



HAL
open science

Présentation [Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane °

Jacques Vernaudon, V. Fillol

► To cite this version:

Jacques Vernaudon, V. Fillol. Présentation [Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane °. Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane, L'Harmattan, 2009, Cahiers du Pacifique Sud, 978-2-296-09301-0. hal-03314397

HAL Id: hal-03314397

<https://hal.science/hal-03314397>

Submitted on 5 Aug 2021

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

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

Présentation

Jacques Vernaudon et Véronique Fillol

Les langues et cultures océaniques trouvent progressivement leur place au sein des écoles des trois collectivités françaises du Pacifique : la Nouvelle-Calédonie s'est dotée en 2005 de programmes scolaires du primaire qui prévoient une généralisation progressive de l'enseignement des langues kanak, la Polynésie française est engagée dans un programme de renforcement de l'enseignement des langues polynésiennes, Wallis et Futuna enfin expérimentent l'enseignement bilingue au cycle 1. Cette dynamique favorable aux langues autochtones n'est pas circonscrite aux collectivités du Pacifique puisqu'une évolution équivalente est amorcée à l'école de la Guyane où l'on trouve un contexte comparable de grande diversité linguistique. Il faut noter, en outre, une volonté d'introduire l'anglais plus précocement dans le cursus scolaire.

La promotion des langues locales et de l'anglais dans le système éducatif¹ s'accompagne d'un souci permanent d'efficacité pédagogique : l'enseignement multilingue précoce doit servir les objectifs de l'école, favoriser l'épanouissement affectif et intellectuel des élèves et renforcer le développement de leurs compétences langagières.

1. À titre d'exemple, voici trois extraits de la délibération du Congrès de la Nouvelle-Calédonie, n° 118 du 26 septembre 2005, portant programmes et horaires des écoles maternelles et élémentaires :
Art. 6 : L'enseignement des langues et de la culture kanak fait l'objet d'une généralisation progressive en cycles 1, 2 et 3 (...);
Art. 7 : Un premier apprentissage de la langue anglaise est dispensé au cycle 3 par des enseignants agréés (...);
Art. 8 : Une initiation à une autre langue et culture de la région Asie-Pacifique concernant une langue maternelle, autre que le français et les langues kanak, parlée en Nouvelle-Calédonie peut être envisagée (...).

Afin d'accompagner cette réforme plurilingue des systèmes éducatifs outremer, un séminaire intitulé « Vers une école plurilingue en Océanie francophone : dynamiques locales (Nouvelle-Calédonie, Polynésie française, Wallis et Futuna) et perspectives comparées (Guyane, Vanuatu) » s'est tenu à Nouméa du 10 au 13 juillet 2007, organisé conjointement par l'Université de la Nouvelle-Calédonie, l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres du Pacifique et l'Institut de Formation des Maîtres de la Nouvelle-Calédonie.

Les articles proposés ici au lecteur sont issus des communications présentées à l'occasion de cette rencontre qui a réuni pour la première fois des spécialistes du bilinguisme, des autorités politiques et pédagogiques, des formateurs, des personnels d'encadrement et des enseignants venus des trois collectivités françaises du Pacifique, ainsi que de la Guyane et du Vanuatu. Cette première rencontre inédite aura permis de faire connaissance, de dresser un premier état des lieux d'actions menées en parallèle depuis une trentaine d'années en matière d'enseignement plurilingue et de mutualiser ces multiples expériences. Il s'agit d'un point de départ en vue de la constitution d'un réseau scientifique et didactique sur cette problématique. Le séminaire a été conçu comme un lieu d'échange et de débat entre praticiens et théoriciens, mais aussi comme un espace de sensibilisation, d'information et de formation, avec pour objectifs de faire un état des connaissances scientifiques sur le développement langagier plurilingue et sur l'enseignement multilingue précoce. Il aura permis également de partager l'expérience acquise par les différents acteurs pédagogiques présents à cette occasion.

