

L'ÉCOLE REPUBLICAINE FRANÇAISE ET LES LANGUES KANAK

Véronique Fillol
Jacques Vernaudon
Marie Salaiün
Isabelle Nocus

Université de Nouvelle-Calédonie

À la question « l'école peut-elle participer à la sauvegarde des langues minorées ou menacées ? », l'évaluation de l'expérimentation de l'enseignement des langues kanak dans le système scolaire calédonien apporte des éléments de réponse positifs.

Mais au-delà de l'enjeu politique, et au-delà de l'enjeu patrimonial, la question de l'introduction des langues kanak (désormais LK) est avant tout une question de politique éducative et linguistique en contexte pluriculturel et diglossique.

Pour comprendre l'enjeu de l'enseignement des LK, il est important de connaître quelques éléments de l'histoire récente de la Nouvelle-Calédonie, le statut de ces langues et les finalités de leur enseignement. Si la valorisation et conservation de la diversité linguistique est primordiale, l'entreprise de sauvegarde est nécessairement interdépendante d'enjeux sociétaux et éducatifs bien plus importants encore.

Pourquoi enseigner ces langues ? Pour qui ? Par qui ? Avec quels objectifs ? Avec quels résultats ? On n'enseigne pas les langues minorées pour les langues....

1. Les langues Kanak en Nouvelle-Calédonie : Résumé historique, contexte politique, sociolinguistique et éducatif

La Nouvelle-Calédonie, collectivité française située dans le Pacifique occidental, compte aujourd'hui 230 789 habitants¹. Comme les autres pays de cette région du monde, la Nouvelle-Calédonie se caractérise

¹ Recensement de 2004.

par sa grande diversité linguistique. Les linguistes y recensent une trentaine de langues² issues de peuplements précédant le contact avec l'Occident et appelées communément langues kanak. On estime à 75 000 le nombre de locuteurs des langues kanak³. Onze de ces langues sont parlées par plus de mille locuteurs et cinq d'entre elles par plus de cinq mille locuteurs (drehu, nengone, ajië, paicî, xârâcùù). Certaines de ces langues sont extrêmement menacées (arhâ, pwapwâ, sishë).

On ne peut saisir pleinement les enjeux de l'enseignement des langues kanak sans connaître la répartition ethnique de la population calédonienne. Les dernières indications dont nous disposons à ce sujet remontent au **dernier** recensement de 1996 qui établit que les Kanak représentaient, à cette date, 44,1 % de la population, suivis des Européens (34,1 %), des Wallisiens et Futuniens (9 %), des Tahitiens (2,6 %), des Indonésiens (2,5 %), le reste (7,5 %) étant composé notamment de la communauté vanuataise. Outre leur légitimité de « peuple premier », les Kanak constituent donc le groupe ethnolinguistique le plus important en Nouvelle-Calédonie. Mais ils sont en minorité, à l'échelle du pays, par rapport aux populations allochtones et doivent composer avec les sensibilités de ces autres communautés.

Au plan institutionnel, après avoir été une colonie puis un territoire d'outre-mer dans la République française, la Nouvelle-Calédonie est désormais une collectivité *sui generis* appelée, selon les termes de l'accord de Nouméa signé en 1998, à s'émanciper de manière irréversible de la tutelle de Paris dans les vingt ans à venir. Elle est en ce sens engagée dans un processus de décolonisation.

Le français en est la seule langue officielle, même si l'accord de Nouméa dispose que « les langues kanak sont, avec le français, des langues d'enseignement et de culture ».

Les langues kanak en Nouvelle-Calédonie ont subi, dès le début de la colonisation, le même traitement que celui des langues régionales métropolitaines. Localement, on a appliqué la politique de l'hexagone, à savoir, l'unification politique par l'uniformisation linguistique.

² Le Laboratoire des civilisations à tradition orale du CNRS cite 29 glosonymes dont un qui recouvre 7 dialectes dans la région de Voh-Koné. Toutes les langues kanak appartiennent au groupe des langues océaniques (environ 450 langues), lui-même inclus dans la famille des langues austronésiennes (environ 800 langues).

