loin et trouvent leur place quand ils reviendront.

"La mère : moi, je pense que l'ajië, c'est bien. Pour commencer, c'est notre langue. Il vaut mieux que l'enfant sache d'abord sa propre langue, et ensuite le français, et d'autres langues après... Qu'il soit bien assis sur sa langue, d'abord. Et c'est bien aussi que l'école nous aide. Si on garde toujours notre langue, on ne la perdra jamais. Même si l'enfant va faire des études, qu'il part en France... on sait qu'il sera là-bas, mais il aura toujours sa langue avec lui. Quand il reviendra, il aura toujours sa langue... Mais pour ça, il faut qu'il l'apprenne bien." (famille locutrice, C)

Une autre famille :

"Le père : Nous, de notre temps, c'était le français. A l'époque, c'était toujours le français. Arrivés à aujourd'hui, on voit qu'il y a une poursuite de la langue. Moi, je trouve que c'est bien. On voit partout qu'il faut la langue maternelle d'abord. Fait préserver sa langue. Moi je trouve que, concernant la langue, ça te permet de voir autre chose, d'aller plus loin... Alors que quand on a que le français... ça ne vaut pas... Déjà ici, à Houailou, côté vallée, ça va, les gens, ils se parlent entre eux en langue. Mais là-bas, côté bord de mer, ils n'ont pas de repères, quoi! Nous, on est fiers de nos enfants, quoi! On est content du travail (du stagiaire), il faut continuer. Comme ça, on sait ce qu'on a à faire pour nos enfants" (famille locutrice, C)

Une autre famille :

"La mère : il faut un repère dans la vie. Nous, on vit ici, à Lifou, mais quand je vois les enfants qui sont à Nouméa... sans savoir d'où ils viennent, leur langue... leur culture... ben, ils se perdent à Nouméa". (famille locutrice, W)

Une autre famille :

"la mère : Moi je dis que c'est pour eux plus tard. Plus tard, ils ne vont pas rester sur Lifou, hein! Il faut toujours qu'ils gardent ce que Paamani leur apprend... dès petit... pour plus tard, s'ils partent en métropole. Ils vont en métropole, ils font des études... et puis ils reviennent, il n'ont plus rien. Ils ont carrément le français." (famille partiellement locutrice, W)

De la même manière qu'ils comptent sur l'enseignement de la langue pour conforter l'enracinement culturel des enfants, ils attendent aussi beaucoup de la présence de la langue à l'école maternelle pour favoriser l'intégration scolaire. A cet égard, les premiers effets de l'expérimentation sont jugés positifs et on trouve un écho direct des observations faites par les enseignants mentionnées précédemment :

"la mère : mon petit, depuis qu'il suit l'expérimentation, il a vite compris les consignes... par rapporta aux deux grands. Il comprend plus vite ce qu'il faut faire en classe, et il est meilleur en français que son grand frère (...) Moi, il y a deux ans, j'étais assistante maternelle à l'école. Avec Réséda, après deux semaines, je crois, j'ai vu tout de suite que les enfants parlaient, u'ils étaient contents de parler en langue. (...) Ce que j'ai remarqué, depuis qu'il y a l'expérimentation, c'est que les enfants sont ouverts ils ont moins peur de parler, ils s'expriment devant la maîtresse. C'est bon pour les petits, pour les maternelles, pour aimer l'école. Comme ils viennent de rentrer, ils ont peur de parler, etc. C'est bon pour les petits. C'est parce qu'ils sont contents, parce qu'ils sont allés parler là-haut, dans cette classe où on parle la langue" (famille locutrice, C)

Une autre famille :

"la mère : ça a changé depuis qu'il y a les cours d'ajië. Avant, c'était trop dur, malgré que c'était trois années, c'"était trop dur... de parler le français, quoi! Avant, les enfants comprenaient tout ce que la maîtresse

avait dit, mais ils n'arrivaient pas à parler. Parler en français, c'était très dur. Maintenant, c'est mieux. Le fait que Johannes soit là, ça leur permet de parler". (famille locutrice, C)

La présence de la langue débloque la parole, elle rend les enfants plus "ouverts", notamment parce qu'ils seraient, aux dires des parents, plus en confiance.

Elle contribue aussi à rendre l'école plus attirante.