Le présent ouvrage, qui résulte de ces rencontres, comporte quatre parties :

La première partie présente un éclairage historique et sociolinguistique de la question du rapport de l'école aux langues autochtones dans les trois collectivités françaises du Pacifique et en Guyane.

La seconde précise l'apport des disciplines scientifiques (linguistique, sociolinguistique, psycholinguistique) dans la conception et l'évaluation des dispositifs d'enseignement plurilingue.

La troisième présente des pistes de production de contenus et de supports d'enseignement en langues locales.

La quatrième aborde les questions de la formation des enseignants et de l'utilisation des outils d'évaluation du langage comme aide à la pratique pédagogique.

Enfin, une réflexion sur les enjeux éthiques de la reconnaissance des langues d'origine des élèves d'Océanie et de Guyane clôt l'ouvrage.

L'effort de mutualisation et l'élaboration d'une réflexion commune engagée à l'occasion du séminaire est nécessaire car la mise en œuvre de la réforme plurilingue des systèmes éducatifs des Outre-mers français ne va pas de soi. Ils sont les héritiers du modèle éducatif national et présentent avec ce dernier une forte homologie en termes d'organisation, de contenus d'enseignement, de formation des enseignants et d'encadrement pédagogique. Cette homogénéisation s'est particulièrement renforcée à partir des années 1950 avec la massification et la démocratisation de l'accès à l'éducation. Or, le modèle national manifeste une tolérance très relative à la promotion des autres langues que le français à l'école primaire. L'école républicaine avait même pour objectif de faire disparaître les particularismes culturels et linguistiques locaux. Promouvoir les langues locales et la diversité linguistique et culturelle peut donc paraître contradictoire avec le projet initial de l'école : cela reviendrait à compromettre le processus d'homogénéisation dont elle est l'un des principaux instruments. Ce serait même encourager une « balkanisation » des contextes ultramarins alors que l'appartenance au collectif y est rendue d'autant plus difficile que l'histoire coloniale a parfois engendré plus de divisions (institutionnalisées pendant la colonisation) qu'elle n'a produit de sentiment d'appartenance à une communauté nationale. Dans ces situations, les tenants d'une certaine idéologie monolingue peuvent suspecter la diversité linguistique d'entraver le processus d'affiliation et de menacer le projet de destin commun.

De fait, on ne peut dissocier la question linguistique de la dimension politique. Si l'on s'en tient à l'exemple calédonien, la reconnaissance officielle des langues kanak comme langues d'enseignement est l'aboutissement d'une revendication portée par les Indépendantistes. Mais cette politisation de la question linguistique est aussi sans doute un facteur important pour expliquer les résistances à l'introduction de l'enseignement des langues locales. Si l'accord de Nouméa (1998) a été un levier puissant pour permettre de faire reconnaître les langues kanak comme langues d'enseignement, il importe désormais, pour emporter l'adhésion de l'ensemble des partenaires de l'école autour du projet de promotion de ces langues, de placer cette question sur un terrain résolument éthique et pédagogique. On ne peut pas demander aux équipes pédagogiques de s'investir dans l'enseignement des langues océaniques ou d'accompagner favorablement ce processus par militantisme politique ou par simple application d'un texte réglementaire. Ce choix relève en revanche d'une responsabilité morale s'il est avéré que cet enseignement participe à la réussite des élèves et à la transmission d'un patrimoine culturel par ailleurs menacé.