³ Estimations du laboratoire des Langues et civilisations à tradition orale du CNRS, in Cerquiglini (2003) : le nombre de locuteurs est calculé à partir des chiffres du recensement de 1996 qui figurent dans le Panorama des tribus, 1998, Notes et documents n° 78, 79, 80, ITSEE, Nouméa.

L'administration coloniale s'attachera donc, d'un côté, à imposer et à diffuser la langue française et, de l'autre, à combattre avec fermeté les langues locales.

Une enquête de Marc Coulom réalisée à partir des statistiques du vice-rectorat et publiée par l'ADCK⁴ montre que les Kanak 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 scolaire⁵. Les causes de cette faible efficacité du système éducatif calédonien à l'égard de la population autochtone, confirmée par des données informelles plus récentes, sont multiples et Hamid Mokaddem (1998) propose une synthèse des travaux, recherches, essais et pratiques sur la question de l'échec scolaire.

Aux facteurs psychosociologiques ou socioéconomiques régulièrement mis en avant, s'ajoute le facteur historique. Marie Salaün (2005) nous rappelle que le cloisonnement entre l'école indigène, réservée aux enfants kanak, et l'école primaire publique, réservée aux enfants de colons, ne cessera qu'au lendemain de la seconde guerre mondiale, avec la fin de l'indigénat. Jusqu'à cette date, impossibilité était faite aux Kanak de recevoir un enseignement post-primaire, professionnel ou secondaire. Le projet scolaire colonial à l'égard des Kanak était particulièrement indigent. À titre d'exemple, en 1940, la somme consacrée à un élève de l'enseignement primaire est dix-huit fois supérieure à celle attribuée à un petit indigène d'une école de tribu. Destinée à isoler l'enfant kanak de son milieu d'origine, jugé « corrupteur », et à le transformer en être « civilisé », l'école indigène a, en outre, présenté la plupart des traits structureaux qui caractérisent des institutions « totalitaires ».

De ce passif historique, il résulte des représentations ambivalentes, à la fois sur l'école, perçue par les générations précédentes comme un espace d'aliénation, mais aussi comme un espoir d'émancipation, et sur la langue française, langue du colon, langue « imposée », mais aussi langue « de la réussite ».

À la lumière de ces données, on ne peut que se réjouir de l'effort massif consenti par l'État depuis la fin des années 1980 pour permettre une véritable démocratisation de l'enseignement, accompagné d'un souci d'adaptation du système aux « réalités linguistiques et culturelles » du pays.

⁴ Agence de Développement de la Culture Kanak.

⁵ Ces indicateurs sont certes anciens, mais les données ethniques sont désormais bannies des statistiques officielles plus récentes.

Depuis 2000, l'enseignement primaire public relève de la compétence de la Nouvelle-Calédonie et il revient aux autorités pédagogiques locales de poursuivre le travail d'adaptation des programmes et des pratiques pédagogiques. Les nouveaux programmes scolaires, adoptés par le congrès de la Nouvelle-Calédonie le 26 septembre 2005, prévoient, dans cet esprit, un enseignement des / en langues kanak à l'école primaire, à raison de 7 heures hebdomadaires au cycle 1, et de 5 heures hebdomadaires aux cycles 2 et 3. Cet enseignement n'est pas obligatoire mais est dispensé aux élèves dont les parents en ont exprimé le vœu. Selon les autorités pédagogiques, les finalités de cet enseignement sont les suivantes :

- Contribuer au développement personnel de l'enfant et à sa réussite scolaire ;
- Valoriser le patrimoine linguistique et culturel kanak et participer à sa transmission ;
- Apprendre à vivre ensemble.

