



HAL
open science

L'éveil aux langues océaniques : mettre en place une culture du plurilinguisme en Nouvelle-Calédonie pour préparer l'enseignement des langues et de la culture kanak (pp. 75-89)

Claire Colombel, Véronique Fillol

► **To cite this version:**

Claire Colombel, Véronique Fillol. L'éveil aux langues océaniques : mettre en place une culture du plurilinguisme en Nouvelle-Calédonie pour préparer l'enseignement des langues et de la culture kanak (pp. 75-89). Balsiger C., Betrix Kölher D., De Pietro J.-F. et Perregaux C. (dirs.), *Éveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe*, L'Harmattan, Espaces discursifs, 2012, 978-2-296-99202-3. hal-04073669

HAL Id: hal-04073669

<https://hal.science/hal-04073669>

Submitted on 29 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.

L'éveil aux langues océaniques : mettre en place une culture du plurilinguisme en Nouvelle-Calédonie pour préparer l'enseignement des langues kanak

Claire Colombel & Véronique Fillol

Université de la Nouvelle-Calédonie

Abstract

Vierzehn Jahre nach dem « Accord de Nouméa » und sechs Jahre nach der Einführung den kanakischen Sprachen an die Schule können wir eine differenzierte Bilanz erstellen. Angesichts der Tatsache, dass diese Sprachen noch keine echte didaktische Rolle haben, müssen wir die Aufwertung der Mehrsprachigkeit (in Neu-Kaledonien besonders den ozeanischen Sprachen) an der Schule neu durchdenken.

Résumé

Quatorze ans après l'Accord de Nouméa et six ans après l'introduction des langues kanak à l'école, nous pouvons établir un bilan nuancé. Au vu du fait que ces langues peinent à se voir attribuer de véritable rôle *didactique*, il paraît nécessaire de réfléchir encore aux manières de valoriser le plurilinguisme (en particulier des langues océaniques pour ce qui est de la Nouvelle-Calédonie) à l'école.

Mots-clés : Sociodidactique – éveil aux langues océaniques – représentations sociolinguistiques – pratiques enseignantes – obstacles au plurilinguisme

Introduction

La Nouvelle-Calédonie vit un processus de décolonisation négocié depuis les Accords de Matignon-Oudinot (1988) puis l'Accord de Nouméa¹ (1998). Cependant si l'Accord de Nouméa – feuille de route vers l'indépendance ou une autonomie très large - affirme que les langues kanak (par la suite : LK) sont des langues d'enseignement et de culture, quatorze ans plus tard, la politique et la planification linguistiques restent très largement à construire.

¹ L'accord de Nouméa (1998) prévoit que « *Les langues kanak sont, avec le français, des langues d'enseignement et de culture en Nouvelle-Calédonie. Leur place dans l'enseignement et les médias doit donc être accrue et faire l'objet d'une réflexion approfondie. Une recherche scientifique et un enseignement universitaire sur les langues kanak doivent être organisés en Nouvelle-Calédonie. L'Institut national des langues et civilisations orientales y jouera un rôle essentiel. Pour que ces langues trouvent la place qui doit leur revenir dans l'enseignement primaire et secondaire, un effort important sera fait sur la formation des formateurs* ». (Art. 1.3.3.)

Il est vrai qu'introduire les langues kanak dans le système scolaire calédonien s'inscrirait dans un projet éducatif ambitieux, un véritable défi sociodidactique. Pour relever ce défi, il semble nécessaire de placer la question des langues kanak dans une problématique plus large : celle d'une politique linguistique éducative contextualisée, et par conséquent d'envisager une « réforme » de l'école. L'enseignement des langues kanak participe en effet d'une réflexion sur l'éducation plurilingue, voire d'un projet de société pour le Pays.

Dans le cadre d'un programme de recherche Ecolpom², nous avons réalisé des enquêtes (sociolinguistiques et sociodidactiques) qui ont permis de mieux comprendre la complexité du « terrain » calédonien et notamment les obstacles au plurilinguisme.

Nous souhaitons présenter ici quelques éléments sous forme de « bilan » qui démontrent que la promotion de l'éveil aux langues en Nouvelle-Calédonie pourrait lever un certain nombre de blocages ou d'obstacles à l'enseignement des langues kanak à l'école.

1. L'enseignement des langues kanak : un débat politique qui occulte les enjeux sociétaux, culturels et cognitifs d'une éducation plurilingue

La Nouvelle-Calédonie présente probablement la plus grande diversité linguistique de l'Outre-mer, comptabilisant à elle seule 28 des 75 langues de France (Rivierre, Ozanne-Rivierre, Moyse-Faurie et Bril, 2003).

Si la Nouvelle-Calédonie est souvent citée pour sa biodiversité, elle l'est beaucoup moins quant à sa glottodiversité. Les langues kanak cohabitent avec d'autres langues. On peut entendre un créole (le tayo), d'autres langues océaniques, notamment polynésiennes : le wallisien, le futunien, le tahitien. A cette richesse, il faut ajouter des langues indonésiennes (javanais et bahasa indonesia), des langues asiatiques (vietnamien, chinois), l'anglais et le bislama, langue véhiculaire du Vanuatu, mais aussi des variétés de français : français dit calédonien, ou « caldoche », et français dit « kaya », qui ont aussi valeur de langues identitaires.

