



**HAL**  
open science

## Les langues kanak et le français, langues d'enseignement et de culture en Nouvelle-Calédonie : d'un compromis à un bilinguisme équilibré ? (pp. 47-59)

Véronique Fillol, Jacques Vernaudo

### ► To cite this version:

Véronique Fillol, Jacques Vernaudo. Les langues kanak et le français, langues d'enseignement et de culture en Nouvelle-Calédonie : d'un compromis à un bilinguisme équilibré ? (pp. 47-59). *Études de linguistique appliquée: revue de didactologie des langues-cultures et de lexicultureologie*, 2004, 133. hal-04070633

**HAL Id: hal-04070633**

<https://hal.science/hal-04070633v1>

Submitted on 24 Nov 2024

**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 4.0 International License



# Les langues kanakes et le français, langues d'enseignement et de culture en Nouvelle-Calédonie : d'un compromis à un bilinguisme équilibré

Véronique Fillol, Jacques Vernaudo

DANS **ÉLA. ÉTUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE** 2004/1 (N<sup>o</sup> 133), PAGES 47 À 59  
ÉDITIONS **KLINCKSIECK**

ISSN 0071-190X

DOI 10.3917/ela.133.0047

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://www.cairn.info/revue-ela-2004-1-page-47.htm>



**CAIRN.INFO**  
MATIÈRES À RÉFLEXION

Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...

Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



**Distribution électronique Cairn.info pour Klincksieck.**

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

# LES LANGUES KANAKES ET LE FRANÇAIS, LANGUES D'ENSEIGNEMENT ET DE CULTURE EN NOUVELLE-CALÉDONIE : D'UN COMPROMIS À UN BILINGUISME ÉQUILIBRÉ<sup>1</sup>

*Résumé : Signé à Nouméa le 5 mai 1998, entre trois partenaires, le FLNKS, l'État et le RPCR, l'accord de Nouméa fait des langues kanakes (à côté du français) des langues d'enseignement et de culture en Nouvelle-Calédonie, modifiant ainsi la place dominante du français (seule langue officielle et seule langue de scolarisation).*

*Cinq années se sont écoulées depuis la signature de cet accord. Qu'en est-il de la place de l'enseignement des langues kanakes dans le système éducatif calédonien ?*

*Cet article se propose de présenter une réflexion sur les rapports actuels entre les langues kanakes et le français, en tant que langues d'enseignement et de culture. L'analyse des représentations sur les langues nous permet de souligner le paradoxe ou le compromis actuel en matière de langues et cultures dans le système éducatif calédonien. Dans cette perspective, l'intégration des langues kanakes représente une chance pour les langues kanakes et pour le français, tant du point de vue de l'enseignement/apprentissage que du point de vue culturel.*

Dans divers articles ou discours sur la Nouvelle-Calédonie, celle-ci est souvent décrite de façon stéréotypée comme un pays de grandes richesses écologiques (lagons, forêts tropicales, forêts sèches, etc.), économiques (le nickel) et culturelles. Remarquable et remarquée pour ses espèces endémiques, on la cite souvent comme un patrimoine de la biodiversité mais plus rarement pour sa glottodiversité. Pourtant, une trentaine de langues kanakes y cohabitent avec le français, seule langue officielle et obligée.

---

1. Cet article rend hommage à Claude Lercari. Il a consacré 25 ans de sa vie à la promotion d'une réforme bilingue du système éducatif calédonien en faveur des langues kanakes, à l'élaboration d'un cadre conceptuel qui en fournisse le schéma directeur et à la formation des agents de cette réforme. Au soir de sa carrière, il peut estimer que ses efforts n'ont pas été vains, puisqu'un étudiant kanak reconnaissant lui déclarait récemment : « La graine de l'enseignement des langues kanakes a désormais germé. C'est maintenant à nous de la faire grandir pour qu'un jour elle puisse porter des fruits. »

Autrefois ignorées par le système éducatif, ces langues ont été promues, avec la signature de l'accord de Nouméa en 1998<sup>2</sup>, au rang de langues d'enseignement et de culture.

L'opérationnalisation de ce point particulier de l'accord implique le passage d'un système éducatif unilingue à un système bilingue qui prenne en compte les langues des enfants kanaks.

Après avoir rappelé brièvement le contexte sociolinguistique, éducatif et culturel spécifique à la Nouvelle-Calédonie et plus particulièrement les représentations attachées aux langues en présence, nous montrerons en quoi cette réforme bilingue devrait participer au rééquilibrage du rapport diglossique actuel engendré par la politique unilingue antérieure et profiter autant à l'enseignement du français qu'à celui des langues kanakes.