Cette généralisation progressive, qui nécessite encore que soient réglés de nombreux points en suspens relatifs à la formation des enseignants qualifiés en langue kanak, à leur cadre statutaire, aux modalités pratiques de leurs interventions dans les classes, à la réalisation d'outils pédagogiques, etc, fait suite à une phase expérimentale, conduite de 2002 à 2005, qui a permis de valider, à petite échelle, un certain nombre d'hypothèses. Huit enseignants-stagiaires, titulaires d'une licence Langues et cultures régionales, locuteurs du drehu, nengone, ajië et du xârâcùù, sont intervenus dans 10 écoles, auprès d'un effectif total de 210 élèves. Ils ont assuré un enseignement de / en langue kanak à raison de 5 heures hebdomadaires en petite, moyenne et grande sections de maternelles et en CP.

Un dispositif d'évaluation externe, comprenant deux axes complémentaires, a permis d'apprécier l'impact de cet enseignement expérimental des langues kanak.

L'axe psycholinguistique, sous la responsabilité d'Isabelle Nocus⁶, a évalué l'impact global de l'enseignement LCK sur les compétences langagières des élèves de langue maternelle ou d'origine drehu, tant en drehu

⁶ Maître de conférences en psychologie du développement, Université de Nantes, UFR de Psychologie, membre du Laboratoire de Psychologie Éducation, Cognition, Développement (LabÉCD – EA 3259). Le rapport d'Isabelle Nocus a été établi en concertation avec Agnès Florin, professeur de psychologie de l'enfant et de l'éducation et Philippe Guimard, maître de conférences de psychologie du développement.

qu'en français, et sur leurs comportements et compétences scolaires (évalués par les enseignants).

L'axe sociolinguistique, confié à Marie Pineau-Salaün⁷, a cherché à déterminer si la présence des langues kanak à l'école modifie les pratiques linguistiques des familles, contribue à faire évoluer les représentations linguistiques sur les langues kanak et sur le français, et participe au rapprochement des familles avec l'école.

C'est sur la base des rapports d'évaluation établis par ces deux évaluatrices externes que nous proposons la réflexion qui suit.

2. Les langues maternelles, le bilinguisme, l'école et les familles : quelles représentations ? Quelles fonctions ?

L'école peut-elle participer à la sauvegarde des langues minorées ? La réponse à cette question est complexe. Néanmoins, à partir de l'évaluation externe sociologique/sociolinguistique de l'expérimentation, plusieurs éléments sont particulièrement intéressants dans le contexte calédonien.

L'introduction de l'enseignement des langues maternelles kanak permet sans aucun doute une modification des représentations de l'école.

L'introduction des langues kanak dans le système scolaire modifie aussi les représentations sur les langues.

Enfin, et c'est le plus important, l'introduction des langues kanak engendre une modification des pratiques langagières.

Les observations recueillies et les enquêtes en milieu familial soulignent et confirment tout d'abord un plurilinguisme. Plusieurs langues océaniques peuvent cohabiter avec le français dans les familles, le français assurant la fonction de langue véhiculaire.

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

⁷ Maître de conférences en sciences de l'éducation, Université Paris 5 René Descartes Sorbonne Paris, département des Sciences de l'Education, CNRS / EHESS UMR 8128 Genèse et Transformation des Mondes Sociaux.

fait, plus rarement comme un choix destiné à favoriser l'avenir scolaire et professionnel des enfants.

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

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

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

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

L'on pourrait penser naïvement (eu égard, à titre d'exemple, aux représentations linguistiques d'un locuteur unilingue) que les préoccupations des parents concernent principalement la langue dite d'origine. Il n'en est rien. En contexte pluriculturel, la question ou le choix ne se pose pas entre la première langue et la langue seconde, mais entre un bilinguisme équilibré ou un unilinguisme (soustractif ?) en langue seconde (le français).