C'est cette dimension éthique, scientifique et pédagogique de la réflexion sur l'enseignement des langues autochtones que nous espérons encourager à travers la publication de ces actes en clarifiant certains points. La promotion des langues locales n'a jamais été conçue comme une concurrence à la langue française qui demeure le médium principal de scolarisation. Il s'agit de réfléchir sur le rôle des langues locales dans le cadre des missions de l'école en gestion coordonnée avec le français. Conformément à l'esprit des programmes scolaires qui placent « le langage au cœur des apprentissages », il convient de s'appuyer sur toutes les ressources linguistiques des élèves et de leur environnement pour étayer le développement de leur faculté de langage, l'essor de cette faculté étant intimement lié à celui de la pensée. La diffusion d'une grande langue de communication et de culture et de savoirs scientifiques transculturels est nécessaire à la construction d'une société moderne. Mais ce projet ne passe pas nécessairement par le laminage des langues d'origine des élèves ni par la disqualification des savoirs locaux. Le monolinguisme constitue l'exception à l'échelle mondiale et il n'y a pas de risques cognitifs liés au plurilinguisme précoce, si tant est que la société et l'école valorisent ce plurilinguisme. Il est même attendu de cette promotion des langues qu'elle participe à la réussite scolaire des élèves en favorisant une première expérience harmonieuse et non conflictuelle du langage. La double valorisation et la comparaison des langues d'origine et du français peuvent être un levier de l'intelligence et inscrivent les élèves dans leur histoire et celle de l'humanité. Des propositions pédagogiques dans ce sens sont présentées ici.

Si les travaux sur le bilinguisme entre une « grande » langue et une langue minorée sont encore trop peu nombreux, nous avons la chance de disposer en Nouvelle-Calédonie et en Polynésie française de travaux pionniers sur l'évaluation de dispositifs bilingues en contexte diglossique. Les résultats déjà obtenus confirment que les élèves qui passent cinq heures hebdomadaires en classe de langue océanienne conservent un niveau équivalent en français à celui des élèves qui sont scolarisés exclusivement en français. Les résultats calédoniens attestent en outre de phénomènes de transferts positifs vers le français à partir du cours préparatoire. Les évaluations plus informelles conduites en Guyane semblent corroborer ces résultats encourageants. Pour autant, nul n'a la prétention de dire que l'enseignement des langues maternelles ou d'origine va « tout résoudre ».

Au-delà de la diversité des programmes d'enseignement plurilingue, le séminaire et les articles qui suivent témoignent de nombreux enjeux récurrents.

Une identification claire de la situation linguistique des élèves

Les partenaires de l'école doivent prendre acte de l'hétérogénéité des situations et des profils langagiers des élèves et sortir d'une vision simpliste et dichotomique entre une langue maternelle qui serait entendue exclusivement à la maison et une langue française découverte en arrivant en classe : la plupart des enfants océaniens ont déjà un bagage en français lorsqu'ils arrivent à l'école. Certains d'entre eux ne parlent que cette langue (ou une variante locale), en particulier en milieu urbain. Pour autant, les langues océaniques font partie de leur vécu quotidien. Elles sont parlées dans leur environnement immédiat et restent des langues de socialisation. C'est souvent à elles qu'ils s'identifient fortement, ce qui débouche parfois sur des situations douloureuses : « c'est ma langue, mais je ne la parle pas ». Des enquêtes restent à conduire pour définir avec plus de précision ces situations d'enchevêtrement des langues et les représentations afférentes. La situation est aussi complexe en Guyane où de nombreux enfants n'ont absolument pas le français pour langue de socialisation, mais ne sont pas pour autant issus d'un milieu linguistique homogène.

Un investissement des autorités politiques et pédagogiques locales

L'impulsion pour la valorisation des langues d'Océanie ou de Guyane viendra des acteurs locaux, même si l'on peut trouver des appuis financiers, techniques et scientifiques au niveau national. Il convient donc d'innover localement, à l'intersection des cultures. La Nouvelle-Calédonie comme la Polynésie française disposent à ce titre de larges compétences transférées en matière d'enseignement qui leur permettent de concevoir une politique éducative respectueuse de leur propre diversité linguistique et culturelle.