## 1. DONNÉES DÉMOLINGUISTIQUES ET POLITIQUE LINGUISTIQUE

Lors du dernier recensement en 1996, la population totale de la Nouvelle-Calédonie s'élevait à 196 836 habitants, les trois principales communautés calédoniennes étant les Kanaks (44 % de la population totale), les Européens (34 %) et les Wallisiens-Futuniens (9 %)<sup>3</sup>. Plus de la moitié de la population totale se concentre à Nouméa et dans sa périphérie.

La Nouvelle-Calédonie compte 28 langues kanakes. Environ 50 000 personnes en Nouvelle-Calédonie se déclarent locutrices d'une langue kanake<sup>4</sup>. Seules, onze de ces langues sont parlées par plus de mille locuteurs et quatre d'entre elles par plus de quatre mille locuteurs (drehu, nengone, ajië, paicî). Certaines de ces langues sont extrêmement menacées (arhâ, pwapwâ, sîshë).

La France prend possession de la Grande-Terre en 1853 et des îles Loyauté en 1869. Le français d'abord diffusé avec l'implantation de colons français sera institué par décret dans les écoles dès les premières années qui ont suivi l'annexion (décret Guillain, 1863). La diversité linguistique initiale favorisera également son extension comme langue véhiculaire. Il importe cependant de rappeler que, sous l'impulsion de la mission protestante, deux langues kanakes ont servi de langues d'évangélisation à l'échelle du territoire (drehu, ajië) et auraient pu concurrencer le français comme langues véhiculaires, si un décret de 1921 n'avait interdit toute publication en langues autochtones.

2. « La Nouvelle-Calédonie est sur la voie de la décolonisation : c'est ce que laisse paraître l'Accord de Nouméa, signé le 5 mai 1998, qui révolutionne le statut de ce territoire français d'outre-mer. Il instaure pour 20 ans une souveraineté partagée entre l'île et sa métropole. L'accession, à terme, du territoire à une totale indépendance est envisagée », dans B. Taxil, « 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 (<http://www.ridi.org/adi>).

3. Source : recensement INSEE-ITSEE, 1996.

4. En l'absence d'une véritable enquête sociolinguistique à l'échelle de la Nouvelle-Calédonie, les données quantitatives sont très approximatives.

Les résultats d'une enquête récente en milieu scolaire menée conjointement par le Vice-Rectorat et l'IUFM (2000) sont édifiants quant à l'efficacité de la politique linguistique d'unification : 70 % des élèves déclarent ne plus parler leur langue, alors que 33,3 % des pères et 34,7 % des mères ont pour langue première une langue kanake. Cette enquête confirme ce que d'aucuns savaient :

On peut noter 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)

Il est important de distinguer les effets d'une politique d'unification linguistique (français imposé à tous), des résultats d'une politique éducative, ou plus précisément de la réussite scolaire<sup>5</sup> (réussite pour tous ?).

De nombreux travaux – parmi lesquels – une enquête de Marc Coulom réalisée à partir des statistiques du Vice-Rectorat et publiée par l'ADCK<sup>6</sup> – montrent que les Kanaks qui, en 1990 représentaient 53 % de la population scolaire du Territoire ne fournissaient que 21 % des effectifs du supérieur, formation continue comprise, contre 59 % aux Européens pour 20 % seulement de la population scolaire.

Si l'école en métropole a opté pour un projet d'intégration des enfants de migrants, majoritairement soutenu par la population, le problème se pose d'une toute autre manière en Nouvelle-Calédonie où les Kanaks, loin de constituer une minorité, sont au contraire la majorité de la population scolaire. D'autant que pour ces élèves, la motivation à apprendre le français ne va pas de soi.

Qui plus est, si les enfants des générations précédentes, scolarisées à partir de 6 ans, avaient comme repères deux espaces distincts, celui de la transmission familiale pour la première langue et celui de l'école pour l'acquisition du français, les repères pour les enfants de la génération actuelle sont inexistantes. La survalorisation du français comme seule langue de la réussite scolaire et sociale a conduit de nombreux parents kanaks à renoncer à transmettre leur langue à leurs enfants pour privilégier le français. À cela s'ajoute l'impact de la télévision, exclusivement francophone, et celui de la scolarisation de plus en plus précoce<sup>7</sup>. Cependant, cette transmission ne se

5. Il existe de nombreuses publications et réflexions concernant les raisons d'un échec scolaire mélanésien. Nous faisons l'hypothèse forte que l'imposition du français dans le système scolaire comme seule langue d'enseignement est un élément important de cet échec. Si l'on admet qu'un enfant qui, à l'école ne comprend pas ce qu'on lui demande, ce qu'on lui explique parce que sa langue maternelle (ou paternelle, ou première, ou de référence) n'est pas la langue d'enseignement, risque de se trouver en situation d'échec, il est important de réfléchir aux problèmes linguistiques (et culturels).