Ainsi, la langue française n'a été, en tant que telle, remise en cause par aucune des familles rencontrées. On peut aller jusqu'à dire que les parents rencontrés défendent tous la nécessité du bilinguisme :

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

« La mère : C'est bien en fin de compte d'être bilingue... comme mon fils. Moi, je serais fière de voir mon fils qui arrive à parler français et lifou, et qui parle lifou à quelqu'un... parce que nous, on ne comprend rien en fin de

compte... il n'y a que lui qui pourra nous passer... qui pourra nous dire : il a dit ça et ça...» (famille non locutrice, O)

Plus original peut-être, dans le contexte calédonien, est la question de la transmission familiale des langues entre générations. Parfois, le changement a affecté davantage les relations entre grands-parents et petits-enfants, qu'entre parents et enfants et on observe que dans les familles partiellement locutrices, l'occasion a été donnée par l'expérimentation de renforcer les liens entre grands-parents et petits-enfants :

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

Un apport essentiel de l'enquête a été en effet de dévoiler ce qui constitue *a priori* un paradoxe : Selon le discours des « Vieux » et de certains spécialistes, si l'on en juge par la thèse développée par Patrice Godin, la scolarisation a produit de la discontinuité dans le processus de socialisation traditionnel, dépossédant la société kanak de sa jeunesse:

« à terme, c'est la société kanak toute entière qui s'en trouvera désorganisée et fragilisée par une rupture de la transmission de la connaissance, des savoirs, des savoir-faire, des valeurs des plus anciens.» (Godin, 1998 : 415)

Ce discours incrimine la généralisation et la prolongation de la scolarisation comme facteurs de rupture entre les générations. À l'inverse, les jeunes parents rencontrés (lors de la phase d'évaluation) disent attendre de l'École comme institution, à partir du moment où elle fait une place aux langues d'origine, qu'elle rapproche les générations, et d'une certaine manière, restaure le lien social dans le monde kanak. Cette question du rapprochement de la génération des petits-enfants et de leurs grands-parents par le biais de la langue d'origine est centrale :

« Le père : chez mes parents, comme les deux, ils ne savent pas parler en français, ils sont obligés de parler en drehu, et, quand mon fils revient ici le soir après l'école, il va toujours chez mes parents, pour discuter avec eux... et c'est là qu'il continue à apprendre ce qu'on lui apprend ici [à l'école]... Mes parents ne lui parlent qu'en lifou. Moi, quand je leur parle, je parle en français. Et eux, ils me répondent en lifou. Mon fils, il leur parle en lifou. Quand il arrive et qu'il demande d'expliquer quelque chose... ou qu'il dit des

mots qu'il a appris ici, à l'école, les deux [grands-parents], ils sont étonnés, et c'est là qu'ils commencent à discuter en langue. Ils parlent de choses que je ne connais pas... Moi, je comprends encore le vrai lifou, parce que j'ai fait des recherches. Par contre, ceux de ma génération, quand on leur parle comme ça... comme nos enfants... c'est un peu la découverte... Comme disait l'autre parent à la réunion hier, lui, il apprend par ses gosses. **Au lieu que ça soit lui qui apprenne à ses gosses, il apprend par ses gosses.** Parce que c'est un gars qui a vécu à Nouméa, alors, le lifou, il connaît pas trop...». (famille partiellement locutrice, Lifou - souligné par moi)

Quel que soit le contexte familial, la référence aux liens, aux origines, de son maintien, de sa perpétuation, a été omniprésente dans les entretiens. Les choses ne se posent bien évidemment pas dans les mêmes termes en tribu et en ville. À Nouméa, quand le lien a été fragilisé, voire rompu, par la migration et / ou par la non-transmission de la langue à la génération actuelle des parents par celle des grands-parents, l'apprentissage de la langue à l'école est vu comme un investissement pour « quand ils seront grands » et leur permettre de maintenir une communication avec les grands-parents. Classiquement, on observe ici, comme dans toutes les situations de *déracinement* consécutif à la migration, la projection d'un retour aux origines, le bilinguisme permettant à l'enfant de ne pas vivre le même déracinement que ses parents, et d'être à l'aise, de trouver sa place dans tous les milieux :

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

En « brousse » ou aux îles, la question se pose différemment. Il y a la conviction que les enfants devront partir un jour : pour leurs études, pour trouver du travail, pour gagner de l'argent... Conviction d'autant plus résignée que les parents ont eux-mêmes très majoritairement des difficultés matérielles à assumer le choix d'une vie en tribu. Il y a aussi sous-jacente la peur que les enfants ne reviennent pas. D'où la nécessité de les attacher, de les enraciner, de les ancrer, pour qu'ils ne se perdent pas au loin et trouvent leur place quand ils reviendront :

