



HAL
open science

L'enfant et les langues. De l'enseignement des langues kanak dans le système scolaire calédonien : enjeux et perspectives

Véronique Fillol, Jacques Vernaudon

► To cite this version:

Véronique Fillol, Jacques Vernaudon. L'enfant et les langues. De l'enseignement des langues kanak dans le système scolaire calédonien : enjeux et perspectives. L'enfant en Océanie, regards sur les enfants, regards d'enfants (Dir. Dominique Jouve),, 2004, 978-2-9520903-1-5. hal-04070268

HAL Id: hal-04070268

<https://hal.science/hal-04070268v1>

Submitted on 15 Apr 2023

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

L'enfant et les langues. De l'enseignement des langues kanak dans le système éducatif calédonien : enjeux et perspectives.

Véronique Fillol et Jacques Vernaudeau

Résumé :

Après un rappel historique de la politique linguistique en Nouvelle-Calédonie, et en particulier de l'interdiction de la pratique des langues kanak dans le système scolaire, nous souhaitons montrer l'intérêt pour l'enfant de la prise en compte de sa langue maternelle à l'école. D'un point de vue social, les langues kanak restent minorées : absentes de l'administration, de la justice, de la presse, il est important qu'elles occupent peu à peu leur place à l'école, comme *langue d'enseignement et de culture*.

Nombreuses sont les idées reçues, les représentations incomplètes ou erronées en matière de langues. Dans le contexte calédonien, quelles sont les représentations linguistiques du français et des langues kanak ? Pourquoi le français est-il survalorisé comme seule langue de la réussite scolaire et sociale ?

À partir de données générales de psycholinguistique et des travaux en matière d'acquisition du langage en contexte plurilingue datant de ces 20 dernières années, nous exposerons le rôle de la langue première dans le développement affectif et cognitif de l'enfant, et dans l'apprentissage du français.

1. Bref historique de la politique linguistique en Nouvelle-Calédonie¹

La première entreprise de scolarisation des jeunes Kanak débute avec l'implantation missionnaire au milieu du XIX^{ème} siècle. À cette époque, certaines langues vernaculaires sont utilisées pour l'instruction religieuse et scolaire dans les écoles fondées par les missions catholiques francophones ou protestantes anglophones.

En 1853, la France prend possession de la Nouvelle-Calédonie. Dix ans plus tard, en 1863, le décret Guillaud, du nom du gouverneur de l'époque, interdit l'usage des langues locales à l'école. L'interdiction sera spécifiée en deux temps sous la forme de deux arrêtés.

Le premier des deux arrêtés reconnaît les écoles tant libres que d'état, fréquentées par les enfants de colons, et prescrit un programme commun :

- *étude obligatoire* du français
- *étude facultative* de l'anglais
- *étude interdite* des idiomes indigènes.

Le second arrêté prescrit le programme d'études des « écoles des jeunes indigènes », réservées aux enfants kanak. L'enseignement dispensé dans ces établissements se borne :

« dans le commencement à l'instruction religieuse et à l'étude de la langue française, à l'exclusion de toute langue étrangère ou de tout idiome indigène. »

En application de ce décret, l'administration coloniale somme les missionnaires d'enseigner en français dans les écoles indigènes, sous peine de voir leurs établissements fermer. Cette mesure vise à la fois à bannir les langues vernaculaires du système éducatif et à réduire l'influence anglo-saxonne dans l'archipel calédonien et plus particulièrement aux îles Loyauté.

Les dispositions interdisant l'enseignement des langues vernaculaires dans les écoles

¹ Nous remercions Léonard D. Sam de nous avoir communiqué son mémoire de DREA (1986) intitulé *Les langues maternelles et l'école en Nouvelle-Calédonie. Problèmes et perspectives*. Il nous a servi de source principale pour la rédaction de cette première partie.

privées et publiques ne seront abrogées qu'en 1984. Il ne faut cependant pas surestimer les effets de cette politique de francisation. L'emploi des langues maternelles kanak se maintient officieusement, principalement à l'école élémentaire, en raison du manque de qualification des moniteurs indigènes, plus à l'aise dans leur langue qu'en français, de l'absence de contrôle pédagogique et de la résistance de certains missionnaires (M. Pineau-Salaün, 2000, p. 346). J.C. Rivierre (1985, p. 1706) note à propos de l'Eglise protestante qu'elle ne cessa de prôner l'utilisation écrite et orale des langues locales dans le domaine religieux et qu'en outre les langues locales ne furent jamais bannies de ses écoles, et ce malgré les arrêtés successifs de l'administration coloniale.

En 1921, un arrêté interdit toute publication en langue indigène. Cependant, cet arrêté n'empêchera pas la parution de publications à caractère religieux. Il ne sera mis en application qu'une seule fois en 1969, à l'encontre de Nidoish Naisseline, fondateur du mouvement les « foulards rouges », arrêté et condamné pour distribution de tracts en langue vernaculaire contre la commémoration du 24 septembre, date anniversaire du rattachement de la Grande Terre à la France.

À l'issue de la Seconde Guerre mondiale, le code de l'Indigénat est aboli. Les Kanak accèdent à la citoyenneté française et recouvrent leur droit de circuler librement. Tous les jeunes Kanak sont scolarisés, dans l'enseignement privé ou public.