6. Agence de Développement de la Culture kanake.

7. Les enfants sont aujourd'hui scolarisés à partir de 2 ans et 9 mois alors que leurs grands-parents l'étaient en moyenne à 6 ans.

fait pas sans ambiguïté car elle s'accompagne de représentations ambivalentes, voire contradictoires sur le français.

## 2. RAPPORT DES LANGUES ET CULTURES DANS LE SYSTÈME SCOLAIRE : ANALYSE DES REPRÉSENTATIONS

### 2. 1. Le français : langue obligée<sup>8</sup>

La langue française est pour les jeunes mélanésiens, la langue obligée, la langue véhiculaire, la langue d'intercommunication, la langue de l'école, la langue de la réussite, la langue véhiculaire, la langue officielle, la langue des blancs, la langue du colon, la langue des riches, une langue pour trouver un emploi, mais non la langue de leur culture, de leur quotidien, de leur identité.

À partir de différents questionnaires<sup>9</sup> et entretiens auprès des étudiants, la perception récurrente de la langue française est celle d'une langue « obligée » ou « imposée » :

Pendant ma scolarité, la langue française était une obligation et non un choix. Il fallait dès l'école apprendre le français. En primaire, on nous obligeait à lire, surtout au CP et CE1, et en cours moyen, je finissais par détester le français [...]. (Étudiante de la filière LCR, Langues et Cultures Régionales, Université de la Nouvelle-Calédonie : 2003)

Une thèse en cours (Barnèche, 2003) s'applique à montrer la création d'une langue des jeunes, une langue urbaine, qui est un français « mélangé », ou « kayafou », ou encore « débarrassé »<sup>10</sup>, français par lequel les jeunes se construisent une identité à la marge de la société calédonienne, ce français « kayafou » étant une contre-norme du français de l'école :

Le français « kaya » permet ainsi à chaque jeune de s'exprimer pleinement, sans avoir à obéir à des règles, sans crainte d'être corrigé. L'absence de contraintes formelles, ou plutôt l'élimination de certaines d'entre elles, permet dès lors aux jeunes de créer leurs propres significations, d'adapter leur langage à leur culture, à leurs schèmes de pensée. La communication n'est alors plus vécue comme l'obéissance à des règles permettant l'intercompréhension, mais plutôt comme un véritable partage, une communion d'esprit. [...] Les jeunes opposent donc consciemment à ce « français de l'école », dont ils subissent quotidiennement la tyrannie, un français libéré des contraintes, « débarrassé » des règles, exempt de « trucs à respecter », un français qui répond à

8. « [...] l'appel au lecteur par rapport à une culture, dans ce pays, s'est passé à sens unique. Nous, on nous a *obligés* à aller à l'école, on nous a asséné une culture qui n'était pas la nôtre. On ne nous demande même pas de faire l'effort, on nous *oblige* à faire l'effort de comprendre, de consommer, avaler cette culture. Mais moi, je voudrais bien, qu'on fasse l'effort inverse, si on veut établir d'autres rapports. » Déwé Gorodey. Propos recueillis par Blandine Stefenson, dans *Notre librairie*, revue des littératures du Sud. Paris : Éditions Présence Africaine, n° 134, Mai-Août 1998, p. 82-83 (c'est nous qui soulignons).

9. Dénominations et définitions extraites de différents questionnaires auprès d'étudiants de différentes formations (2001, 2002, 2003), notamment « le Français Langue Seconde » dans le cadre du DEUG Enseignement 1<sup>er</sup> degré, encadré par V. Fillol et J. Vernaudeau et un cours de méthodologie de l'enquête (LCR2). Nous précisons que l'intérêt de ce questionnaire était limité dans un premier temps au travail de mise à distance des représentations des langues dans le cadre de leur formation.

10. Différentes qualifications du français proposées par les jeunes.

leurs besoins de communication et qui ne restreint pas leur désir d'expression. (Sophie Barnèche, Thèse en cours, 4<sup>e</sup> partie, 2003)

À travers cette analyse des pratiques linguistiques des jeunes, on retrouve en filigrane les effets connus en sociolinguistique et largement étudiés, d'un système scolaire unilingue en contexte plurilingue : diglossie, insécurité linguistique, double contradiction de l'apprenant, rejet de la culture dominante, construction d'un français identitaire, échec scolaire.