« La mère : moi, je pense que l'ajjië, c'est bien. Pour commencer, c'est notre langue. Il vaut mieux que l'enfant sache d'abord sa propre langue, et ensuite le français, et d'autres langues après... Qu'il soit bien assis sur sa langue,

d'abord. Et c'est bien aussi que l'école nous aide. Si on garde toujours notre langue, on ne la perdra jamais. Même si l'enfant va faire des études, qu'il part en France... on sait qu'il sera là-bas, mais il aura toujours sa langue avec lui. Quand il reviendra, il aura toujours sa langue... Mais pour ça, il faut qu'il l'apprenne bien [grâce à l'école].» (famille locutrice, Houaïlou)

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

Ainsi, non seulement l'introduction des langues kanak à l'école permet de modifier les représentations sur l'école, de valoriser la langue de l'enfant, et en ce sens participe d'un accompagnement dans les stratégies éduco-linguistiques des parents. Cet accompagnement est fondamental pour la réussite scolaire et l'intégration sociale de l'enfant.

Ainsi, c'est bien par la valorisation de leur(s) fonction(s) et de leur(s) usage(s) que l'école peut participer à la sauvegarde des langues menacées (ou minorées).

Précisément, il n'est pas inutile de rappeler que les valeurs / statuts / fonctions des langues kanak dans l'accord de Nouméa sont particulièrement intéressants. L'accord formule en effet que « les langues Kanak sont avec le français des langues d'enseignement et de culture en Nouvelle-Calédonie. »

Ces statuts soulignent d'une part le double objectif / enjeu : éducatif et patrimonial. D'autre part, le statut et la fonction de langues d'enseignement relève d'objectifs pédagogiques plus ambitieux. Il s'agit d'enseigner les langues kanak et le français comme langues d'enseignement et de culture, c'est-à-dire de travailler **ensemble** les formes linguistiques, les pratiques langagières et discursives, les savoirs scolaires et traditionnels.

3. Au-delà de l'enjeu patrimonial...

Malgré les résultats positifs sur les modifications des pratiques langagières issus de cette expérimentation, nous n'aurions pas l'audace de faire des pronostics sur l'efficacité de l'école calédonienne dans le maintien des langues kanak. Les facteurs, tantôt favorables tantôt défavorables aux langues minorées, sont trop nombreux pour prévoir le sort de ces dernières.

Ainsi, le dispositif expérimental ne concernait que 210 élèves sur les 27 474 scolarisés dans l'enseignement primaire public calédonien. Tant que le dispositif n'est pas largement étendu, ce qui est loin d'être garanti, en

raison de multiples contraintes, tant idéologiques que financières, il ne s'agit encore que d'une goutte d'eau dans l'océan.

En raison de la jeunesse de cet enseignement, nous ne disposons pas encore de données sur ses éventuels « effets secondaires », ni sur les possibles baisses d'efficacité en cas d'extension et de généralisation de cet enseignement (ex. effet Hawthorne⁸).

La démocratisation de l'enseignement depuis les années 1980, la scolarisation précoce et l'urbanisation croissante laissent présager une accélération du processus d'homogénéisation linguistique au profit du français.

Et pourtant, malgré ces paramètres, l'histoire océanienne nous a appris à demeurer prudents en matière de pronostic linguistique : à la fin du XIX^{ème} siècle, d'un bout à l'autre du Pacifique, on prédisait la disparition inéluctable des Océaniens. Selon les vues évolutionnistes de l'époque, ceux qui résisteraient aux épidémies lors de la phase de contact avec l'Occident ne sauraient s'adapter aux exigences de la vie moderne. C'est fort de cette certitude que le maire de Nouméa demandera, par exemple, au pasteur Maurice Leenhardt arrivé en 1902 en Nouvelle-Calédonie : « Que venez-vous faire ici ? Dans 10 ans, il n'y aura plus de Canaques » (cité par Coulon, M., 1985). Fort heureusement, M. Leenhardt ne tiendra pas compte de cet avertissement. À son initiative, en 1910, le premier journal en langue nengone (langue de Maré) sera publié.