Le mépris des réalités linguistiques et culturelles kanak demeure néanmoins et, dans le vaste mouvement d'émancipation des peuples qui succéda à la Seconde Guerre mondiale, la revendication politique et culturelle kanak émerge et ne cesse de s'amplifier. Point d'orgue de cette reconquête identitaire : le Festival Mélanésia 2000 qui se tient en septembre 1975 à Nouméa et grâce auquel Jean-Marie Tjibaou veut rendre sa dignité et ses langues au peuple kanak.

L'Etat finit par prêter l'oreille à ces revendications. En 1978, le secrétaire d'état aux DOM-TOM (Paul Dijoud), sous la présidence de Valéry Giscard d'Estaing, présente un « plan de développement économique et social à long terme pour la Nouvelle-Calédonie ». Dans le chapitre relatif au système éducatif, on peut lire que « *l'enseignement des langues vernaculaires doit être lancé* ». L'année suivante, un chargé de mission est envoyé en Nouvelle-Calédonie afin d'étudier les modalités de mise en place de cet enseignement.

Un bureau des langues vernaculaires, rattaché au Centre Territorial de Recherche et de Documentation Pédagogique (CTRDP) de Nouméa, est ouvert en 1979. Néanmoins, les résistances sur place sont encore fortes et neuf ans plus tard, en 1987, ce bureau cesse d'exister, au motif que : « *C'est à l'autorité politique qu'il appartient de définir la place des langues vernaculaires, et tant qu'on n'aura pas décidé d'enseigner ces langues, il n'est pas nécessaire de former des enseignants ni de réaliser des documents pédagogiques* » (PV du Conseil d'Administration du CTRDP le 17 mars 1987).

En août 1984, débute la période des « événements ». L'année suivante, le FLNKS appelle au boycott des écoles « coloniales ». Apparaissent alors des « écoles parallèles », ou « écoles alternatives en langues canaques », ou « écoles populaires kanakes » (EPK) où les enseignements sont dispensés aux jeunes enfants dans leurs langues maternelles (Néchéro-Jorédié, 1989). Ces ruptures font prendre conscience aux autorités pédagogiques de la nécessité d'adapter plus rapidement l'école calédonienne à son environnement social et culturel si l'on veut retrouver la paix sociale.

En 1990, dans le prolongement des accords de Matignon signé en 1988, une lettre du ministre de l'Éducation nationale de l'époque, Lionel Jospin (CAB/5-N°1759 du 28 février), donne un cadre à l'enseignement des langues maternelles dans le premier

degré. À l'école élémentaire, un quota horaire de cinq heures par semaine leur est accordé.

Les provinces Nord et Îles se saisissent de cette opportunité pour amorcer des programmes visant à intégrer les langues maternelles kanak à l'école primaire (opération PHAX, plan EILM ; plus récemment, cf. délibération de la province Nord du 26.04.2002 relative à la prise en compte des langues et cultures à l'école).

Parallèlement, dans les établissements du second degré, des cours de langues kanak se mettent en place progressivement. En 1992, quatre langues kanak (ajië, paicî, dehu, nengone) sont introduites dans les épreuves du baccalauréat (J.O. du 23 octobre 1992).

En 1998, l'Accord de Nouméa est signé. Le document d'orientation de cet accord comporte, dans le chapitre relatif au patrimoine culturel, un paragraphe sur les langues kanak qui dispose que ces dernières « *sont, avec le français, des langues d'enseignement et de culture en Nouvelle-Calédonie* ». L'accord prévoit, en outre, la création d'une académie des langues kanak.

Dès la rentrée 1999, un Deug Langues et Cultures Régionales, options ajië, paicî, drehu ou nengone, est ouvert à l'Université de Nouvelle-Calédonie, suivi d'une licence en 2001.

En 2002, le gouvernement de la Nouvelle-Calédonie, à qui revient désormais la responsabilité de l'enseignement public du premier degré, lance une expérimentation pour l'enseignement des langues et de la culture kanak à l'école primaire publique.

En résumé, la politique éducative de l'administration à l'égard de la population kanak durant la période coloniale se réduit à la finalité suivante : « le français imposé à tous ». Selon l'idéologie de l'époque, une telle finalité avait pour corollaire l'interdiction systématique de l'usage des langues kanak à l'école. Ce n'est qu'à partir d'une époque tardive, dans les années 70, que la visée du système éducatif semble évoluer vers la « réussite pour tous ». Ce changement de perspective permet que les langues maternelles soient désormais prises en compte comme un des leviers de la réussite scolaire.

2. Représentations linguistiques² en jeu (perspective sociolinguistique)

On peut observer depuis l'Accord de Nouméa un changement d'attitude vis-à-vis des langues kanak³, mais, même s'il n'est plus question aujourd'hui de tenir en public des propos qui refuseraient aux langues kanak une place dans le système éducatif calédonien, nombreux sont ceux qui leur refusent une fonction didactique. On admet alors qu'il faut tenir compte de la culture de l'enfant ou que la langue maternelle puisse être utilisée comme « langue d'accueil », mais plus difficilement que cette langue puisse être *une langue d'enseignement*⁴, à côté du français.