"la mère : les enfants ici, aux Oeilletts, on dirait qu'ils sont motivés, qu'ils sont ouverts... par rapport à ce que j'ai connu moi à Lifou, avant. C'était très difficile de quitter la maison pour aller à l'école. On va à l'école juste pour travailler, travailler... on écoute les maîtres crier, crier... Pour moi, c'est pas un bon souvenir. Maintenant, il y a les parcs dans les écoles, le goûter... Ils ont beaucoup d'activités, ils sont motivés, ils ont de la joie... Tandis que nous, à Lifou, on n'avait pas tout ça. Mes enfants, ils sont contents tous les matins, ils se lèvent, ils se préparent. Des fois le soir, quand ils arrivent à la maison, ils disent : "maman, on est sortis pour aller avec Tila". On dirait que c'est une joie pour eux d'aller avec Tila, de faire le Lifou. Ils disent ce qu'ils ressentent de changer de classe. Quand ils arrivent à la maison, ils disent "on a fait ça et ça". Ils sont contents de faire un truc en plus, par rapport aux autres". (Famille partiellement locutrice, O)

On remarque que dans la très grande majorité des familles, quand l'enfant raconte le soir ce qu'il a fait à l'école, ce sont essentiellement les activités de la classe de langue qui sont évoquées.

Il y a unanimité sur le fait que l'expérimentation rend l'école plus "intéressante", et plus "motivante" pour les enfants.

"Le père : pour nous, en tant que parents, le travail d'Emma est un gros travail... Moi, en tant que parent, je dis qu'il faut qu'elle continue. Depuis cette année, mon fils, il s'intéresse beaucoup à l'école. Avant, du moment qu'il avait un petit bobo, il disait "papa, je veux pas y aller". Mais maintenant, c'est fini".

Une des constantes des récits est également le fait que les enfants sont plus éveillés sur leur environnement, plus sensibles à ce qui se passe autour d'eux :

"le père : la fille, depuis qu'elle est à l'école, par rapport aux autres enfants de la famille, elle est plus en avance... Elle a deux frères et deux soeurs, plus grands. Elle pose beaucoup plus de questions. Elle s'intéresse à la vie de tous les jours, elle est curieuse de la vie des gens autour. Elle demande : "c'est qui le petit chef?". Elle est intéressée à la vie des gens, surtout pour son âge".

Des parents confiants, mais des parents en retrait

Il n'y a donc pas de doutes exprimés sur les effets positifs de l'expérimentation sur l'intégration scolaire des enfants. Les parents sont sensibles à l'avancée que constitue la présence de la langue dans l'institution, et à cet égard, l'objectif de rapprochement école/famille peut être considéré comme atteint, bien qu'il faut le noter, le discours des parents est beaucoup plus nuancé sur ce point que celui des équipes pédagogiques. Il n'y a qu'à Lifou, et ce probablement, de manière très liée à la personnalité d'Emma Trupit, que les parents disent que l'ambiance de l'école a changé depuis qu'il y a une stagiaire :

"la mère : C'est la présence d'Emma qui rend... On dirait que les parents, ils sont plus près de l'école qu'avant". (famille locutrice, W).

Ailleurs, le "changement d'ambiance" sur lequel ont beaucoup insisté les enseignants, ne paraît pas être significativement perçu par les parents.

Aucun des parents n'a exprimé d'inquiétude quant au fait que l'enseignement de la langue est "pris" sur du temps auparavant consacré au français. Ils s'en remettent totalement aux équipes pédagogiques pour juger de ce qui est bon pour l'enfant :

"question : est-ce que vous êtes associé au travail de Johannes?"

Le père : non, je le laisse faire son travail. Je regarde juste ce qu'ils font avec lui... Nous, on a un peu du respect... C'est le fils du pasteur... Et nous, on n'a pas été formés pour ça... mais on trouve que c'est bien, ce qu'il fait". (famille locutrice, C).

Il faut rappeler que les parents sont tous "volontaires" pour que l'enfant suive l'expérimentation. Ils étaient donc en quelque sorte acquis à sa cause dès le départ. A une exception près :

"Nous, à la maison, on disait "ça sert à quoi de mettre le lifou? Ils savent déjà parler le lifou, qu'est-ce que ça apporte?... Au lieu de l'anglais ou d'autre chose. Mais j'ai changé d'avis, j'ai vu par rapport à ce que fait Emma... Par rapport à l'avancement de (ma fille), moi je dis que je suis pour que ça continue..." (famille locutrice, W)

L'expression "moi, je leur fais confiance" est revenue de nombreuses fois au cours des rencontres avec les familles. Il n'y a pas de doute sur les qualités de sérieux des stagiaires ni sur la cohérence des objectifs poursuivis. Mais, cette "confiance" est un peu à double tranchant, dans la mesure où elle marque aussi une forme de désengagement des parents.