Une autre originalité de la Nouvelle-Calédonie concerne son statut politique : engagée dans un processus de décolonisation original qui prévoit selon un calendrier établi à l'avance les étapes de cession des compétences de l'État français aux instances locales, elle doit connaître d'ici une dizaine d'années l'émergence d'une citoyenneté néo-calédonienne transcendant, dans un *destin commun*, les clivages ethniques nés de la colonisation.

² Projet ANR ECOLPOM (pour Ecole Plurilingue Outre-mer). Projet n°ANR-08-BLAN-001-02 "Evaluation des programmes d'enseignement des langues d'origine en contexte diglossique à l'école primaire en Nouvelle-Calédonie, en Polynésie française et en Guyane", 2009-2011.

Au regard de la richesse linguistique du pays, du statut politique original et des ressources institutionnelles disponibles,³ comparativement aux autres collectivités françaises, la réforme de l'école calédonienne (« copie-conforme » de l'école française) paraissait « raisonnablement » envisageable, et pour le moins nécessaire. Cette réforme représente d'un point de vue sociodidactique, un défi dont les enjeux éthiques et éducatifs sont forts (Fillol, sous presse, b).

Le projet d'une autre école et le transfert des compétences de l'État au gouvernement calédonien pour le premier degré en 2000 et le second degré en 2012 ont donné lieu à la demande du gouvernement calédonien à des bilans⁴, des colloques⁵ (2000 et 2002), un Grand Débat⁶ et même une évaluation scientifique⁷ de l'introduction des langues kanak à l'école au cycle 1 (2002-2004). Les discours sont très divergents en ce qui concerne la place et les finalités de l'enseignement des langues et des cultures à l'école. Ces finalités n'ont d'ailleurs jamais été explicitées⁸ par les autorités pédagogiques⁹ et ne sont donc lisibles ni pour le corps social, ni pour les enseignants eux-mêmes.

Les enseignants-chercheurs locaux ont tenté de définir les finalités de l'introduction des langues kanak à l'école dès la phase d'exploration (et d'expérimentation : 2002-2004)¹⁰. Ces finalités sont les suivantes :

- Valoriser le développement personnel et la réussite scolaire de l'enfant de langue maternelle kanak (finalité dite « pédagogique »)

³ L'Agence de développement de la culture kanak (ADCK), l'Académie des langues kanak (ALK), l'Institut de Formation des Maîtres de la Nouvelle-Calédonie (IFMNC), le Centre de documentation pédagogique (CDP), des équipes provinciales dédiées à l'enseignement des langues kanak, des équipes universitaires et scientifiques qui étudient les langues kanak et les dispositifs d'enseignement bilingue (CNEP-UNC, Lacito-CNRS, etc).

⁴ DENC 2000 – 2008. *L'évolution de l'école primaire publique en Nouvelle-Calédonie depuis le transfert de compétences. Quelques repères pour mesurer le chemin parcouru* ; Gauchon D., 2010, *Etude statistique des résultats aux évaluations CP des élèves ayant suivi un enseignement LCK*. Etudes non diffusées.

⁵ Respectivement « Accord de Nouméa et les langues kanak » et « Pour une école de la réussite en Nouvelle-Calédonie ».

⁶ Voir <http://www.monpaysmonecole.gouv.nc/portal/page/portal/debat/>

⁷ Voir les rapports sociolinguistique (Salaün, 2005) et psycholinguistique (Nocus *et al.*, 2005).

⁸ Un seul discours concerne l'introduction des LK à l'école : il s'agit de la préface des programmes scolaires calédoniens, préface signée de l'ex-Présidente du Gouvernement, Marie-Noëlle Thémereau (2004-2007).

⁹ La direction de l'enseignement de la Nouvelle-Calédonie et les directions de l'enseignement des trois Provinces.

¹⁰ La mise en œuvre de cette expérimentation a été confiée à l'Institut de Formation des Maîtres de la Nouvelle-Calédonie en partenariat avec le Laboratoire *Transcultures* de l'Université de la Nouvelle-Calédonie. C. Lercari en a défini le cadre théorique et l'organisation pratique. Les objectifs suivants étaient assignés à l'expérimentation : expérimenter un programme de formation des enseignants de langues kanak ; introduire progressivement l'enseignement des langues kanak à l'école primaire publique ; évaluer l'effet de cet enseignement sur les élèves et la société environnante.

- Participer, au côté des familles, à la sauvegarde du patrimoine linguistique et culturel kanak (finalité dite « patrimoniale »).
- Favoriser la compréhension entre les groupes (finalité dite « politique » ou « sociétale »).

Les premiers programmes de l'école calédonienne ont été adoptés en septembre 2005 et mis en application en février 2006. Même s'ils sont, pour une très large part, ceux de l'école française, dans la mesure où ils sont calqués sur les programmes nationaux de 2002¹¹, ces programmes locaux ouvraient *a priori* la voie à une école plurilingue (Fillol, 2009).