² Nous définirons la notion de "représentation linguistique" comme l'ensemble des conceptions que les individus entretiennent sur le langage et sur les langues. A titre d'exemple : Comment fonctionne le langage ? Quel rapport entretient-il avec la pensée ? Qu'elle est l'origine des langues ? Comment se transforment-elles ? Quelles sont leurs fonctions dans la société ? Sont-elles plus ou moins "abstraites", plus ou moins "utiles", plus ou moins "agréables" à entendre ? plus ou moins faciles à apprendre... Qui parle bien, qui parle mal ?... Ces représentations peuvent être conscientes ou inconscientes. Elles sont souvent inexactes ou incomplètes. Les individus locuteurs d'une langue dominante ont tendance à considérer que leur langue vaut mieux que celles des autres. C'est ce que l'on désigne par glottocentrisme (cf. discours de Rivarol sur le français, langue, selon lui, de la "raison universelle" qui est encore aujourd'hui une représentation récurrente de la langue française...)

³ En témoigne le colloque « langues kanak et Accord de Nouméa » (2000) où les langues kanak sont enfin présentées comme complémentaires au français.

⁴ Ou de *scolarisation*.

Cet accord semble alors prendre la forme d'un compromis social, voire institutionnel en Nouvelle-Calédonie en matière de langues/cultures à l'école. Nous avons en effet analysé à partir des discours écrits (presse quotidienne, journaux et revues spécialisées)⁵ mais aussi questionnaires et entretiens (selon une méthodologie propre à la sociolinguistique) quelles étaient les représentations linguistiques sur la scène sociale, représentations du français et des langues kanak (Fillol & Vernaudo, 2004a). L'analyse des discours sur les langues, et celle des représentations des locuteurs permettent de mieux comprendre les rapports aux langues, et peuvent aussi éclairer les difficultés dans l'acquisition/apprentissage du français comme première ou seconde langue.

Deux éléments semblent importants dans le contexte calédonien. D'une part, la place de la langue française, perçue comme langue dominante qui instaure avec les autres langues en présence un rapport diglossique⁶, et d'autre part, l'opposition « langue » versus « cultures » qui place ici le français comme seule langue légitime de l'école.

Précisons (de façon schématique bien-entendu) : du côté de la langue (et de ses fonctions), le français est dans les représentations, la langue de la raison, de la réussite scolaire, de la transmission des savoirs scientifiques, de l'échange, de l'ouverture au monde. En contrepoint, les langues maternelles kanak seraient les langues du cœur, les langues de la culture Kanak, de l'échec scolaire (en interférant avec le français), de la tradition (qui rime dans l'esprit de certains avec « régression »), de l'enfermement, du repli identitaire.

Du côté de la « culture », le français et les langues kanak seraient ensemble des langues de culture, mais avec des acceptions très différentes. Si le français est associé à la culture dite « savante » ou « cultivée », les langues kanak sont alors associées

⁵ Corpus :

Construire les loyautés, Le journal de la Province des îles, n° 84, mars 2002.

Mwà Véeé, La revue culturelle kanak

« Le défi des langues Kanak », n° 24, Avril, mai, juin 1999.

« La mémoire kanak de Maurice Leenhardt », n° 31, Janvier, Février, Mars 2001.

« Vision poétique du monde : Ecritures Kanak, calédoniennes et océaniques », n° 33, Juillet, Août septembre 2001.

Les Nouvelles Calédoniennes (journaux entre 2001 et 2003)

Palabre Coutumier, Revue semestrielle des aires coutumières, n° 6, Juillet/Août 2000

Enseignement : Pour une école plus adaptée, n° 6, Juillet/Août 2000

Passerelles (Journal semestriel de l'éducation nationale en Nouvelle-Calédonie)

LE POINT, « Spécial Nouvelle-Calédonie : les nouveaux atouts du Caillou », Vendredi 29 juin 2001, n° 1502. Dossier réalisé par Catherine Cormont : l'école s'adapte

Sentiers, le magazine de l'école calédonienne : « Expérimentation de l'enseignement des langues Kanak », n°2, novembre 2002.

⁶ Si dans un premier, la diglossie renvoie à une situation de bilinguisme généralisée (Ferguson), dans laquelle il existe deux variétés d'une même langue avec une répartition précise et fonctionnelle des usages : l'une des variétés - dite "variété haute" (H) - est utilisée dans tous les usages officiels, l'autre variété - dite "variété basse" (L) - est utilisée dans les situations non officielles, la diglossie est considérée d'un point de vue sociolinguistique comme l'une des manifestations du conflit linguistique entre des groupes ethnolinguistiques détenant les uns sur les autres des pouvoirs, des droits ou des avantages sur le plan social ou politique (Kreminitz : 1981).

aux pratiques culturelles, aux croyances, à une culture dite « expérientielle »⁷, ou encore à l'organisation sociale.

Les conséquences pédagogiques de ces représentations linguistiques sont nombreuses, et ont été largement étudiées : double contradiction de l'apprenant (cf. § 3.1), intériorisation par le groupe dominé de représentations négatives du groupe dominant, rejet de la norme, développement d'une interlangue identitaire refuge, etc.