Une meilleure information de l'ensemble des partenaires de l'école

Il faut convaincre et rassurer, car les représentations sur le plurilinguisme et sur les langues locales sont, au cœur même de l'institution scolaire, encore parfois négatives : complexité ou pauvreté conceptuelle des langues, déni de fonction didactique, menace de « balkanisation »... On est d'ailleurs frappé par l'absence de curiosité à l'égard de ces langues qui font pourtant partie du patrimoine symbolique de l'humanité et sont le témoignage vivant de l'histoire des peuples qui les parlent. Combien de partenaires de l'école savent par exemple que toutes les langues kanak, ainsi que le wallisien, le futunien, le tahitien ou encore le javanais appartiennent à la même famille linguistique austronésienne, qui s'étend de Madagascar à l'île de Pâques, et dérivent d'une même langue mère, parlée il y a environ 6 000 ans sur les côtes de la Chine du Sud ?

Par ailleurs, les parents doivent être conscients que leur propre pratique langagière vis-à-vis de leurs enfants détermine durablement le profil linguistique de ces derniers, qu'ils peuvent faire le choix de transmettre une autre langue que celle de l'école, sans que cela ait des effets négatifs sur leur scolarité. Les autorités pédagogiques n'ont pas à intervenir dans les pratiques domestiques, mais elles peuvent favoriser l'émergence de stratégies linguistiques et éducatives en donnant aux familles des informations sur l'acquisition du langage, sur l'intérêt d'un bilinguisme valorisé et sur l'importance de parler *avec* l'enfant, quelle que soit la langue employée.

Une formation des équipes pédagogiques sur le plurilinguisme

De nombreux témoignages d'enseignants de langues autochtones révèlent que les interactions entre la classe de langue locale et le reste de l'espace pédagogique sont souvent insuffisantes, comme s'il s'agissait d'une pièce rapportée encore en marge du cursus classique. Les enseignants titulaires envisagent parfois les heures que leurs élèves passent avec l'enseignant de langue locale, comme autant d'heures « perdues » pour le français. Une démarche davantage comparative entre les deux espaces favoriserait pourtant le développement des compétences métalinguistiques et métaculturelles des élèves. Qu'il le veuille ou non, tout enseignant du primaire est avant tout un professeur de langue et une partie de la formation devrait consister à modifier les représentations du plurilinguisme, du français, de l'enseignement-apprentissage du français en contexte diglossique et de l'oral. Mais précisément former les enseignants à l'oral (car toutes les compétences langagières se forment à partir de l'oral), à la didactique du français et/ou des langues autochtones langue(s) de scolarisation ou à une didactique de l'activité langagière² suppose la mobilisation de savoirs très savants sur un temps relativement long. Il y a à construire, ici aussi, une synergie entre recherche et acteurs de terrain sur ces questions.

Les contenus d'enseignement et la production d'outils

Les différentes délégations ont pu présenter des outils réalisés dans les langues locales. Il faut trouver les moyens de mutualiser cette production. Langues désormais enseignées, les langues océaniques ou de Guyane doivent aussi

2. Halté, J.-F., 2005, « Intégrer l'oral : pour une didactique de l'activité langagière », dans J.-F. Halté & M. Rispaïl, *éd.*, *L'Oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*, Paris, L'Harmattan, p. 11-31.

devenir véritablement des langues d'enseignement³. Pour que cet objectif ne demeure pas qu'un vœu pieux, le travail engagé entre des enseignants locuteurs et des spécialistes des différents champs disciplinaires doit se poursuivre. Il convient également d'élaborer des supports d'éveil à la diversité des langues et des cultures et des activités d'observation réfléchie des convergences et des différences entre les langues enseignées à l'école pour déboucher sur des compétences métalinguistiques déterminantes pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Une régulation des modes de sélection et de formation des enseignants de langues locales

Le statut, la sélection et la formation des enseignants de langue doivent aussi faire l'objet d'une réflexion approfondie. Parce qu'ils sont issus d'un système éducatif qui n'a pas ou peu encouragé leur bilinguisme, les jeunes gens qui parlent couramment leur langue d'origine sont souvent ceux qui ont opposé une certaine résistance à une langue française perçue comme hégémonique, et réciproquement, ceux qui ont une compétence satisfaisante en français ont renoncé à parler leur langue d'origine, jugée peu utile. Il est donc difficile de trouver aujourd'hui un vivier conséquent de candidats bilingues, suffisamment armés pour les exigences des concours de recrutement des enseignants du premier degré.