Cependant, en l'absence d'une politique et d'une planification linguistiques (Fillol, 2011 et *Bilan de l'Accord de Nouméa*, CM International, 2011), la présence des langues kanak dans les écoles est perçue comme une source de difficultés organisationnelles¹² et pédagogiques, avec le risque de dévalorisation, voire de ghettoïsation de ces enseignements (Fillol, 2011; Colombel, à paraître). Une réflexion semble en effet nécessaire pour penser l'introduction des langues dans un système scolaire monolingue, tant du point de vue des finalités que du point de vue organisationnel, y compris la question centrale de la formation¹³ des enseignants et de la nécessaire collaboration au sein des équipes pédagogiques.

« *L'institution (avait), à juste titre, proclamé centrales les questions de langage* » (Launey, 2005 : 222) dans les programmes français 2002 (calédoniens, 2006). L'expression clé « *le langage au cœur des apprentissages* » des précédents programmes était bien une ouverture à l'éducation plurilingue ; au final, les langues avaient *peu ou prou* une place dans les programmes. Mais, le passage au socle commun (programmes scolaires calédoniens 2012) a souligné le « déni didactique »¹⁴ des langues kanak et ravivé les tensions : de longs et vifs débats ont concerné la place / le « pilier » dans lequel les LK devaient « *être insérées* » : où placer les langues ? Dans le premier pilier ou dans un huitième pilier à créer... Avec le socle commun, l'idéologie monolingue (et la peur du « décrochage¹⁵ national ») revient en force dans les « instructions officielles », faisant du français et des mathématiques des fondamentaux, créant ainsi une « hiérarchie » entre les « matières » mais aussi les langues¹⁶.

¹¹ <http://www.denc.gouv.nc/static/programmes.htm>

¹² Trouver un espace, une classe dans l'école, inscrire un enseignement facultatif dans l'horaire...

¹³ Il existe des modules de « français langue seconde » ou de « cultures océaniques » qui paraissent comme « à la marge » d'une formation essentiellement disciplinaire et « techniciste » (Clerc, 2011).

¹⁴ Selon l'expression de Claude Lercari.

¹⁵ Voir Salaün, M., 2011.

¹⁶ Il faut bien reconnaître avec Louise Dabène (2003 :14) que la plupart des systèmes éducatifs – le système scolaire calédonien compris – sont conçus dans une perspective monolingue autour d'une seule langue pivot, unique outil de référence pour la transmission des savoirs et co-existant avec une ou plusieurs autres langues,

L'analyse des recommandations du Grand Débat et des programmes actuels (rentrée scolaire 2012) nous invite à considérer que l'enseignement des langues kanak est aujourd'hui – dans le discours affiché tout au moins – bien plus au service du « destin commun » pour reprendre une expression clé de l'Accord de Nouméa :

Certains piliers du socle national doivent être conservés pratiquement tels quels : la maîtrise de la langue française, la pratique d'une langue vivante étrangère, les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique, (...)

Les adaptations concernent principalement la culture humaniste et les compétences sociales et civiques. Deux voies ont été suggérées :

- soit créer un 8^{ème} pilier prenant en compte la diversité culturelle et linguistique de la société néo-calédonienne¹⁷ ;

- soit donner force au pilier « les compétences sociales et civiques » en le positionnant en tête des autres piliers et en complétant les volets « vivre en société » et « se préparer à la vie de citoyen », par un 3^{ème} volet qui pourrait s'intituler « Vivre ensemble et construire ensemble un destin commun ».

Commission du Grand Débat, 2011 : 43

Au final, la réforme (attendue ?¹⁸) d'une école plurilingue n'a pas eu lieu et l'enseignement des langues kanak est toujours (quasi exclusivement) une question politique et polémique comme en témoigne la déclaration de Rock Wamytan¹⁹ au vote du budget primitif au congrès, fin 2010²⁰ :

Aujourd'hui malgré les conclusions des études scientifiques qui démontrent la nécessité d'un enseignement bilingue, voire multilingue pour favoriser la réussite des enfants dont la langue maternelle n'est pas le français, il semblerait que l'enseignement des langues kanak soit en régression. On se rend bien compte que rien ne va vraiment évoluer dans le sens de l'Accord de Nouméa et que tout va être mis sur le bilinguisme par le développement du français et de l'anglais. (...) Le groupe FLNKS n'est pas opposé loin s'en faut à l'enseignement de l'anglais, mais nous ne pensons pas utile d'engager cet enseignement dès les petites classes : un

dites étrangères ou secondes (ou régionales). Selon cette perspective, l'enseignement des langues est perçu par tous les acteurs comme « cumulatif » et, par conséquent, les langues sont bien entendu en concurrence.

¹⁷ Soulignons l'inversion diversité *culturelle* et secondairement linguistique.

¹⁸ Réforme attendue par les familles océaniques plurilingues (selon les résultats de notre enquête quantitative ECOLPOM).

¹⁹ Actuel président du Congrès.

²⁰ Vidéo consultable sur http://ncrichpub.endirectv.com/window.php?OPE_ID=847&FEN_ID=2734

apprentissage de l'anglais en cycle 3 nous semble suffisant pour ouvrir les enfants sur l'univers anglophone du Pacifique et du monde.