Globalement, les parents sont très peu informés du détail des objectifs et des modalités du dispositif proposé. Cela ne veut pas dire qu'ils n'ont pas reçu d'information, puisque la plupart d'entre eux, ceux qui avaient un enfant scolarisé dès 2002, ont assisté à une réunion de présentation. Mais, les objectifs pédagogiques ou encore le statut de l'enseignant (stagiaire) ou l'aspect *expérimental* (et potentiellement donc *non pérenne*) de ce qui est essayé ne semblent pas maîtrisés. L'enquête, parce qu'elle portait sur l'évaluation d'un dispositif qui n'est pas quitte de faire la preuve qu'il mérite de perdurer, leur a permis de réaliser que ce qui existait depuis trois ans existait à titre *expérimental*.

Cette forme d'opacité ne génère pas pour autant de crainte, encore moins de protestation. Mais cela montre que les parents n'ont pas été associés comme ils auraient dû l'être. Il semble notamment que leur adhésion ait été recueillie de manière assez formelle à Gondé et à Wasany : on ne leur a pas vraiment expliqué qu'ils pouvaient refuser que leur enfant participe, ce qu'ils n'auraient probablement pas exprimé par ailleurs. C'est à Nouméa que le consentement, sans doute pas totalement éclairé (un père dit par exemple, interrogé sur les objectifs de l'expérimentation : "*moi, je ne connais rien du tout. Peut-être ma femme, ou mes parents... je sais seulement que c'est Tila, que je connais par ailleurs, parce qu'elle était à l'école avec un de mes grands frères... donc on se connaît un peu comme ça*"), semble avoir été recueilli explicitement et par écrit.

Les parents sont peu associés à l'enseignement lui-même, si ce n'est à travers les échos qu'ils en ont à la maison par l'enfant. C'est d'ailleurs sur ce point qu'ont porté les seules critiques. Les parents souhaiteraient être davantage informés, par l'enseignant, de ce qui se fait dans sa classe, la remise trimestrielle des livrets, même si elle est une occasion de discuter, n'étant pas à leurs yeux suffisante pour se faire une idée de ce que réalise le stagiaire. Cette remarque, d'un papa il est vrai engagé dans le mouvement des EPK il y a vingt ans, est assez emblématique d'une revendication, plus diffuse dans les autres familles, d'un enseignement les impliquant plus et plus en prise sur le réel quotidien :

"Le père : je ne sais pas trop... je ne sais pas comment Emma travaille;... j'apprends ce qu'elle fait par mon fils... ce qu'il en dit à la maison... Moi, je dis que c'est un bon truc, quand on fait quelque chose sur les

livres. Mais ce n'est pas toujours ce qui est vécu ici par les gens... Quand elle dit quelque chose, c'est par rapport à un support qui a été donné... Alors que du temps des EPK, on allait voir, on allait regarder comment vivaient les gens, et on mettait ça en théorie devant les enfants. Par exemple, on étudiait le cocotier, il fallait faire sortir tout ce qu'il y a du cocotier... Je dis que ce que fait Emma, c'est bon, c'est déjà un truc pour avoir les notions en drehu. Mais c'est pas vraiment un truc (en prise avec la réalité)... Ils apprennent, ils voient ce que c'est... mais ils ne peuvent pas travailler dessus (à l'extérieur de l'école)".

CONCLUSION

Au terme de ce travail, il convient de repartir de la commande de la mission de juillet-août 2004.

Parallèlement au travail d'Isabelle Nocus, il m'avait été demandé :

[d']observer ce qui se joue hors de la classe de langue, dans l'équipe pédagogique, dans les familles et dans la communauté au sens large (tribu, autorités coutumières et religieuses, responsables politiques, autorités pédagogiques) dans trois contextes linguistiques, sociaux et politiques sensiblement différents (école de Wasany, Lifou, province des Îles ; maternelle de Gondé, Houaïlou, province Nord ; maternelle Les Œillets, Rivière-Salée, province Sud). L'enquête [devait permettre], en outre, de déterminer si la présence des langues à l'école a modifié la pratique langagière des parents avec leurs enfants et si la classe LCK participe au rapprochement des familles avec l'école.