À noter que ceux qui se conforment à la norme subissent en retour la critique de leur communauté d'origine :

Je n'ai rien contre la langue française à part le fait qu'elle était trop présente dans ma vie et qu'on m'a souvent dit d'arrêter de vouloir corriger le français de tout le monde, qu'on m'ait parfois volontairement écartée de conversations parce que je parlais « comme un blanc ». Je n'ai rien contre la langue française, mais si l'école était bilingue, je pense qu'on serait pas une grande partie de mélanésiens à échouer au niveau scolaire. (Étudiante de la filière LCR, 2003)

Comme le souligne une étudiante kanake interrogée à propos du français « kayafou », deux forces congruentes poussent finalement les jeunes vers le français non normé : d'un côté, le rejet de la norme linguistique de l'école, et de l'autre une motivation intégrative au groupe d'appartenance.

Les jeunes en ayant un français non-normé, c'est parce qu'ils veulent pas être assimilés aux groupes qui représentent le luxe, le pouvoir, les études, etc. Donc ils font exprès de parler ce français-là pour mieux être acceptés dans le quartier où il y a un bon nombre de mélanésiens. De plus quelque part, il y a « la tribu dans la ville » où l'on fait toujours attention qu'il y a « tantine », « tonton », « grand-père » qui est là et qu'il faut parler le français que eux-mêmes parlent, sinon tu n'es pas du « clan ». (Étudiante de la filière LCR, 2003)

## 2. 2. Le français, langue de réussite et déni de la fonction didactique des langues kanakes

Comment sont distribuées ou positionnées les langues kanakes à côté du français dans les représentations ?

Premier constat, seules les langues enseignées ont le « statut » de langues. À titre d'exemple, à la question « Quelle autre langue parles-tu ? » adressée aux élèves kanaks à l'entrée en 6<sup>e</sup> (M.-P. Veyret et M.-J. Gobber, 2000), beaucoup ont répondu « l'anglais », deuxième langue vivante enseignée à tous les élèves du territoire et ont négligé les autres langues parlées à la maison, en famille. Et lorsqu'on demande « Parles-tu une autre langue à la maison ? » la réponse peut être : « non, un dialecte » ou « un patois ».

La langue française n'est pas contestée comme langue d'enseignement :

Personne ne conteste la place de la langue française dans l'école. Elle est la langue de la communication donc d'unité des citoyens de ce pays, elle est en même temps la langue académique ou administrative pour le pays.<sup>11</sup>

11. Synthèse des travaux de l'atelier n° 5 : Prise en compte de l'identité calédonienne, Colloque sur l'enseignement en Nouvelle-Calédonie intitulé « Pour une école de la réussite en Nouvelle-Calédonie », p. 6.

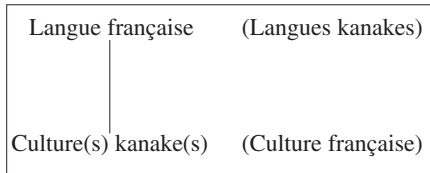
Pour les acteurs kanaks du système éducatif :

La maîtrise du français doit permettre aux élèves de réussir leur scolarité. En aucun cas, elle ne doit être utilisée pour les enfants à autre chose. Il ne s'agit pas de leur imposer la culture française, ni de niveler les différences culturelles, ni de mettre en place des normes occidentales en Calédonie. La maîtrise du français doit être vecteur de savoirs scolaires et académiques.<sup>12</sup>

La Direction de l'enseignement de la Nouvelle-Calédonie (DENC) se veut rassurante sur ce point :

Elle (i.e. la langue française) doit être érigée en langue de la réussite scolaire. Cependant, cette exigence ne doit pas se faire au détriment des autres cultures.<sup>13</sup>

Le compromis en matière de langues-cultures à l'école, illustré par le schéma ci-dessous, est donc le suivant : on réduit le français à une fonction instrumentale (transmission des savoirs académiques) et on se défend qu'il soit également le vecteur de la culture française. Réciproquement, on tolère les langues kanakes comme manifestation de la culture<sup>14</sup> mais on leur dénie, selon l'expression de C. Lercari (2002), toute fonction didactique.



Bien-sûr, le schéma ne saurait rendre compte des divergences, nombreuses. Certaines sont dûes à des malentendus, d'autres à des positions idéologiques difficilement conciliables, à des *a priori* bien connus, en particulier le mythe de la pauvreté des langues et de leur incapacité à remplir certaines fonctions, l'abstraction et la rationalité leur étant interdites. Ce qui tient évidemment aux différentes conceptions de ce que sont les langues dans leur rapport à la culture, à la société, dans le rôle qu'elles jouent dans le développement cognitif, dans le développement de la personnalité, dans la réussite scolaire, et par conséquent de la manière dont on doit les enseigner et former à les enseigner (Claude Lercari, communication).