Nous voudrions insister pour rappeler que le (nouveau) statut accordé aux langues kanak dans l'accord de Nouméa ne saurait être réduit à une fonction symbolique. Bien entendu, les langues kanak n'ont pas le statut de « langues officielles » ou de « langues nationales », elles sont absentes de l'administration, de la justice, de la presse (à l'exception d'une émission de radio), leur place sur la scène sociale est quasi-inexistante et il est évident que toute modification des représentations des langues ne pourra provenir que d'initiatives des locuteurs des langues minorées, que tout changement dans la transmission des langues ne peut provenir aussi que d'un changement de ces représentations. Néanmoins, pour le domaine⁸ qui nous intéresse, celui de l'école, celle-ci peut sans aucun doute participer à une prise de conscience de l'importance de la langue maternelle pour la réussite scolaire, pour la construction d'un bilinguisme équilibré : précisons en effet que l'introduction des langues kanak à l'école ne saurait se réduire à une problématique d'éveil aux langues. L'enseignement des langues vernaculaires doit être accompagné d'un travail d'information auprès des parents et de formation auprès des enseignants. Lorsque nous parlons de complémentarité entre les langues kanak et le français, c'est avant tout au niveau pédagogique...

2.1. De l'importance de la langue de l'environnement

Il est commun d'entendre l'argument que les langues vernaculaires⁹ ne servent à rien, que seule la langue anglaise mérite d'être enseignée. On retrouve même dans le choix de la politique linguistique familiale, cette survalorisation du français comme seule langue de la réussite ou de l'emploi.

⁷ Selon le sens qui lui accorde R. Galisson : « On peut considérer aujourd'hui que l'école a durablement privilégié la culture avec *l'esprit*, le *cultivé*, ou la *culture savante* (littéraire et artistique) que je nomme aussi, pour cela, *institutionnelle* ; mais que, sous la pression de la demande sociale, elle s'est ouverte, récemment à la *culture avec le corps*, le *culturel*, ou *culture courante*, que j'appelle aussi *expérientielle* ou *comportementale*, parce que, pour la culture maternelle au moins, elle n'est pas « apprise » en milieu scolaire, mais « acquise » en milieu grégaire (dans la famille, l'entourage, la rue). » IN Robert Galisson et Christian Puren, *La formation en questions*, Clé International, 1999, pp. 112.

⁸ Au sens sociolinguistique du terme. L'école est considérée par la macro-sociolinguistique comme un « domaine ». « Lorsque l'on cherche à connaître les usages et les fonctions des différentes langues en présence dans une communauté bilingue (ou plurilingue), on pose, ou on se pose, généralement les questions suivantes : Quelle est la langue utilisée ? – à l'école, - en famille, - dans les administrations, - dans les journaux, - à la radio, - chez les commerçants, etc. ? ». « Les enquêtes « micro ». Pratiques et transmissions des langues d'origine dans l'immigration en France » in *Les enfants bilingues : langues et familles*, Paris, Didier-CREDIF, 1999.

⁹ Nous avons sélectionné dans notre corpus un exemple édifiant en matière de représentations sur les langues kanak : « Les langues vernaculaires sont à la mode. On les enseigne à l'université, on en parle dans des colloques et elles se trouvent portées au pinacle par certains beaux parleurs. Cependant, il ne faut pas oublier la différence entre langues véhiculaires et langues vernaculaires. Les premières ont des assises nationales avec des pratiques écrites, une grammaire, un dictionnaire. En outre, elles s'inscrivent plus ou moins dans les langues internationales. Les langues ou dialectes vernaculaires, circonscrits à des régions ou à des ethnies, se transmettent par voie orale et n'ont pas de transmission écrite. L'enseignement des langues vernaculaires est un choix privé. Le bilinguisme drehu-français, par exemple, ne pourra jamais servir dans les relations commerciales et internationales. Précisons également que le respect d'une culture ne passe pas forcément par la langue, surtout lorsque cette dernière est peu parlée. Le grec ancien n'est plus parlé, mais la culture grecque est toujours admirée. » le Chien Bleu, n° 43, Mars 2002.

Dans le contexte actuel, l'anglais est bien entendu indispensable, or, il ne suffit pas de décider que l'anglais soit enseigné dans toutes les écoles pour faire de tous les élèves des enfants bilingues ! Sont en jeu les conditions d'apprentissage, d'âge et de motivation. Précisément, nous savons aujourd'hui qu'un enfant apprendra d'autant mieux l'anglais en 3^{ème} langue qu'il aura bénéficié d'un bilinguisme précoce, quel qu'il soit (breton-français, drehu-français...), mieux que s'il aborde l'anglais en 2^{ème} position (en ayant au passage perdu sa langue première !) et dans des conditions d'apprentissage insuffisantes (c'est-à-dire habituelles) et tardives.

Le plus formateur pour l'enfant, c'est ce qui est bien maîtrisé, tôt de préférence. Or ce qu'on peut bien maîtriser le mieux en langues, c'est toujours ce qui est présent dans le quotidien et dans le milieu.

« Dans ce contexte, l'utile pour l'enfant n'est pas ce qui semble préparer directement au marché du travail, mais ce qui prépare, dans les conditions les plus authentiques et les plus motivantes possibles, à une éducation plurilingue pouvant se poursuivre au besoin toute la vie » (Dalgalian, 2000, p. 39)

2.2. De la perte de langue à la quête identitaire

Il est nul doute que la politique linguistique glottocentrique¹⁰ a encore aujourd'hui des répercussions dans la perception que les locuteurs ont des langues en présence, et dans la politique linguistique familiale.