L'enseignement des LK semble ainsi périodiquement soumis à une injonction de la démonstration : une telle injonction n'est jamais formulée pour aucune des autres disciplines scolaires. L'enseignement des LK fait l'objet d'évaluation²¹, quelque fois au crible d'une « vision monolingue », alors même qu'il est peu, voire pas piloté, accompagné (Fillol, 2011). La « gestion » de la diversité linguistique et culturelle et plus précisément la question de l'enseignement des langues kanak « à côté », ou « avec », le français étant au cœur d'un conflit politique, les représentations des langues et du plurilinguisme tendent à se cristalliser dans un double stéréotypage (Colombel, 2011a) : à savoir que dans un double mouvement, d'une part, le français est socialement valorisé quand les langues océaniques sont exclues des champs socioprofessionnel et « scolaire », et d'autre part, le français se voit exclu des champs socioculturel et identitaire quand les langues océaniques sont investies symboliquement des valeurs culturelle, d'authenticité.

2. Représentations des langues, évaluation des pratiques langagières des élèves et postures enseignantes

Dans l'espace public, les tensions identitaires, sociales et politiques se cristallisent autour de symboles dont les langues font partie. Ces tensions ne disparaissent pas aux portes de l'école. Tout comme les décideurs politiques et institutionnels, le corps social est assez partagé sur l'enseignement des langues kanak. Les parents océaniques, sous le poids de la culpabilité linguistique (Colombel, 2011a), attribuent à l'école la mission de transmettre leurs langues tout en marquant un attachement à l'acquisition de la langue française²². Les parents non - océaniques, dans une vision « pragmatique »²³ des langues, discréditent les langues océaniques et se déclarent favorables à l'enseignement de l'anglais – langue jugée plus « utile ».

L'un des objectifs de cette enquête était de mieux connaître les représentations (et éventuellement les changements des représentations) des enseignants à propos des langues et du plurilinguisme, et d'observer les pratiques de gestion (ou non) de la diversité linguistique dans les classes. Cette enquête (questionnaire, entretiens et observations de classe dans les

²¹ Ces évaluations – parmi lesquelles le Programme de recherche ECOLPOM (2009-2011) - posent diverses questions sur les plans scientifique, méthodologique mais aussi éthique.

²² La non maîtrise du français est associée au “déclassement social”.

²³ Qui semble correspondre à une idéologie linguistique de l'économie, le mythe de la “langue utile” (Beacco, 2001 : 26).

trois Provinces²⁴) auprès des enseignants de/en langue française (dits « standard ») et de/en langues kanak (dits LCK) de l'école primaire publique a permis de mieux cerner les représentations des enseignants, leur rapport aux langues en présence, leurs difficultés mais aussi leurs attentes.

Au risque d'une simplification, on peut définir trois grands « types » d'attitude des enseignants (standards) face à l'enseignement LCK. Ces « types » sont évidemment des constructions « simplificatrices » et traduisent très imparfaitement la complexité des « micro-contextes » sociolinguistiques et didactiques.

Un premier type concerne l'enseignant représentant de la norme d'une langue unique, dont l'agir enseignant est tributaire d'un regard monolingue et normatif. Cet enseignant se perçoit comme seul référent fiable pour ses élèves en matière de français (implicitement en matière d'acquisition du langage²⁵), et se positionne souvent comme un modèle linguistique devant transmettre la norme, répondant ainsi aux attentes de nombreux parents d'élèves, souvent en insécurité linguistique :

« à l'école c'est du français bien exprimé et que à la maison c'est plutôt du français familiale. »²⁶

Ce rapport à la langue française et la conception de « l'enseignement » de la langue semblent même partie intégrante de la construction de son identité professionnelle. Les enseignants standards perçoivent une distance entre le « bon » français dont ils seraient les garants et le « faible niveau » de leurs élèves océaniens qu'ils considèrent comme « non francophones ». Les pratiques langagières des élèves font donc l'objet d'un jugement évaluatif binaire : soit l'enfant « *sait parler* », soit il « *ne sait pas parler* ». Or, face aux pratiques hybrides et aux compétences plurilingues des élèves qui n'entrent pas dans leur champ d'évaluation, les enseignants expriment un certain désarroi – « *il faut leur apprendre à parler* ». Ces types d'attitude dénotent des représentations du bi/plurilinguisme marquées par une idéologie monolingue et élitiste qui établit une comparaison (hiérarchisation ?) systématique entre les langues en présence, niant ainsi l'altérité constitutive de la relation humaine.

Précisément, les pratiques langagières ordinaires des élèves sont particulièrement éloignées des pratiques langagières attendues à l'école, *a fortiori* quand les élèves pratiquent une langue autre que le français. Dans les écoles où les enseignants n'ont pas d'expérience de l'enseignement des langues et cultures kanak, l'idée même d'ouvrir une classe de langue

²⁴ Une douzaine de sites au total.

²⁵ Avec une confusion récurrente entre le langage et la langue française.