Cette expérimentation remplit-elle les objectifs qui lui ont été assignés, soit

- Favoriser le développement personnel et la réussite scolaire de l'enfant de langue maternelle kanak : objectif *psycho-pédagogique* ;
- Participer, au côté des familles, à la sauvegarde du patrimoine linguistique et culturel kanak : objectif *culturel* ;
- Favoriser la compréhension entre les groupes : objectif *politique*.

Concernant le premier point, la réponse est sans ambiguïté : oui. Autant qu'il m'ait été permis d'en juger lors de mes rencontres avec les enseignants, la présence d'un maître locuteur dispensant une moyenne de cinq heures hebdomadaires de langue par enfant a des effets positifs sur la scolarité. Ces effets se mesurent à ce stade précoce davantage en terme de développement personnel de l'enfant, l'objectif de "réussite" scolaire étant, par définition, plus difficile à évaluer dès lors que l'on s'adresse à des élèves de cycle 1 ou de la première année du cycle 2. On ne peut que s'attendre, dans la mesure où les enfants paraissent ressentir un mieux-être à l'école, qu'à des transferts positifs sur les apprentissages ultérieurs, transferts qui ne seront en tant que tels repérables qu'à partir du moment où la continuité de cet enseignement jusqu'à présent expérimental est assuré pour les élèves qui ont la chance d'en bénéficier depuis 2002 ou 2003 d'une part, et où l'on se donne les moyens d'une analyse du devenir de cette cohorte expérimentale dans les années qui viennent, d'autre part.

Concernant le second point, la réponse est là encore sans ambiguïté : oui. Aux dires de la communauté linguistique, les enfants sont meilleurs dans la langue maternelle que ne l'étaient leurs prédécesseurs, ou que ne le sont les enfants de l'environnement scolarisés dans des écoles qui ne connaissent pas cet enseignement expérimental. Les familles sont extrêmement sensibles aux progrès réalisés par les enfants. On peut aller jusqu'à dire que la présence du maître locuteur, par l'intermédiaire de ce que les élèves rapportent à la maison, crée une dynamique de revitalisation des pratiques dans la langue maternelle, autant par les efforts déployés par l'entourage pour pratiquer la langue que par la fierté qui résulte du fait que des enfants aussi jeunes se situent dans un registre de langue jugé supérieur à celui de la plupart des membres de la communauté. On peut cependant regretter que les parents ne soient pas davantage sollicités, aux côtés du maître locuteur, pour participer à cet enseignement. Si le principe du "volontariat" des parents a été respecté, on pourrait envisager à terme des formes de participation plus actives des familles à la vie de l'école, en particulier en exploitant leurs propres compétences de "locuteurs" et leur vécu des réalités culturelles kanak.

Concernant le troisième point, la réponse est plus mitigée. La prise en compte de la langue et de la culture est, aussi bien aux dires des enseignants que des parents, un facteur de réconciliation avec l'Ecole. Ce qui est proposé ici paraît correspondre aux attentes de ceux qui, sur le terrain, guettaient les signes d'un changement d'orientation du système scolaire néo-calédonien vers plus d'ouverture aux populations dans leur diversité. Pour le dire autrement : les choix qui ont été faits par les promoteurs de cette expérimentation sont globalement vus comme un moyen intéressants de faire des langues kanak des *langues d'enseignement* à l'école maternelle et élémentaire.

Pour autant, il faut bien constater que cette expérimentation est dans le même temps, cette fois davantage auprès des institutions, le révélateur de profondes divergences politiques, ou, *a minima*, de la difficulté à mettre concrètement en oeuvre ce destin commun que l'Accord de Nouméa appelle de ses vœux. Les réticences ou les interrogations qu'elle suscite, parce qu'elles sont largement déconnectées des résultats déjà observables dans les classes et dans les familles, montrent que les représentations ont le vie dure et que dans ce domaine, comme dans d'autres, seul le temps, s'il voit effectivement la généralisation, sous cette forme ou sous des formes alternatives de l'enseignement des langues kanak, permettra d'infléchir des positions plus idéologiques que politiques, en ce qu'elles conditionnent une vision du monde qui ignore largement le principe de réalité. Pour le dire autrement : ceux que cette expérimentation ne convainc pas, qu'ils doutent de sa faisabilité ou de sa portée, paraissent les moins informés de ses objectifs, de ses modalités et de ses résultats.

Qu'il me soit permis de terminer par un certain nombre de remarques personnelles, qui, à l'instar du reste de ce rapport d'ailleurs, n'engagent que moi. J'aurais pu intituler cette section terminale "recommandations", mais je ne le ferai pas. Non que je refuse d'endosser le rôle de l'expert, mais parce que cela évoque dans mon esprit la mission dont étaient investis les fonctionnaires de l'Inspection Coloniale, lors de leur "visite des services de la Colonie". Que leur paternalisme n'ait pas été dénué de lucidité est un fait, mais *O tempora, o mores*.