Une enquête organisée par le CRDP et l'IUFM auprès d'une large population scolaire (à l'entrée en 6^{ème}) souligne :

« (...) une progression de la langue française au détriment des autres langues, notamment dans le cadre familial, car la maîtrise du français est justement perçue comme associée à la réussite scolaire et donc sociale, et dans le mode de communication de la nouvelle génération, principalement urbaine. » (M.-P. Veyret et M.-J. Gobber, 2000)

La thèse récente de Sophie Barnèche en sociolinguistique urbaine confirme l'observation de la pratique du français en milieu familial, ce choix correspondant à une volonté d'intégration (à la ville, à la société), à une nécessité (le français est partout) :

« Dans les représentations de tous ou presque, vivre à Nouméa, grandir à Nouméa équivaut fatalement à parler français. L'usage prépondérant du français à Nouméa est décrit comme un état de fait (« c'est comme ça ») comme une habitude (...) » (Barnèche, 2004, p. 142)

voire, à un choix de vie.

Quelles que soient les attitudes, les représentations, les parents sont très nombreux à parler français à leurs enfants dans l'espoir d'une meilleure réussite scolaire :

« Se fiant à leur propre expérience, bien des parents s'accordent ainsi à penser que la pratique des langues vernaculaires nuit à l'apprentissage du français » (op. cité, p. 177).

Or, choisir de transmettre le français aux enfants ne leur permettra pas – loin s'en faut – d'acquérir une meilleure compétence en français. Qui plus est, la déperdition de la langue première peut avoir des conséquences sur l'acquisition/apprentissage d'une autre langue. Si l'apprentissage du français ne semble pas poser de problème à l'école maternelle et primaire, c'est au stade de l'adolescence que la question de la première langue réapparaît avec acuité.

¹⁰ Nous utilisons le terme « glottocentrique » sur le modèle de la notion « d'ethnocentrisme » (G. Summer ; *Folkways*) pour traduire cette « vue des choses » selon laquelle notre langue serait la langue la plus naturelle, la plus universelle, la plus apte à décrire le monde etc... et les autres langues, des sous-langues, des dialectes, des charabias incompréhensibles, des langues inaptés à la raison et autres conceptions erronées.

Sophie Barnèche de conclure son analyse des pratiques linguistiques des jeunes océaniens du quartier de Rivière-salée :

« Il ne fait nul doute en tous les cas pour ce qui nous concerne, que chez ces adolescents l'ignorance de la langue d'origine est une source de mise en péril identitaire qui retient les jeunes dans leur acquisition du français normé : car si ne pas parler sa langue d'origine c'est déjà prendre le risque de voir son appartenance ethnique contestée par les locuteurs « légitimes », maîtriser parfaitement le français standard, c'est carrément prendre le risque de se voir accuser de la pire trahison qui soit : s'assimiler au majoritaire, « faire le Blanc ». Il semblerait ainsi que les jeunes qui possèdent une bonne compétence en langue d'origine soient moins réticents à l'acquisition et à l'usage d'un français plus normé, et de là, à la réussite scolaire. » (2004, p. 302)

3. Enjeux de l'enseignement des langues kanak

Placer le « langage au cœur des apprentissages » et ignorer la langue maternelle de l'enfant est sans aucun doute le placer très tôt en difficulté d'apprentissage, de la même façon qu'opposer langue maternelle et français est une absurdité pédagogique.

3.1. La dimension affective : la double valorisation.

Nous avons évoqué la situation diglossique qui caractérise la société calédonienne contemporaine. Dans un contexte de ce type, des phénomènes psychologiques complexes de tension entre le désir d'intégration et la peur d'assimilation peuvent apparaître chez les individus pour lesquels la langue de l'école est une langue seconde et dont la langue première n'est pas valorisée. Ils sont confrontés à une double contradiction : d'un côté, ils éprouvent à la fois de l'admiration et de l'hostilité pour la langue seconde, plus prestigieuse, et de l'autre, ils sont attachés affectivement à leur langue première qu'ils ont cependant tendance à dévaloriser à cause des représentations véhiculées par leur entourage.

langue première → attachement affectif *versus* dévalorisation

langue seconde → admiration et/ou désir d'intégration *versus* hostilité et/ou peur d'assimilation

C'est ce phénomène qu'illustrent, pour le contexte urbain calédonien, les travaux de Sophie Barnèche cités précédemment.

La valorisation des deux langues permet à l'apprenant de sortir de cette double contradiction (Lambert, 1978 ; Byalistok, 2001). Pour reprendre les termes de Jean Bernabé (1999), la relation entre la langue première et la langue seconde doit relever du duo et non pas du duel. Hamers et Blanc (1983, p. 101-102) rapportent à ce propos que :

« Les vues de Lambert [sur la double contradiction et la double valorisation] sont confirmées par un grand nombre d'observations expérimentales qui démontrent que les résultats cognitifs sont supérieurs lorsque la langue maternelle peu prestigieuse est valorisée par le milieu familial et scolaire ainsi que par de nombreuses recherches sur les résultats de programmes d'immersion pour les enfants de communautés majoritaires. »

3.2. La dimension langagière et cognitive : l'interdépendance développementale.

Une formule lapidaire du genre « S'il parle bien sa langue maternelle, l'enfant kanak va mieux parler le français » laisse, de nombreux interlocuteurs dubitatifs. Il peut en effet paraître étonnant, pour le néophyte, d'entendre dire que certains éléments de la langue première de l'enfant sont utiles à son développement langagier dans une langue seconde. Cette théorie, formulée par le psychologue James Cumins (1979) et qui porte le nom « d'interdépendance développementale », a pourtant reçu de nombreuses confirmations empiriques (Verhoeven, 1994).