²⁶ Données Ecolpom. Pour ces données, nous avons à chaque fois maintenu l'orthographe des réponses.

kanak est source de questionnement, voire d'inquiétude ou d'incompréhension : *comment peut-on perdre du temps à enseigner les langues kanak ? alors qu'ils ne savent pas parler français ?* A titre d'exemple, une enseignante standard, elle-même bilingue, déclarait dans un entretien craindre que les élèves mélangent les langues; un autre enseignant lui aussi bilingue,, affirmait ne voir « aucune complémentarité possible entre le drehu²⁷ et l'enseignement scolaire », en développant les arguments couramment répandus contre l'ELCK et en insistant sur le caractère « non scientifique²⁸ » de cette langue.

Ce 1^{er} type d'attitude se caractérise donc par un refus « en bloc » de tout ce qui n'est pas français : l'enseignement LK est souvent perçu comme une perte de temps. Selon des représentations courantes en contexte diglossique, les langues océaniques, langues minorées, sont considérées comme des « non langues » (elles auraient un lexique pauvre, n'auraient pas de grammaire). Sans entrer dans le détail des représentations des langues (voir Vernaudeau, 2005), les langues kanak n'appartiendraient qu'au folklore et seraient même un handicap pour les élèves.

Les enfants océaniques sont souvent évalués comme des élèves en déficit, auxquels on propose un enseignement de compensation, soit institutionnalisé, avec par exemple le dispositif « coup de pouce lecture »²⁹, soit à l'initiative des enseignants qui réduisent le volume horaire des enseignements « secondaires » pour consacrer plus de temps à l'acquisition du français. Ces enseignants focalisent leur attention et leurs efforts sur le vocabulaire, la syntaxe, le « bon usage » et n'envisagent pas la construction ou le développement de compétences langagières en dehors de l'inculcation des « formats » normés attendus.

Dans les écoles des quartiers populaires de Nouméa ou du Grand Nouméa qui accueillent majoritairement des enfants d'origine océanique, les enseignants envisagent l'ELCK sous un angle différent. Aucun ne dit explicitement voir ou attendre des résultats sur les compétences langagières de leurs élèves, mais ils attendent des progrès comportementaux. En dehors du Grand Nouméa et dans les autres Iles de l'Archipel, où les élèves sont réputés locuteurs de langues océaniques, les enseignants standards reconnaissent « l'utilité » des LK pour les disciplines non linguistiques (notamment les SVT).

Le 2^e type d'attitude se caractérise donc par une reconnaissance de certaines vertus de l'ELCK. Cet enseignant-type pense en effet que les enfants sont ainsi valorisés en classe LK,

²⁷ Langue de Lifou, Nouvelle-Calédonie.

²⁸ Selon un des stéréotypes négatifs courants, les langues kanak seraient des langues du concret et ne pourraient exprimer d'abstraction (voir Vernaudeau 2005).

²⁹ Ce dispositif prévoit un soutien en lecture pour les élèves en difficulté à raison d'une heure trente, trois fois par semaine, après la fin des cours.

et que les maîtres de ces classes transmettent les valeurs du *vivre ensemble*. Selon les témoignages recueillis, les élèves suivant l'ELCK seraient plus calmes et plus attentifs. Cependant, les seuls « bénéfiques » évoqués concernent le comportement et non les apprentissages (notamment langagiers) ; il est rare, d'ailleurs, de voir les deux enseignants – de français et de LK – coopérer. L'extrait de questionnaire qui suit nous semble bien illustrer ce cloisonnement :

« La situation aujourd'hui n'est pas très claire. Il y a peu de communication entre les enseignants en langue kanak et en langue française. Les apprentissages des élèves en pâtissent. » (Enseignante standard, section des moyens, 2009).

Ce deuxième type d'attitude est un premier pas vers la reconnaissance de l'ELCK, enseignement cependant toujours « minorisé » en ce qu'il reste comme posé à côté de l'enseignement standard, qui serait le seul enseignement apte à transmettre des savoirs (« savants » ou « scolaires »).

Le 3^e type d'attitude regroupe différentes pratiques orientées vers une pédagogie intégrée. Ces pratiques qui visent à inscrire les différents enseignements dans une forme de complémentarité sont perçues par les enseignants comme expérimentales, voire « pionnières »³⁰. Au sein de leur école, ces enseignants ont le sentiment d'endosser le rôle de « médiateur³¹ » entre l'équipe pédagogique standard et le(s) enseignant(s) LK. Cependant, le manque de matériel pédagogique (bilingue) et de soutien de l'institution rendent leurs efforts difficiles.

Prenons un exemple dans une école prioritaire d'un quartier défavorisé de Nouméa : En 2010, les enseignantes (standard et LCK) de Grande Section travaillaient sur un album bilingue³² et ont tenté une progression pédagogique commune. Elles ont collaboré notamment en motricité (danse) ou motricité fine (graphisme, écriture des noms des personnages, coloriage) mais ont rencontré des difficultés à organiser précisément, de manière conjointe, les objectifs langagiers. Malgré les efforts de ces enseignantes, on voit toute la difficulté à penser des activités langagières plurielles.

Il demeure ainsi que les langues kanak trouvent difficilement leur « place » ou « légitimité » dans les activités langagières. Ces classes sont difficilement acceptées dans les écoles³³, lorsqu'elles le sont, c'est le résultat d'un travail remarquable des enseignants LCK qui

³⁰ Selon l'expression des enseignantes concernées.