Un siècle plus tard, ces sombres projections se sont révélées inexactes, et malgré les arrêtés successifs à l'encontre des langues locales, les communautés océaniques font preuve d'un très fort dynamisme ethnolinguistique. Leurs langues se sont révélées étonnamment résistantes. En Nouvelle-Calédonie, on ne compte que deux langues disparues en 150 ans, sur une trentaine recensée.

Les conditions sociolinguistiques et politiques contemporaines de la Nouvelle-Calédonie conduisent à dépasser l'enjeu patrimonial. L'hétérogénéité linguistique du peuple autochtone et de la population allochtone impose désormais « naturellement » la pratique de la langue du colonisateur comme langue véhiculaire (Salaün, 2005). Comme nous l'avons vu dans l'introduction, les Kanak représentent 44 % de la population et sont donc en minorité sur leur terre d'origine. Dans ces conditions, ils ne peuvent

⁸ On appelle effet Hawthorne les résultats, positifs ou négatifs, qui ne sont pas dus aux facteurs expérimentaux, mais à l'effet psychologique que la conscience de participer à une recherche et d'être l'objet d'une attention spéciale exerce sur le sujet ou sur le groupe expérimental.

faire aboutir leurs revendications linguistiques que sur la base d'un compromis avec les Calédoniens non Kanak.

D'une part, l'enseignement des langues kanak ne saurait être obligatoire et s'imposer aux non Kanak (ce qui réduit sensiblement sa portée)⁹. D'autre part, pour de nombreux partenaires de l'école calédonienne, peu importe que les jeunes générations kanak parlent ou non leurs langues d'origine et qu'ils vivent un bilinguisme apaisé. Seule compte la maîtrise du français. Les langues kanak ne sont tolérées à l'école qu'à la condition que l'on fasse préalablement la démonstration qu'au mieux, leur enseignement étaye celui du français, qu'au pire, il ne lui soit aucunement préjudiciable.

La deuxième condition vaut également pour les parents kanak qui se préoccupent légitimement plus de la réussite scolaire de leurs enfants que de la transmission de leur patrimoine linguistique. Marie Salaün (2005) relève d'ailleurs, dans son rapport, le décalage entre les réponses « politiquement correctes » des parents, qui réaffirment régulièrement leur attachement à leur langue d'origine, et leurs stratégies linguistiques à l'égard de leurs propres enfants auxquels ils s'adressent quasi exclusivement en français.

Ces conditions imposent de penser la question patrimoniale en articulation avec celle de la réussite scolaire, et donc de l'acquisition / apprentissage du principal médium de scolarisation, le français. En paraphrasant L-J. Calvet (2002), pour qui les langues sont au service des hommes et non l'inverse, nous dirons que les langues doivent être au service du bien-être des élèves et de leur réussite, et non l'inverse, les élèves au service de la survie des langues. Les enfants bilingues méritent une pédagogie adaptée à leur profil linguistique plutôt qu'une nébuleuse idéologique.

L'évaluation du dispositif expérimental d'enseignement des / en langues kanak a permis de démontrer que les deux objectifs, l'objectif patrimonial de préservation linguistique et l'objectif de réussite scolaire peuvent converger.

⁹ Le vote au congrès, le 26 septembre 2005, des nouveaux programmes scolaires de la Nouvelle-Calédonie qui prévoient, entre autres, la généralisation de l'enseignement des langues kanak, a été l'occasion d'une passe d'armes entre partis indépendantistes et loyalistes. Les premiers reprochant à la délibération de n'être pas assez engageante, les autres se refusant à ce que l'enseignement des langues kanak soit rendu obligatoire. Les loyalistes, qui détiennent la majorité au congrès, ont obtenu que soit maintenu le principe du volontariat des parents d'élèves. Ainsi, le texte promulgué dispose que « l'enseignement des langues et de la culture kanak (...) est dispensé auprès des élèves dont les parents en ont exprimé le vœu ».