Il convient cependant d'expliciter les transferts possibles. Pour cela, il faut garder à l'esprit que toutes les langues sont le produit de l'activité de langage, faculté partagée par toute l'espèce humaine. C'est cette articulation entre la faculté générale de langage et les langues particulières qui explique qu'au-delà du chatolement observable en surface, de nombreuses opérations (des invariants) sont communes à toutes les langues. On peut ainsi dégager un certain nombre de compétences langagières qui, une fois mises en place dans la langue première, sont transférables vers les langues acquises ultérieurement.

Parcourons quelques-unes de ces compétences dans le cadre des exigences scolaires.

Le statut d'énonciateur en contexte scolaire.

Agnès Florin (1995, p. 75) nous apprend que

« à 3-4 ans, des enfants ne racontent pas de la même manière une histoire à un adulte à partir d'une image, selon que celui-ci voit l'image ou non ; dans le second cas, leur discours est plus long, plus complexe et plus informatif que dans le premier, ce qui traduit leur possibilité de s'affirmer comme source compétente d'information ; ce n'est pas le cas lorsque celles-ci sont contrôlées par l'adulte. »

On voit combien il importe de reconnaître l'enfant comme une *source compétente d'information* pour favoriser son développement langagier. Une telle entreprise est plus évidente si l'on s'appuie sur ces acquis linguistiques préscolaires. De manière générale, les activités menées dans la langue première de l'enfant facilitent sa prise de parole dans l'espace de la classe et lui permettent de se construire un statut d'énonciateur. L'assurance prise au cours de ces séances en langue première est bénéfique y compris lorsque la classe se poursuit dans la langue seconde. En outre, les règles conversationnelles (respecter les tours de parole, être attentif à ce que disent les autres, etc.) mises en place lors de ces activités sont également transversales.

Le langage d'évocation.

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture est la grande affaire du cycle 2 de l'école primaire. Pour atteindre un tel objectif, l'enfant va devoir découvrir les propriétés du langage écrit. Cette découverte s'amorce bien avant que l'enfant ne sache déchiffrer ses premiers mots.

Une particularité du langage écrit est qu'il permet d'évoquer des êtres, des choses ou des événements qui ne sont pas présents dans la situation d'énonciation. Il convient donc d'entraîner l'enfant à cette activité particulière, le langage d'évocation. L'enfant doit se remémorer ou imaginer un événement. Il doit encoder cette représentation mentale — à plusieurs dimensions — sous la forme d'une représentation linguistique linéaire, unidimensionnelle, en sélectionnant les étapes jugées pertinentes et en les organisant selon un certain ordre chronologique ou causal. Il doit articuler l'expression de ces étapes grâce à des connecteurs logiques (ex. *et, ensuite, alors, parce que, etc.*).

Si les agencements linguistiques de surface font appel à des marqueurs différents de langue à langue, le cheminement qui permet de passer de la représentation mentale à la représentation linguistique de l'évocation repose sur des opérations cognitives générales communes à toutes les langues. Une fois mises en place dans l'une d'entre-elles, elles sont transférables à toutes les autres.

La conscience phonologique et la découverte du principe alphabétique.

Les voies d'accès à l'écrit sont doubles : accès direct par la reconnaissance immédiate des formes orthographiques, accès indirect par le déchiffrement. Or le déchiffrement implique :

- d'une part, le développement de la conscience phonologique de l'enfant : il doit comprendre que les mots que l'on dit se décomposent en sons distinctifs, les phonèmes ;
- d'autre part, la compréhension du principe alphabétique : les phonèmes des mots que l'on dit sont représentés par les lettres ou groupes de lettres (graphèmes) des mots que l'on écrit.

L'écriture des langues kanak repose comme celle du français sur le système alphabétique latin. À ce titre, les deux compétences évoquées ci-dessus, une fois construites dans la langue maternelle kanak, sont immédiatement transférables vers l'apprentissage de la lecture en français.

Les compétences métalinguistiques.

L'apprentissage de la lecture est fortement corrélé au développement des compétences métalinguistiques (Gombert & Colé, 2000). Or ces compétences, en raison même de leur caractère *méta* (du grec *μετα*, « qui dépasse et qui englobe »), sont suffisamment générales et abstraites pour bénéficier à toutes les langues acquises ultérieurement. En voici le détail :

- Les compétences métamorphologiques : comprendre que les mots se composent souvent d'unités significatives plus petites ; identifier et être capable de reproduire des procédés réguliers de dérivation ou de flexion ;
- Les compétences métasyntactiques : comprendre que les mots sont agencés entre eux selon des règles dont certaines peuvent être explicitées. Cette conscience métasyntactique peut être développée progressivement à travers des activités épilinguistiques (manipulation sur du texte, expansion, réduction, substitution, effacement, déplacement), prolongées au cycle 3 par une approche raisonnée de la langue : explicitation, grâce à une métalangue, de quelques phénomènes syntaxiques.
- Les compétences métalexicales : découverte du principe de polysémie (de nombreux mots, dans des contextes différents, prennent des significations différentes) ; exploration des liens de synonymie, d'antonymie et d'hyponymie.
- Les compétences métapragmatiques et métadiscursives : exploration consciente des différents types de discours et de leurs propriétés formelles : narratif, descriptif, explicatif, argumentatif ; apprendre à dégager la valeur implicite d'un texte à partir des informations explicites et interpréter des énoncés au-delà de ce qu'ils « disent » littéralement (ironie, euphémismes, expressions idiomatiques).