³¹ Notamment en inscrivant leurs pratiques (mutualisées avec l'ELCK) dans le projet d'école.

³² Il n'existe qu'un album édité en français et dans la langue enseignée dans cette école. Les enseignantes « bricolent » (sic) des traductions à partir d'autres albums (en français) (voir Colombel 2011b).

³³ Certaines classes ont été fermées dans des écoles publiques en Province Sud.

cherchent à « convaincre » et à établir des ponts entre l'enseignement standard et leurs pratiques de classe.

3. L'éveil aux langues océaniques : une approche à généraliser pour préparer l'éducation bi/plurilingue et surtout transformer sensiblement les représentations sur les langues des élèves

Si l'Accord de Nouméa (1998) témoigne d'une avancée importante en termes de reconnaissance des langues et cultures océaniques, celui-ci ne constitue nullement une politique et une planification linguistiques. Sans discours officiel clair, des autorités pédagogiques en particulier, et en l'absence de généralisation de leur enseignement, on observe peu de changements des représentations et des pratiques enseignantes, malgré les évaluations positives³⁴ des dispositifs dits bilingues :

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... (Fillol, Vernaudo, Nocus et Salaün, 2007 : 306)

Suite à nos enquêtes et observations récentes (programme Ecolpom), nous formulerons sensiblement le même « bilan ». Nous avons relevé en effet ce « décalage » entre les familles plurilingues et les autorités pédagogiques, décalage, voire aujourd'hui méfiance, tant l'attente d'une autre école était grande³⁵ et la déception à la hauteur de l'attente. Il faut aussi souligner les attentes des enseignants d'un discours plus clair des autorités pédagogiques et d'un accompagnement pédagogique qui fait souvent défaut.

La situation est ainsi relativement difficile car paradoxale : une reconnaissance symbolique pour les LK, une place floue des langues dans les programmes, une mise en œuvre complexe dans les classes et une injonction pour les enseignants (et enseignants formateurs³⁶) de gérer au mieux la diversité des profils langagiers des élèves. Il serait souhaitable, dans le cadre d'une sociodidactique des langues, d'engager une visée plus pragmatique (Bertucci, 2007) à

³⁴ Voir les Rapports psycholinguistique et sociolinguistique de la première « expérimentation ».

³⁵ En particulier dans la Province des Iles Loyauté.

³⁶ Voir Fillol (sous presse) b.

partir du terrain, c'est-à-dire construire l'enseignement du français et l'enseignement des langues et de la culture kanak de façon contextuelle et coordonnée.

Il s'agit en effet de trouver rapidement des « pistes », des pratiques innovantes, de partager des expériences, de proposer des dispositifs qui puissent s'adresser à l'ensemble des élèves. Parmi ces pistes à explorer, l'éveil aux langues nous semble une voie intéressante. L'éveil aux langues s'est en effet développé en France et dans les Dom-Tom, dans des contextes éducatifs où des pratiques langagières se trouvent généralement ignorées ou dévalorisées par l'école³⁷.

Par la comparaison entre différents systèmes linguistiques, différents systèmes d'écriture, différents fonctionnements, qui permet la confrontation de perspectives multiples, la didactique de l'éveil aux langues a donc pour ambition d'entraîner les élèves dans une nouvelle forme de rapport à la connaissance qui rompt avec la conception d'une éducation ne valorisant que la culture dominante. (Candelier 2003 : 45)

L'éveil aux langues pourrait permettre de contourner les obstacles à l'introduction des langues kanak dans les écoles du Grand Nouméa en particulier (contextes scolaires linguistiquement hétérogènes) où de nombreux élèves ne sont pas locuteurs des langues enseignées. La finalité ne serait pas l'initiation à *une* langue océanienne, trop tributaire d'une même « didactique singulière » (Candelier, 2007), mais bien de rendre visible (et valoriser) la diversité linguistique océanienne.

L'éveil aux langues pourrait en effet apporter certains des avantages d'une politique d'enseignement bilingue tout en « en contournant les principaux obstacles ». L'argumentation repose, selon Michel Candelier (2007), sur les constatations suivantes :

- l'éveil aux langues est applicable à tous les types de classe, y compris linguistiquement très hétérogènes. Cet argument est essentiel et permettrait de répondre à la diversité des « profils langagiers »³⁸ ;
- l'éveil aux langues peut, dans une seule et même démarche, concerner toutes les langues en présence, indépendamment du nombre de locuteurs et de leur statut ;³⁹
- l'éveil aux langues exprime une reconnaissance par l'école de la langue de tous les élèves, ainsi que certains aspects de leur culture, et constitue par là même une

³⁷ Nous faisons plusieurs fois référence ici à Candelier (2007) à propos de l'intérêt et de la pertinence de l'éveil aux langues en Guyane.

³⁸ Avec les catégories de « locuteurs actifs, locuteurs passifs », « non locuteurs »... peu satisfaisantes.