Ce compromis supposerait de la part de l'apprenant que lors de son acquisition des langues, le cognitif soit dissocié de l'affectif, alors que les deux sont précisément indissociables. Comment un enfant pourrait-il construire des compétences scolaires dans une langue (le français) avec

12. *Op. cit.*

13. Joël Viratelle, 2000, « L'accord de Nouméa et la démocratisation de la réussite scolaire. Note sur l'apprentissage du français langue seconde », dans *Langues kanakes et accord de Nouméa*, ADCK, p. 59.

14. Les discours sur les langues semblent indissociables d'une revendication identitaire, voire d'un positionnement politique. Il ne faut pas oublier que le combat politique, marqué en 1978 par le ralliement du parti Union Calédonienne au concept d'indépendance, est largement fondé sur une revendication culturelle : Jean-Marie Tjibaou veut rendre sa dignité et ses langues au peuple kanak.



laquelle il n'aurait aucune attache affective ? Comment pourrait-il valoriser et désirer parler une langue (sa langue première ou d'origine) si elle est cantonnée au rôle d'étendard d'une culture folklorisée ?

### 3. L'ACCORD DE NOUMÉA, UNE CHANCE POUR LES LANGUES KANAKES ET POUR LE FRANÇAIS <sup>15</sup>

Les accords de Matignon, signés en 1988, ont amorcé la pleine reconnaissance du peuple kanak et le processus de rééquilibrage politique et économique entre les communautés qui vivent sur cette terre. L'accord de Nouméa, signé 1998, vise à prolonger ce processus. Le document d'orientation de cet accord comporte un paragraphe spécifique sur les langues kanakes qui dispose que ces dernières « sont, avec le français, des langues d'enseignement et de culture en Nouvelle-Calédonie ». On trouve la traduction juridique de ce point particulier de l'accord dans l'article 215 de la loi organique du 19 mars 1999 relative à la Nouvelle-Calédonie : « Les langues kanakes sont reconnues comme langues d'enseignement et de culture. »

Certains perçoivent encore la promotion des langues kanakes au rang de langues d'enseignement comme une menace pour le français en Nouvelle-Calédonie. Nous pensons au contraire que l'intégration des langues kanakes dans le système scolaire calédonien devrait modifier le rapport diglossique engendré par la politique unilingue antérieure et permettre un rééquilibrage des paradigmes de représentations.

Rappelons brièvement quels sont ces paradigmes : du point de vue kanak, le français serait un instrument de communication (langue véhiculaire) et le medium des savoirs académiques. On est « obligé » de l'apprendre pour communiquer avec les autres communautés de Nouvelle-Calédonie et si l'on veut réussir à l'école, ou plus généralement, si l'on veut réussir dans la vie. En revanche, on rejette absolument le français de l'école comme langue de la culture, du quotidien, de l'identité, quitte à se bricoler un français « kayafou ».

En contrepoint, la langue maternelle ou d'origine kanake est considérée, souvent de manière idéalisée, comme la « vraie » langue de l'identité et de la culture : elle transmet les savoirs « traditionnels », les valeurs et les croyances relatives au monde et aux relations sociales. Dans un même temps, la langue kanake, en interférant avec le français, est rendue responsable de la mauvaise maîtrise de ce dernier, et donc de l'échec scolaire. Étroitement liée aux savoirs expérientiels, on suppose d'ailleurs la langue

15. Un colloque récent (17 mars 2000) « Accord de Nouméa et langues kanakes » a montré qu'il n'est plus question aujourd'hui de tenir en public des propos qui refuseraient aux langues kanakes une place dans le système éducatif calédonien. Parmi les points de convergence que les organisateurs du colloque souhaitaient voir se dégager, il en est un qui semble particulièrement important : l'espoir partagé de réconcilier le français et les langues kanakes, de ne plus raisonner en termes de concurrence mais en terme de complémentarité, duo plutôt que duel, selon l'expression de Jean Barnabé à propos du créole et du français (Claude Lercari).

kanake privée des qualités d'abstraction et de rationalité dont le français serait « naturellement » doué. La récente reconnaissance des langues kanak comme langues d'enseignement ne serait finalement que le fruit d'un compromis politique entre Kanaks et Européens, la promotion de l'identité kanake dans le cadre républicain étant un substitut à l'indépendance statutaire.

Rééquilibrer les paradigmes de représentations revient donc à permettre que les langues kanakes, au-delà de leur dimension identitaire, soient considérées comme des langues de la réussite scolaire, et réciproquement que le français de l'école soit reconnu par l'ensemble des groupes ethnolinguistiques en présence comme une langue identitaire commune.