Toutes les activités où l'élève est amené à centrer son attention sur les aspects formels du langage lui sont plus accessibles si elles sont conduites dans et sur¹¹ sa langue première, quitte à être poursuivie ensuite dans et sur la langue seconde.

La présentation qui précède se limite aux compétences langagières transférables de la langue première vers la langue seconde. On peut élargir cette réflexion à d'autres apprentissages premiers et fondamentaux qui ne sont pas strictement langagiers, mais qui, une fois accomplis dans la langue première sont utiles à tous les autres domaines d'activités et disciplines de l'école. À titre d'exemple :

- la construction du nombre (associer un nom de nombre à une quantité) ;
- se repérer dans l'espace et dans le temps ;

¹¹ L'emploi des deux prépositions *dans* et *sur* se justifie par le fait que toute activité réflexive sur le langage a pour particularité de prendre ce dernier à la fois comme objet et comme instrument de l'analyse.

- prendre conscience de la différence entre événements passés et événements imaginaires ;
- classer les êtres, les choses et les milieux en fonction de leurs propriétés communes ;
- relier la cause à l'effet ;
- décentrer son point de vue...

Cette présentation n'est pas exhaustive, mais nous espérons qu'elle permettra au lecteur de se faire une idée plus claire du bénéfice que l'élève peut tirer d'une école qui prend en compte son bagage linguistique, car avant de considérer les langues dites internationales, ou celles qui ont une valeur pragmatique pour l'avenir professionnel de l'élève, il faut d'abord considérer tout ce qui peut concourir à l'épanouissement de l'enfant sur le plan affectif et intellectuel, gage d'une réussite scolaire.

Il faut bien entendu parvenir à convaincre parents et enseignants de l'importance des langues maternelles dans le développement affectif, cognitif, personnel de l'enfant. Ni perte de langue, ni ghetto linguistique, bien au contraire l'école plurilingue est, selon l'expression de G. Dalgalian, un « passe » largement polyvalent : linguistique, culturel, social, humain.

« *La problématique d'une combinaison optimale entre identité et ouverture, entre langue du terroir et langues du monde, renvoie aux questions plus larges que notre fin de siècle pose à tous. Mais tout particulièrement à la philosophie de l'éducation.* » (Dalgalian, 2000, p. 152)

Conclusion :

En un siècle et demi, on est passé progressivement d'un système éducatif dont la finalité était « le français imposé à tous » (avec comme corollaire l'éradication des langues vernaculaires) à un système éducatif dont la finalité est désormais « la réussite pour tous ». Or, cette réussite passe par la maîtrise du langage et des langues : langue maternelle, français et éventuellement anglais. Au regard des données scientifiques dont nous disposons actuellement, opposer le français aux langues maternelles est une erreur pédagogique. Il s'agit de construire une relation complémentaire. En permettant à l'enfant de se construire dans sa langue première, on lui permet de mettre en place des compétences générales qui relèvent du langage et de la cognition, lesquelles compétences sont nécessaires pour l'acquisition ultérieure de toutes autres langues, dont le français.

Références bibliographiques :

- ADCK (Agence de Développement de la culture kanak), *Langues Kanak et accord de Nouméa*, Nouméa, Juillet 2000.
- BARNECHE, Sophie (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 Sciences du langage. Université de Rouen.
- BERNABE, Jean (1999). « La relation créole-français : duel ou duo ? Implications pour un projet scolaire », *Langues et cultures régionales de France, Etat des lieux, enseignement, politiques*, Paris, L'Harmattan, coll. « Logiques sociales », p. 35-52.
- BIALYSTOK, Ellen (2001). *Bilingualism Development : Language, Literacy and Cognition*, Cambridge, Cambridge University Press, 288 p.