³⁹ Nous avons remarqué que les enseignants sont très sensibles à l'idée « d'équité », à l'importance de valoriser toutes les langues des élèves et pas seulement les langues kanak ou la langue de l'aire coutumière.

reconnaissance par l'institution – et leurs camarades – de leur identité (fonction de légitimation) (...);

- il peut constituer, dans certains contextes, une étape vers la mise en œuvre d'enseignements bilingues pour lesquels il contribue à « préparer les esprits » (Candelier, *ibid*). C'est précisément l'argument que nous avançons ici avec l'objectif de participer à changer les représentations souvent dévalorisantes sur les langues kanak et l'éducation bilingue comme l'addition de deux monolinguismes.

L'éveil aux langues pourrait ainsi rejoindre l'une des grandes finalités⁴⁰ de l'introduction des LK, et contribuer ainsi à *la construction d'une société solidaire, linguistiquement et culturellement pluraliste*. Mais que l'on ne s'y trompe pas : si cette finalité globale s'inscrit dans une perspective interculturelle, le centre de gravité de l'éveil aux langues est bien linguistique. « *Nous considérons que c'est en amenant l'élève à « travailler » concrètement avec et sur la diversité des langues, à construire des connaissances (savoirs et aptitudes) scolairement légitimes qu'on peut agir en même temps sur les attitudes et représentations qui fondent l'ouverture à l'autre et à la solidarité...* » (Candelier, 2003 : 24).

Au final, « *en termes d'utilité escomptée, d'utilité visée (finalités, buts, objectifs)* » (Candelier, 2007 : 371), l'éveil aux langues apparaît comme un moyen par lequel on peut espérer non seulement développer l'aptitude des élèves à observer, comparer et analyser les langues, stimuler leur désir d'apprendre les langues, mais aussi développer l'intérêt et l'ouverture des élèves ET des enseignants vis-à-vis de la diversité. Un effet « secondaire » mais non des moindres pourrait être de rendre visible les compétences plurilingues des élèves, et ainsi modifier le regard et l'évaluation des enseignants des pratiques langagières des élèves.

Conclusion

En l'absence de politique et planification linguistiques, nous avons voulu souligner quelques uns des obstacles à l'introduction des langues kanak dans une école de tradition monolingue. Nos enquêtes réalisées dans le cadre du programme Ecolpom auprès des familles et des enseignants ont souligné une attente forte d'une partie de la société pour une autre école, notamment une école plus ouverte aux cultures et langues des élèves. Nos formations récentes

⁴⁰ Candelier précise que « c'est au niveau même des effets de l'école sur la société que l'on se place lorsqu'on formule ce que l'on appelle "les finalités" d'une approche ». (Candelier, 2003, pp. 21).

aux approches plurielles⁴¹ (« contextualisées ») ont d'ailleurs trouvé un écho positif, enthousiaste chez les futurs enseignants. Ce qui d'ailleurs apporte un argument supplémentaire à la nécessité d'une formation à l'éveil aux langues et la création d'outils pour les classes. Il restera néanmoins à définir « *une politique linguistique éducative, souple, cohérente, adaptée et efficace, ouverte et citoyenne* » (Blanchet, 2004) à la hauteur de l'esprit de l'Accord de Nouméa.

Bibliographie

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

- BERTUCCI, M.-M., 2007, « Enseignement du français et plurilinguisme », in CHISS J.-L. & MANESSE D. (Coord.), *Enseignement de la langue, crise, tension ? Le français aujourd'hui*, n°156, Armand Colin, p. 49-56.
- BEACCO, J.-C., 2001, « Les idéologies linguistiques et le plurilinguisme ». in *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n° 314, pp. 25-27.
- BLANCHET, P., 2004, « Enseigner les langues de France ? », in RISPAIL, M. « 75 langues en France, et à l'école ? », *Cahiers pédagogiques* n° 423, pp.13-20.
- CANDELIER, M., 2003, « Evlang, l'éveil aux langues, une proposition originale pour la gestion du plurilinguisme en milieu scolaire », in *Contribution au Rapport mondial de l'UNESCO, construire des Sociétés du savoir*. <http://plurilingues.univ-lemans.fr/>
- CANDELIER, M., 2007, « Toutes les langues à l'école ! l'éveil aux langues, une approche pour la Guyane ? », in Léglise I. et Migge B., *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane, Regards croisés*, IRD éditions, pp. 369-386.
- CM International, 2011, *Bilan de l'Accord de Nouméa*, Rapport final.
- COLOMBEL C., 2011a, « Quel espace possible pour les langues océaniques avec le français dans la société calédonienne ? ». in *Travaux de didactique du français langue étrangère* n°63, 115-130.
- COLOMBEL C., 2011b, « Français, langues océaniques : quelle(s) langue(s) de scolarisation en Nouvelle-Calédonie ? » in ESTEVE & al., *Autour des langues et du langage n°2, perspective pluridisciplinaire*, P.U.G., pp. 243-250.
- COLOMBEL C (à paraître). « Quel espace didactique possible pour les langues océaniques : entre enseignement plurilingue et destin commun. », in *actes du colloque Quelle didactique plurilingue et pluriculturelle en contexte mondialisé ?*, Paris.
- DABENE, L., 2003, Préface à *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne* Bruxelles, De Boeck, pp. 13-17.
- FILLOL, V., (sous presse)a, « Sociodidactique et formation des enseignants de français en contexte plurilingue : une expérience calédonienne », in Rispaïl, M. (dir.), *La sociodidactique au service de la complexité algérienne.... Et de quelques autres*, Didacstyle, n° 4.
- FILLOL, V., (sous presse)b, « Enjeux d'une sociodidactique des langues d'enseignement et de culture en Nouvelle-Calédonie », dans Jeannot, C., TOMC, S. ; Totozani M. (eds) *Esquisses pour une école*