### **3. 1. Les langues kanakes comme instruments de la réussite scolaire**

À la demande du gouvernement de la Nouvelle-Calédonie, et afin d'opérationnaliser l'accord de Nouméa sur la question particulière des langues kanakes, un programme expérimental de formation des enseignants de langues et de culture kanakes (LCK), élaboré par Claude Lercari, est en cours. Les enseignants-stagiaires interviennent en petite, moyenne et grande section de la maternelle et assurent cinq heures hebdomadaires d'enseignement en langue kanake par niveau. Les langues actuellement concernées sont le drehu, l'ajië et le nengone. Il est prévu que cet enseignement se poursuive sur l'ensemble des trois cycles du primaire.

L'enjeu d'un tel enseignement va bien au-delà de la transmission des langues et de la culture kanaks. Les langues kanakes, langues maternelles, sont considérées comme un des instruments du développement personnel et de la réussite scolaire de l'élève.

Pour l'enfant dont le français n'est pas la première langue, la classe de langue kanake permet d'aménager une transition plus douce entre le milieu familial et celui de l'école, puisque la langue mais aussi les référents culturels y demeurent les mêmes. Les acquis préscolaires de l'enfant sont valorisés et ce dernier supporte plus facilement la situation d'insécurité linguistique dans laquelle il se trouve lorsqu'il doit apprendre le français.

Il peut accomplir des actes intellectuels dans une langue qui a déjà du sens pour lui : être attentif, se concentrer, mémoriser, évoquer, classer, raisonner, etc. Il en va de même pour certains apprentissages, comme par exemple la découverte du principe alphabétique, ainsi que le développement des compétences métalinguistiques (conscience métaphonologique, métamorphologique, métasyntactique et métapragmatique).

La classe de langue participe activement au passage pour l'individu du statut d'enfant au statut d'élève. L'enfant y découvre pourquoi il vient à l'école, ce qu'on y fait, ce qu'on y apprend et les règles indispensables du « vivre ensemble » avec ses camarades et ses enseignants. Il acquiert les comportements adéquats à l'activité scolaire en prenant conscience que ces derniers se distinguent parfois de ceux exigibles dans le milieu familial.

L'enseignement de/en langue kanake fournit également l'occasion d'associer plus étroitement les parents à la vie de l'école en les amenant à participer aux projets pour lesquels leurs connaissances linguistiques ou culturelles s'avèrent précieuses. Et l'on sait que le rapprochement entre les familles et l'école est un facteur non négligeable pour la motivation de l'élève.

Aux effets intellectuels et comportementaux évoqués ci-dessus s'ajoutent des avantages plus spécifiquement langagiers.

L'hypothèse de l'interdépendance développementale et du double seuil de compétence langagière de J. Cummins<sup>16</sup> permet d'attendre de ce renforcement de la langue première qu'il favorise une acquisition harmonieuse du français langue seconde.

Dans le contexte diglossique calédonien, une autre théorie laisse prévoir des effets positifs de l'introduction des langues kanakes sur l'acquisition-apprentissage du français. Selon W. Lambert (1978), l'apprenant qui a pour première langue celle qui est minorée est confronté à une double contradiction : d'un côté, il éprouve de l'admiration et de l'hostilité pour la langue prestigieuse (en Nouvelle-Calédonie, le français), et de l'autre, il est attaché affectivement à sa première langue qu'il dévalorise. La crainte, consciente ou inconsciente, de mettre en danger son identité ethnolinguistique conduit à des phénomènes de « fossilisation précoce » du lecte de l'apprenant dans des formes pidginisées. Quand les besoins immédiats de communication sont satisfaits, l'individu n'éprouve pas le besoin de s'investir davantage dans l'apprentissage de la langue seconde. Ce phénomène est observable chez les adolescents et chez les adultes de Nouvelle-Calédonie (cf. émergence du français « kayafou »).

Seule la valorisation des deux langues permet à l'apprenant de sortir de ces contradictions. Pour reprendre les termes de J. Bernabé (1999), la relation entre la langue première et la langue seconde doit relever du duo et non plus du duel.

Enfin, nous faisons l'hypothèse que l'enseignement systématique de la langue kanake, en parallèle avec celui du français, facilite chez l'enfant le processus de différenciation entre les langues. L'enfant prend plus rapidement conscience qu'il a affaire à deux systèmes linguistiques. Cette prise de conscience précoce permet de réduire le mélange de code. L'enfant apprend alors à choisir le système linguistique qui convient selon la situation de communication.

De tels résultats ne peuvent cependant être obtenus qu'à la condition que les enseignants LCK soient bien formés. Pour permettre aux enseignants de

---

16. Hypothèse selon laquelle les compétences dans la langue seconde sont partiellement déterminées par les compétences atteintes dans la langue première. Un premier seuil de compétences doit être atteint dans la langue première pour éviter que le bilinguisme ne soit soustractif, et un second seuil dépassé pour qu'il soit additif. Cette hypothèse, formulée en 1978, a reçu depuis de nombreuses confirmations empiriques.

conceptualiser leur propre pratique, et pour favoriser ainsi chez eux davantage d'initiative et de créativité, la formation théorique leur donne de solides connaissances dans les domaines du langage et des langues, de l'analyse par objectifs et de l'enseignement-apprentissage.