La position de ceux qui éprouvent, aujourd'hui encore, la plus grande méfiance devant tout enseignement qui ne se ferait pas *en français* devient de plus en plus difficilement tenable.

Arguer du fait que décréter les langues kanak langues d'enseignement a été un acte *politique*, c'est à dire un acte *anti-pédagogique* où l'intérêt des enfants aurait été sacrifié sur l'autel des compromis entre des adversaires politiques relève de l'alibi. De même, dire que la construction d'un "pays" par définition commun s'accompagne mal du traitement de faveur dont certains, les Kanak, sont bénéficiaires dans le cadre d'une politique de discrimination positive, voire que l'enseignement des langues kanak est un risque de division, de repli communautaire, si ce n'est de guerre civile, en brandissant les différends qui ont opposé ces dernières années la communauté kanak et la communauté wallisienne, participe d'une certaine mauvaise foi. Enfin, dire qu'il est *bien connu* que partout ailleurs où l'expérience a été tentée (on cite souvent alors la Réunion ou Tahiti) elle s'est soldée par un échec, témoigne à la fois d'une grande capacité de synthèse et d'une lecture un peu partielle de ces expériences ultramarines qui n'ont, en tant que telle, pas grand chose à voir avec ce qui est proposé ici et maintenant pour la Nouvelle-Calédonie.

Bref, je ne partage pas ce point de vue selon lequel il est urgent de ne rien faire.

A contrario, la position de ceux qui s'auto-proclament les *vrais* défenseurs de l'enseignement des langues et condamnent à ce titre une expérimentation qui ne serait que de la poudre aux yeux politicienne, voire un vaste complot visant à "enterrer", définitivement, cette question, à défaut d'avoir pu désamorcer la revendication indépendantiste, me semble, en l'état, peu défendable. On arrive en pratique avec cette expérimentation à une situation dans laquelle tout le monde serait politiquement d'accord sur le principe, mais où personne n'est prêt à en assumer le coût. Que la solution retenue d'enseignants recrutés à Bac + 3, formés puis affectés en surnuméraires dans les écoles ait un coût, et pas seulement un coût *politique*, personne ne le contestera. Mais chercher à implanter les langues "à moindre coût", à "moyens constants", en faisant avec "l'existant"... c'est s'exposer à ne rien faire, ou du moins à ne faire les choses que "sur le papier". Renvoyer chaque enseignant à ses responsabilités, notamment celle d'appliquer des délibérations provinciales, en comptant plus sur un engagement "militant" que sur un dispositif de formation institutionnalisé, dussent-ils être une initiative "du pays", c'est risquer de continuer sur le rythme qui a été celui des Provinces depuis 1989 et dont, de l'extérieur, on n'a pas franchement envie de dire qu'il semble "de croisière".

A défaut d'une solution clef-en-mains concernant le financement de la généralisation d'un enseignement des langues kanak sur le modèle du dispositif étudié ici, et eu égard à la contrainte forte d'une répartition des compétences éducatives en l'état difficile à gérer, le premier temps d'un *modus vivendi* qu'il faudra bien un jour définir ne consisterait-il pas à se saisir de la proposition gouvernementale pour établir un état des lieux des besoins en terme d'écoles à doter et de locuteurs à former? Rentrer désormais dans une logique prévisionnelle qui associerait les différentes collectivités, dans le respect de leurs compétences respectives mais aussi de leurs besoins respectifs, puisque l'enquête a bien montré que l'enseignement des langues ne peut pas avoir le même sens à Nouméa, Houailou ou Lifou, n'est pas hors de portée.

Attendu que la question de la reconnaissance de la culture kanak et que la lutte contre l'échec scolaire ont été, à côté de la terre, le point de cristallisation qui a vu naître les « événements » des années 1980, et si l'on veut bien concéder à ceux qui ont mis fin aux dits « événements » un certain courage politique, rien ne saurait davantage hypothéquer ce

« destin commun » sur lequel tous tablent désormais qu'une certaine frilosité à l'heure de la mise en oeuvre de ce que prévoient l'Accord de Nouméa et la Loi organique.

Références bibliographiques des textes cités

AGENCE DE DEVELOPPEMENT DE LA CULTURE KANAK, 2000, *Langues kanak et Accord de Nouméa*, Nouméa.