- CALVET, Louis-Jean (2000). « Langues et développement : agir sur les représentations », In *Estudios de Sociolingüística 1 (1)*, pp. 183-190.
- CUMMINS, James (1979). « Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children », *Review of Educational Research*, n°49, p. 222-251.
- DAROT, Mireille et PAULEAU, Christine (1993). « Situation du français en Nouvelle-Calédonie », in de Robillard Didier et Beniamino Michel (sous la dir. de) *Le français dans l'espace francophone*, Tome 1, Paris, Champion.
- DALGALIAN, Gilbert (2000). *Enfances plurilingues. Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*, Paris, L'Harmattan.
- DEPREZ, Christine (1999). *Les enfants bilingues : langues et familles*, Paris, Didier-CREDIF.
- FILLOL Véronique et VERNAUDON Jacques (2004).
- a- « Les langues kanak et le français, langues d'enseignement et de culture en Nouvelle-Calédonie : d'un compromis à un bilinguisme équilibré ? », Paris, *ELA*, n° 133, 2004, p. 55-67.
 - b- « Diversité linguistique et francophonie en Océanie : pour une école plurilingue », in *Hermès*.
- FLORIN, Agnès (1995). *Parler ensemble en maternelle : la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*, Paris, Ellipses.
- GARDNER, R.C. et LAMBERT, W.E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*, Rowley, Newbury House.
- GOMBERT, J.E et COLE, P. (2000). « Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme », *L'acquisition du langage*, Tome 2, p. 117-150.
- HAMERS, J.F. et BLANC, M., (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*, Bruxelles, P.Mardaga.
- KREMnitz, Georg (1981). « Du « bilinguisme » au « conflit linguistique ». Cheminement de termes et de concepts », in *Langages*, n° 61, Paris, pp. 63-73.
- LA FONTINELLE, Jacqueline (2000). « Accords et discordances : le cas des langues de Nouvelle-Calédonie », in *Langues et cultures régionales de France : État des lieux, enseignement, politiques*, Actes du Colloque 11-12 Juin 1999, Paris : L'Harmattan.
- LAMBERT, Wallace E. (1978). Effects of bilingualism on the individual: Cognitive and socio-cultural consequences. In P.A. Hornby (Ed.), *Bilingualism: Psychological, social and educational implications*. New York: Academic Press.
- LERCARI, Claude (1994) « Pour une formation des enseignants de langues océaniques. Conception, Réalisation, Évaluation, Régulation d'une action pédagogique » In *Cahiers de Recherches Austronésiennes*, n° 1, INALCO.
- (2002) « Pour une didactique des langues kanak », In *Hermès*, n° 32-33, pp. 543-550.
 - (2003) « 1979-2003 : Quelques réflexions à propos de l'enseignement des langues et cultures océaniques ». Conférence à l'Université de Nouvelle-Calédonie. Jeudi 21 Août 2003.
- Mwà Vée, La revue culturelle kanak, « Le défi des langues Kanak », n° 24, Avril, mai, juin 1999.

- MOORE Danièle (coord. Par) 2000. *Les représentations et les langues. Références, modèles, données et méthodes*. Didier.
- MORIN, Edgar (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil.
- MOYSE-FAURIE, Claire
à paraître « Différentes expérimentations d'enseignement bilingue en Océanie (contextes particuliers, difficultés, résultats) », Actes du colloque *Ecrire les langues de Guyane*, 9, 10, 11 mai 2003, Cayenne,.
- (2001). « Langues et politiques linguistiques en Océanie ou : Quel avenir pour les langues d'Océanie ? », in *Etudes Mélanésiennes*, n° 31, pp. 59-73.
- (1999). «Langues minoritaires et politiques linguistiques : le cas des langues océaniques», in *Les langues en danger, Mémoires* n° 8, Société de Linguistique de Paris, p. 79-104.
- NECHERÖ-JOREDIE, Marie-Adèle (1989). « Une école populaire kanake (EPK) : l'expérience de Canala », in Spencer, M., et alii (eds.), *Nouvelle-Calédonie, essais sur le nationalisme et la dépendance*, Paris, L'Harmattan.
- Rapport au congrès de la Nouvelle-Calédonie. « Délibération portant création de l'Académie des langues kanak ».
- PINEAU-SALAÜN, Marie (2000). *Les Kanak et l'école, Socio-histoire de la scolarisation des Mélanésiens de Nouvelle-Calédonie (1853-1998)*, thèse de doctorat de sociologie, EHESS, Paris.
- RIVIERRE, J.-C. (1985). « La colonisation et les langues en Nouvelle-Calédonie », in *Les temps modernes*. Nouvelle-Calédonie : Pour l'indépendance, n° 464, Mars 1985, Paris.
- SAM, Léonard (1986). *Les langues maternelles et l'école en Nouvelle-Calédonie. Problèmes et perspectives*. Mémoire pour l'obtention du diplôme de recherche et d'études appliquées de langues océaniques (DREA), INALCO, Paris
- TAXIL, Bérandère (1998). « Le droit des peuples à disposer d'eux-mêmes en Nouvelle-Calédonie : l'Accord de Nouméa du 5 mai 1998 », *Actualité et Droit international*, novembre 1998.
- UNESCO, *The use of vernacular language in education*, Paris, UNESCO, 1953.
- VEYRET, Marie-Paule et GOBBER Marie-Joëlle (Novembre 2000). « Quelles langues utilisent nos élèves ? : analyse d'une enquête faite auprès des élèves de sixième des collèges publics de Nouvelle-Calédonie », publication du CNDP/IUFM du Pacifique et du Vice-Rectorat de Nouvelle-Calédonie
- VERHOEVEN, Ludo T. (1994). « Transfer in bilingual development : The linguistic interdependency hypothesis revisited », *Language Learning*, 44, p. 381-415.
- WAPOTRO, Billy (animateur et rapporteur). « Prise en compte de l'identité calédonienne pour une meilleure réussite scolaire », Colloque sur l'enseignement en Nouvelle-Calédonie, Novembre 2002.

Sites :

Accord de Nouméa : <http://www.gouv.nc/AccordNea.htm>

L'enseignement des langues mélanésiennes :
<http://www.ac-noumea.nc/sitevr/passerelles26/sec2.htm>

DECRET 1992 : Décret n° 92-1162 du 20 octobre 1992 relatif à l'enseignement des langues et dialectes locaux étendant la loi Deixonne à 4 langues mélanésiennes : drehu, nengone, ajje, païci ; assorti de 4 arrêtés en date du 20 octobre 1992, et d'une note de service : 92-244 en date du 23 octobre 1992.