### 3. 2. Le français comme langue de culture

Nous avons souligné précédemment, les différentes fonctions et valeurs de la langue française dans la société calédonienne. Si celle-ci est acceptée comme langue véhiculaire, comme langue de scolarisation, elle est en revanche contestée du point de vue de son enseignement (la norme au détriment de la communication, de la compréhension) et comme langue véhiculant une culture française imposée.

Dans les différentes réflexions d'enseignants, de chercheurs, l'une d'entre elles (Martinez, 1994), souligne la nécessité « d'enseigner autrement le français en Nouvelle-Calédonie » :

On apprend bien une autre langue que sa langue maternelle si l'on trouve autour de soi des signes de son utilité et si on l'aborde avec une certaine sympathie. C'est dans cet esprit que la langue française, langue officielle, unique instrument d'échanges entre les différentes communautés du territoire, moyen privilégié d'accès à la connaissance, de développement personnel et de communication avec l'environnement national et international devrait être apprise. Mais est-ce le cas pour tous les apprenants ? Quelle idée peut bien se faire l'enfant d'une tribu perdue de la chaîne, du rôle que cette langue jouera dans sa réussite sociale, s'il ne voit autour de lui aucun exemple concret de réussite ? (Martinez, 1994 : 13)

Il semble en effet important de penser une autre manière d'enseigner, qui ne soit pas nécessairement celle d'un français dit « langue seconde ». Sur cette question, la didactique du Français Langue Seconde ou tout au moins les conseils préconisés dans les instructions officielles<sup>17</sup> de l'enseignement primaire, sont indissociables d'un français « langue d'intégration ». En Nouvelle-calédonie, le français pourrait être la langue de la citoyenneté calédonienne, à condition d'en modifier les représentations, l'enseignement et en particulier celui de la transmission culturelle.

Sous le terme « langage » (le « langage » au cœur des apprentissages comprenant le français, la littérature française, les langues régionales et étrangères), l'enseignement de la langue française, et en particulier de « l'activité réfléchie » sur la langue, et l'enseignement de la littérature occupent toujours une place prépondérante, voire dominante. A. Martinez de souligner un problème qui ne relève d'ailleurs pas – selon nous – du niveau pédagogique mais plutôt institutionnel pour les années à venir :

L'idée d'une approche pédagogique de l'enseignement du français, différencié en fonction de la langue d'origine des apprenants, n'est pas facile à concrétiser en Nouvelle-Calédonie. Pourtant, si l'on souhaite réellement démocratiser l'École, il faut que cet enseignement prenne véritablement en compte un système de valeurs, de rela-

17. Le B.O. n° 1, 14 février 2002, Hors-Série. « Programmes de l'école primaire ».

tions sociales et de comportements linguistiques et culturels qui en est jusqu'à présent exclu. (Martinez, 1994 : 23)

Cette réflexion est tout à fait centrale dans le contexte calédonien, dans lequel – à titre d'exemple – les termes ou notions de « créoles », de « métissage », de « créolisation » n'ont aucune réalité (sur le plan culturel !). La réflexion interculturelle ne peut réussir que si l'on passe d'abord par une reconnaissance des cultures en présence, il faut donc « rééquilibrer le prestige des cultures et des langues, l'institution doit s'engager dans cette voie » (Martinez, 1994). Ce qu'il faut viser, c'est bien un bilinguisme et/ou biculturalisme équilibré.

Autrement dit, pour revenir aux paradigmes en présence, comment faire du français de l'école, actuellement cantonné à la transmission des savoirs académiques et de la littérature française, une langue d'expression culturelle, artistique, singulière, d'expérience et de partage <sup>18</sup> ?

Le paradigme « culturel » ou « interculturel » est donc essentiel dans la perspective d'une nouvelle politique éducative. Mais une réflexion interculturelle telle qu'elle est véhiculée et cohérente avec la politique éducative métropolitaine (le français langue d'intégration), risque d'être interprétée comme une interculturalité « dominante », tout au moins imposée en Nouvelle-Calédonie.

L'emploi de mot « interculturel » implique nécessairement, si on attribue au préfixe « inter » sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si au terme « culture », on reconnaît toute sa valeur, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquelles les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde. <sup>19</sup>

Si interculturel est synonyme d'altérité, de dialogisme, de reconnaissance, il faut commencer par reconnaître les LANGUES et CULTURES des enfants, c'est-à-dire langues kanakes ET langue française, cultures océaniques ET francophones, non pas une culture océanique francophone (celle de Nouméa ?).