En effet, un suivi longitudinal des enfants de grande section issus du dispositif expérimental évoqué précédemment a été mis en place en 2005 à leur entrée en CP afin de mesurer un éventuel transfert vers le français grâce aux effets de l'interdépendance développementale et du bilinguisme additif (Cummins, 1979 ; Hamers, Blanc, 1983 ; Verhoeven, 1994 ; Bialystok, 2001).

L'évaluation à l'entrée au CP était composée de 16 épreuves réparties en quatre disciplines. Les deux groupes (contrôle et expérimental) se sont révélés équivalents sur 11 épreuves, mais le groupe expérimental (qui a participé à la classe de langue kanak) est supérieur au groupe contrôle sur 5 épreuves en français : notion de temps, notion d'espace, compréhension de consigne, familiarisation avec le monde de l'écrit et écriture.

Ces résultats ont permis de convaincre les partenaires les plus frileux à l'égard de l'enseignement des langues kanak. De leur point de vue, on se trouve dans ce que Fishman et Lovas (1970) nomment un « bilinguisme de transition » : Ce type de projet trouve un intérêt à leurs yeux, moins pour la pérennité de la langue minorée, que pour une meilleure acquisition du français, appelé à demeurer le seul médium d'instruction.

En l'état actuel des rapports de forces au sein de la société calédonienne, c'est sur la base de ce compromis (on enseigne les langues kanak à condition que cela serve également le français) que les différents partenaires de l'école, Kanak et non Kanak, s'accordent à poursuivre l'introduction des langues kanak à l'école.

Le compromis fonctionne tant qu'il ne s'agit pas d'un jeu à somme nulle où le gain d'une des deux langues (langue kanak *versus* français) équivaut à la perte de l'autre. En prenant un peu de distance, on se rend compte que ce compromis produit des effets positifs sur les deux parties.

Conclusion

Les trois finalités de l'enseignement des LK peuvent finalement converger !

- Transmission du patrimoine linguistique kanak.
- Développement personnel de l'enfant et réussite scolaire de l'élève, en jouant sur des facteurs cognitifs (interdépendance développementale), sociolinguistiques (double valorisation des langues en présence pour réduire les effets de la diglossie), sociologiques (rapprochement école / famille en modifiant les représentations sur l'école (école des Blancs...))
- L'enjeu citoyen : citoyenneté des collectivités d'Océanie, et citoyenneté planétaire :

« Les cultures doivent apprendre les unes des autres, et l'orgueilleuse culture occidentale, qui s'est posée en culture enseignante, doit devenir aussi une culture apprenante. Comprendre, c'est aussi, sans cesse, apprendre et ré-apprendre.» (Morin, 2000 : 114)

Mais n'oublions pas que même dans les sociétés démocratiques ouvertes demeure le problème épistémologique de la compréhension : pour qu'il puisse y avoir compréhension entre structures de pensée, il faut pouvoir passer à une **métastructure de pensée**, qui comprenne les causes de l'incompréhension des unes à l'égard des autres et qui puisse les dépasser. (effort de décentration)

Cet effort de décentration, c'est bien à l'école française de le faire et à ses équipes pédagogiques.

Dans les discours aujourd'hui (discours dits ordinaires, discours politiques, etc...) l'altérité culturelle n'est plus considérée comme un handicap, comme quelque chose qu'il faut gommer, mais au contraire valoriser.

Cela dit, il ne faut pas surestimer ces changements d'attitudes et de représentations engendrés par les nouveaux dispositifs institutionnels, dans le sens où, s'il est devenu politiquement incorrect de critiquer les nouveaux rapports entre le français et les autres langues... on rencontre encore beaucoup de politiques, d'administratifs et surtout d'enseignants qui nient la fonction didactique des langues kanak (selon l'expression de Claude Lercari, 1994).

On voit très bien que le discours actuel de valorisation de la diversité culturelle n'est en réalité - en Nouvelle-Calédonie comme en France - que le prolongement de l'idéologie assimilationniste, par déni persistant de la fonction didactique des langues maternelles.