⁴¹ En formation initiale des instituteurs et professeurs des écoles (DEUG Enseignement 1^{er} degré et PE).

plurilingue : contextualiser nos réflexions didactiques, Paris, L'Harmattan.

- FILLOL, V., 2011, *Quelles places pour les langues des élèves à l'école calédonienne ? Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues en Nouvelle-Calédonie*, Programme Ecolpom Pour « école Plurilingue Outre-Mer » (Evaluation des programmes d'enseignement des langues d'origine en contexte diglossique à l'école primaire en Nouvelle-Calédonie, en Polynésie française et en Guyane), programme financé par l'Agence Nationale de la Recherche, 179p.
- FILLOL V., 2009, « Des langues, du rapport au langage et aux apprentissages pour réussir à l'école », in FILLOL V. & VERNAUDON J. (Eds), *Vers une école plurilingue en Océanie francophone*, Edition L'Harmattan, Paris, pp. 137-154.
- FILLOL, V. VERNAUDON, J., 2011, « L'école calédonienne face à la diversité linguistique de ses élèves », in *Le Miroir du débat, l'expression des calédoniens sur leur école*, pp. 296-300.
- FILLOL, V., VERNAUDON, J., SALAÛN, M., NOCUS, I., 2007, « L'école républicaine française et les langues kanak », in C. BURBAN, C. LAGARDE (travaux réunis par), *L'école, instrument de sauvegarde des langues menacées ?*, Perpignan, Presses Universitaires de Perpignan, Collection Etudes, pp. 295-307.
- LAUNEY, M., 2005, « L'exploitation pédagogique des langues maternelles – analyse et perspectives du cas guyanais », in PRUDENT L.-F., TUPIN F. et WHARTON S. (eds), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Peter Lang, Berne, pp. 219-240.
- LAUNEY, M. 2009, « Que peut-on faire d'intelligent avec les langues ? » <http://www.etatsgenerauxdeloutremer.fr/>
- LERCARI, C., 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.
- LERCARI C., 2002, « Pour une didactique des langues kanak ». in *Hermès*, n° 32-33, pp. 543-550.
- 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).
- Programmes pour l'école primaire de la Nouvelle-Calédonie, 2005
- RIVIERRE J.-C., OZANNE-RIVIERRE F., MOYSE-FAURIE C. et BRIL I., 2003, « Nouvelle-Calédonie ». in CERQUIGLINI, B., *les langues de France*, PUF, pp. 346-435.
- SALAÛN, M., 2011, *Renforcer l'enseignement des langues et culture polynésiennes à l'école élémentaire. Contribution à l'évaluation de l'expérimentation ECOLPOM en Polynésie française : Aspects sociolinguistiques*. Rapport de recherche.
- SALAÛN, M., 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.
- VERNAUDON J., 2005, « Des représentations sur les langues océaniques aux options pour leur enseignement ». in V. FILLOL et J. VERNAUDON (éds), *Stérotypes et représentations en Océanie*, CORAIL, pp. 77-99.

Claire COLOMBEL est doctorante à l'Université de Provence. Elle travaille sur « la gestion de la diversité linguistique à l'école Nouvelle-Calédonie » dans une perspective sociodidactique.

Elle est actuellement ATER à l'Université de la Nouvelle-Calédonie où elle enseigne au département Lettres, Langues et Sciences Humaines (Lettres, LCR) et à l'IUFM.

Elle a participé au programme de recherche sur l'introduction des langues kanak à l'école (ECOLPOM), principalement dans l'axe sociolinguistique.

Axes de recherche : sociolinguistique, sociodidactique, didactique des langues minorées, langue(s) seconde(s) et langue(s) de scolarisation(s), éducation plurilingue.

Véronique FILLOL est maître de conférences en sciences du langage à l'Université de la Nouvelle-Calédonie où elle enseigne au département Lettres, Langues et Sciences Humaines et à l'IUFM.

Impliquée dans la formation initiale et continue des enseignants du premier et second degré, son projet d'enseignante, formatrice et chercheuse est de développer les travaux sociolinguistiques et sociodidactiques pour une meilleure prise en compte du plurilinguisme à l'école calédonienne et dans la société.

Elle a participé à plusieurs programmes de recherche : sur la violence verbale en contexte scolaire, sur l'introduction des langues kanak à l'école, et récemment le programme ECOLPOM. Elle s'oriente actuellement vers des recherches-actions collaboratives.

Axe de recherche : sociolinguistique, sociodidactique, analyse des discours et des représentations, didactique du français langue de scolarisation, éveil à la diversité linguistique, éducation plurilingue.