#### 4. PROLONGEMENTS

À l'heure où Nouvelle-Calédonie rime avec « rééquilibrage », à l'heure où « francophonie » rime avec « diversité linguistique », la question d'une autre politique et planification linguistique s'impose.

Il convient de poursuivre le travail de recherche-action engagé en Nouvelle-Calédonie pour la mise en place d'un enseignement bilingue et

18. La valeur de « partage » est souvent associée au français dans les représentations des jeunes océaniens, mais au français dit « mélangé » ou « kayafou », c'est-à-dire à leur communauté linguistique, non au français de l'école.

19. Dans Conseil de l'Europe, *L'interculturalisme : de l'idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie*, Strasbourg, 1986.

biculturel qui permette le « développement conjoint des autonomies individuelles, des participations communautaires et de la conscience d'appartenir à l'espèce humaine » (Edgar Morin, 2000 : 15-16).

On pourrait résumer les perspectives en faisant correspondre à chaque finalité énoncée ci-dessus, des objectifs pédagogiques plus précis :

- le développement des autonomies individuelles passe principalement par la réalisation d'objectifs intellectuels. Ces derniers peuvent être atteints plus facilement avec l'aide des langues maternelles.
- les participations communautaires impliquent la réalisation des objectifs langagiers et culturels qui permettent à l'apprenant de se sentir chez lui à la fois au sein de sa société d'origine (grâce à la langue maternelle kanake), et dans la société plus large calédonienne (grâce au français).
- enfin, la conscience d'appartenir à l'espèce humaine ne peut émerger qu'à travers la mise en œuvre d'objectifs « méta » : métalinguistiques, métaculturels, métacommunicationnels. L'apprenant doit être capable de parler des langues et des cultures et de les comparer, de comprendre qu'il s'agit de systèmes de représentations plus ou moins stabilisés, issus d'un filtrage de la réalité. Une telle comparaison, indispensable pour accéder à l'invariant, est rendue possible dans le cadre d'un système éducatif bilingue.

Nul doute que l'introduction à l'école des langues maternelles kanakes, dont l'enseignement doit être soigneusement articulé avec celui du français, conduira vers de nouvelles propositions didactiques et pédagogiques. Il ne saurait y avoir en matière d'enseignement du FLS, réellement attentif aux langues maternelles, un modèle universel, mais plutôt des expériences propres qui concilient les exigences du terrain et les données théoriques incontournables en matière d'enseignement/acquisition/apprentissage du langage, des langues et des cultures.

Véronique FILLLOL  
Jacques VERNAUDON  
DiLCO, Université de la Nouvelle-Calédonie

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ADCK (Agence de Développement de la culture kanake), *Langues kanakes et accord de Nouméa*, Nouméa, juillet 2000.
- BARNÈCHE, Sophie. 1999. *L'identité linguistique et culturelle des jeunes de Nouméa. Plurilinguisme et pluriethnicité en contexte urbain*. Rapport-Projet de DEA, sous la dir. de Claude Caitucoli, Université de Rouen.
- . 2003. *L'identité linguistique et culturelle des jeunes de Nouméa. Plurilinguisme et pluriethnicité en contexte urbain* (titre provisoire). Thèse en cours.
- BERNABÉ, Jean. 1999. « La relation créole-français : duel ou duo ? Implications pour un projet scolaire », *Langues et cultures régionales de France, État des lieux, enseignement, politiques*, Paris, L'Harmattan, coll. « Logiques sociales », p. 35-52.

- LA FONTINELLE, Jacqueline. 2000. « Accords et discordances : le cas des langues de Nouvelle-Calédonie », dans *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*, dans P.A. Hornby (Éd.), *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 », *Cahiers de Recherches Austronésiennes*, n° 1, INALCO.
- . 2002. « Pour une didactique des langues kanakes », *Hermès*, n° 32-33, p. 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.
- MARTINEZ, Émile. 1994. « Langage, langues et pédagogie : pourquoi et comment enseigner autrement le français en Nouvelle-Calédonie ? » Inspection de l'enseignement primaire, Nouvelle-Calédonie.
- MWÀ Véeé, « Le défi des langues kanakes », *La revue culturelle kanake*, n° 24, avril-juin 1999.
- MORIN, Edgar. 2000. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil.
- MOYSE-FAURIE. Claire. 2000. « Langues minoritaires et politiques linguistiques : le cas des langues océaniques », *Les langues en danger*, Mémoires n° 8, Société Linguistique de Paris.
- VEYRET, Marie-Paule et GOBBER, M.-J. 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.