Cette présentation liminaire n'a pas la prétention de restituer la richesse des interventions et des échanges qui ont eu lieu lors du séminaire et dont on pourra se faire une idée à la lecture des articles qui suivent. Les participants réunis à cette occasion ont souhaité conserver la dynamique de coopération et de mutualisation engagée et une prochaine rencontre est déjà envisagée dans un cycle qui pourrait s'intituler « Des écoles en contexte plurilingue ». Dans l'attente, les partenaires de chaque collectivité poursuivent sur le terrain le travail patient de consolidation de l'enseignement multilingue.

Par ailleurs, une collaboration scientifique ambitieuse entre les équipes de Nouvelle-Calédonie, de Polynésie française et de Guyane, coordonnée par le laboratoire Éducation, Cognition et Développement de l'Université de Nantes, est déjà engagée au travers d'un projet financé par l'Agence nationale de la

3. « Pour traduire leur caractère de langues d'enseignement, les langues kanak sont enseignées à travers différents champs disciplinaires. » (extrait de la délibération n°118 du 26/09/2005 du Congrès de la Nouvelle-Calédonie, article 6).

recherche⁴. Cette recherche vise à évaluer l'efficacité des programmes bilingues français/langues locales sur deux niveaux scolaires, le cours préparatoire et le cours élémentaire 1, selon deux axes complémentaires, l'un psycholinguistique et l'autre sociolinguistique. Alors que les évaluations précédentes, conduites en maternelle, mesuraient davantage les compétences orales, l'attention portera cette fois plus particulièrement sur l'entrée dans l'apprentissage de la lecture/écriture dans deux langues simultanément. La dimension conative (concept de soi et des langues) sera également explorée. Par ailleurs, l'échantillonnage sera étendu à des élèves qui n'ont pas la langue locale enseignée pour langue d'origine.

Sur le modèle guyanais, la constitution en Nouvelle-Calédonie d'une équipe de recherche en technologie de l'éducation (ERTé) est également en gestation. Cette équipe, associant spécialistes et praticiens, pourrait engager une recherche appliquée en contexte scolaire en Océanie à partir et autour des problématiques langagières mais aussi culturelles et interculturelles. Cette recherche serait articulée avec les plans de formation initiale et continue afin de favoriser une meilleure compréhension des finalités de l'enseignement des langues océaniques et une meilleure intégration des enseignants de langues océaniques dans les équipes pédagogiques.

En tant qu'organisateur du séminaire et coordinateur des actes et au nom de l'ensemble des participants et des auteurs, nous tenons à remercier chaleureusement tous les partenaires institutionnels qui nous ont apporté leur aide dans la réalisation de ce projet. Sans eux et au vu des contraintes et des coûts liés à la dispersion de nos espaces respectifs, il n'aurait pas abouti : la Délégation générale à la langue française et aux langues de France, le Gouvernement de la Nouvelle-Calédonie, les trois Provinces Nord, Sud et Îles Loyauté de la Nouvelle-Calédonie, la Région Guyane, l'Université de la Nouvelle-Calédonie, le laboratoire Transcultures, l'Institut de Formation des Maîtres de la Nouvelle-Calédonie, l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres du Pacifique, l'Institut de Recherche pour le Développement, le Centre culturel Jean-Marie Tjibaou, l'association CORAIL. À tous, un grand merci, *oleti atraqatr, ei mwiiido, ci nidi oreon, ëi vëkau, mälö 'aupito, māuruuru roa...*

4. Projet n° ANR-08-BLAN-001-02 « Évaluation des programmes d'enseignement des langues d'origine en contexte diglossique à l'école primaire en Nouvelle-Calédonie, en Polynésie française et en Guyane », acronyme ECOLPOM (pour École Plurilingue Outre-Mer), coordonné par Isabelle Nocus.