APPADURAI, A., 2001, *Après le colonialisme. Les conséquences culturelles de la globalisation*, Paris, Payot.

AUSTRALIAN AGENCY FOR INTERNATIONAL DEVELOPMENT, 1996, *Vernacular Education in the South Pacific*, International Development Issues, 45, Commonwealth of Australia.

BARNECHE, S., 2004, *L'identité linguistique et culturelle des jeunes de Nouméa. Une étude des pratiques langagières dans la cité de Riverstar (Rivière Salée)*, thèse de doctorat nouveau régime en sociolinguistique, dirigée par Claude Caitucoli et Véronique Fillol, Université de Rouen.

BERNSTEIN, B., 1993, *Langage et classes sociales : Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Editions de Minuit.

BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C., 1970, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Editions de Minuit.

CALVET, L.-J., 1974, *Linguistique et colonialisme. Petit traité de glottophagie*, Payot.

CALVET, L.-J., 1987, *La guerre des langues et les politiques linguistique*, Payot.

Gouvernement de la Nouvelle-Calédonie, 2003, *Pour une école de la réussite*, actes du colloque de novembre 2002, Nouméa.

HENRIOT-VAN ZANTEN, A., 1988, « Les familles face à l'École : rapports institutionnels et relations sociales », in DURNING, P., dir, *Education familiale. Un panorama des recherches internationales*, Matrice : 185-207.

JODELET, D., dir, 1989, *Les représentations sociales*, Presses Universitaires de France.

KREMnitz, G., 1981, « Du bilinguisme au conflit linguistique. Cheminement de termes et concepts », *Langage*, 61 : 63-73.

LANGÉ, M.-F., 1987, « Le refus de l'école : pouvoir d'une société civile bloquée ? » *Politique africaine*, 27 : 74-86.

LANGÉ, M.-F., 2003, « Ecole et mondialisation : vers un nouvel ordre scolaire ? », *Cahiers d'Etudes Africaines*, 169-170, juillet 2003.

LEON, A., 1991, *Colonisation, enseignement et éducation. Etude historique et comparative*, L'Harmattan.

MOKKADEM, H., 1999, *L'échec scolaire calédonien. Essai sur la répétition du même dans l'autre : la reproduction sociale de l'échec scolaire est-elle une fatalité ?...*, L'Harmattan.

OGBU, J.-U., 1991, *Minority Status and Scholling: A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*, Reference Books in International Education, Vol 7, Garland Publishing.

PINEAU-SALAÛN, M., 2000, *Les Kanak et l'Ecole. Sociohistoire de la scolarisation des Mélanésiens de Nouvelle-Calédonie*, thèse de doctorat nouveau régime en sociologie, dirigée par Christian Baudelot, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris.

PINEAU-SALAÛN, M., 2002, « Kanak culture versus French curriculum : towards a multicultural education in New Caledonia ? », dans E. Kolig & H. Mueckler (éds), *Politics of Indigeneity in the South Pacific*, Hambourg, Lit, p. 159-183.

RIVIERRE, J.-C., 1985, « La colonisation et les langues en Nouvelle-Calédonie », *Les Temps Modernes*, 464 : 1707.

WASHETINE, C., 1995, *La démocratisation de l'enseignement en Nouvelle-Calédonie*, Cahiers de Conférences, 7, Agence de Développement de la Culture Kanak, Nouméa.

Annexes

- Annexe 0 Sites, langues et effectifs LCK – année 2004
- Annexe 1 Chronologie des politiques linguistiques en Nouvelle-Calédonie depuis 1843
- Annexe 2 Répartitions des compétences dans le domaine de l’enseignement (source : DENC)
- Annexe 3 Descriptif de l’expérimentation et plan de formation des maîtres
- Annexe 4 Proposition de programmes pour les LCK au primaire
- Annexe 5 Les priorités éducatives du Gouvernement de la Nouvelle-Calédonie
- Annexe 6 Projet de statut des MLCK
- Annexe 7 La salle de classe ajië à l’école maternelle de Gondé
- Annexe 8 Délibération de la Province Nord et dossier d’orientation pour un statut des intervenants en langue maternelle à l’école pré-élémentaire (source : DEFIJ)
- Annexe 9 Les personnes rencontrées dans le cadre de la mission en juillet-août 2004
- Annexe 10 Extrait du compte-rendu du *Comité Consultatif de l’Enseignement* – séance du 28/11/2002