Aussi, les entretiens avec plusieurs familles plurilingues dans différents contextes en Nouvelle-calédonie soulignent une fois encore le décalage entre la demande sociale d'une école plurilingue... et le point de vue des gardiens du temple de la pédagogie officielle...

langues, entend-on, puisque les parents trentenaires ou quadragénaires ne la parlent pas. Bien au contraire, l'enjeu en est encore plus C'est bien l'école coloniale qui a interdit la pratique et l'enseignement des langues maternelles, c'est bien l'école coloniale qui a interrompu le processus de transmission. Inutile d'enseigner ces grand ! et plus que jamais urgent.

Lagarde

Commentaire: Compléter ces phrases

BIBLIOGRAPHIE

- BIALYSTOK, Ellen, 2001, *Bilingualism in Development : Language, Literacy and Cognition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- CALVET, Louis-Jean, 2002, *Le marché aux langues, Les effets linguistiques de la mondialisation*, Paris, Plon.
- COULON, M., 1985, *L'irruption kanak. De Calédonie à Kanaky*, Paris, Messidor / Editions sociales.
- CUMMINS, James, 1979, «Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children », *Review of Educational Research*, 49, pp. 222-251.
- FILLOL, Véronique ; VERNAUDON, Jacques, 2004a, « Les langues Kanak et le français : langues d'enseignement et de culture en Nouvelle-Calédonie. D'un compromis à un bilinguisme équilibré ? », *ELA*, 133, pp. 55-67
- FILLOL, Véronique ; Jacques, VERNAUDON, 2004b, « L'enfant et les langues. De l'expérimentation de l'enseignement des langues kanak dans le système éducatif calédonien : enjeux et perspectives », in *L'enfant en Océanie. Regards d'enfants, regards sur l'enfant*, Actes du 16^{ème} colloque C.O.R.A.I.L.
- FISHMAN, Joshua ; LOVAS, John, 1970, « Bilingual education in Sociolinguistic Perspective », *Tesol Quaterly*, 4, pp. 215-222.
- GODIN, Patrice, 1998, « Une éducation kanak dans un monde en changement », in *Education, culture et identité*, Actes du colloque Corail 1997, Université Française du Pacifique, pp. 389-419.
- GODIN, Patrice, 2004, « L'enfant dépecé. Éléments d'une réflexion sur l'enfant et la socialisation en pays kanak », in *L'enfant en Océanie, Regards sur les enfants, regards d'enfants*, Actes du 16^{ème} colloque CORAIL, Nouméa, CORAIL & UNC, pp. 13-28.
- HAMERS, Josiane F. ; BLANC, Michel, 1983, *Bilingualité et bilinguisme*, Bruxelles, Mardaga.
- LERCARI, Claude, 1994, *Pour une formation des enseignants de langues océaniques. Conception, réalisation, évaluation, régulation d'une action pédagogique*, Cahiers de Recherches Austronésiennes, 1, Paris, INALCO
- NOCUS, Isabelle ; FLORIN, Agnès ; GUIMARD, P., 2005, *Rapport d'évaluation de l'expérimentation « L'enseignement des langues et de la culture kanak à l'école primaire de la Nouvelle-Calédonie », Axe psycholinguistique*, Laboratoire de Psychologie « Education, cognition, développement » (Labécd), Université de Nantes (non publié).
- MOKADDEM, Hamid, 1999, *L'échec scolaire calédonien*, Paris, L'Harmattan.
- MORIN, Edgar, 2000, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil.
- PINEAU-SALAÛN, Marie, 2005, *Rapport d'évaluation de l'expérimentation « L'enseignement des langues et de la culture kanak à l'école primaire publique de la Nouvelle-Calédonie », Axe sociolinguistique*, département des Sciences de l'Éducation, Université Paris 5 (non publié).
- SALAÛN, Marie, 2005, *L'école indigène, Nouvelle-Calédonie, 1885-1945*, Rennes,

Presses Universitaires de Rennes.

VERHOEVEN, Ludo T., 1994, « Transfer in bilingual development : The linguistic interdependency hypothesis revisited », *Language Learning*, 44, p. 381-415.